Институт этнологии и антропологии
Российской академии наук

ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И ИДЕНТИЧНОСТЬ

ВЗГЛЯД СОЦИАЛЬНОГО АНТРОПОЛОГА

Москва
2025

УДК 392.3 + 371.018
ББК 63.581+74.2
О-23

Коллективная монография подготовлена по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. (рук. академик РАН В.А. Тишков) в рамках проекта «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» (рук. М. Ю. Мартынова)

Рецензенты:
д. и. н. О. Е. Казьмина и д. и. н. Т. А. Титова

Образование детей и идентичность: взгляд социального антрополога: коллективная монография / отв. ред. М. Ю. Мартынова. — Москва: ИЭА РАН, 2025. — 551 с.

ISBN: 978-5-4211-0345-5
DOI: 10.33876/978-5-4211-0345-5/1-551

В книге проблемы образования рассматриваются с позиций социальной антропологии. Такой подход позволяет обратить внимание на социальные последствия воплощаемых в жизнь педагогических идей, выявить связь между образованием и проблемами формирования идентичности обучающихся, а также патриотических настроений у молодежи. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, региональной, локальной и др.), представляется важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в поликультурности образования.

УДК 392.3+371.018
ББК 63.581+74.2
ISBN 978-5-4211-0345-5

© Институт этнологии и антропологии РАН, 2025
© Коллектив авторов, 2025

Оглавление

Введение. Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса (Мартынова М. Ю.) 9

Раздел 1. Научно-педагогическое знание и концептуальные подходы к школьному образованию в многокультурном мире

Глава 1. Социальные ориентации школьного образования в условиях культурного разнообразия общества как фактор благополучия (Мартынова М. Ю.) 14

Глава 2. Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта (Мартынова М. Ю.) 48

Глава 3. Школьное образование на миноритарных и региональных языках в странах Европы и Азии (Мартынова М. Ю.) 72

Глава 4. Гражданское vs этнокультурное образование в России: мнение учащихся (Зыкина О. А.) 98

Глава 5. Об актуальных проблемах современной школы: мнение учителей в Костромской области (Белова Н. А.) 119

Раздел 2. Ценностные ориентации молодежи в ракурсе образования и воспитания

Глава 6. Национальные герои России в представлении учащихся школ и вузов Москвы, Санкт-Петербурга и Кировской области (Зыкина О. А.) 143

Глава 7. Взаимодействие обучающихся с артефактами учебной повседневности как антропологическая практика (Иванова Е. В., Барсукова Е. М., Янгуразова А. О.) 161

Глава 8. Ценностные ориентиры и повседневная жизнь старшеклассников в башкирской гимназии-интернат (Рязанова Э. Ф.) 191

Раздел 3. Антропологические аспекты наставничества

Глава 9. Наставничество в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики (Пивнева Е. А., Разумова И. А.) 210

Глава 10. Учитель и/или наставник: участие священников в деле народного просвещения на северных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX в. (Казакова К. С.) 232

Глава 11. Коммеморативные практики как вид наставничества по сохранению памяти о прошлом семейно-родственной общности (Бусырева Е. В.) 251

Глава 12. Наставничество как практика воспроизведения этнокультурных традиций (на примере ительменского праздника «Алхалалалай») (Хаховская Л. Н.) 265

Глава 13. Наставник и наставничество: смыслы и интерпретации (на примере городских жителей Кольского Заполярья) (Разумова И. А., Змеева О. В.) 288

Раздел 4. Дети с миграционной историей и школа

Глава 14. Социокультурная среда как ресурс адаптации обучающихся с миграционной историей (Омельченко Е. А., Шевцова А. А., Бурова А. А.) 308

Глава 15. Роль социокультурной среды в адаптации учеников из Центральной Азии: опыт Челябинской и Томской областей (Кривенькая М. А.) 334

Глава 16. Использование ресурсов социокультурной среды для адаптации обучающихся несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей: опыт Санкт-Петербурга (Хабенская Е. О.) 351

Глава 17. Трудные вопросы взаимодействия с иноэтничными родителями в практике российских школ (Теплова Е. Ф.) 369

Глава 18. Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей (Омельченко Е. А., Шевцова А. А.) 389

Раздел 5. Модели и практики в сфере многокультурного образования

Глава 19. Как возрождалась карельская школа (Нагурная С. В.) 404

Глава 20. Создавая пространство для языка: опыт «Дома карельского языка» в Ведлозере (Литвин Ю. В.) 420

Глава 21. Особенности школьного образования у цыган России (Деметер Н. Г.) 443

Глава 22. Причерноморские шапсуги: образовательные практики в формировании локальной этнической идентичности (Куринских П. А.) 464

Глава 23. Осетинский нартский эпос: взгляд сквозь призму этнопедагогики (Цаллагова З. Б.) 490

Глава 24. Светские дисциплины в учебных программах медресе Волго-Уральского региона (Гумеров М. М.) 507

Summary 522

Сведения об авторах 542

Authors Info 547

Contents

Introduction. General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance (Marina Martynova) 9

Part 1. Scientific and Pedagogical Knowledge and Conceptual Approaches to School Education in a Multicultural World

Chapter 1. Social Orientations of Schooling in the Multicultural Societies as a Factor of Well-Being (Marina Martynova) 14

Chapter 2. Identity and School Policy in the Multicultural World: Anthropological Analysis of the International Experience (Marina Martynova) 48

Chapter 3. Identity and Schooling in Minority and Regional Languages in Europe and Asia (Marina Martynova) 72

Chapter 4. Civic vs Ethnocultural Education in Russia: Students' Opinion (Olga Zykina) 98

Chapter 5. On Topical Problems of the Modern School: Teachers' Opinion in the Kostroma Region (Natalia Belova) 119

Part 2. Values of Youth in the Perspective of Education and Upbringing

Chapter 6. National Heroes of Russia as Perceived by Students of Schools and Universities in Moscow, St. Petersburg and Kirov Region (Olga Zykina) 143

Chapter 7. Students Interaction with Educational Everyday Artifacts as an Anthropological Practice Elena Ivanova, Ekaterina (Ekaterina Barsukova, and Alexandra Iangurazova) 161

Chapter 8. The Students' Values and Everyday Life in a Bashkir Boarding High School (Elvina Ryazanova) 191

Part 3. Anthropological Aspects of Mentorship

Chapter 9. Mentoring in the Cultures of the Russian North: Scientific Reflections and Social Practices (Elena Pivneva, and Irina Razumova) 210

Chapter 10. Teacher and/or Mentor: Priests in the Public Education in the Northern Periphery of the Russian Empire in the Late 19th — Early 20th Centuries (Ksenia Kazakova) 232

Chapter 11. Commemorative Practices as a Form of Mentoring to Preserve the Memory of the Past of the Family and Kin Community (Elena Busyreva) 251

Chapter 12. Mentoring as a Practice of Reproducing Ethnocultural Traditions (the Case of the Itelmen Holiday "Alhalalalai") (Liudmila Khakhovskaya) 265

Chapter 13. Mentor and Mentoring: Meanings and Interpretations (the Case of the Cities of the Kola Peninsula) (Irina Razumova, and Olga Zmeeva) 288

Part 4. Children with Migration Background at School

Chapter 14. Sociocultural Environment as a Resource for Adaptation of Students with Migration History (Elena Omelchenko, Anna Shevtsova, and Arina Burova) 308

Chapter 15. The Role of Sociocultural Environment in Adaptation of Students from Central Asia: Case of Chelyabinsk and Tomsk Regions (Marina Krivenkaya) 334

Chapter 16. The Resource of the Socio-Cultural Environment for the Adaptation of Migrant Children: Saint Petersburg's Experience (Elena habenskaya) 351

Chapter 17. Complex Issues of Interaction with Parents — Representatives of Ethnic Minorities in the Practice of Russian Schools (Elena Teplova) 369

Chapter 18. Teachers' Professional Competence as a Resource for Adapting Foreign Minors and Children With A Migration Background (Elena Omelchenko, and Anna Shevtsova) 389

Part 5. Multicultural Education Models and Practices

Chapter 19. How the Karelian School Was Revived (Svetlana Nagurnaya) 404

Chapter 20. Creating a Space for Language: The Experience of the Karelian Language House in Vedlozere Village (Julia Litvin) 420

Chapter 21. School Education Among the Roma in Russia (Nadezhda Demeter) 443

Chapter 22. Black Sea Shapsugs: Educational Practices in the Formation of Local Ethnic Identity (Polina Kurinskikh) 464

Chapter 23. The Ossetian Nart Sagas: a Look Through the Prism of Ethnopedagogy (Zarifa Tsallagova) 490

Chapter 24. Introducing Secular Disciplines into the Curricula of Madrasahs in the Volga-Ural Region (the Case of the Samara Region) (Marsel Gumerov) 507

Summary (in English) 522

Authors Info (in Russian) 542

Authors Info (in English) 547

Введение

Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса

Образовательная политика является одним из наиболее действенных инструментов социального конструирования идентичности. То, что люди принадлежат к разным культурным традициям обусловлено, прежде всего, воспитанием и социализацией в целом. В наибольшей степени это касается образования молодежи. Именно в детском возрасте люди, как правило, получают представление об этнически кодируемых различиях. Этому способствует не только личный опыт социальных отношений, но и целенаправленные усилия педагогов.

Очевидно, что образование должно рассматриваться как стратегически важная сфера общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Система образования как механизм интеграции молодежи не только в социальную жизнь, но и в культурно-языковую структуру общества обладает огромным потенциалом. Именно образование может являться эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики властей, поскольку оно подконтрольно власти.

Для России с ее поликультурным и многоэтничным населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова. Вместе с тем, инновации в образовательной политике, закрепленные в законодательной базе и в федеральном государственном образовательном стандарте, ставят перед учеными и управленцами новые задачи. На новые цели и тенденции государственной политики в социальной сфере не могла не отреагировать педагогика. Современное отечественное образование уделяет все большее внимание таким аспектам развития молодого поколения, как патриотизм, гражданственность, осознание места и роли России в мировом сообществе. Все чаще говорится, что ключевой целью общего образования является формирование гражданской идентичности подрастающего поколения. Понятие *идентичность* включено в Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения.

Анализ концептуальных идей образования в поликультурной среде российского социума, изучение региональной специфики опыта совмещения в педагогических технологиях задач воспитания у молодых людей национально-гражданской и этнокультурных идентичностей, поиск баланса между ними требуют обстоятельного изучения с позиций разных наук, в том числе и с позиции социальной антропологии. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, локальной и др.), представлялось важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в поликультурности образования.

Проект был ориентирован на изучение особенностей национальной политики в сфере образования, гражданского и этнокультурного воспитания. Он не ставил перед собой узко педагогические задачи, но предполагал исследование с позиций фундаментальной науки последствий воплощения на практике тех или иных педагогических программ.

В книге проблемы образования рассматриваются с позиций социальной антропологии. Такой подход позволяет обратить

внимание на социальные последствия воплощаемых в жизнь педагогических идей, выявить связь между образованием и проблемами формирования идентичности обучающихся, а также патриотических настроений у молодежи. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, региональной, локальной и др.), представляется важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в поликультурности образования.

Проект был обращен к исследованию геокультурных оснований российского государствостроительства, к рассмотрению сложной и дискутируемой проблемы соотношения категорий российской гражданской (политической) нации и российской цивилизации. Научная новизна исследования состоит в выявлении оснований многоукладности ценностного ядра современного российского общества, разработке механизмов артикуляции неконфликтных ценностных систем и их объединения в адаптивную государственную идеологию, включая символы, обеспечивающие консолидацию общества и снижение разнообразных политических рисков.

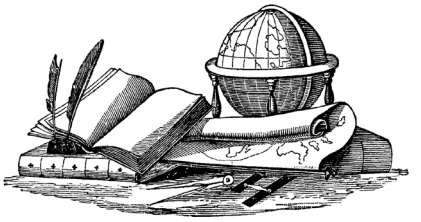
Актуальность проблемы видится и в том, что в современных обществах можно наблюдать активизацию конфликтного потенциала и протестных практик различного социокультурного генезиса. Указанная тенденция является результатом отсутствия или слабости механизмов согласования общественных интересов. Проект предполагал поиск факторов и механизмов, способствующих ценностной и институциональной консолидации сложного российского общества, позволяющей учитывать при принятии общественно важных решений интересы разных социальных групп и представлений граждан об общественном благе. Создание инклюзивных институтов и механизмов открытой власти позволяет вовлекать в общественный диалог, в процессы публичного управления обществом заинтересованные социальные силы, предупреждая конфликтные и деструктивные сценарии.

Таким образом, проект имел практикоориентированную направленность. Практическое воплощение поставленных задач требуют разработки подходов и методов формирования мировоззрения и выстраивания российской идентичности в образовательном процессе и определения ее места среди других идентичностей. Современная система образования — это не только сиюминутный педагогический процесс, но и инструмент формирования человека будущего. Т.о. социально-преобразующие последствия современных образовательных стратегий значимы на перспективу. Их научное осмысление должно трактоваться как социальный заказ государства.

Исследование проводится в регионах России, что обуславливало необходимость внутрироссийского сотрудничества. Книга подготовлена сотрудниками Ордена дружбы народов Института этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. во взаимодействии с учеными целого ряда научных и учебных учреждений страны. Среди них Карельский научный центр РАН, Кольский научный центр РАН, Московский городской педагогический университет, Московский педагогический государственный университет, Субтропический научный центр РАН.

М. Ю. Мартынова

Раздел 1
Научно-педагогическое знание и концептуальные подходы к школьному образованию в многокультурном мире



Глава 1

Социальные ориентации школьного образования в условиях культурного разнообразия общества как фактор благополучия

В главе с позиций социальной антропологии рассматриваются концептуальные подходы и практики школьного образования в условиях культурного и языкового многообразия общества. Модели поликультурного и полилингвального обучения молодого поколения анализируются преимущественно на примере российского опыта, показаны отличия и последствия отечественной государственной образовательной политики в разные исторические периоды за последние сто лет. В фокусе исследования — идентичность молодых людей

---

* *В главе использованы материалы статьи*: *Мартынова М. Ю.* Социальные ориентации школьного образования в условиях культурного разнообразия общества как фактор благополучия // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 23–43.

This chapter involves material from the article: Martynova, M. Yu. 2025. Social Orientations of Schooling in the Multicultural Societies as a Factor of Well-Being. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 23–43.

** *Исследование проводилось* в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения о предоставлении гранта: 075-15-2022-328).

Funding: The chepter was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant ID: 075-15-2022-328).

и социокультурный аспект школьного образования как факторы позитивного мировосприятия, личностного и социального благополучия ребенка. Поскольку образование может являться эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики властей, ставится вопрос о возможностях использования учебных программ в целях интеграции социума, консолидации представителей различных этнических групп в общегосударственном контексте, формирования средствами просвещения атмосферы гражданского согласия. По мнению автора, система образования как механизм интеграции молодежи в социальную жизнь, и, в частности, культурно-языковую структуру общества, обладает огромным потенциалом. Это делает необходимым рассматривать образование как стратегически важную сферу общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. В то же время не только когнитивные результаты, но и некогнитивные результаты, такие как личное и социальное благополучие учащихся, должны восприниматься как две цели образования.

* * *

Благополучие охватывает различные аспекты существования человека, в т. ч. ребенка: эмоциональное благополучие, физическое благополучие, благополучие отношений или социальное, общественное благополучие, благополучие на рабочем месте. Нас, как социальных антропологов, в первую очередь интересуют социальные аспекты благополучия. Поскольку, как и физическое здоровье, ключевой составляющей развития каждого ребенка является его образование и обучение, в данном конкретном исследовании мы рассмотрим некоторые аспекты возможностей и способов достижения этой цели в рамках школьного образования. Глава посвящена школьному благополучию, определяемому как позитивное восприятие ребенком учебы, школы и своего академического потенциала. В фокусе нашего исследования — идентичность молодых людей и социокультурный аспект школьного образования как факторы их позитивного мировосприятия.

Важность социального благополучия часто упоминается исследователями в качестве одного из ключевых показателей успеха учащихся в школе. Благополучие на рабочем месте, а учебное заве-

дение можно считать «рабочим местом» детей — это способность следовать собственным интересам, убеждениям и ценностям для того, чтобы обрести смысл и счастье в жизни и профессиональное обогащение (формулировка проекта Совета Европы «Свободно говорить — безопасно учиться»: The Council of Europe project 2016).

Образовательное учреждение — важнейший и даже основополагающий, наряду с семьей, субъект социализации ребенка. Более того, многие авторы, например, Т. Ригли, Дж. Никласен, Дж. Мовat и др. (*Wrigley* 2012; *Niclasen* et al 2018; *Mowat* 2019) утверждают, что начальное образование (в возрасте от 6 до 12 лет), возможно, является наиболее существенным образовательным этапом с точки зрения социального благополучия учащихся, поскольку опыт детей на этом образовательном уровне может повлиять на их развитие на будущих этапах жизни. Целесообразность инвестирования в благополучие детей очевидна.

Исследование проблем школьного образования должно выходить за рамки изучения его когнитивного предназначения. В настоящее время обществом признается, что «некогнитивные результаты, такие как благополучие школьников, также важны и рассматриваются как образовательные цели сами по себе» (*Гордеева* и др. 2019: 33). При этом, согласно наблюдениям психологов, «субъективное благополучие школьников и их академические достижения связаны друг с другом, однако эта связь весьма слаба ($r = 0{,}16$; $N = 38946$), что означает, что хорошо успевающие школьники необязательно благополучны, а плохо успевающие школьники необязательно неблагополучны» (*Гордеева* и др. 2019: 33). Соответственно, когнитивные результаты, такие как успеваемость, и некогнитивные результаты, такие как благополучие учащихся, должны восприниматься как две разные и самостоятельные цели образования (*Opdenakker, Van Damme* 2000). В современной литературе выделяются три типа благополучия школьников — личное благополучие, благополучие отношений и школьное благополучие (*Bradshaw* et al 2011).

Объектом изучения являются молодые люди, представляющие собой демографический потенциал и будущие трудовые ресурсы страны. Молодёжь является специфической социальной (демографической) группой общества, которая активно откликается на происходящие общественно-политические изменения.

Типичными особенностями молодёжного периода жизни является потребность в самоопределении, познании самого себя, осмыслении своего назначения в жизни и личного самоутверждения. В процессе школьного образования раскрывается новый общий смысл развития личности — профессиональное, личностное и социальное становление человека. Профессиональное самоопределение юношей и девушек осуществляется в единстве с их мировоззренческим и социальным самоопределением.

Благополучие детей, образование и идентичность

Значимым фактором для детского благополучия является среда, в которой растет ребенок. Она включает в себя семью, место жительства (*Скрябина* 2022) и окружающий детский коллектив. Для школьного возраста социальное благополучие молодых людей можно определить прежде всего, как степень, в которой они испытывают чувство принадлежности и социальной интеграции в своей образовательной среде (*Pang* 2018). В этой связи особого внимания заслуживает социум школьных коллективов в поликультурных обществах в аспекте его интеграционного потенциала. Речь идет не только о внутришкольных сообществах, но и в более широком плане о возможностях использования образования в целях *консолидации представителей различных этнических групп в общегосударственный контекст, о формировании средствами образования атмосферы гражданского согласия и толерантности в обществе*. Представляется важным проанализировать концептуальные подходы и различные (с учетом передового российского и мирового опыта), применяемые в школьных программах, образовательные практики на предмет их значимости для конструирования национальной (государственной) и этнокультурной идентичностей.

Необходимо учитывать и то, что существует коллективный аспект благополучия. Это коллективное измерение до сих пор почти не изучено. При исследовании детской среды обычно наибольшее внимание уделяется личностным (индивидуальным) процессам, в основном в семейном контексте. Отчасти это можно объяснить индивидуалистическим характером западных сообществ, где данная тема весьма популярна. В ином масштабе

правомерно рассмотреть целесообразность вариативных форм образования, в т. ч. направленных на формирование у детей различных культурных и языковых компетенций.

Анализ мировоззренческих идей образования в поликультурной среде российского социума, изучение региональной специфики опыта совмещения в педагогических технологиях задач воспитания у молодых людей национально-гражданской и этнокультурных идентичностей, поиск баланса между ними требуют обстоятельного изучения с позиций разных наук, в том числе и с позиции социальной антропологии. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, локальной и др.), представляется важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в поликультурности образования.

Очевидно, что образовательная политика является одним из наиболее действенных инструментов социального конструирования идентичности. То, что люди принадлежат к разным культурным традициям обусловлено, прежде всего, воспитанием и социализацией в целом. В наибольшей степени это касается образования молодежи. Именно в детском возрасте люди, как правило, получают представление об этнически кодируемых различиях. Этому способствует не только личный опыт социальных отношений, но и целенаправленные усилия педагогов. Поэтому образование должно рассматриваться как стратегически важная сфера общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Система образования как механизм интеграции молодежи не только в социальную жизнь, но и в культурно-языковую структуру общества, обладает огромным ресурсом. Именно образование может являться эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики властей, поскольку оно подконтрольно власти.

На актуальные задачи и тенденции государственной политики в социальной сфере не может не реагировать педагогика. Современное отечественное образование уделяет все большее

внимание таким аспектам развития молодого поколения, как патриотизм, гражданственность, осознание места и роли России в мировом сообществе. Все чаще говорится, что ключевой целью общего образования является формирование гражданской идентичности подрастающего поколения. Понятие «идентичность» включено в Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. В стандарте подчеркивается, что он, в частности, «направлен на обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России; воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификации посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу» (Приказ 2009).

Однако практическое воплощение поставленных задач требуют разработки подходов и методов формирования мировоззрения и укрепления роли российской идентичности в образовательном процессе в сочетании с определением ее места среди других идентичностей. Образовательная политика предполагает отбор вполне определенных культурных ценностей для их распространения по существующим или создаваемым каналам. Соотношение диалектики общечеловеческих компонентов и их этнокультурных частностей в обществе во многом зависит от государственной политики. Процессом сохранения традиций тоже в какой-то степени можно управлять. В любом обществе государство теми или иными способами задает тон отношениям между разнообразными субъектами общественной жизни. Это воздействие осуществляется, в том числе и через образовательную политику, через управление религией, наукой, искусством, через выработку и транслирование определенной идеологии с помощью средств коммуникации.

Модели поликультурного образования в концептуальном ракурсе

Тема нации и гражданина в школьном образовании, проблемы обучения детей разного этнокультурного происхождения, как важная задача воспитательного процесса, находятся в центре внимания правительственных структур многих стран. Все отчетливее просматривается глобальная тенденция к признанию необходимости оказания активной помощи в т. ч. и иммигрантам по интегрированию в общество, включая обучение языку, предоставление образовательных услуг и поиск работы.

Социально-педагогическое явление культурно-образовательного плюрализма получило отражение в литературе под разными терминами: кросс-культурное образование (австралийские ученые), мультиэтничное образование (Дж. Бэнкс), мультикультурное образование (англоязычные ученые Я. Пэй, Р. Люсиер), школа диалога культур (В. С. Библер), поликультурное образование (В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова, В. Н. Сатуров), образовательный мультикультурализм (М. Уолцер), либеральный плюрализм в образовании (Б. Уильямс), поликультуризм в образовании (Г. М. Каджаспирова), поликультурное воспитание (А. А. Реан), многокультурное образование (Г. Д. Дмитриев), сложнокультурный подход (В. А. Тишков), воспитание конвертируемого человека (В. Д. Семенов), глобальное образование (А. Ю. Коджаспиров) и другие (см. подробнее: *Мартынова* 2004; *Мартынова* 2011; *Мартынова* 2013; *Сатуров* 2003: 16).

Первые попытки дать определение понятию мультикультурного образования содержатся в Международном педагогическом словаре, который был издан в Лондоне в 1977 г. В нем мультикультурное образование подается как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере образования (International Dictionary of Education 1977: 273). В 90-х годах XX в. в Международной энциклопедии образования приводится более конкретное толкование термина «Multicultural Education»: «Педагогический процесс, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языкам, этническим, национальным или расовым признакам» (The International Encyclopedia of Education 1994: 3963).

Несмотря на то, что имеется много признаков для дифференциации сформулированных теоретиками понятий, в педагогике довольно часто встречается отождествление предлагаемых терминов. Во всех случаях речь идет о плюрализме в образовании, о специальных программах для части населения страны, выделенной по этническому (или в более мягкой формулировке — культурному принципу). Существует также мнение, что мультикультурное (поликультурное, кросс-культурное) образование охватывает все формы взаимодействия школы с представителями этнических меньшинств. Концепция мультикультурного образования, по мнению американского ученого Джеймса Бэнкса, зачинателя научного подхода к поликультурному образованию в США, возглавляющего Центр поликультурного образования в Вашингтонском университете, заключается в предоставлении равных возможностей для всех, включая учащихся разных этнических, расовых и социальных групп (*Banks* 1997).

Научными разработками технологии поликультурного образования занимаются ученые, как за рубежом, так и у нас в стране. Как правило, концепции включают три вида программ, в соответствии с их основными задачами. Во-первых, это программы, ориентированные на содержание (Content-Oriented Programs), ставящие задачу интеграции в учебные программы материала, содержащего информацию о расовых, этнических и культурных группах. С этой целью в школах проводятся специальные уроки, посвященные тем или иным этническим и культурным группам, рассказывающие о вкладе всех граждан государства, включая представителей этнических меньшинств, в развитие и процветание своей страны. Во-вторых, это программы, ориентированные на учащихся (Student-Oriented Programs). Они направлены на повышение успеваемости определенных групп учащихся, главным образом из числа представителей этнических меньшинств. Имеются ввиду компенсаторные программы, в которых используется культурно-ориентированный стиль работы с учащимися, языковые, билингвальные и бикультурные программы, специальные программы по математике и естественным наукам. В-третьих, это социально-ориентированные программы (Socially-Oriented Programs), направленные на развитие культурной и расовой толерантности (*Banks* 1997; *Манжосова* 2002: 370).

Выше перечисленные подходы не чужды и российской педагогике. У нас в стране усилиями педагогов также разрабатываются технологии поликультурного обучения. Согласно мнению авторов российской Концепции поликультурного образования, подготовленной в 2003 г. в Пятигорском государственном лингвистическом университете, приемы и методы обучения в данной сфере могут быть сгруппированы тоже в три категории. Первый тип — это технологии усвоения знаний о различных культурах и культурных процессах. К названному типу относятся такие методы и приемы организации познавательной деятельности как рассказ, беседа, лекция, семинар, экскурсия и т. п.

Второй тип технологий — это формы, методы и приемы формирования культуры межличностного общения, позволяющие конструктивно взаимодействовать педагогу и ученику, а также самим ученикам. Молодые люди вводятся в ситуацию диалога с культурой, со сверстниками, с педагогом. Они оказываются вынужденными принимать решения, определять свои симпатии. В технологиях этого типа, личностно ориентированных, особую значимость имеют такие методы и приемы, как активное слушание (уточняющие вопросы, актуализация проблемы, сопереживание), рефлексия, положительное подкрепление, создание ситуации успеха, метод диалога, способы и приемы разрешения конфликтной ситуации (переключение внимания, уклонение, компромисс, комплимент, шутка), организационно-деловые игры и др.

К третьему типу технологий авторы Концепции отнесли формы, отвечающие индивидуальным культурным запросам. Это вариативные образовательные программы для тех, кто хочет изучать родной язык и культуру, или культуру другого народа; различные формы интерактивных и проблемно-поисковых образовательных технологий (*Давыдов*, *Супрунова* 2003: 39–40).

Сопоставляя принципы поликультурного образования в России и США, сошлемся на мнение профессора Волгоградского государственного социально-педагогического университета И. С. Бессарабовой. Она считает, что «российские исследователи берут за основу, главным образом, философию гуманизма и кросскультурализма, предполагающую признание человека высшей ценностью, защиту его достоинства и гражданских прав, ак-

центрирующую равенство, самоценность и многообразие культур, важность их интеграции, гуманных, толерантных отношений между представителями разных культур. Американские ученые, не отрицая значимости гуманистического и кросскультурного подходов, выдвигают на первый план основные положения критической теории расы и принципы критической педагогики». «В США важнейшей задачей поликультурного образования является устранение любого вида дискриминации, в первую очередь, по расовому признаку, что, по словам американских исследователей, служит основной причиной неравенства возможностей белых и цветных граждан в экономической, политической, социальной и образовательной сферах» (*Бессарабова* 2008: 99).

Исторический прогресс вносит свои коррективы в подходы к многообразию мира. Последнее время в педагогической науке стали разграничивать понятия мультикультурное (Multicultural) образование и межкультурное (Intercultural) образование. Имеется в виду, что мультикультурализм исходит из культурного многообразия человечества, направлен на позитивное взаимодействие между культурами, существующими параллельно. А межкультурализм видится его толкователям как «существование и равноправное взаимодействие между различными культурами, возможность генерировать общие культурные реалии через диалог и взаимное уважение» (UNESCO Guidelines 2007: 18). Межкультурализм подразумевает взаимный обмен между культурами, их развитие. Из такого подхода, считая культуру коллективным и историческим феноменом, исходит разработанное ЮНЕСКО и опубликованное в 2007 г. «Руководство по межкультурному образованию» (UNESCO Guidelines 2007). ЮНЕСКО усматривает тесную связь между культурой и образованием, а также отмечает центральную роль школ в развитии общества (UNESCO Guidelines 2007: 8, 12). В документе сформулированы четыре основных принципа образования, предложенные Международной комиссией по образованию для XXI века (Commission on Education for the Twenty-First Century): «Учиться, чтобы знать», «Учиться, чтобы действовать», «Учиться, чтобы жить вместе» и «Учиться, чтобы быть» (UNESCO Guidelines 2007: 19, 20). Каждый из этих принципов так или иначе касается и межкультур-

ного общения. В первом случае учеба дает знания, создающие условия для общения (в т. ч. через изучение языка и другие компетенции), во втором — через профессиональную ориентацию позволяет подростку найти свое место в социуме, учит работать в команде. Третий принцип непосредственно направлен на развитие взаимопонимания между людьми, в том числе и принадлежащих к разным культурам. Четвертый касается саморазвития личности учащегося.

В 2023 г. (20 ноября) на Генеральной конференции ЮНЕСКО 194 государства-члена этой организации приняли «Рекомендацию об образовании в интересах мира, прав человека и устойчивого развития» ("UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development"). В документе отмечается, что мир строится не только посредством международных переговоров, но и посредством образования во всех его формах — на уроках в школе, на факультативных занятиях, в музыкальных и художественных школах, причем на протяжении всей жизни. Просвещение в разных его вариантах, в школах и за их пределами, формирует то, как мы видим мир и относимся к другим, оно может и должно стать путем к построению прочного мира (UNESCO Recommendation 2023).

Российские модели поликультурного образования в исторической ретроспективе

Россия на протяжении истории придерживалась разных моделей этнокультурной политики. Как многоэтничное и поликультурное государство она имеет давние традиции образования на разных языках народов России. Организацию школьной системы в многоэтничном государстве, определение задач школы не только, как института просвещения, но и как инструмента языковой и духовной интеграции народов, общество ставило еще в 60-е годы XVIII в. Наивысший расцвет образования на родных языках в нашей стране приходился на 1934 г., когда обучение велось на 104 языках. В 1939–1940 годы был взят курс на процесс

русификации, в связи с чем в 1938 г. Совнарком СССР принял Декрет «Об обязательном обучении русскому языку в школах национальных республик и областей» (Постановление СНК СССР 1938). Он был направлен на двуязычное образование. Постепенно происходил отказ от принципа «школа на родном языке» и переход основной части национальных школ на русский язык обучения. Вводились (1952 г.) новые учебные планы со значительным увеличением часов на изучение русского языка. Реальным поворотом к утрате двуязычия и переходу обучения на русский язык стал закон «Об образовании» 1959 г., в котором содержалось положение о добровольном выборе родителями языка обучения их детей, это привело к тому, что русский язык как язык обучения стал доминировать. В 1960-е годы основным типом национальной школы в РСФСР стала школа с русским языком обучения и с преподаванием родного языка и литературы в качестве учебных предметов. К концу 1970-х годов образование можно было получить лишь на 14 языках народов СССР. К середине 1980-х годов число языков, изучавшихся как предмет в школах, снизилось до 44, национальная школа практически растворилась в общеобразовательном пространстве (*Мартынова* 2004; *Мартынова* 2013).

К чему это привело, говорят следующие цифры. В 1989 г. в СССР среди украинцев и белорусов русский язык как родной использовали 20,6% (в РСФСР — 58,9%), как второй — 55,9% (37,5%), в совокупности — 76,5% (96,4%). В неславянском населении СССР русским как родным владели 8,8% (в РСФСР — 19,5%), как вторым — 44,5% (66,5%), в совокупности — 53,3% (86,0%) (*Кузьмин* 1997). И тем не менее, несмотря на целенаправленные и масштабные усилия по интеграции языкового пространства, которые внедряло государство через школу в 60-х–80-х годах XX в., в целом следует констатировать, по-видимому, фактическую остановку в 1980-е гг. процесса расширения зоны русского языка и культуры в ряде союзных республик. Это имело глубинные основания в реальных этносоциальных, этноязыковых и этнокультурных процессах, определявших формирование и развитие идентичности.

В советский период истории страны государство спонсировало этнические идентичности через правовые нормы и государственные институты и в то же время декларировало идею сбли-

жения народов, выравнивания их экономического и культурного развития. Все это находило отражение и в образовательной политике. После создания новой России, тридцатилетия политических и социально-экономических реформ перемены в сфере образования оказались радикальными. Одной из основополагающих стратегий его развития стала проблема многопланового учета «этнического измерения» российского социума.

В российском контексте поликультурной образовательной стратегии соответствуют модели национальной школы, школы с нерусским языком обучения или с этнокультурным компонентом образования. Концепция поликультурного образования во многом конструируется на базе существующих систем национальных школ открытого типа. Отметим, что поликультурное образование варьируется в регионах компактного проживания представителей тех или иных этнических групп, в городах со смешанным составом населения и применительно к зарубежным мигрантам. Идея поликультурного образования и идея национального образования близки между собой, но вместе с тем существенно различаются. Проблема поликультурного образования сначала сводилась педагогами к проблеме национальной школы, затем к проблеме многонациональной школы в полиэтничной среде. При более глубоком подходе выяснилась многогранность и сложность задач образования в многоэтничных регионах.

В новой образовательной политике важным фактором обозначилась идея поликультурности и поликонфессиональности социального пространства. Возродились школы с преподаванием на разных языках. В России 1990-х, судя по принятым документам — законам «О национально-культурной автономии», «О коренных малочисленных народах», Концепции государственной национальной политики и др., этническая политика в значительной степени определялась как политика мультикультурализма. Концепция интеграции полиэтнического общества в сочетании со стратегией политического и культурного равноправия и согласия реализовывалась и в образовательной сфере. Важнейшим инновационным моментом последнего десятилетия XX века стала вариативность развития педагогических систем и содержания образования. Принятый 10.07.1992 г.

Федеральный Закон РФ № 3266-1 «Об образовании» в качестве приоритетных принципов государственной политики в области образования провозгласил сочетание единства федерального культурного и образовательного пространства и защиты системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства. В результате реформы была введена модель содержания образования, состоящая из трех компонентов — федерального, национально-регионального и школьного (Цит. по тексту ФЗ Закона 1992). Школы с нерусским языком преподавания у нас в стране традиционно носили название «национальная школа». Закон РФ 1992 г. «Об образовании» заменил это понятие. В подзаконных актах Министерства образования Российской Федерации такие школы стали обозначаться как школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения.

Сходные цели и задачи сформулированы и в утвержденной 04.10.2000 г. Постановлением Правительства РФ № 751 Национальной доктрине образования в Российской Федерации: «Государство в сфере образования обязано обеспечить … гармонизацию национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержку этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур; сохранение языков и культур малых народов Российской Федерации» (Национальная доктрина 2000).

Регионы получили возможность моделировать образовательную систему в соответствии со своими территориальными и этническими интересами. Первые, как правило, преобладали в субъектах, имеющих территориальную основу, вторые — в республиках, выделенных по этническому принципу. Поклонники регионализации основной целью образовательного процесса считали формирование человека — носителя традиций и обычаев своего народа, владеющего в совершенстве «родным» языком. В тот период данная модель соответствовала государственной политике на децентрализацию управления регионами и их суверенизацию. Однако время показало, что предложенная схема стала приводить к определенному противоречию между локальными, в т. ч. этническими, и надэтническими общегосударственными потребностями единого культурного пространства.

Согласно Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации, принятой в августе 2006 г. к приоритетам политики в области образования принадлежат — удовлетворение этнокультурных и языковых образовательных потребностей народов России в сопряжении с сохранением единства федерального культурного, образовательного и духовного пространства, консолидация многонационального народа России в единую политическую нацию, формирование в корреляции с этнической самоидентификацией общероссийского гражданского сознания, обеспечение качественного образования детей, обучающихся на языках народов России (Концепция 2006*)*. В то же время все более настойчиво утверждается мысль о стратегической важности повышения этнокультурологической компетентности населения, целесообразности разработки программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межэтнического общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с традициями своего и других народов.

На формирование идентичности оказывают влияние разные учебные предметы, прежде всего гуманитарной направленности — язык, литература, история, география, основы религиозных культур и светской этики, история и география родного края, культура народов мира, разговор о важном, обществоведение и др. Мы в первую очередь остановимся на проблеме языка преподавания. Тем более, что вопрос о выборе языка школьного обучения для России в настоящее время является одним из принципиальных. Жизнь языка во многом зависит от языковой политики государства. О ее стратегической важности свидетельствует тот факт, что языковая политика всегда была и остается полем политических дебатов. Так было и в царской, и в советской, и в постсоветской России.

В начале 1990-х годов обучение на разных языках стало возрождаться во всех субъектах Российской Федерации. Право получения образования на любом языке народов России предусмотрено федеральным законодательством. Согласно Федеральному закону «Об образовании» от 10 июля 1992 г., «граждане Российской Федерации имеют право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка

обучения в рамках возможностей, предоставляемых системой образования» (ФЗ Об образовании 1992: ст. 6, п. 2). В этот период роль нерусских языков в общественном процессе заметно возросла, актуализировалась и востребованность системы национального образования.

По данным Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования (ЦНПО ФИРО) Минобрнауки России, количество языков, функционировавших в общеобразовательных учреждениях (в качестве языков изучения и обучения) в 1989 г. составляло 55. К 2010 г. в системе государственного образования работало около 9 тыс. «национальных» школ, изучалось уже 89 языков народов России. Из них на 39 велось обучение (*Артеменко* 2011: 124–131). В качестве учебного предмета в школах Российской Федерации изучалось еще 50 языков.

В постсоветские десятилетия в некоторых регионах России сеть общеобразовательных учреждений с обучением на родном языке значительно расширилась. Так, в общей сети образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) школы с родным языком обучения составляли более 40%, Республики Башкортостан — 45%, Республики Татарстан — 60%, а Республики Тыва — 80%. Соответственно увеличивалось и количество детей, изучавших свой родной язык. В Республике Татарстан, например, доля детей, обучавшихся на родном языке, увеличилась с 12% в 1991 г. до 50% в 2006 г., в Республике Башкортостан — до 40% (*Артеменко* 2011: 124–131).

В 90-е годы XX столетия школы с преподаванием на разных языках стали создаваться не только в регионах компактного проживания тех или иных народов, но и в условиях иноэтничного окружения. Лидером в этом отношении стала Москва. Здесь возникли т. н. школы с этнокомпонентом. Также, например, в Оренбургской области родной нерусский язык, как предмет, изучался в 146 школах.

На определенном историческом этапе школы с этнокомпонентом оказались востребованными, это был социальный заказ жителей страны. Одним из адресатов учебных заведений с этнокомпонентом являлась старожительская часть представителей разных этнических групп, которая заинтересована в сохра-

нении традиций и родного языка. Ряд языков, преподаваемых в этих школах (например, корейский) не является разговорным для семей школьников и изучается практически как иностранный. Наряду с этим, важная и достаточно новая проблема для российских школ — адаптация мигрантов. И именно их изоляция в условиях раздельного обучения может повлиять на дальнейшую социализацию ребенка. В ряде российских школ ведется серьезная работа по преодолению недавно приехавшими детьми адаптационного порога.

Вместе с тем концепции и подходы к многогранности образования в постсоветской России тоже не оставались неизменными. В 2007 г. на основании Федерального Закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» от 01.12.2007 № 309-ФЗ, был ликвидирован т. н. национально-региональный компонент в образовании (ФЗ О внесении изменений 2007). В российских регионах и прежде всего в республиках неоднократно высказывались требования законодательно его восстановить. Отметим, что, с одной стороны, этот компонент спровоцировал некоторые общественные разногласия, поскольку помогал воспитывать этнически ориентированную личность. С другой стороны, он все-таки позволял удовлетворить потребности населения в изучении и поддержании региональных языков и культур.

В дальнейшем произошли и другие изменения в сфере образования. К этому привела некоторая корректировка национальной и языковой политики в стране в целом. Правительство России 25 августа 2013 г. утвердило федеральную целевую программу «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» на 2014–2020 годы (Постановление Правительства РФ 2013). Подписанная в 2000 г. Национальная доктрина образования, рассчитанная до 2025 г., была упразднена в 2014 г. (Национальная доктрина 2000; О признании утратившими силу 2014). В принятый в 2012 г. Закон об образовании уже внесено более 120 поправок (ФЗ Об образовании 2012). О внимании к роли государственного русского языка свидетельствовал ряд решений на высшем уровне. Так, в 1996 г. была предложена на

2001–2005 гг. целевая программа «Русский язык» (ФЦП Русский язык 1996), затем срок ее действия был продлен, а в 2015 г. утверждена аналогичная программа на период 2016–2020 г. Программа реализовывалась в рамках государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы (ФЦП Русский язык 2015).

В последнее десятилетие в регионах обострилась напряженность из-за языковых разногласий. Оставалась актуальной тема «языкового баланса» и гражданственности в российской школе. Складывавшаяся ситуация со школьным преподаванием русского языка и других российских языков подвергалась критике как со стороны ученых и политиков, так и со стороны общественных движений. В 2013 г. в рамках Общероссийского народного фронта стала действовать рабочая группа «Образование и культура как основы национальной идентичности» (Рабочая группа ОНФ 2016), с целью общественного контроля российских школ. Активисты из Башкирии, а затем и Татарстана стали направлять по инстанциям жалобы, в том числе в прокуратуру, об избыточном, по их представлениям, и даже принудительном обучении школьников башкирскому и татарскому языкам, о «лишении детей полноценного изучения русского языка» и нарушении языковых прав. Возникли общественные организации «по защите русскоязычных родителей и учащихся». Одновременно усилилось встречное общественное движение в защиту и сохранение национальных языков. В системе управления по этим вопросам единого мнения не было. С одной стороны, федеральное законодательство о языках и образовании поддерживает изучение национальных языков, как наделенных наряду с русским языком статусом государственных в республиках, так и миноритарных. В то же время все активнее звучала мысль, что при изучении языков нет смысла игнорировать принцип добровольности — это соображение высказал президент России.

Перспективы российской идентичности и образование

После распада СССР заложенные в Конституции 1993 г. концепт «многонационального народа», принципы равенства пред-

ставителей российских национальностей и поддержка культур были в центре строительства государства. Поддержка полиэтничности проводилась в России в т. ч. и в образовательной политике. В то же время все больше поклонников находит стратегическая позиция о значимости роли гражданской нации — россиян, о единстве российского народа в его многообразии.

Мы придерживаемся точки зрения, что наличие гражданской (государственной) идентичности у человека не исключает существование у него этнической идентичности. Но есть и другая точка зрения (особенно в республиках), согласно которой гражданская идентичность формируется в ущерб этнической. Так, озабоченность у одного из татарских педагогов вызывает тот факт, что «развиваемая сегодня концепция исторического образования основывается на господстве государственной идентичности над этническими идентичностями, с их последующим поглощением» (*Гибатдинов* 2005: 44). В российском научном дискурсе высказывается также мысль возрастного деления формирования идентичностей, декларируется сложение этнической идентичности как обязательное условие для гражданской. Сошлемся на мнение исследователей С. Л. Кандыбовича и С. В. Разиной, что «нельзя произвольно, по желанию, в любом возрасте сформировать у детей или подростков российскую гражданскую идентичность при отсутствии сформированной языковой идентичности и этнической идентичности» (*Кандыбович, Разина* 2023: 303).

Согласимся при этом с точкой зрения В. А. Тишкова, что «жесткое деление идентичностей на предписанные и приобретенные, а также выстраивание их строгой иерархии является ошибочным или, по крайней мере, устаревшим подходом». Идентичности, как пишет академик, «задаются индивиду социумом или государством не только в период детства, но и в ходе всей его жизни, а между двумя этими формами существует не только зависимость, но и текучесть поведенческих ситуаций и идентификационных выборов. Это как в этнически смешанной семье одному ребенку по договоренности родителей записывают национальность отца, а другому — матери. Но и здесь ситуация гораздо сложнее. В процессе развития общества, социальной мобильности, интенсивности человеческих

связей соотношение предписанных, т.е. заложенных с детства идентичностей, и приобретенных по жизни меняется в сторону последних. К тому же в российской начальной школе приоритетно внедряется учебный материал о Родине и ее символах, школьники раньше могут назвать себя москвичами или волгоградцами, а своей родиной — Россию, не определяя себя по этнической принадлежности» (*Тишков* 2025: 22).

Как же тема идентичности коррелирует с образовательной политикой в России? Резонансным событием стали дискуссии, развернувшиеся вокруг внесения изменений в Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». Закон, вступивший в силу в августе 2018 г., дал право школьникам и их родителям выбирать, какой язык будет изучать ребенок в качестве родного. Русский язык тоже включен в перечень для изучения в качестве «родного». Предмет «Родной язык» остался в обязательной части программы, а не перешел в факультативную (ФЗ О внесении изменений 2018). Проблема преподавания языков оказалась в фокусе внимания не только педагогов и управленцев из образовательной сферы, но и политиков, политологов, активистов этнокультурного профиля, журналистов. Об этом рассуждают юристы, лингвисты, литературоведы, самые разные специалисты.

Поправки в закон об образовании 2018 г. были неоднозначно восприняты в обществе. По данным ВЦИОМ, опубликованным на сайте организации 27 ноября 2017 г., за обязательное преподавание национальных языков в школах республик РФ выступили 33% россиян. Еще 56% опрошенных уверены, что национальные языки должны быть дополнительным предметом на выбор родителей и школьников. 8% заявили, что такого предмета вообще не должно быть в школе, а 3% затруднились с ответом. Считают, что в основном преподавать национальные языки нужно в начальной и средней школах соответственно 60% и 58% респондентов. С проведением таких уроков в старшей школе согласен 41% опрошенных (ВЦИОМ 2017).

Сторонники и противники этнокультурного образования обычно приводят аргументы для обоснования своих точек зрения. Как пример того, что принцип добровольности изучения языков в республиках правилен, академик В. А. Тишков описал

ситуацию в северных нефтегазовых поселках Республики Коми, где почти не проживают представители титульного народа, но в школьной программе коми язык обязателен. В. А. Тишков разъясняет: «Чем были недовольны часть учеников и их родители? Не только тем, что приходилось тратить школьное время на изучение языка, который мог быть довольно труден для освоения и ничего, с точки зрения некоторых родителей, не добавлял для финальной школьной аттестации и для вступительных вузовских экзаменов. Даже освоив республиканский государственный язык и оставшись проживать в регионе, применять его в повседневной жизни особой нужды не было: все вокруг говорят на русском. Это, например, характерно для Северной Осетии и Мордовии, где подавляющее большинство жителей дома и на работе используют русский язык. Особое недовольство вызывала ситуация у тех, кого можно условно назвать «двойными меньшинствами», то есть у представителей нерусской национальности, проживающих как бы не в «своей» республике. Тогда ученик-ингуш, проживающий в Пригородном регионе Осетии, должен был обязательно изучать в школе осетинский, а не родной ингушский, а чуваш в Татарстане — изучать татарский, а не чувашский, и т. д. От этой части жителей республик и было больше всего жалоб. Но высказывали недовольство самые разные категории, в том числе и татары в Татарстане и башкиры в Башкирии, которые хотели бы иметь больше учебных часов для подготовки к ЕГЭ» (*Тишков* 2017).

Так или иначе, по данным на 2018 г., т. е. ко времени внесения поправок в закон, в российском школьном образовании использовалось 105 языков. Из них 24 в качестве языка обучения и 81 изучались как учебный предмет. Но учебники, прошедшие федеральную экспертизу были только на 7 языках, остальные — инициативные (Текущий архив Министерства просвещения РФ 2018). Оценивать работу нового закона и новых программ можно будет спустя некоторое время. Пока же отметим, что дискуссии вокруг проблемы родного языка подстегнули интерес к изучению и развитию всей палитры языков народов России. На проблему отреагировали власти, как в центре, так и в регионах, стали развиваться институты общественного управления системой. В стране проводится целенаправленная политика по поддержанию национальных языков и

популяризации их в детской среде. С 2018 г. в России наблюдается небывалый всплеск внимания к национальным языкам.

В Башкортостане, к примеру, была утверждена Программа развития родных языков. На нее с 2019 по 2024 гг. планировалось выделить более 683 млн руб. (на русский язык — 32 млн, на башкирский — 172 млн и на остальные — еще 478,7 млн). Создана ассоциация учителей башкирского и родных языков. В Чувашии проводятся всевозможные олимпиады школьников по чувашскому языку и литературе, распоряжением Главы республики выплачиваются денежные премии учителям чувашского языка, на конкурсной основе авторы лучших детских книг на чувашском языке получают денежные призы в размере 200 тыс. руб. Татарстан выделил около 28 млн руб. на новые учебники по татарскому языку, запустил первый детский телеканал на татарском языке круглосуточного вещания, проводится Молодежный конкурс песен на родных языках для коренных народов «Амадины». В 2018 г. в Казани, а в 2019 г. в Новосибирске прошли Фестивали национальных литератур народов России на круглых столах которых обсуждались современные тенденции и состояние развития национальной литературы, проблемы перевода с национальных языков. В Удмуртии в нескольких городах и районных центрах с октября 2018 г. стартовали курсы удмуртского языка. Организаторами обучения выступили Ассоциация учителей удмуртского языка «Выжы», Удмуртский государственный университет и Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. В Москве с 2018 г. празднуется Всемирный день удмуртского языка. Мероприятие приурочено к принятию закона Удмуртии о государственных языках и иных языках народов Удмуртии, благодаря которому удмуртский язык получил в республике статус государственного. В Сыктывкаре (Коми) 25–26 октября состоялась VI Международная конференция «Родные языки в условиях двуязычия».

В Дагестане появилась Ассоциация учителей родных языков и литератур. В Ботлихском районе Дагестана 14–15 июля 2018 г. состоялся уже второй Республиканский слет учителей аварского языка. Он собрал, по данным пресс-службы администрации г. Махачкалы, более тысячи педагогов из 32 муниципальных

образований республики. Республиканский фестиваль родного языка состоялся в Дагестане в 2019 г. В Дагестанском государственном университете разработаны он-лайн уроки по родным языкам. Они предназначены для повышения квалификации учителей родных языков. Для повышения интереса детей к изучению родных языков в Дагестане создаются анимированные азбуки лезгинского, аварского, лакского, кумыкского, даргинского, чеченского, ингушского, осетинского, кабардино-черкесского и карачаево-балкарского языков, их озвучат дети. В Ингушетии также разработано мобильное приложение с уроками ингушского языка. В Карачаево-Черкесии на научно-практической конференции «Табуловские чтения» в ноябре 2018 г. более 100 ученых и педагогов представили доклады, посвященные проблеме изучения абазинского языка. В Осетии стали выпускать обучающие мультфильмы на осетинском языке.

Народы Севера и Сибири тоже активны. Наиболее успешна в плане обучения на родных языках в этом регионе Якутия. В Якутии и ранее существовал Совет по языковой политике при главе республики, создано специальное Управление по вопросам языковой политики. Работают программы в сфере образования и культуры. В ХМАО среди летних детских лагерей Югры самым популярным стало этностойбище «Нумсанг ёх» (Мыслящие люди), где впервые в 2018 г. проводилась языковая смена. Ее главной целью было стремление погрузить детей в хантыйскую языковую среду. Большинство детей до приезда в лагерь не говорило по-хантыйски, некоторые знали лишь отдельные слова. Занятия по специальной программе позволили им преодолеть языковой барьер и вызвали желание продолжить занятия в будущем. В Туве к дню тувинского языка детский литературный сайт «Радуга Тувы» представил новую серию «Российская классика на тувинском языке». В Хакассии объявили конкурс на сочинение на родном языке.

Очевидно, что в свете современных реформ и дискуссий позиции родных языков только усилились. Это касается не только народов, имеющих «свои» республики, но и малочисленных народов (в частности, КМНС), местные власти теперь обязаны создавать условия для изучения их языков. Научная группа культурологов (лингвистов) Сибирского федерального университета

на основе полевых материалов разрабатывает письменность для энцев, малого народа Красноярского края (Энецкая письменность 2024). На сегодняшний день энцы — практически единственный таймырский северный народ, не имеющий юридически зафиксированной письменности, хотя еще 1986 г. Наталья Терещенко опубликовала проект энецкого алфавита с лесным диалектом языка в опоре. В Красноярском крае к началу 2020 г. подготовлены учебники эвенкийского языка, там впервые за несколько десятилетий начали готовить учителей эвенкийского языка. На Таймыре проводится конкурс лучшего учителя родного языка.

Больше внимания изучению различных языков стали уделять не только в республиках. В частности, в Ульяновской области на конференции педагогов родных языков, состоявшейся 20 августа 2018 г., глава области Сергей Морозов предложил проект по изучению родных языков народов региона на разговорном уровне. Здесь организована дистанционная школа по продвижению родных языков Курсы родных языков стартовали в Ставрополе (изучаются грузинский, черкесский, абазинский языки). Уже в седьмой раз в 2019 г. в Великом Новгороде проводился фестиваль языков. Фестивали, рассчитанные на школьников, ежегодно проходят в Калуге.

Настроения в обществе влияют на отношение детей к своему родному языку, вместе с тем ситуация с изучением национальных языков далека от идеальной. Например, со ссылкой на министра образования и науки Республики Ирину Азимову, 16 января 2018 г. ТАСС сообщил, что в Северной Осетии 99% родителей школьников выбрали осетинский язык для изучения детьми по предмету «Родной язык». Но несмотря на столь оптимистичное заявление, в республике, как и прежде, остро стоит вопрос о сохранении осетинского языка, знание осетинами которого по-прежнему остается плохим. В 2021 г. на сайте «Это Кавказ» опубликовано экспертное мнение, согласно которому во Владикавказе не владеют родным языком около 80% первоклассников-осетин (см., например: Это Кавказ 2021; Градус Про 2018). Марийский язык как родной, по данным 2019 г., изучали 10% школьников Марий Эл, в основном же он преподается как государственный язык или как интегрированный. Хотя в Башкортостане ситуация несколько

лучше, в 2018/2019 учебном году башкирский язык в качестве родного здесь изучали 15,6% школьников, татарский — 9,45%, а русский — 63,05%. В Татарстане татарский язык как родной выбрали 68% школьников. Образование на татарском языке в РТ получают 70 тыс. детей. Русский как родной выбрали 30% учащихся РТ. Еще 2% школьников выбрали другие языки: чувашский, марийский, мордовский, иврит и др. (Изучение 2019; В Башкирии 2018; В школах Чувашии 2020; В Татарстане 2018). В школах Чувашии в 2019–2020 учебном годах чувашский язык изучали 63,9 тыс. школьников. В 2020–2021 г. в Татарстане из 1402 школ в 679 предоставлена возможность обучаться на татарском языке (в т. ч. 261 школа — средняя, в некоторых из них есть и русские, и татарские классы) (В школах Чувашии 2020; Татарстанские школы 2020).

О реакции федеральной власти на проблему сохранения языкового многообразия России свидетельствует тот факт, что Президент РФ В. В. Путин 26 октября 2018 г. подписал Указ о создании Фонда сохранения и изучения родных языков народов РФ. Учредителями Фонда являются Министерство просвещения России и Федеральное агентство по делам национальностей, фонд формируется за счет бюджетных ассигнований. Цель работы фонда, по словам В. В. Путина — создание условий для сохранения и изучения родных языков народов Российской Федерации, являющихся национальным достоянием и историко-культурным наследием Российского государства. Государственная дума 29.10.2018 провела парламентские слушания на тему «Языковое многообразие Российской Федерации: состояние и перспективы».

Еще одним проявлением государственного подхода к преподаванию языков народов России стала разработка Концепции преподавания родных языков народов Российской Федерации, утвержденная протоколом заседания Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации от 1 октября 2019 г. N ПК-3вн» и Приказом Министерства просвещения России от 06.03.2020 № 85 (Концепция преподавания родных языков 2020). С июля 2020 г. в расчете на трехлетний период при поддержке Министерства просвещения России во всех федеральных округах проводились семинары-совещания «Языки народов России в системе общего образования Российской Федерации». Их цель — учеб-

но-методическое обеспечение, экспертно-аналитическая и информационно-методическая поддержка преподавания развития языков народов Российской Федерации. В июне 2021 г. Распоряжением Минпросвещения России была утверждена ведомственная целевая программа «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации» (Об утверждении ВЦП 2021).

Таким образом в российском образовании идет поиск оптимального сочетания изучения русского языка при сохранении и поддержке языкового разнообразия жителей России.

Выводы

Начало XXI в. стало для России, преодолевающей последствия переходного времени, периодом активного нациестроительства. Все чаще в публичном пространстве и, прежде всего, руководством страны стал употребляться термин нация не в этнокультурном значении, а в смысле государственной общности — политической нации. Понятие гражданская нация, национальная и гражданская идентичность достаточно новое явление в политическом лексиконе России. Исторически сложилось, что в нашей стране нацию толковали как этнокультурную общность, хотя и существовало понятие «советский народ», которое объединяло граждан одного государства. В постсоветское время в России все активнее стало внедряться понимание нации как граждан государства, аналогично тому, как это существует во многих странах мира.

Отметим, что социологические и антропологические исследования в молодежной среде, проводимые университетами и академическими институтами, в том числе Научным центром мирового уровня и Институтом этнологии и антропологии РАН, показывают, что в молодежной среде растет значимость российской идентичности, это находит отражение и в образовательных запросах подрастающего поколения (*Зыкина* 2024; *Мартынова* и др. 2023). В то же время замеры социологов показывают, что в сознании наших граждан прекрасно уживаются несколько идентичностей.

Актуальность подготовки молодежи к жизни и деятельности в многоязычном и поликультурном обществе мало у кого сегодня вызывает сомнения. Поиск баланса между общим и частным под-

чинен задачам выяснения ценностного профиля молодых граждан, определения их жизненных ориентиров и целей, что демонстрируют переломные тренды в ценностных установках молодежи. Свойственная юному возрасту чувствительность к проблематике, связанной с национальной и этнической идентичностью, подкрепляется полученными эмпирическими данными, нацеленными на выявление комплекса общегражданских ценностей молодых людей и последующий анализ региональной специфики его распространения в студенческой среде. Изучение ценностных ориентаций российской молодежи, их основных жизненных стратегий и представлений о личном благополучии ставит своей задачей решение проблемы реализации прав детей и юношества в современном мире. Эти права, на наш взгляд, включают право на уважение интересов подрастающего поколения, в том числе и в сфере образования.

Источники и материалы

В Башкирии 2018 — В Башкирии почти 2/3 школьников в качестве родного языка выбрали русский // Башинформ РФ. 21.08.2018. [Электронный ресурс]. В Башкирии почти 2/3 школьников в качестве родного языка выбрали русский | Новости Уфы (bashinform.ru) (дата обращения: 28.04.2025).

В Татарстане 2018 — В Татарстане татарский язык как родной выбрали 68% школьников // Национальный акцент. 09.11.2018. [Электронный ресурс]. В Татарстане татарский язык как родной выбрали 68% школьников (nazaccent.ru) (дата обращения: 28.04.2025).

В школах Чувашии 2020 — В школах Чувашии чувашский язык изучают более 63, 9 тысяч школьников // Министерство образования Чувашской Республики. 24.04.2020. [Электронный ресурс]. https://obrazov.cap.ru/news/2020/04/25/v-shkolah-respubliki-rodnoj-chuvashskij-yazik-izuc (дата обращения: 28.04.2025).

ВЦИОМ 2017 — Образование. Школа жизни: время прагматиков? // ВЦИОМ: [сайт]. 27 ноября 2017. https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/shkola-zhizni-vremya-pragmatikov (дата обращения: 28.04.2025).

Градус Про — Родители 99% школьников выбрали осетинский язык родным для изучения в школе // Градус Про. 17.01.2018. [Электронный ресурс]. Родители 99% школьников выбрали осетинский язык родным для изучения в школе | Gradus.Pro (дата обращения: 28.04.2025).

Изучение 2019 — Изучение родных языков в школах Марий Эл сокращается // Mari Uver. 30.08.2019. [Электронный ресурс]. Изучение родных языков в школах Марий Эл сокращается | MariUver (дата обращения: 28.04.2025).

Концепция 2006 — Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. Одобрена приказом Минобрнауки России от «03» августа 2006 г. N 201 // Российское образование. Федеральный портал. [Электронный ресурс]. https://edu.ru/documents/view/29467/?ysclid=ma0c8sv0uf23848975

Концепция преподавания родных языков 2020 — Концепция преподавания родных языков народов Российской Федерации (утверждена протоколом заседания Коллегии Министерства просвещения Российской Федерации от 1 октября 2019 г. N ПК-3вн). Приказ Минпросвещения России от 06.03.2020 N 85 // Министерство просвещения Российской Федерации. https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400

Текущий архив Министерства просвещения РФ 2018 —Министерство просвещения РФ. Текущий архив 2018.

Национальная доктрина 2000 — Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Юридическая информационная система «Легалакт»: [информационный портал]. https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-04102000-n-751/?ysclid=lythr2cr2i394466037

Об утверждении ВЦП 2021 — Распоряжение Министерства просвещения РФ от 04.06.2021 № Р-120 «Об утверждении ведомственной целевой программы "Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации"» // Министерство просвещения Российской Федерации. https://docs.edu.gov.ru/document/ee30c9a82b7f7c982a8e73e30a06db84/?ysclid=ma0c0uu9k8850028844

О признании утратившими силу 2014 — Постановление Правительства РФ от 29 марта 2014 года № 245 «О признании утратившими силу некоторых актов Правительства Российской Федерации» // Правительство России. [Электронный ресурс]. http://government.ru/docs/all/90850

Постановление СНК СССР 1938 — Постановление СНК СССР, ЦК ВКП(б) от 13.03.1938 № 324 «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» // Электронная библиотека исторических документов. https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/123876-postanovlenie-tsk-vkp-b-i-snk-sssr-ob-obyazatelnom-izuchenii-russkogo-yazyka-v-shkolah-natsionalnyh-respublik-i-oblastey-13-marta-1938-g

Постановление Правительства РФ 2013 — Постановление Правительства Российской Федерации от 20 августа 2013 г. № 718 г. Москва «О федеральной целевой программе "Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)"» // Интернет-портал «Российской газеты». https://rg.ru/2013/09/02/edinstvo-site-dok.html (дата обращения: 28.04.2025).

Приказ 2009 — Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645). https://fgosreestr.ru/uploads/files/cc49b8b607ab29a7ea856f3a8cfd17d9.pdf?ysclid=ma0uhqauu1970161816

Рабочая группа ОНФ 2016 — Рабочая группа ОНФ «Образование и культура как основы национальной идентичности» подвела итоги трехлетней работы» // Народный фронт: [сайт]. 15 ноября 2016. https://onf.ru/news/archive/2016-11-15-rabochaya-gruppa-onf-obrazovanie-i-kultura-kak-osnovy-nacionalnoy-identichnosti-podvela (дата обращения: 28.04.2025).

Татарстанские школы 2020 — Татарстанские школы с татарским языком обучения-2020: справочник для родителей // Международный Татарский Портал Tatarlar.Info. 25.07.2020. [Электронный ресурс]. Татарстанские школы с татарским языком обучения-2020: справочник для родителей | Общество | Селдон Новости (myseldon.com) (дата обращения: 28.04.2025).

Тишков 2017 — Тишков В. А. Язык до конфликта не доведет? // «Известия». 7.12.2017. https://iz.ru/678871/valerii-tishkov/iazyk-do-konflikta-ne-dovedet (дата обращения: 28.04.2025).

ФЗ Об образовании 1992 — Федеральный закон РФ № 3266-1 «Об образовании» от 10.07.1992 // Министерство образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/

ФЗ Об образовании 2012 — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Президент России: [сайт]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698

ФЗ О внесении изменений 2007 — Федеральный закон № 309-ФЗ от 01.12.2007 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» // Президент России: [сайт]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/26578

ФЗ О внесении изменений 2018 — Федеральный закон № 317-ФЗ от 03.08.2018 «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. // Президент России: [сайт]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/43466

ФЦП Русский язык 1996 — Постановление Правительства РФ от 23 июля 1996 г. № 881 «Об утверждении федеральной целевой программы «Русский язык»» // Правительство России: [сайт]. http://government.ru/docs/all/19557/

ФЦП Русский язык 2015 — Постановление Правительства РФ от 20 мая 2015 года № 481. «Об утверждении федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы» в рамках государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 годы // Прави-

тельство России: [сайт]. http://government.ru/docs/18169

Энецкая письменность 2024 — Энецкая письменность. [Электронный ресурс] // Проектный офис развития Арктики. 2024. https://enets.porarctic.ru (дата обращения: 28.04.2025).

Это Кавказ 2021 — Эксперт: Северной Осетии нужно принять региональный закон о языке для его сохранения // Это Кавказ: [сайт]. 10.02.2021. [Электронный ресурс]. https://etokavkaz.ru/news/107504?fbclid=IwAR3JMl-_FMoO4Z-dZtSmL7llRioB-I7oNl-9clrsOoIufMwYWeLbMUVJ3MSQ (дата обращения: 28.04.2025).

International Dictionary of Education 1977 — International Dictionary of Education, ed. by G. Terry Page and J. B. Thomas. London; New York: Kogan Page, Nichols Pub Co, 1977. 381 p.

The Council of Europe project 2016 — Free to Speak — Safe to Learn. Democratic Schools for All. Council of Europe [Электронный ресурс]. https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn

The International Encyclopedia of Education 1994 — The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.

UNESCO Guidelines 2007 — UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO, 2007. 46 p.

UNESCO Recommendation 2023 — UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2023. https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation

Научная литература

Артеменко О. П. Удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей народов России: государственность, этническая идентичность // ЕврАзийский юридический журнал. 2011. № 8 (39). С. 124–131.

Бессарабова П. С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 8. С. 97–99. https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=24169

Гибатдинов М. М. Перспективы поликультурного подхода в преподавании курса «История Отечества» // Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы / Под ред. Ф. М. Султанова, М. М. Гибатдинова. Казань: Институт истории АН РТ, 2005. С. 42–46.

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Лункина М. В. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 32–42. https://doi.org/10.17759/pse.2019240303

Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе РФ. Пятигорск: ПГЛУ, 2003. 42 с.

Зыкина О. А. Гражданское vs этнокультурное образование в России: мнение учащихся // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 153–167. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/153-167

Кандыбович С. А., Разина С. В. Психологические механизмы формирования языковой, этнической и российской гражданской идентичности // Россия: единство и многообразие: К 10-летию образования Совета при Президенте Российской Федерации по межнациональным отношениям. Материалы Всероссийской научно- практической конференции (Москва, 16–17 ноября 2022 г.). М.: РГГУ, 2023. С. 298–304.

Кузьмин М. Н. Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. М.: ИНПО, 1997. 301 с. http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28-82

Манжосова Ю. А. О некоторых подходах к межэтническому образованию в американской теории // Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации. СПб.: Астерион, 2002. С. 370.

Мартынова М. Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. № 1. С. 37–51. https://eo-.iea.ras.ru/wp-content/uploads/2004/01/eoarchive_2004_1_037_martynova

Мартынова М. Ю. Многокультурность и образование (из международного опыта) // Этнодиалоги. 2011. № 1 (34). С. 41–52.

Мартынова М. Ю. Школьное образование и идентичность. М.: ИЭА РАН / Исследования по прикладной и неотложной этнологии. № 234. 2013. 51 с.

Мартынова М. Ю., Белова Н. А., Зыкина О. А., Кляус М. П. Общегражданские и социокультурные ценности в восприятии российской молодежи // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 102–124. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-1/102-124

Сатуров В. Н. Сущность и парадигма поликультурного образования // Реалии и перспективы поликультурного образования в Дагестане / Отв. ред. Кислова Г. И., Муртузалиев С. И. Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. 281 с.

Скрябина Я. А. Детское благополучие: социально-демографические аспекты // Социальные науки и детство. 2022. Том 3. № 2–3. С. 107–119. https://doi.org/10.17759/ssc.2022030207

Тишков В. А. Очерки теории этничности: Ревизия категорий и практик. М.: Наука, 2025. 275 с.

Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 1997. 171 p.

Bradshaw J., Keung A., Rees G., Goswami H. Children's Subjective Well-Being: International Comparative Perspectives // Children and Youth Services

Review. 2011. Vol. 33. Issue 4. P. 548–556. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010

Mowat J. G. Supporting the Socio-Emotional Aspects of the Primary-Secondary Transition for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Needs: Affordances and Constraints // Improving Schools. 2019. Vol. 22. Issue 1. P. 4–28. https://doi.org/10.1177/1542305018817850

Niclasen J., Keilow M., Obel C. Psychometric Properties of the Danish Student Well-Being Questionnaire Assessed in >250,000 Student Responders // Public Health. 2018. Vol. 46. Issue 8. P. 877–885. https://doi.org/10.1177/1403494818772645

Opdenakker M.-C., Van Damme J. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes // School Effectiveness and School Improvement. 2000. Vol. 11. Issue 2. P. 165–196. https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;2-Q;FT165

Pang H. WeChat Use Is Significantly Correlated with College Students' Quality of Friendships but Not with Perceived Well-Being // Heliyon. 2018. Vol. 4. Issue 11. P. e00967. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00967

Wrigley T. School Policy in England and the USA: A Review Essay // Critical Studies in Education. 2012. Vol. 53. Issue 1. P. 109–117. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.635667

References

Artemenko, O. I. 2011. Udovletvorenie etnokul'turnykh obrazovatel'nykh potrebnostei narodov Rossii: gosudarstvennost', etnicheskaia identichnost' [Satisfaction of Ethnocultural Educational Needs of the Population of Russia: Statehood, Ethnic Identity]. *EvrAziiskii yuridicheskii zhurnal* 8(39): 124–131.

Banks, J. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press. 171 p.

Bessarabova, I. S. 2008. Tseli, zadachi i printsipy polikul'turnogo obrazovaniia v Rossii i SShA [Goals, Objectives and Principles of Multicultural Education in Russia and the USA]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii* 8: 97–99. https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=24169

Bradshaw, J., A. Keung, G. Rees, and H. Goswami. 2011. Children's Subjective Well-Being: International Comparative Perspectives. *Children and Youth Services Review* 33(4): 548–556. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010

Davydov, Ju. S., and L. L. Suprunova. 2003. *Kontseptsiia polikul'turnogo obrazovaniia v vysshei shkole RF* [The Concept of Multicultural Education in Higher Education in the Russian Federation]. Piatigorsk: Piatigorskii gosudarstvennyi lingvisticheskii universitet. 42 p.

Gibatdinov, M. M. 2005. Perspektivy polikul'turnogo podkhoda v prepodavanii kursa «Istoriia Otechestva» [Prospects of Multicultural Approach in

Teaching the Course "History of the Fatherland"]. In *Realizatsiia natsional'no-regional'nogo komponenta istoricheskogo obrazovaniia v natsional'nykh respublikakh Povolzh'ia i Priural'ia: problemy i perspektivy* [Realization of the National-Regional Component of Historical Education in the Republics of the Volga and Ural Region: Problems and Prospects], ed. by F. M. Sultanov, M. M. Gibatdinov. Kazan': Institut istorii AN RT. 42–46.

Gordeeva, T. O., O. A. Sychev, and M. V. Lunkina. 2019. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School Well-Being of Junior Schoolchildren: The Motivational and Educational Predictors]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* 24(3) 32–42. https://doi.org/10.17759/pse.2019240303

Kandibovich, S. L. and S. V. Razina. 2023. Psihologicheskie mehanizmy formirovanija jazykovoj, jetnicheskoj i rossijskoj grazhdanskoj identichnosti [Psychological Mechanisms of Formation of Linguistic, Ethnic and Russian Civil Identity]. In *Rossija: edinstvo i mnogoobrazie: K 10-letiju obrazovanija Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po mezhnacional'nym otnoshenijam. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Moskva, 16–17 nojabrja 2022 g.)* [Russia: Unity and Diversity: On the 10th Anniversary of the formation of the Council under the President of the Russian Federation on Interethnic Relations. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Moscow, November 16–17, 2022)]. Moscow: RGGU. 298–304.

Kuzmin, M. N. 1997. *Natsional'naia shkola Rossii v kontekste gosudarstvennoi obrazovatel'noi i natsional'noi politiki* [National School of Russia in the Context of State Educational and National Policy]. Moscow: INPO. 301 p. http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28-82

Manzhosova, Ju. A. 2002. O nekotorykh podkhodakh k mezhetnicheskomu obrazovaniiu v amerikanskoi teorii [On Some Approaches to Interethnic Education in American Theory]. In *Real'nost' etnosa. Obrazovanie i problemy mezhetnicheskoi kommunikatsii* [Reality of Ethnicity. Education and Problems of Interethnic Communication]. Saint Petersburg: Asterion. P. 370.

Martynova, M. Yu. 2004. Polikul'turnoe prostranstvo Rossii i problemy obrazovaniia [Multicultural Space of Russia and the Problems of Education]. *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 37–51. https://eo.iea.ras.ru/wp-content/uploads/2004/01/eoarchive_2004_1_037_martynova

Martynova, M. Yu. 2011. Mnogokul'turnost' i obrazovanie (iz mezhdunarodnogo opyta) [Multiculturalism and Education (International Experience)]. *Etnodialogi* 1(34): 41–52.

Martynova, M. Yu. 2013. *Shkol'noe obrazovanie i identichnost'* [Schooling and Identity]. Moscow: IEA RAN / Issledovaniia po prikladnoi i neotlozhnoi etnologii 234. 51 p.

Martynova, M. Yu., N. A. Belova, O. A. Zykina, and M. P. Klyaus. 2023. Obshchegrazhdanskie i sotsiokul'turnye tsennosti v vospriiatii rossiiskoi

molodezhi [National and Socio-Cultural Values in the Perception of Russian Youth]. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 1: 102–124. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-1/102-124

Mowat, J. G. 2019. Supporting the Socio-Emotional Aspects of the Primary-Secondary Transition for Pupils with Social, Emotional and Behavioural Needs: Affordances and Constraints. *Improving Schools* 22(1): 4–28. https://doi.org/10.1177/1542305018817850

Niclasen, J., M. Keilow, and C. Obel. 2018. Psychometric Properties of the Danish Student Well-Being Questionnaire Assessed in >250,000 Student Responders. *Public Health* 46(8): 877–885. https://doi.org/10.1177/1403494818772645

Opdenakker, M.-C., and J. Van Damme. 2000. Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11(2): 165–196. https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;2-Q;FT165

Pang, H. 2018. We Chat Use is Significantly Correlated with College Students' Quality of Friendships but Not with Perceived Well-Being. *Heliyon* 4(11): e00967. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00967

Saturov, V. N. 2003. Sushhnost' i paradigma polikul'turnogo obrazovanija [The Essence and Paradigm of Multicultural Education]. In *Realii i perspektivy polikul'turnogo obrazovanija v Dagestane* [Realities and Prospects of Multicultural Education in Dagestan], ed. by Kislova G. I., S. I. Murtuzaliev. Mahachkala: Dagestanskij nauchnyj centr RAN. 281 p.

Skriabina, Ya. A. 2022. Detskoe blagopoluchie: sotsial'no-demograficheskie aspekty [Child Well-Being: Socio-Demographic Aspects]. *Sotsial'nye nauki i detstvo* 3(2–3): 107–119. https://doi.org/10.17759/ssc.2022030207

Tishkov, V. A. 2025. *Ocherki teorii etnichnosti: Revizija kategorij i praktik* [Essays in Ethnicity Theory: Revision of Categories]. Moscow: Nauka. 275 p.

Wrigley, T. 2012. School Policy in England and the USA: A Review Essay. *Critical Studies in Education* 53(1): 109–117. https://doi.org/10.1080/17508487.2012.635667

Zykina, O. A. 2024. Grazhdanskoe vs etnokul'turnoe obrazovanie v Rossii: mnenie uchashchikhsia [Civic vs Ethnocultural Education in Russia: Students' Opinion]. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 153–167. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/153-167

М. Ю. Мартынова

Глава 2

Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта

В данной главе с позиций социального антрополога рассматриваются существующие подходы к образованию молодежи в условиях культурного многообразия общества на примерах школьных политик ряда стран мира. Тема нации и гражданина в педагогике, проблемы обучения детей разного этнокультурного происхождения как важная задача воспитательного процесса оказываются в цен-

---

**В главе использованы материалы статьи*: *Мартынова М. Ю.* Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 119–134.

This chapter involves material from the article: Martynova, M. Yu. 2024. Identity and School Policy in the Multicultural World: Anthropological Analysis of the International Experience. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 119–134.

***Работа выполнена* в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг.

Funding: The research was carried out as the framework of the project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

тре внимания правительственных структур большинства государств. Автор задается вопросом, какие уроки может извлечь Россия из опыта других стран и фокусирует внимание на взаимосвязи концепций образовательной политики с формированием идентичностей населения (национальной, этнической, региональной, локальной и др.). Очевидно, что просвещение является тем инструментом, благодаря которому могут как конструироваться культурные, в том числе языковые, различия в обществе, так и нивелироваться. Могут варьироваться масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — практическая реализация утверждаемой концепции в образовании молодежи, да и других возрастных категорий жителей. Готовя подрастающее поколение к жизни в многоязычном и поликультурном обществе, важно найти баланс между этнокультурными потребностями каждого гражданина страны и задачами консолидации населения в интересах единого государства.

* * *

Образовательная политика является одним из наиболее действенных инструментов социального конструирования идентичности. То, что люди принадлежат к разным культурным традициям обусловлено, прежде всего, воспитанием и социализацией в целом. В наибольшей степени это касается образования молодежи. Именно в детском возрасте люди, как правило, получают представление об этнически кодируемых различиях. Этому способствует не только личный опыт социальных отношений, но и целенаправленные усилия педагогов.

Очевидно, что образование должно рассматриваться как стратегически важная сфера общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Система образования как механизм интеграции молодежи не только в социальную жизнь, но и в культурно-языковую структуру общества, обладает огромным потенциалом. Именно образование может являться эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики властей, поскольку оно подконтрольно власти. На новые задачи и тенденции государственной политики в социальной сфере не могла не отреагировать педагогика. Современное отечественное образование уделяет все большее внимание таким аспектам развития молодого поколения, как патриотизм, гражданственность, осознание места

и роли России в мировом сообществе. Все чаще говорится, что ключевой целью общего образования является формирование гражданской идентичности подрастающего поколения. Понятие «идентичность» включено в Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. В стандарте подчеркивается, что он, в частности, «направлен на обеспечение:

- формирования российской гражданской идентичности обучающихся;
- сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;
- воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификации посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу» (Приказ 2009).
- Однако практическое воплощение поставленных задач требуют разработки подходов и методов формирования мировоззрения и выстраивания российской идентичности в образовательном процессе и определения ее места среди других идентичностей.

Образовательная политика предполагает отбор вполне определенных культурных ценностей для их распространения по существующим или создаваемым каналам. Соотношение диалектики общечеловеческих компонентов и их этнокультурных частностей в обществе во многом зависит от государственной политики. Процессом сохранения традиций тоже в какой-то степени можно управлять. В любом обществе государство теми или иными способами задает тон отношениям между разнообразными субъектами общественной жизни. Это воздействие осуществляется, в том числе и через образовательную политику, через управление религией, наукой, искусством, через выработку и транслирование определенной идеологии с помощью средств коммуникации.

В своем исследовании мы не ставили перед собой узко педагогические задачи, а стремились проанализировать с позиций фундаментальной науки последствия воплощения на практике тех или иных педагогических программ. Анализ концептуальных идей образования в поликультурной среде, изучение региональной специфики опыта совмещения в педагогических технологиях задач воспитания у молодых людей национально-гражданской и этнокультурных идентичностей, поиск баланса между ними требуют обстоятельного изучения с позиций разных наук, в том числе и с позиции социальной антропологии. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, локальной и др.), представляется важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в образовании молодежи и других возрастных категорий жителей.

В данной главе с позиций социального антрополога рассматривается опыт подходов к образованию молодежи в условиях культурного многообразия общества на примерах школьной политики ряда стран мира.

Технологии образования с учетом культурного плюрализма общества

Как мы отметили ранее, социально-педагогическое явление культурно-образовательного плюрализма получило отражение в литературе под разными терминами: кросс-культурное образование (австралийские ученые), мультиэтничное образование (Дж. Бэнкс), мультикультурное образование (англоязычные ученые Я. Пэй, Р. Люсиер), школа диалога культур (В. С. Библер), поликультурное образование (В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова, В. Н. Сатуров), образовательный мультикультурализм (М. Уолцер), либеральный плюрализм в образовании (Б. Уильямс), поликультуризм в образовании (Г. М. Каджаспирова), поликультурное воспитание (А. А. Реан), многокультурное образо-

вание (Г. Д. Дмитриев), сложнокультурный подход (В. А. Тишков), воспитание конвертируемого человека (В. Д. Семенов), глобальное образование (А. Ю. Коджаспиров) и другие (См. подробнее *Мартынова* 2004; *Мартынова* 2011; *Мартынова* 2013; *Сатуров* 2003: 16).

Первые попытки дать определение понятию мультикультурного образования содержатся в Международном педагогическом словаре, который был издан в Лондоне в 1977 г. В нем мультикультурное образование подается как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере образования (International Dictionary of Education 1977: 273). В 90-х годах XX в. в Международной энциклопедии образования приводится более конкретное толкование термина «multicultural education»: «Педагогический процесс, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языкам, этническим, национальным или расовым признакам» (The International Encyclopedia of Education 1994: 3963).

Несмотря на то, что имеется много признаков для дифференциации сформулированных теоретиками понятий, в педагогике довольно часто встречается отождествление предлагаемых терминов. Во всех случаях речь идет о плюрализме в образовании, о специальных программах для части населения страны, выделенной по этническому (или в более мягкой формулировке — культурному принципу). Существует также мнение, что мультикультурное (поликультурное, кросс-культурное) образование охватывает все формы взаимодействия школы с представителями этнических меньшинств. Концепция мультикультурного образования, по мнению американского ученого Джеймса Бэнкса, заключается в предоставлении равных возможностей для всех, включая учащихся разных этнических, расовых и социальных групп (*Banks* 1997).

Исторический прогресс вносит свои коррективы в подходы к многообразию мира. Последнее время в педагогической науке стали разграничивать понятия мультикультурное (Multicultural) образование и межкультурное (Intercultural) образование. Имеется ввиду, что мультикультурализм исходит из культурного многообразия человечества, направлен на позитивное взаимодействие межу культурами, существующими параллельно. А

межкультурализм видится его толкователям как «существование и равноправное взаимодействие между различными культурами, возможность генерировать общие культурные реалии через диалог и взаимное уважение» (UNESCO Guidelines 2007: 18). Межкультурализм подразумевает взаимный обмен между культурами, их развитие. Из такого подхода, считая культуру коллективным и историческим феноменом, исходит разработанное ЮНЕСКО и опубликованное в 2007 г. «Руководство по межкультурному образованию» (UNESCO Guidelines on Intercultural Education 2007). ЮНЕСКО усматривает тесную связь между культурой и образованием, а также отмечает центральную роль школ в развитии общества (UNESCO Guidelines 2007: 8, 12). В документе сформулированы четыре основных принципа образования, предложенные Международной комиссией по образованию для XXI века (Commission on Education for the Twenty-First Century): «Учиться, чтобы знать», «Учиться, чтобы действовать», «Учиться, чтобы жить вместе» и «Учиться, чтобы быть» (UNESCO Guidelines 2007: 19, 20). Каждый из этих принципов так или иначе касается и межкультурного общения. В первом случае учеба дает знания, создающие условия для общения (в т. ч. через изучение языка и другие компетенции), во втором — через профессиональную ориентацию позволяет подростку найти свое место в социуме, учит работать в команде. Третий принцип непосредственно направлен на развитие взаимопонимания между людьми, в том числе и принадлежащих к разным культурам. Четвертый касается саморазвития личности учащегося.

В 2023 г. (20 ноября) на Генеральной конференции ЮНЕСКО 194 государства-члена этой организации приняли «Рекомендацию об образовании в интересах мира, прав человека и устойчивого развития» (“UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development”). В документе отмечается, что мир строится не только посредством международных переговоров, но и посредством образования во всех его формах — на уроках в школе, на факультативных занятиях, в музыкальных и художественных школах, причем на протяжении всей жизни. Просвещение в разных его

вариантах, в школах и за их пределами, формирует то, как мы видим мир и относимся к другим, оно может и должно стать путем к построению прочного мира (UNESCO Recommendation 2023).

Классические концептуальные идеи мультикультурного образования

Классическими примерами государств, применяющих мультикультурный подход в образовании считаются США, Канада и Австралия. В этих странах нация понимается как согражданство, при этом мультикультурная политика является официальным государственным курсом. Мультикультурный подход сменил монокультурный (известная теория «плавильного котла» в США, согласно которой активный контакт культур должен был привести к возникновению гомогенной, общей национальной культуры, к ассимиляции этнических групп). Он стал формироваться в этих странах со второй половины XX в. как ответ на собственную историю. Поэтому в каждой из них развитие мультикультурного образования имеет свои особенности. В США оно инициировано снизу в результате активного социального движения угнетаемых групп населения за гражданские права, направленного в том числе и против расовой дискриминации в сфере образования. В Канаде становление мультикультурного образования произошло при поиске компромисса между франко- и англоязычными общинами и одновременно отходе от культурно-образовательной поддержки их преимуществ. В Австралии переход к мультикультурному образованию был продиктован стремлением предотвратить конфликт между англо-австралийцами и остальными субкультурами (аборигены, новые иммигранты из Азии). Эти страны накопили значительный идейный и практический опыт мультикультурного образования (См.: *Балицкая* 2007; *Мартынова* 2013). Отметим законодательную базу и важнейшие этапы становления мультикультурного образования в каждой из трех стран.

В США вопрос о десегрегации школ был впервые поставлен в 1954 г., когда он рассматривался Верховным судом, как следствие отменившим деление школ на основе расовых отличий. Принятый в 1964 г. Закон о гражданских правах (Civil Rights Act)

запретил дискриминацию в образовании и потребовал от федеральных властей разработать требования к осуществлению мультикультурной образовательной практики. Тем самым этот закон создал прецедент использования федеральных средств для осуществления недискриминационной практики образования, хотя согласно Конституции США, в функции федеральных властей не входит руководство системой образования. В последующие десятилетия в США децентрализация образования стала уменьшаться, была создана законодательная база, регулирующая вопросы образования в общегосударственном масштабе (Подробный обзор образовательного законодательства Америки на русском языке см.: *Кананыкина* 2012: 190–245).

Американский конгресс принял целый ряд законодательных актов, запрещающих расовую сегрегацию в учебных заведениях. Назовем лишь некоторые из них. В 1968 г. был подписан Закон о билингвальном образовании (The Bilingual Education Act), в котором впервые на законодательном уровне признавались особые потребности учащихся, не владеющих английским языком. В документе отмечались необходимость и ценность программ двуязычного обучения в государственных образовательных учреждениях. Закон отразил изменения во взглядах американского общества на культурное разнообразие и иммиграцию в целом. Новый подход был развит и конкретизирован поправками к закону от 1974, 1978, 1984, 1988, 1994 гг. (US Education Legislation). Закон об установлении системы государственных школ для коренного населения 1974 г. (An Act Establishing a Uniform System of Public School for Colored Children of the State) фокусировался на обучении коренного населения. Таким образом в 70–80-е годы XX века образовательная политика США считала важным предоставление возможностей для обучения представителей меньшинств на родных языках. В дальнейшем содержание учебных курсов гуманитарного профиля было расширено.

Мультикультурное образование, каким оно видится американским ученым, сейчас включает три вида программ, в соответствии с их основными задачами. Во-первых, это программы, ориентированные на содержание (Content-Oriented Programs). Они ставят целью интеграцию в учебные программы материа-

ла, несущего информацию о расовых, этнических и культурных группах (например, по темам «Афроиндейцы на Западе», «Переселение индейцев» и т. д.). Проводятся специальные уроки, посвященные «описанию исторического вклада» всех граждан США, включая представителей этнических меньшинств, в развитие и процветание своей страны. Во-вторых, это программы, ориентированные на учащихся (Student-Oriented Programs) и направленные на повышение успеваемости определенных групп школьников, главным образом из числа представителей этнических меньшинств. Это компенсаторные программы, в которых используется культурно-ориентированный стиль работы с учащимися, языковые, билингвальные и бикультурные программы, специальные программы по математике и естественным наукам.

В-третьих, социально-ориентированные программы (Socially-Oriented Programs) направлены на развитие культурной и расовой толерантности (*Banks* 1997).

Принятый в 1994 г. закон «Цели 2000: акт об образовании в Америке» (Goals 2000: Educate America Act) предусматривал введение общих для американских школ стандартов и единых тестов, он провозгласил необходимость «дать всем учащимся знания о разнообразии культурного наследия страны и мира». В 2002 г. был подписан закон под названием «Ни одного ребенка за бортом» (No Child Left Behind Act). Его целью провозглашалось стремление повысить ответственность учебных заведений за результаты учебных показателей и ликвидировать разрыв в уровне обучения среди американских государственных школ путем ежегодного тестирования. Еще одной из инициатив стала программа «Гонка на вершину» (Race to the Top). Ее основная идея заключалась в том, чтобы привлечь американские штаты к соревнованию друг с другом в представлении федеральному правительству лучшего проекта реформы школьного образования.

Все нововведения официальной политики властей воспринимаются общественностью, педагогами и активистами неоднозначно. По-прежнему не утратили своей актуальности проблемы обучения небелого населения. Как отмечают аналитики, сегрегация, хотя ее и запрещает закон, на практике до сих пор не изжита полностью. Об этом, в частности, свиде-

тельствует тот факт, что по данным одного из исследований, 43% латиноамериканцев и 38% чернокожих ходят в школы, в которых менее 10% их сверстников являются белыми (Сегрегация в XXI веке 2013). Исследователи отмечают постепенное исчезновение белого расизма. Вместе с тем, стал проявляться этноцентризм индейцев, латиноамериканцев, афроамериканцев, что несет в себе угрозу фрагментации культур, затрудняет интеграцию учащихся в общую национальную культуру.

В Канаде мультикультурализм впервые объявили официальной политикой в 1971 г. Тогда в результате работы Королевской Комиссии по билингвизму было предложено создать новую модель общества, признающего ценность культурного плюрализма. Был создан государственный орган, осуществляющий политику мультикультурализма. В 1980–1990 гг. мультикультурные идеология была подкреплена прочной законодательной основой, был принят ряд законодательных актов, благодаря которым мультикультурное образование в Канаде получило дальнейшее развитие. Важно отметить, что в Канаде политика мультикультурности рассматривается в контексте интеграционной идеологии формирования гражданина Канады — сосуществования общенациональных ценностей и культурного плюрализма. Кроме того, в разных провинциях имеются существенные отличия в реализации политики мультикультурализма.

В Австралии мультикультурная политика сформировалась, как попытка решить проблему многообразия общества демократическим путём и базировалась на согласованном определении нации, как согражданства. В 1967 г. Австралия присоединилась к Конвенции ЮНЕСКО против дискриминации в образовании, после чего в 1978 г. страна объявила мультикультурализм официальной политикой. Первоначально усилия государства в этой сфере были направлены на решение вопросов образовательного равенства в обществе. С этой целью в период 1980–1990 гг. в Австралии был принят ряд важных докладов и программ. Базовым документом, определяющим государственную мультикультурную политику, являлся документ «Мультикультурная Австралия: единение в многообразии». В дальнейшем направления мультикультурной политики

неоднократно обновлялись (National Agenda for Multicultural Australia 1999). С 2000 г. в Австралии существует государственный орган для контроля и осуществления реализации мультикультурной политики — Совет мультикультурной Австралии.

Мультикультурное образование закреплено в США, Канаде и Австралии на всех уровнях: в центре, отдельных провинциях и штатах. Созданы особые государственные структуры, осуществляющие и контролирующие реализацию соответствующей школьной политики (см. подробнее: *Балицкая* 2007; *Джуринский* 2015).

Политика мультикультурализма в разных ее вариантах в 1970-х и в 1980-е годы широко утвердилась во многих странах западной демократии — от Канады и Австралии до Франции и Германии. Она дала много положительных результатов, но несла в себе и определенные риски, связанные с усилением межгрупповых границ, а также и с определенным ущемлением интересов большинства населения. Поэтому все чаще стали раздаваться голоса о «крахе мультикультурализма» в Европе. В конце 1990-х — начале 2000-х на передний план вышла риторика интеграции. Эксперты высказывали мнение о противоречивом характере мультикультурализма и о необходимости его дополнения политикой формирования общегражданской идентичности. И все же в странах либеральной демократии растет понимание того обстоятельства, что прежний идеал нации — нации как культурно гомогенного общества нереализуем.

Европейские системы образования в ракурсе проблем идентичности

Если до середины XX столетия большинство стран Запада через образование и воспитание проводили политику ассимиляции «нетитульных» групп населения, то реалии все более возрастающей многокультурности социума, вызванной демографическими переменами, миграционными процессами, воздействием глобализации экономики, привели к пересмотру подходов в восприятии культурной сложности населения. В начале XXI в. жители многих государств мира озабочены проблемой поиска своих идентичностей. В Германии сомне-

ние в единой идентичности ее граждан (после объединения ГДР и ФРГ) шло параллельно с обсуждением ее места в Европейском сообществе. В Японии решали вопрос: делает ли их местоположение и культура Азией, или богатство и прогрессивность — Западом. В США, где гордятся своим плюрализмом, тем не менее, обсуждались проблемы доминантности национальной (имеется ввиду гражданской) идентичности.

Тема нации и гражданина в школьном образовании, проблемы обучения детей разного этнокультурного происхождения, как важная задача воспитательного процесса, находятся в центре внимания правительственных структур большинства стран мира. Особенно тщательно методология этого вопроса среди европейских стран разработана, в частности, в Германии, Великобритании, Дании, Швеции, Нидерландах и др. Все отчетливее просматривается глобальная тенденция к признанию необходимости оказания активной помощи иммигрантам по интегрированию в общество, включая обучение языку, предоставление образовательных услуг и поиск работы. На это указывают проведенные исследования, материалы и документы межгосударственных учреждений, в их числе ЮНЕСКО, УВКБ ООН и Программы развития ООН. В подготовленном ООН двадцать лет назад, в 2004 г. Докладе о развитии человека, названном «Культурная свобода в современном многообразном мире», аргументируется тезис о том, что глобализация не должна вести к однообразию и стандартизации и утверждается, что иммигрантам следует помогать становиться полноценными жителями принимающих стран, при сохранении ими связей со страной своего происхождения (Доклад ПРООН 2004).

В начале двухтысячных годов реализовывался масштабный исследовательский проект «Реконцептуализация "хорошего гражданина" и "хорошего общества": сравнительный анализ европейских и восточноазиатских учебных планов и учебников в долгосрочной перспективе». Его авторы изучали ситуацию в европейских странах: Великобритании, Германии и Франции и в Восточной Азии: в Китае, Японии, Корее и Тайване (при описании результатов этого исследования использованы материалы *Сойсал* 2011: 212–223).

Как показали исследования, если рассматривать сферу образования, то перед нами предстает Европа, прочно встроенная в

транснациональный проект — проект космополитический, открытый внешнему миру и толерантный. (Правда, миграционная политика европейских государств рисует не столь оптимистичную картину и демонстрирует, что Европа испытывает дискомфорт перед лицом собственного многообразия). Важным способом, посредством которого космополитическое понимание нации и гражданина вводится в школьный учебный план и учебники, является постепенно усиливающийся акцент на понимании мира как открытого, многообразного и широкого целого, не сводимого к границам региона, государства или континента. В преподавании истории обнаруживается так называемый «многоуровневый» подход, предполагающий, что развитие идентичности учеников будет проходить через понимание ими истории на локальном, национальном (государственном) и глобальном уровнях.

Например, во французском учебном плане по истории одной из целей образования провозглашается формирование идентичности, «богатой, многомерной и открытой к различию». Французский учебный план по географии представляет схожий список образовательных задач: «описание и объяснение многообразия пейзажей и географических регионов Земли, формирование представлений об инаковости и развитие любознательности по отношению к другим обществам и странам» (Programmes du collège 2008: 3).

Аналогичный подход характерен и для учебного плана, разработанного Департаментом образования Великобритании. Ставится цель помочь учащимся в развитии идентичностей через ознакомление с историей, через осознание связей событий прошлого с настоящим. В преамбуле документов записано, что «высококачественное историческое образование поможет ученикам получить целостные знания и понимание прошлого Великобритании и всего мира в целом. Оно должно пробудить в учениках любопытство, чтобы узнать больше о прошлом. Преподавание должно научить учеников задавать проницательные вопросы, критически мыслить, взвешивать доказательства, подбирать аргументы, вырабатывать точку зрения и суждения. История помогает ученикам понять сложность жизни людей, процесс перемен, разнообразие обществ и отношений между

различными группами, а также свою собственную идентичность и проблемы своего времени» (History Programmes 2013: 1).

«Космополитический» взгляд заметен и в преподавании обществознания. Задача обучения гражданству усматривается не в привитии школьникам идей патриотизма и национализма, а в воспитании граждан, которые будут активно участвовать поначалу в жизни своего школьного коллектива, а в дальнейшем — в жизни европейского общества и мира в целом. Глобальная взаимозависимость, экологическая ответственность, солидарность и права человека — вот важнейшие темы. Школьники получают представление о таких понятиях, как гуманитарная помощь и международное сотрудничество, а также о деятельности ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, знакомятся со случаями нарушения прав человека. Ожидается, что ученики не только будут иметь знания о других странах, но также будут чувствовать взаимосвязь мира и ответственность за происходящее в нем.

Многообразие современного европейского общества — четко просматривающийся подход учебных планов и школьных учебников наших дней. Большое внимание уделяется описанию существующего многообразия и обоснованию толерантности. Основной задачей при этом выступает «обучение искусству жить вместе». Как во французских, так и в английских учебниках по обществоведению мы находим изображения детей разного пола, этнической/расовой принадлежности в школьной обстановке. В английских учебниках кроме того есть изображения специалистов различных профессий с разной внешностью и цветом кожи.

Как отмечает эксперт по проблемам образования, доцент факультета социологии университета Эссекса (Великобритания) Ясмин Нухоглу Сойсал, обучение гражданству в школах, в том виде, как сейчас оно проводится многими европейскими странами, усматривает основную ценность в развитии индивидуальности и ее творческих особенностей. Таким образом, акцент учебных планов смещен на навыки и умения, инициативность, гражданскую активность и взаимопомощь, а также на формирование активных, участвующих, эффективных и космополитически мыслящих индивидов (*Сойсал* 2011: 221). Проект многооб-

разия и связанного с ним космополитизма действительно нашел отражение в системе европейского образования… Но мультикультурализм как последовательная модель управления этническими и расовыми отношениями или как средство против дискриминации в реальности не нашел поддержки в Европе (*Сойсал* 2011: 217). Но при этом, по мнению европейского эксперта, интеграция не трактуется как превращение иммигранта в члена культурно однородного коллектива, здесь нет ассимиляционистской или националистической политики. Тестирование для получения гражданства в основном связано с правами человека, со знаниями о важнейших учреждениях и правовой структуре страны, о том, как следует вести себя на бытовом уровне и о других традициях местного сообщества (*Сойсал* 2011: 220, 221).

Например, в Швеции за основу интеграции иммигрантов берется необходимость соблюдения норм и законов шведского общества, т. е. юридическая, а не культурологическая сторона вопроса (*Плевако, Чернышева* 2012: 131). Что касается культурных отличий и их влияния на сферу образования, то в качестве примера можно привести подходы Швеции к обучению детей, исповедующих ислам. В 90-е годы XX в. здесь стали заключаться соглашения между представителями местных мусульманских объединений и руководством школ, в которых оговаривались вопросы питания, поста и других сторон жизни учеников-мусульман. Так, им на уроках гимнастики и в школьных душевых разрешалось оставаться в нижнем белье, разрешалось брать с собой в школу свой завтрак или ходить домой завтракать во время перемены, была достигнута договоренность о необязательности участия детей-мусульман в школьных праздниках, связанных со шведскими христианскими традициями и др. (*Плевако, Чернышева* 2012: 231). В 1994 г. в Швеции появилась первая общеобразовательная мусульманская школа, с тех пор их число стало быстро расти. Следует заметить, что в Швеции много противников конфессиональных школ на том основании, что они усугубляют сегрегацию. Но подчиняясь европейской конвенции, обязывающей поддерживать их, эти школы продолжают существовать. Есть как отрицательные, так и положительные примеры деятельности мусульманских школ. Среди по-

следних, по мнению шведских экспертов, те, которые приняли шведскую систему образования. Например, директор одной из школ в пригороде Стокгольма стремится брать на работу учителей-шведов, чтобы дети слышали правильную шведскую речь и могли быстрее интегрироваться в шведское общество. Позиция ныне действующего правительства состоит в том, чтобы положительно реагировать на учреждение т. наз. «свободных школ», создающих больше разнообразия в возможностях обучения, но регулярно и тщательно контролировать их деятельность (*Плевако, Чернышева* 2012: 233–234; *Сорокина* 2023: 298–315).

Опыт образовательной политики при наличии в стране нескольких законодательно признанных официальных языков

Масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат мультикультурности образования в разных государствах неодинаковы. Есть страны, в которых становление общенациональной культуры и идентичности происходит с учетом сосуществования и контактов различных субкультур.

Интересен подход Швейцарии к культурной и языковой вариативности населения. Швейцария — федерация, имеющая четыре государственных языка: французский, немецкий, итальянский, ретороманский. При этом Швейцария занимает в ряду европейских государств особое место не только как «перекресток» европейских культур, но и как один из наиболее ранних примеров формирования гражданской нации в Европе. Швейцарская нация является воплощением политической концепции нации. Фундаментом ее единства является государство, с присущими ему атрибутами — политическими институтами, институтом гражданства, приверженностью одним политическим ценностям. После образования единого государства швейцарцы приобрели новую политическую идентичность, сохранив при этом культурно-языковое, конфессиональное, а также региональное многообразие. Швейцарская национальная идентичность существует как один из «ярусов» множе-

ственной идентичности швейцарцев, как «общий знаменатель» для кантональной и культурно-языковой идентичности, для регионального, культурно-языкового и конфессионального многообразия населения страны (*Нагапетова* Б/г).

Все это находит отражение и в образовании. Единой национальной системы среднего образования в Швейцарии нет — согласно ст. 62.1 федеральной Конституции в отношении школьного дела компетентны кантоны. Официальный язык кантона является языком преподавания в школах (переехав из одного кантона в другой, ребенок вынужден менять язык обучения или ездить в школу в другой кантон), также как на определенном языке на территории кантона ведется делопроизводство, административные и судебные дела и т. д. В каждом кантоне — свои особенности обучения в школах, причем отличия весьма значительны. Примечательно, что все вопросы, связанные с образованием, решают власти отдельных субъектов (кантонов), единого Министерства образования нет. Образовательной политикой занимается Швейцарская конференция региональных глав образования (Швейцарский совет кантональных руководителей народного образования). Не нарушая компетенцию кантонов в вопросах школьного обучения, она осуществляет координационные функции, вырабатывает постановления рекомендательного или обязательного характера. В ведении государства находятся лишь два федеральных технологических института, государственный фонд, занимающийся развитием научных исследований, а также все, что касается спортивного и профессионального образования.

В Швейцарии работают школы, которые дают как полный цикл обучения детей, начиная с самого раннего возраста и заканчивая выпускными экзаменами, так и школы, рассчитанные на какой-то определённый возраст. Каждая швейцарская школа обучает по нескольким программам. Учебные программы в Швейцарии делают акцент на изучение иностранных языков и общее развитие детей. С 1874 г. обязательное начальное школьное образование, за исключением частных школ, бесплатно (См. подробнее: *Нагапетова* 2008; *Бабич*, *Мартынова, Вирт* 2013).

Выводы

С проблемами по части нахождения баланса между выполнением задачи гражданского единства жителей страны и обеспечением их права на удовлетворение этнокультурных потребностей сталкиваются многие страны мира. Какие уроки может извлечь Россия из опыта других государств? Изучение зарубежного опыта позволяет выявить как позитивные, так и негативные его тенденции, увидеть их последствия и трудности, понять, как не допустить ошибки.

Анализ зарубежного и российского педагогического опыта убеждает нас, что речь, так или иначе, может идти о двух принципиально разных подходах. В одном случае речь идет о специальном образовании для тех или иных групп, выделенных по этнокультурному принципу. В другом — об образовании для всех, с обязательным включением в учебные программы знаний о единстве и многообразии человечества. При рассмотрении вопросов многокультурного образования речь идет о двух его взаимосвязанных аспектах: удовлетворении интересов представителей автохтонных групп населения страны, в том числе не относящихся к этническому большинству, и о задачах обучения новоприбывших жителей в ракурсе современных миграционных процессов. Поскольку во многих странах усложнение этнической пестроты населения имеет миграционное происхождение, в современном мире растет актуальность проблемы консолидации разных слоев общества в единый социум.

Уместно в связи с этим сказать о концепции мультикультурализма и о некотором его кризисе. Мультикультурализм, как одна из моделей политики управления культурным многообразием, может рассматриваться в двух аспектах: теоретическом и практическом. Мультикультурализм как идея подразумевает интеграцию различных этнических и расовых групп в единое сообщество при сохранении и официальной поддержке их культурной самобытности. Международно признан принцип — «единство в многообразии». Однако воплощение «доктрины многообразий» на практике едва ли не во всех государствах, пытавших-

ся применить ее, обнаружило сложность и проблематичность реализации подобного рода идеализированных устремлений по гармонизации социума, высветило противоречивость концепций, основывающихся на сочетании общих ценностей при сохранении культурной автономии общин.

Мультикультурализм как теория воплощается в реальность путем принятия тем или иным государством законов, программ и т. д. Получается на практике, что это в определенной степени ведет к приоритету этнической составляющей перед общегражданской, приоритету прав этнической группы перед правами человека и гражданина. По сути это стимулирует процесс анклавизации, т. е. внутреннего, инициируемого самими мигрантами отчуждения от социума и культуры принимающего сообщества.

Вариантом учета поликультурности социума в государственной политике является мультилингвизм (полилингвизм, многоязычие), когда в пределах определенной общности (прежде всего государства) употребляется несколько языков. Около ¼ государств признают официально два языка на своей территории, только несколько стран три и более, хотя фактически во многих странах сосуществует гораздо больше языков. Мультилингвизм побуждает к необходимости повышения языковых компетенций каждого человека, делает особо актуальными образовательные задачи, требует внедрения в учебный процесс сочетания изучения нескольких языков.

Для России с ее поликультурным и многоэтничным населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова. Вместе с тем, инновации в образовательной политике, закрепленные в законодательной базе и в федеральном государственном образовательном стандарте, ставят перед учеными и управленцами новые задачи. В российском образовании по-прежнему идет поиск оптимального сочетания изучения русского языка при сохранении и поддержке языкового разнообразия жителей России. Проблема языкового образования выходит за рамки чисто педагогических проблем и ракурса практики разработки образовательных технологий. Не случайно в России за послесоветский период языковые проблемы не раз оказывались в центре оже-

сточенных дебатов и конфликтных ситуаций. В последние годы проблема преподавания языков оказалась в фокусе внимания не только педагогов и управленцев из образовательной сферы, но и политиков, политологов, активистов этнокультурного профиля, журналистов. Об этом рассуждают юристы, лингвисты, литературоведы, самые разные специалисты. Вместе с тем, все прочие составляющие этнокультурного образования ушли в тень. Отмена регионального компонента в образовании привела к тому, что новые механизмы реализации этнокультурных образовательных потребностей не были разработаны, хотя такие потребности у населения есть. На формирование идентичности оказывают влияние разные учебные предметы, прежде всего гуманитарной направленности, — язык, литература, история, география, религиоведение, история родного края, обществознание. За пределами исследовательского поля также оказывается ориентированная на молодежь деятельность домов культуры, досуговых центров, музеев, студий народного творчества, этнокафе и т. д.

Поликультурное образовательное пространство многомерно. Изучение содержания и концептуальной направленности общегражданского и этнокультурного образования в регионах Центрального, Приволжского, Северо-Кавказского федеральных округов Российской Федерации делает необходимым анализ общественно-политических последствий и воспитательных результатов управленческих решений в сфере образования и оценку их рисков.

Источники и материалы

Доклад ПРООН 2004 — Доклад о развитии человека 2004. Культурная свобода в современном многообразном мире. М.: Весь мир, 2004. 328 с.

Приказ 2009 — Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645) https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543

Сегрегация в XXI веке 2013 — Сегрегация в XXI веке: американцы до сих пор разделены по расовому признаку // xpinform.ru [электронный ресурс]. 04.09.2013. http://politobzor.net/show-4278-segregaciya-v-xxi-veke-amerikancy-do-sih-por-razdeleny-po-rasovomu-priznaku.html

History Programmes 2013 — History Programmes of Study for Key Stage. London, 11.09.2013 // National Curriculum in England: History Programmes of Study. gov.uk [электронный ресурс]. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study

International Dictionary of Education 1977 — International Dictionary of Education, ed. by G. Terry Page and J. B. Thomas. London, New York: Kogan Page, Nichols Pub. Co. 381 p.

Programmes du collège 2008 — Programmes de l'enseignement d'histoire-gèographie èducation civique. Bulletin official special. № 6, 28. 2008. P. 3 // Ministère de L'èducation Nationale et de la Jeunesse [электронный ресурс]. https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports (http://www.education.gov.fr/cid22116/mene0817481a.html)

The International Encyclopedia of Education 1994 — The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.

UNESCO Guidelines 2007 — UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO, 2007. 46 p.

UNESCO Recommendation 2023 — UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2023. https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation

US Education Legislation — US Education Legislation // K 12 Academics [электронный ресурс]. https://www.k12academics.com/us-education-legislation

Научная литература

Бабич И. Л., Мартынова М. Ю., Вирт Ю. В. Актуальные проблемы модернизации общества и экономики на Северном Кавказе и Швейцарии: взаимодействие общего и особенного // Модернизация экономики и самоуправления в республиках Северного Кавказа и швейцарский опыт организации общества, горских народов и экономики / Под общей редакцией И. Л. Бабич, Ю. В. Вирт, М. Ю. Мартыновой. М.: ИЭА РАН, 2013. С. 7–14.

Балицкая И. В. Мультикультурное образование в многонациональных странах (опыт США, Канады и Австралии). М.: Прометей, 2007. 345 с.

Джуринский А. Н. Межнациональное воспитание в странах Запада: сравнительный анализ // Наука и школа. 2015. № 4. С. 77–87.

Кананыкина Е. С. История образовательного законодательства Америки XX столетия // Актуальные вопросы современной науки. 2012. № 22. С. 190–245.

Мартынова М. Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. № 1. С. 37–51.

Мартынова М. Ю. Многокультурность и образование (из международного опыта) // Этнодиалоги. 2011. № 1 (34). С. 41–52.

Мартынова М. Ю. Многокультурность россиян и школьное образование // Вестник российской нации. 2013. №1–2. С. 142–177.

Нагапетова Р. Р. Швейцарская нация: концепция «особого случая» и политическая практика. М.: б/г. (рукопись).

Нагапетова Р. Р. Швейцарская система школьного образования и процессы языковой интеграции // Европейская интеграция и культурное многообразие / Отв. ред. М. Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2008. С. 218–251.

Плевако Н. С., Чернышова О. В. Можно ли стать шведом? М.: Красанд, 2012. 316 с.

Сорокина Е. А. Школьное образование как ресурс развития: опыт Швеции // Вестник антропологии. 2023. № 4. С. 298–315. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/298-315

Сатуров В. Н. Сущность и парадигма поликультурного образования // Реалии и перспективы поликультурного образования в Дагестане / С. И. Муртузалиев (гл. ред.) и др. Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. С. 16.

Сойсал Я. «Космополитизация» нации и гражданина: европейская дилемма // Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире. Материалы международной научной конференции / Под общ. ред. В. С. Малахова, В. А. Тишкова, А. Ф. Яковлева. М.: Издательство ИКАР, 2011. С. 212–223.

Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 1997. 171 p.

References

Babich I. L., M. Yu. Martynova, and Yu. V. Wirth. 2013. Aktual'nye problemy modernizacii obshhestva i jekonomiki na Severnom Kavkaze i Shvejcarii: vzaimodejstvie obshhego i osobennogo [Actual Problems of Society and Economy Modernisation in the North Caucasus and Switzerland: Interaction of Common and Special]. In *Modernizacija jekonomiki i samoupravlenija v respublikah Severnogo Kavkaza i shvejcarskij opyt organizacii obshhestva, gorskih narodov i jekonomiki* [Modernisation of Economy and Self-Governance in the Republics of the North Caucasus

and Swiss Experience of Organisation of Society, Mountain Peoples and Economy], ed. by I. L. Babich, Yu. V. Wirth, and M. Yu. Martynova. Moscow: IEA RAS. P. 7–14.

Balitskaya, I. V. 2007. *Mul'tikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nyh stranah (opyt SShA, Kanady i Avstralii)* [Multicultural Education in Multinational Countries (Experience of the USA, Canada and Australia)]. Moscow: Prometey. 345 p.

Banks, J. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press. 171 p.

Dzhurinsky, A. N. 2015. Mezhnacional'noe vospitanie v stranah Zapada: sravnitel'nyj analiz [Interethnic Education in Western Countries: Comparative Analysis]. *Nauka i shkola* 4: 77–87.

Kananykina, E. S. 2012. Istorija obrazovatel'nogo zakonodatel'stva Ameriki XX stoletija [History of Educational Legislation in America of the 20th Century]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki* 22: 190–245.

Martynova, M. Yu. 2004. Polikul'turnoe prostranstvo Rossii i problemy obrazovanija [Russia's Multicultural Space and Educational Challenges]. *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 37–51.

Martynova, M. Yu. 2011. Mnogokul'turnost' i obrazovanie (iz mezhdunarodnogo opyta) [Multiculturalism and Education (International Experience)]. *Etnodialogi* 1(34): 41–52.

Martynova, M. Yu. 2013. Mnogokul'turnost' rossijan i shkol'noe obrazovanie [Multiculturalism of Russians and School Education]. *Vestnik rossijskoj nacii* 1–2: 142–177.

Nagapetova, R. R. 2008. Shvejcarskaja sistema shkol'nogo obrazovanija i processy jazykovoj integracii [Swiss School System and Language Integration Processes]. In *Evropejskaja integracija i kul'turnoe mnogoobrazie* [European Integration and Cultural Pluralities], ed. by M. Yu. Martynova. Moscow: IEA RAN. P. 218–251.

Nagapetova, R. R. (year is not specified). *Shvejcarskaja nacija: koncepcija «osobogo sluchaja» i politicheskaja praktika* [Swiss Nation: The Concept of "Special Case" and Political Practice]. Moscow. (manuscript).

Plevako, N. S. and O. V. Chernyshova. 2012. *Mozhno li stat' shvedom?* [Is it Possible to Become a Swede?]. Moscow: Krasand. 316 p.

Saturov, V. N. 2003. Sushhnost' i paradigma polikul'turnogo obrazovanija [Essence and Paradigm of Multicultural Education]. In *Realii i perspektivy polikul'turnogo obrazovanija v Dagestane* [Realities and Prospects of Multicultural Education in Dagestan], ed. by S. I. Murtuzaliev and Saturov. Makhachkala: DNC RAN. P. 16.

Soisal, J. 2011. «Kosmopolitizacija» nacii i grazhdanina: evropejskaja dilemma ["Cosmopolitanisation" of the Nation and Citizen: European Dilemma]. In *Gosudarstvo, migracija i kul'turnyj pljuralizm v sovremennom mire. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [State, Migration and Cultural Pluralism in the Modern World. Proceedings of the International Scientific Conference], ed. by V. S. Malakhov, V. A. Tishkov, A. F. Yakovlev. Moscow: Izdatel'stvo 'IKAR'. P. 212–223.

Sorokina, E. A. 2023. Shkol'noe obrazovanie kak resurs razvitiia: opyt Shvetsii [School Education as a Part of the Development Strategy. The Experience of Sweden]. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 4: 298–315. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/298-315

М. Ю. Мартынова

Глава 3

Идентичность и школьное образование на миноритарных и региональных языках в странах Европы и Азии

Глава является продолжением исследования «Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта». Акцент сделан на актуальной для России теме языка в школьном образовании молодежи. С позиций социального антрополога на основе опыта ряда стран мира

---

* *В главе использованы материалы статьи: Мартынова М. Ю.* Идентичность и школьное образование на миноритарных и региональных языках в странах Европы и Азии // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 135–152.

This chapter attracts the content of the article: Martynova, M. Yu. 2024. Identity and Schooling in Minority and Regional Languages in Europe and Asia. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 135–152.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

рассматриваются возможности и последствия различных подходов к проблеме реализации потребностей жителей, принадлежащих к разным этническим группам, в многокультурных обществах. Автор задается вопросом, какие уроки может извлечь Россия из практик других государств и фокусирует внимание на взаимосвязи концепций образовательной политики с формированием идентичностей населения (национальной, этнической, региональной, локальной и др.). При оценке масштабов представленности в реальных образовательных программах разных стран Европы и Азии миноритарных и региональных языков (термины, используемые в Европейской хартии региональных и миноритарных языков) был проведен анализ действующих в связи с этим нормативно-правовых и управленческих решений разных уровней. Главной же задачей проекта стал поиск баланса между этнокультурными компетенциями каждого гражданина страны и задачами консолидации населения в интересах единого государства.

Образование на языках национальных меньшинств: практика стран Европы

Совет Европы приводит данные, что численность жителей Европы, относящихся к представителям национальных, региональных или лингвистических меньшинств, превышает 50 млн чел., а список миноритарных и региональных языков содержит более 60 наименований (Report EU 2018; о языковой ситуации в Европе см. также *Мартынова* и др. 2022). Этот факт налагает особую ответственность на государства, имеющие их в составе жителей. Согласно концептуальным подходам международных документов, количество которых растет с середины XX в., образование необходимо не только для обеспечения академической или технической подготовки, но также и для привития таких ценностей, как терпимость, плюрализм, антирасизм, стремления к международной и межэтнической гармонии. В частности, Организацией по Безопасности и Сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) в 1996 г. были опубликованы так называемые «Гаагские рекомендации о правах национальных меньшинств на образование и Пояснительная записка», подготовленные при участии экспертов из Великобритании, Нидерландов, Норвегии, Финляндии, Дании, Венгрии. Разработанный на основе исследований в сфере образования документ представляет собой практическую интерпретацию соответствующих международных норм. В нем

отмечается, что «вопрос образования для меньшинств, в особенности образования на языках меньшинств или обучения им, имеет высокий приоритет» (Гаагские рекомендации 1996: 2).

При составлении учебных программ государствам ОБСЕ рекомендовалось подходить к обеспечению прав меньшинств действенным образом: «Ввиду важности и значения, которые международные документы придают межкультурному образованию, освещению истории, культуры и традиций меньшинств, государственные образовательные ведомства обязаны гарантировать включение преподавания истории, культуры и традиций соответствующих национальных меньшинств в общие обязательные учебные программы. Поощрение представителей большинства к изучению языков национальных меньшинств, проживающих на территории данного государства, будет способствовать укреплению терпимости и многообразия культур в государстве» (Гаагские рекомендации 1996: 9).

Вместе с тем, образование на языках меньшинств остается чувствительной и актуальной темой для многих стран Старого Света. Есть два основных документа Совета Европы, которые защищают интересы «нетитульных» групп населения — Рамочная Конвенция о защите прав национальных меньшинств (Framework Convention for the Protection of National Minorities, Страсбург, 1 февраля 1995 г., ETS № 157) и Европейская Хартия региональных языков и языков меньшинств (The European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML), Страсбург, 5 ноября 1992 г., CETS № 148). В 2018 г. Европарламентом был заслушан доклад и одобрена резолюция «Минимальные стандарты для меньшинств» (Minimum Standards for Minorities in the EU, 13.11.2018). В ней говорится о важности образования на родном языке для обеспечения языковых прав и обеспечения гражданственности Евросоюза…Резолюция определяет язык как неотъемлемую часть идентичности человека и дает основание утверждать, что язык неразрывно связан с образованием, и что он является ключевым инструментом эффективной социализации. В резолюции также подчеркивается необходимость обеспечения возможности получения высшего образования на родном языке (Report EU 2018).

Утвержденная Программа Совета Европы в области образования опирается на Европейскую культурную конвенцию (СЕД № 18) и на Конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе (СЕД № 165), а также на ряд принятых ранее рекомендаций (Образование в Совете Европы: 7; Report EU 2018). Отметим, что формулировки всех документов касательно образования довольно обтекаемы и не являются юридически обязательными для исполнения. Таким образом, в европейских государствах нет единого подхода к решению вопроса о специальном образовании представителей меньшинств, и опыт его реализации неодинаков даже в границах Евросоюза.

Во многих странах вопрос об образовании решается на региональном уровне. Причем особенно успешными представляются варианты, при которых регион имеет политическую автономию. В этом случае местные власти имеют более широкий спектр возможностей для поддержания идентичностей представителей меньшинств, в том числе и через статус миноритарных языков. В качестве примеров можно назвать басков в Стране басков (Испания) или немецкое население в Южном Тироле (Италия). В Южном Тироле официальными являются два языка. Соответственно, на каждом из них осуществляется издание официальных документов и выполняются все государственные и общественные услуги. Обучение в школах по желанию родителей и бесплатно доступно как на итальянском, так и на немецком. В нескольких коммунах на юго-востоке провинции Больцано официальный статус имеет ладинский язык, относящийся к ретороманским. Местным законодательством предусмотрено, что ладинский язык используется в детских садах, так или иначе он преподается в начальной и средней школе (Миноритарные языки Европы).

Серьезное внимание изучению баскского языка уделяется в Стране Басков (Испания), где владение им всячески стимулируется, в т. ч. обретаемыми преимуществами на рынке труда. Действуют три модели школ. Модель А предназначена для детей с родным испанским языком, которые выбрали его в качестве языка обучения. Баскский язык в этом случае преподается как предмет в течение 4–5 часов в неделю, что позволяет овладеть

им на элементарном уровне. Модель B предназначена ученикам, у которых родной язык испанский, но при этом они хотят быть двуязычными. И испанский, и баскский язык являются языками обучения, хотя ситуация в школах такого типа варьирует. Модель D изначально учреждались для школьников с родным баскским языком. Именно на нем ведется обучение, а испанский преподается как предмет от 4 до 5 часов в неделю. Постепенно такая модель становится все более популярной и среди детей с родным испанским языком (*Gorter, Cenos* 2011: 657; *Хилханова* 2020: 264).

Высокий уровень поддержки имеет в настоящее время валлийский язык в Британском Уэльсе, который длительное время находился на грани полного исчезновения из-за проводимой в стране интеграционной политики. Тем не менее, по данным переписи населения 2021 г. говорить на валлийском языке могут лишь 17.8% жителей Уэльса, что меньше по сравнению с 2011 г., когда этот показатель составлял 19% (Welsh Language, Wales: Census 2021). Снижение количества носителей языка вызвало обеспокоенность общественности. В марте 2023 г. был разработан Закон об образовании на валлийском языке. В документе отмечается, что первостепенную роль в обеспечении владения жителями Уэльса валлийским языком играет образование. Решение задачи укрепления позиций языка видится региональным разработчикам закона через увеличение числа валлийских средних школ, а также распространение преподавания валлийского языка в школах, которые еще не обозначены как валлийские. Правительство Уэльса поставило цель, чтобы к 2050 г. не менее 40% учащихся получали образование на валлийском языке. Предполагается, что с помощью поддержки системы образования число людей, говорящих на валлийском языке, увеличится с 300 тысяч до 1 млн (Welsh Language Education Bill 2023; Bilingual Wales. См. о валлийском языке также *Шестакова* 2013).

В исследовании, выполненном по заказу Комитета по культуре и образованию Европарламента, констатируется, что в странах Европы сложилось несколько моделей использования языков в образовании. Они могут быть одноязычными, двуязычными или трехъязычными. Среди изучаемых в школах языков кроме основного языка страны часто используются региональ-

ный и иностранный. Языки в этих случаях вводятся в учебную программу в статусе языка обучения или как предмет. В качестве удачного педагогического опыта эксперты часто называют фризские школы в Нидерландах. Во Фрисландии, где фризский язык является вторым официальным наряду с голландским, школы интегрированы в общую систему образования страны. Обучение ведется преимущественно на голландском языке. Но в последние годы получил распространение эксперимент с трехъязычным обучением. Он был начат в 1997 г. сразу в семи школах. Обучение на фризском, голландском и английском было одобрено и к 2016 г. по программе трехъязычья работали уже 72 начальные школы. В средней школе, которая в Нидерландах начинается с 9 класса, преподавание осуществляется на голландском. По данным 2018 г. в 65 средних школах из 103 фризский язык преподается как предмет (чаще в течение одного года, реже двух). Только 6 школ являются многоязычными с преподаванием на трех языках. В старших классах фризский язык изучается факультативно (*Gorter, Cenoz* 2011).

Сошлемся на российского исследователя Э. В. Хилханову, обратившую. внимание на тот факт, что «в последнее время в европейской социолингвистике появилось понятие “новый говорящий” (‘new speaker’), которое означает людей, освоивших миноритарный язык в образовательных учреждениях, а не в семье. Появление “новых говорящих”, осваивающих миноритарные, непрестижные, не приносящие дивидендов на современном “языковом рынке” языки, — явление новое и беспрецедентное» (*Хилханова* 2020: 263). Эта категория носителей мало используемых языков не только удовлетворяет свои желания знать язык предков, но и останавливает т. н. языковой сдвиг, препятствуя исчезновению языков меньшинств. Примерами «возрождения» стали и гэльский язык в Шотландии, валлийский язык в Уэльсе, гернсийский язык (интерпретируемый также как гернсийский диалект нормандского языка), галисийский язык, баскский язык в Испании, саамский и др.

К числу исчезающих языков нельзя, конечно, отнести венгерский язык, однако, ситуация с его преподаванием заслуживает отдельного рассмотрения. В Центральной и Юго-Восточной Евро-

пе наиболее многочисленной этнической группой, оказавшейся на правах национального меньшинства, являются венгры. В силу исторических обстоятельств они — коренные жители не только в Венгрии, но и на территории нескольких приграничных государств. При этом вопрос об правах венгерского населения решается ими неодинаково. Примером успешного варианта подхода к ситуации считается приграничный регион Словении Помурска. Там венгерский язык признан одним из официальных. В 2001 г. Словенией принят Закон об осуществлении особых прав, который регулирует двуязычное образование в Помурской, а также гарантирует возможность изучать венгерский язык факультативно и в других регионах страны (Slovenia Duly Protects 2018). Словения в целом уделяет особое внимание положению венгерских и итальянских национальных меньшинств также, как и положению граждан Словении в соседних странах. Сегодня словенцы, составляющие национальные меньшинства в Италии, Австрии и Венгрии, обладают правами и особым статусом.

Высокие стандарты обеспечивает и Хорватия национальным меньшинствам, проживающим на ее территории. Ежегодно около 1000 детей обучается в начальных и средних школах Хорватии на венгерском языке или изучает его как предмет, а также проходят дошкольное обучение (Sedmo izvješće 2022: 60, 63–66). Венгерский язык, наряду с румынским, русинским, словацким и хорватским языками, имеет официальный статус в автономном крае Воеводина в Сербии, где предоставляется возможность получения образования на них. В Воеводине дети венгерской национальности могут учиться на своем родном языке в 78 начальных и 30 средних школах, в большинстве из них классы двуязычные. Образованием на венгерском языке на протяжении многих лет охвачено более 77% учащихся из этой группы населения в начальной школе и более 65% в средней школе. На венгерском языке можно также получить высшее образование на факультетах венгерского языка и литературы в университетах г. Белграда, Нови-Сада и еще в трех университетах автономного края (*Miladinović Bogavac* 2017: 93).

В начале 1990-х годов Венгрия стала проявлять большое внимание к своей диаспоре, поощряя ее представителей к

укреплению их венгерской идентичности и обосновывая единство всех венгров. Одновременно Венгрия содействует поддержанию положения своих соотечественников в странах проживания, что было закреплено на законодательном уровне с принятием в 2001 г. закона № LXII/2001 «О венграх, проживающих в сопредельных государствах». В тот период речь шла преимущественно о культурной, языковой и образовательной сферах при выделении на это специального финансирования. С внесением изменений в 2011 г. об упрощенном предоставлении гражданства этническим венграм вне зависимости от места проживания поставило на повестку дня политико-правовое звучание темы. Одним из последствий доступности венгерского гражданства стал отток венгерского населения из пограничных с Венгрией регионов, что негативно сказалось на межгосударственных отношениях.

В то же время Венгрия позиционирует себя как многонациональное государство. В 1993 г. ею был принят Закон № 77/1993 «О правах национальных и этнических меньшинств». В число меньшинств было включено 13 этнических групп: армяне, болгары, греки, немцы, поляки, румыны, русины, сербы, словаки, словенцы, украинцы, хорваты, цыгане. В 2011 г. термины «национальные и этнические меньшинства» были изменены на термин «национальности». Венгрия намерена уделить пристальное внимание защите прав национальных меньшинств во время своего председательства в Совете Европейского союза во второй половине 2024 г. При этом сохраняются проблемы, связанные с положением меньшинств в самой Венгрии. В частности, в документах Совета Европы отмечается нерешенность вопросов, связанных с положением цыган.

Среди неурегулированных европейских практик выделяются случаи Словакии и Румынии, где также исторически проживает венгерское меньшинство. Так, в 2009 г. в словацкий Закон о государственном языке были внесены поправки, направленные на активную поддержку словацкого языка. Поправки вызвали резкую критику со стороны венгров как в самой Словакии, так и со стороны соседней Венгрии. В 2010 г. некоторые спорные положения документа были отменены. Политически чувстви-

тельна ситуация и в Румынии. В частности, в школах Румынии запрещено использовать учебники, изданные в Венгрии. Специальные занятия по изучению венгерского языка организовываются неправительственными организациями, которые финансируются Венгрией. В Румынии есть три частных университета с обучением на венгерском языке, также существующие на средства, поступающие от венгерского правительства.

Отличная от испанской Страны Басков ситуация с изучением баскского языка сложилась во Франции, где этот язык не имеет официального статуса, при том, что на нем говорит каждый пятый житель юго-западной части департамента Атлантические Пиренеи.

В Докладе Европарламента отмечается, недостаточное лингвистическое и культурное представительство бретонского языка в Бретани, части Франции. Поскольку Франция по-прежнему не принимает активного участия в законодательной базе ЕС по защите языковых прав и по-прежнему отсутствует в Европейской хартии региональных языков и языков меньшинств, в резолюции Европарламента «Минимальные стандарты для меньшинств» было отмечено, что у Бретани есть веские аргументы в пользу отстаивания языковых прав (Report EU 2018).

Стратегии школьного образования в наиболее густонаселенных странах Азии

Китайская народная республика является страной, где образование рассматривается как одна из важнейших стратегических задач социальной политики. При этом ситуация с обучением представителей этнических меньшинств в Китае наглядно демонстрирует ее взаимосвязь с общими подходами, утверждаемыми национальной политикой.

В Китае, стране с самой высокой численностью (по данным 2023 г. после Индии) населения в мире, согласно официальной статистике зафиксировано 56 национальностей или этнических групп, при этом за вычетом ханьцев, насчитывающих более млрд человек, представители меньшинств составляют лишь 8,49% населения (China Statistical Yearbook 2021). Но исходя из

общей численности жителей Китая, речь идет почти о 90 млн человек, да и расселены они более чем на половине территории Китая. Кроме того, в реальности национальностей (этнических групп) значительно больше, это подтверждается, в частности, тем фактом, что в списке языков базы данных "Etnologue" перечислены 299 языков (Etnologue). Часть народов включены в состав более крупных. Не вдаваясь в тонкости дискуссий по поводу китайской терминологии и взглядов на определение этнического состава населения, остановимся на вопросах образования.

Судя по Конституции, Китай — унитарное государство. При этом исторически здесь сложилась система административно-территориального устройства в виде национальных автономий, которая была организована по образцу СССР как многоступенчатая. Постепенно идеи федерализма стали пересматриваться, поскольку КНР ставит целью укрепление единства страны, формирование общегражданской идентичности и консолидацию всех проживающих в Китае народов в китайскую гражданскую нацию. Это дало основание отойти от идеи национального федерализма в направлении районных автономий. Автономные районы (англ. — autonomous regions), которых в стране 5 — это первый уровень. Он включает Внутреннюю Монголию, Нинся-Хуэйский, Синьцзян-Уйгурский, Тибетский и Гуанси-Чжуанский автономные районы. Далее следуют автономные округа (англ. autonomous prefectures, 2 уровень), автономные уезды (англ. autonomous counties, 3 уровень) и национальные волости (4 уровень).

Из признанных 55 этнических меньшинств 44 имеют автономии разного уровня. Оставшиеся 11 из-за территориальной рассредоточенности их не получили. Представители меньшинств только в Тибетском и Синьцзян-Уйгурском автономных районах составляют большинство населения. В остальных регионах страны преобладают ханьцы. Этнические меньшинства в Китае имеют довольно широкий спектр прав и свобод, что является частью национальной политики КНР. Экономическое развитие окраинных территорий страны и как следствие повышение жизненного уровня неханьских групп населения рассматривается властями как важнейший путь предотвращения возможных сепаратистских настроений.

Среди предоставляемых льгот выделяется внимание к просвещению населения в районах с автономным статусом, к преодолению их образовательной отсталости. Закон КНР «Об образовании», принятый в 1995 г. и его новая редакция 2006 г., в статье 10 констатирует, что государство, в зависимости от специфики и потребностей различных этнических меньшинств, предоставляет помощь развитию проектов в области образования в районах, населенных этническими меньшинствами. Государство оказывает помощь и поддержку проектам в сфере образования в периферийных и бедных районах страны (Закон КНР 1995). Таким образом, правительство способствует получению представителями этнических меньшинств всеобщего обязательного образования, которое в Китае девятилетнее. Модернизация образования в Китае началась в 1980-е годы, во многом она касалась именно меньшинств. Первый Закон об обязательном девятилетнем образовании, вступивший в действие в 1986 г., разделил страну на три категории, выделив в отдельную экономически отсталые сельские регионы, населенные в том числе этническими меньшинствами. Закон предписывал популяризировать образование среди этой, часто неграмотной, части граждан.

Стремясь обеспечить «единый уровень образования», в ряде районов с более развитой экономикой власти открывали специализированные национальные средние школы и специальные классы в обычных средних школах. Так, в Синьцзяне начиная с 2000 г. в «лучших средних школах высшей ступени» на уровне провинции заработали синьцзянские классы, причем количество этих классов и городов, где они есть, постоянно возрастало, как и число обучающихся там детей. Согласно статистике, с 2000 по 2010 г. количество охваченных городов выросло с 12 до 36, принимающих школ с 13 до 66, а ежегодная численность синьцзянских школьников с 1000 до 6378. Увеличилось и количество охваченных обучением национальностей с 5 в 2005 г. до 12 в 2010 г. Синьцзянские классы к 2010 г. действовали в 14 провинциях, более 95% выпускников которых поступили в вузы. Школьники учились китайскому языку, английскому языку, химии, физике, математике (*У Хайин* 2011:

46–47). В стране действовало 13 вузов, нацеленных на подготовку кадров из представителей национальных меньшинств.

Казалось бы, картина на фоне несомненного произошедшего в последние десятилетия прорыва КНР в сфере просвещения, выглядит достаточно оптимистично. В реальности же ситуация оказывается более проблемной и сопряжена с множеством глубинных противоречий. Важнейшей целью образования представителей этнических меньшинств китайским властям видится задача экономической интеграции неханьского населения. Одна из серьезнейших проблем — языковая ситуация. Знание китайского языка является обязательным для устройства в государственные или частные компании. В китайских университетах преподавание ведется только на китайском языке. Таким образом все население страны оказывается перед необходимостью изучать китайский язык. Однако, согласно официальным данным, например, в Синьцзян-Уйгурском АР, около 70% представителей национальных меньшинств не владеют китайским языком. Лет 40 назад, в начале 1980 г. доля знавших его была еще меньше, составляя лишь 10% населения (*Sun Hongkai* 2004).

В соответствии с Законом об образовании китайский язык является основным, используемым в образовательном процессе (ст. 12). Но школам и университетам, где большинство обучающихся составляют представители этнических меньшинств, разрешалось вести преподавание на их родных языках. Такой подход привел к тому, что в регионах с неханьским населением сложилось три типа школ: с обучением на языках меньшинств, ханьские школы (обучение на языке путунхуа, официальном варианте китайского языка в КНР), смешанные школы. В 1990-е годы последний тип школ развивался наиболее стремительно, хотя в дальнейшем число их сократилось (*Надточей* 2013; см. также *Чжу Юньсинь* 2020). Выбор в пользу того или иного типа школ оказался не столь уж однозначным. Каждый из них имел свои плюсы и минусы. В последнее время практически все национальные школы, в частности, в Синьцзяне стали использовать билингвальную модель обучения. Если в первые годы реформ обучение китайскому языку предполагалось ввести в

средней школе, в дальнейшем билингвальное обучение было включено в уровень начальной школы, а затем и в дошкольный уровень подготовки (*Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224).

Билингвальная программа образования в ее современном виде, при которой обучение ведется на путунхуа, а языки этнических меньшинств изучаются как предмет была предложена Региональным комитетом Синьцзяна в 2002 г. Тогда как традиционная модель билингвального обучения отдавала приоритет обучению на национальном языке, а изучению путунхуа отводилось лишь 4–5 учебных часов в неделю, новая модель, получившая развитие в начале 2000-ых, ориентируется на создание большого количества экспериментальных билингвальных классов как в ханьских, так и в национальных школах, а также создание специальных билингвальных школ. С 2005 г. стало обязательным использование в учебном процессе китайского языка, а с 2007 г. в старших классах средней школы в столице Синьцзяна Урумчи все дисциплины за исключением уйгурского языка преподаются на путунхуа (*Strawbridge* 2008: 2; *Надточей* 2013: 9; *Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224). С этого же времени начала работать масштабная программа переподготовки учителей, на работу в национальные районы стали привлекаться преподаватели с хорошим знанием китайского языка (*Strawbridge* 2008).

Таким образом, на сегодняшний день в Китае ситуация в сфере образования такова, что стандарты билингвального обучения для национальных школ достаточно стремительно меняются, что постепенно приводит к практически полному отказу от местных языков как языков преподавания общеобразовательных дисциплин. Это в свою очередь, вызывает серьезную озабоченность и недовольство уйгуров относительно будущего их родного языка и культуры (*Strawbridge* 2008: 2; *Ma Rong* 2008: 204–207, 219–224; *Надточей* 2013: 9). Конфликтогенной темой, касающейся системы образования, является также вопрос религиозного образования. В Китае находится под запретом включение религиозной тематики в школьные курсы, такое правило вызывает критику со стороны уйгуров, исповедующих ислам, поскольку лишает их возможности организовывать обучение и воспитание молодежи в мусульманской традиции (*Надточей* 2013: 10).

Что может показаться неожиданным, еще одной проблемой нестабильности ситуации, порождаемой подходами к образованию в КНР, оказывается т. н. реверсивная дискриминация ханьского населения. В частности, поскольку в Китае существует норма квотирования мест при поступлении в вузы для провинций и автономий, представители меньшинств оказываются в более выигрышном положении в условиях возрастающей в КНР конкуренции в получении образования. Не столь уж однозначно престижным оказывается и социальный лифтинг в виде знания китайского языка представителями этнических меньшинств, поскольку они попадают на перепутье культур, постепенно теряя связь со средой выхода, но не становясь «своими» и в кругу ханьцев.

Кроме того, жители сельских местностей все еще остаются в проигрышном положении по сравнению с горожанами. Масштабность поставленных КНР задач усугубила разрыв между городом и деревней. Как отмечают исследователи, «образование в деревне было отдано на откуп местным органам управления и развивалось лишь в тех районах, которые были заинтересованы в притоке молодой квалифицированной рабочей силы и поэтому вкладывали средства в содержание школ» (*Дашковская* 2023). К 2000-м годам в Китае обязательное школьное образование стало, как и планировалось, всеобщим, но не одинаковым для всех. Национальный проект 1995–2000 годов «Обязательное образование в бедных районах» предусматривал их дотационное финансирование. В ближайшие годы в рамках специальной программы Министерства образования ставится цель полностью ликвидировать неграмотность среди людей молодого и среднего возраста, уделяя особое внимание западному району Китая. Предполагается, что развитие дистанционного обучения также будет предоставлять больше возможностей всем категориям учащихся (Digital Education 2024; ICT and Post-2015 Education 2015). Отметим также, что в Китае придается большое значение патриотическому образованию.

Еще одной густонаселенной и сложной по этническому составу страной мира является Республика Индия. В 2023 г. она опередила Китай по численности населения (UN 2023). В этой

части Земного шара ситуация с языками и диалектами не менее замысловата, чем у их соседа, при этом здесь выработался несколько иной подход к использованию языков в управлении и образовании. В Индии функционирует более 3000 языков (по сведениям базы данных "Etnologue" 424 живых автохтонных языка, 29 неавтохтонных и около 2000 диалектов), при этом 22 являются главными, официальными языками штатов, каждым из которых владеет более 1 млн человек. При этом 132 языка уже не изучаются в школах и на них не говорит молодежь, 11 языков исчезли и ни один респондент не связал свою этническую идентичность с этими языками. В формате образования 27 языков используются как языки обучения (Etnologue). После обретения Индией независимости в 1947 г. в качестве государственного языка был провозглашен язык хинди, на котором говорило около 40% жителей. Но поскольку в предшествующий, колониальный период государственным был английский язык и его понимало большинство населения, он сохранил свой статус, как предполагалось, на ближайшие 15 лет.

В дальнейшем правительство было вынуждено в языковой политике идти на компромиссы. Вопрос оказался довольно сложным. В 1955 г. в стране была создана Комиссия по вопросам официального языка с целью выработки для правительства рекомендаций по ограничению функций английского языка и расширению употребления языка хинди, но в результате дебатов и протестов тех штатов, где население не владеет хинди, было принято решение продолжать использовать английский язык в качестве государственного на неопределенное время. «Билль об официальном языке» 1963 г., поправка к нему 1967 г., «Резолюция об официальных языках» стали теми документами, в которых закреплялись подходы к спорным вопросам. Как результат, в Конституции Индии прописано наличие 22 (первоначально было 18) языков штатов, государственного языка хинди и бессрочный статус английского в качестве государственного (Constitution of India 2024. Article 343–345).

В Конституции Индии (ст. 29) особо прописано, что интересы меньшинств охраняются: «1. Любая группа граждан, проживающих на территории Индии или в любой ее части,

имеющая особый язык, письменность или культуру, вправе сохранить их. 2. Ни одному гражданину не может быть отказано в приеме в какое-либо учебное заведение, содержащееся на средства Государства или получающее помощь за счет государственных средств, только по мотивам религиозной, расовой, кастовой принадлежности и языка или любого из этих мотивов». Согласно ст. 30 меньшинства имеют право открывать учебные заведения и управлять ими. «Все меньшинства, как религиозные, так и лингвистические, вправе открывать по своему выбору учебные заведения и управлять ими… Государство, оказывая помощь учебным заведениям, не должно проводить дискриминацию в отношении учебных заведений на основании того, что они управляются религиозным или лингвистическим меньшинством» (Constitution of India 2024. Article 29).

С языковым фактором напрямую связан вопрос образования. При этом язык преподавания является одной из наиболее дискутируемых проблем в стране. Традиции образования в Индии уходят вглубь веков, в нем четко выделяется несколько периодов. Истоки школьного обучения в современном виде были заложены во времена колониальной истории Индии. Именно при администрации Великобритании страна оказалась перед выбором между восточной и английской системами образования. Важно отметить, что в Индии в 1836 г. английский был введен в качестве обязательного языка для обучения в школах. Причем среди сторонников формирования образовательного процесса Индии на английском языке были как англичане, так и индусы, видевшие в нем «цивилизаторскую миссию». В результате в стране сформировалась прослойка англоязычной, пробритански настроенной интеллигенции (*Bhimbat, Wadehra* 2011; *Матвиенко, Бестужева* 2011: 101). Хотя в последующие годы (конец XIX–начало XX в.) и предпринимались попытки возобновить образование на местных языках в начальной школе, английскому языку все равно отдавалось предпочтение. В современной Индии решение исключить индийские языки из образовательной системы критикуется, при этом отмечается, что это решение имело серьезные последствия для государства.

После обретения независимости Индией в 1947 г. для ре-

формирования ее системы образования создавалось несколько комиссий. В 1968 г. правительство под руководством премьер-министра Индиры Ганди разработало первую Национальную политику в области образования, основанную на докладе и рекомендациях Комиссии (Indian Education Commission 1968). В плане языкового обучения была введена «формула трех языков», согласно которой люди, окончившие нижнюю степень средней школы, должны владеть тремя языками — одним родным и двумя государственными (хинди — как официальным языком, языком-посредником для общения в стране и английским — как еще одним официальным языком, языком высшей школы и международного общения) (*Ганди* 1982: 28).

«Формула трех языков» стала определенным компромиссом между сторонниками использования тех или иных языков в учебном процессе. Согласимся с мнением, что в ней очевидно стремление «учесть интересы групповой идентичности (родной язык и региональные языки), национальную гордость и единство (хинди), административную эффективность и технический прогресс (английский язык)» (*Матвиенко, Бестужева* 2011: 103; *Aggarwal* 1991: 57).

Языки в процесс обучения, согласно установленным правилам, должны вводиться постепенно. В начале учебы используется один язык, в старших классах начальной школы — два, в младших классах средней школы — три, в старших классах средней школы остается для изучения два языка. Что интересно, ни один язык не является обязательным на уровне высшего образования. Набор языков преподавания для учащихся не является единым и имеет вариации. На основании установленных реформой правил, если родной язык ребенка совпадает с официальным языком штата, в младших классах начальной школы он изучает этот язык. Дети, чей родной язык относится к языкам меньшинств, в таком случае (если есть возможность) изучает либо свой, либо язык штата. С добавлением в образовательный процесс второго языка, что происходит в старших классах начальной школы, в штатах с хинди языком дети изучают английский язык. В штатах с другими официальными языками изучаются по желанию хинди или английский (можно изучать

и оба языка). Третьим обязательным языком, вводимым в младших классах средней школы, в штатах с хинди, как официальным, может быть персидский, арабский или санскрит. В школах других штатов добавляется хинди и продолжается изучение английского и родного языков. В старших классах средней школы языковая программа сокращается до двух языков, они могут быть разными, например, родной и английский или санскрит, какой-то из индийских или европейских языков.

Со временем набор языков в рамках формулы трех языков стал еще более гибким. В штатах с официальным хинди сначала изучается он, затем родной язык и как третий — английский или любой другой европейский. В штатах, где хинди не является официальным, на первом этапе дети учат местный официальный язык, на втором — хинди, третий язык — родной, четвертый — английский или другой европейский. В какой-то степени предлагаемая схема рисовала идеализированную картину, не всегда реализуемую, особенно в сельской местности или с языками меньшинств (*Rizvi* 2016: 227; *Матвиенко, Бестужева* 2011: 103–104; *Aggarwal* 1991: 57).

В 1986 г. правительством во главе в Радживом Ганди была предложена вторая Национальная политика в области образования (National Policy on Education 1986). Но и эта программа оказалась недостаточно эффективной, в Индии по-прежнему был высок процент неграмотного населения (доля грамотности среди взрослого населения 74%, одна из самых низких в странах Азии). Несмотря на введенную в 2002 г. поправку в Конституцию и принятый в 2006 г. Закон о праве на образование, не все дети в Индии посещали школу. По данным 2019 г. их доля составляла 9,88%, на начальном уровне завершили образование 93,5% детей (*Губина* 2023: 766–767, 770; *Krishna et all* 2017). При этом высшее и среднее профессиональное образование в Индии после обретения ею независимости развивалось довольно интенсивно.

Все это приводило к тому, что в стране росло понимание важности обеспечения всеобщего начального и среднего образования. Главной же задачей проводимых реформ власти видели экономическую подоплеку — необходимость получения квалифицированной рабочей силы. Ориентация на бизнес, как пишут

индийские исследователи, потребовала изменений в структуре педагогики и ее целях (*Sindhuja, Ashok* 2021: 56). По этой причине в 2020 г. правительством Нарендра Моди была разработана Новая политика в области образования (National Education Policy 2020). Она ориентирована на обеспечение доступности образования для всех слоев населения. Произошло изменение традиционной схемы образовательного процесса: дошкольное образование включалось в образовательную систему, что, как считают авторы реформы, позволяет воспитанникам детского сада плавно подготовиться к школе; традиционная модель 10+2 (года) менялась на 5+3+3+4 (года). Первые пять лет — базовый этап, он включает дошкольную подготовку и 1–2 классы. Занятия проходят в игровой форме. Подготовительный (3–5 классы) этап в значительной степени уделяет внимание языковым и математическим знаниям. На среднем этапе обучения (6–8 классы) расширяется предметная сфера, а на последнем этапе (9–12) учащиеся имеют возможность выбирать предметы в зависимости от интересов. В их число включены профессиональные предметы и языки.

Особое значение теперь отводилось региональным языкам — до пятого класса обучение стало проходить на родном языке, затем учащиеся должны изучать хинди и английский язык. У такой схемы обучения есть как сторонники, так и противники. Первые ссылаются на исследования, согласно которым дети лучше усваивают материал на родном языке. Вторые опасаются, что в результате реформы у выпускников школ будут утеряны преимущества, связанные со свободным владением английским языком (*Azad* 2014; *Sindhuja, Ashok* 2021; *Губина* 2023; *Чуприна* 2012).

Тем не менее, реформа показывает положительные результаты. По мнению индийских ученых, «сегодня педагоги признают роль и важность многоязычного и многокультурного образования, тем самым соединяя древние и традиционные знания с современным обучением (*Sindhuja, Ashok* 2021: 59).

Выводы

Сравнительный анализ подходов к образованию на миноритарных или региональных языках показывает их зависимость от

национальной политики государства в целом. Политика самого разного уровня (международного, государственного, регионального) воздействует на языковые процессы. По мнению известного американского социолога и лингвиста Дж. Фишмана, есть две сферы, в которых язык становится государственной проблемой: это государственное управление и образование (*Fishman* 1973). Можно согласиться с мнением, что вопросы языкового образования выходят за рамки чисто педагогических сюжетов и ракурса практической разработки образовательных технологий. Мы, как социальные антропологи, усматриваем связь этих категорий с проблемой конструирования идентичностей, как национальных, так и этнических, региональных или локальных. В этой взаимозависимости убеждает нас и мировой, и российский опыт.

Для России с ее поликультурным и многоэтничным населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова. Вместе с тем, инновации в образовательной политике, закрепленные в законодательной базе и в федеральном государственном образовательном стандарте, ставят перед учеными и управленцами новые задачи. В российском образовании по-прежнему идет поиск оптимального сочетания изучения русского языка при сохранении и поддержке языкового разнообразия жителей России.

В плане знакомства с существующими концептуальными подходами, нормативно-правовыми и управленческими решениями перспективной, например, представляется тенденция, которая успешно укрепляется в целом ряде стран, когда под воздействием принимаемых мер начинают оживать региональные и миноритарные языки, ранее имевшие тенденцию к исчезновению и поглощению их доминирующими языками. Огромную роль в этом процессе ревитализации играет образование молодежи, стимулирование изучения подрастающим поколением языков меньшинств, мотивированное не только личным поиском идентичности, но и перспективами социально-экономического успеха в жизни, дополнительными бонусами при будущем трудоустройстве и реализации карьерных устремлений.

Могут быть учтены и инновационные методики, в частности распространение билингвальных школ, «языковых гнезд»

в т. ч. при дошкольном обучении, летних языковых лагерей, интернет-возможностей и т. д. Большую роль в повышении престижа миноритарных языков должна играть и общественность, расширяя употребление всей палитры имеющихся в стране языков в повседневной жизни, СМИ, кинопродукции и т. д. Подводя итоги исследованию, отметим, что ситуация с образованием и воспитанием молодежи в России, позволяет смотреть в будущее с оптимизмом.

Источники и материалы

Гаагские рекомендации 1996 — Гаагские рекомендации о правах национальных меньшинств на образование и пояснительная записка. Гаага: Office of the High Commissioner on National Minorities, Октябрь 1996. https://www.osce.org/files/f/documents/4/1/32190.pdf

Дашковская 2023 — Дашковская О. Феномен китайского образования: от ликбеза до лидерства в мировых рейтингах // Вести образования [электронный ресурс]. 8 декабря 2023. https://vogazeta.ru/articles/2023/12/8/quality_of_education/24260-fenomen_kitayskogo_obrazovaniya_ot_likbeza_do_liderstva_v_mirovyh_reytingah

Закон КНР 1995 — Закон КНР «Об образовании». Принят 18 марта 1995 г. // См. на русском яз.: Бизнес в Китае. Информационно-аналитический портал. https://asia-business.ru/law/law3/education

Миноритарные языки Европы — Миноритарные языки Европы [электронный ресурс]. https://minlan.narod.ru/Ladin.html

Образование в Совете Европы — Образование в Совете Европы. Навыки и квалификации для жизни в демократии. Страсбург: Council of Europe, б/г. 32 с. https://rm.coe.int/16806fe63f

Bilingual Wales — Bilingual Wales // Welch Government [электронный ресурс]. http://wales.gov.uk/topics/welshla

China Statistical Yearbook 2021 — China Statistical Yearbook. China Statistics Press, 2021. http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2021/indexeh.htm

Constitution of India 2024 — Constitution of India. 2024 // Ministry of Law and Justice, Government of India. Legislative Department [электронный ресурс]. https://cdnbbsr.s3waas.gov.in/s380537a945c7aaa788ccfcdf1b99b5d8f/uploads/2024/07/202407168903120

Digital Education 2024 — Digital Transformation and Future of Education. World Digital Education Conference. Beijing, 13–14 February, 2023 // Ministry of Education of the People's Republic of China [электронный ресурс]. Ministry of Education of the People's Republic of China (moe.gov.cn)

Etnologue — Etnologue. Languages of the World [электронный ресурс]. https://www.ethnologue.com/country/

ICT and Post-2015 Education 2015 — Leveraging Information and Communication Technologies to Achieve the Post-2015 Education Goal: Report of the International Conference on ICT and Post-2015 Education. Programme and Meeting Document. Paris: UNESCO, 2015 // UNESDOC. Digital library [электронный ресурс]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243076

Indian Education Commission 1968 — Indian Education Commission. 1964–66 // Ministry of Education. Government of India [электронный ресурс]. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf

National Policy on Education 1986 — National Policy on Education // Government of India. 1986. [электронный ресурс]. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/npe.pdf

National Education Policy 2020 — National Education Policy 2020 // Ministry of Human Resource Development. Government of India [электронный ресурс]. https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_0.pdf

Report EU 2018 — Report on Minimum Standards for Minorities in the EU // Report-A8-0553.2018. European Parliament. 2018 [электронный ресурс]. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0353_EN

Sedmo izvješće 2022 — Sedmo izvješće Republike Hrvatske o primjeni Europske povelje o regionalnim ili manjinskim jezicima. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, 2022. 175 s. (European Charter for Regional or Minority Languages. Seventh Periodical Report Presented to the Secretary General of the Council of Europe in Accordance with Article 15 of the Charter. CROATIA. Strasbourg-Zagreb: Council of Europe; Vlada Republike Hrvatske, 2022. 175 p.)

Slovenia Duly Protects 2018 — Slovenia Duly Protects the Italian and Hungarian National Minorities, But More Efforts Needed to Improve Situation of Roma, Fight Increase in Hate Speech // Council of Europe [электронный ресурс]. 01.02.2018. https://search.coe.int/directorate_of_communications?i=09000016807846db

UN 2023 — India to Overtake China as World's Most Populous Country in April 2023, United Nations Projects // United Nations. Department of Economic and Social Affairs [электронный ресурс]. www.un.org

Welsh language, Wales: Census 2021 — Welsh Language, Wales: Census 2021 // Office for National Statistics [электронный ресурс]. https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/welshlanguagewales/census2021

Welsh Language Education Bill 2023 — Proposals for a Welsh Language Education Bill // Welsh Government. 2023 [электронный ресурс]. https://www.gov.wales/proposals-welsh-language-education-bill-html

Научная литература

Ганди К. Л. Языковая политика в современной Индии. М.: Наука, 1982. 184 с.

Губина М. А. Реформа школьного образования в Индии 2020 г.: экономические предпосылки и задачи // Вестник РУДН. Серия: Экономика. 2023. Т. 31. № 4. С. 760–778. https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778

Мартынова М. Ю. (отв. ред.). Язык как ресурс идентичности в Европе. Антропологическое исследование. М.: ИЭА РАН, 2022. 536 с. https://doi.org/10.33876/978–5–4211–0284–7/1-536

Матвиенко В. В., Бестужева Е. П. Формирование языковой политики Индии в сфере образования в колониальный и постколониальный периоды // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2011. №8. С. 100–105. https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-yazykovoy-politiki-indii-v-sfere-obrazovaniya-v-kolonialnyy-i-postkolonialnyy-periody

Надточей И. В. Политика КНР в сфере образования как фактор эскалации социальной напряженности в Синьцзян-Уйгурском автономном районе КНР // Школа Будущего. 2013. № 6. С. 4–12. https://schoolfut.ru/article/2013-6_4/?ysclid=lz3vce2vox345737867

У Хайин. Политика в области образования национальных меньшинств в КНР // Всероссийский журнал научных публикаций. 2011, август. С. 44–47. https://cyberleninka.ru/article/n/politika-v-oblasti-obrazovaniya-natsionalnyh-menshinstv-v-knr?ysclid=lz3yz8hi7d601224973

Хилханова Э. В. Языковая политика в образовании и его роль в сохранении миноритарных языков в России и других странах // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2020. Т. 162. Кн. 5. С. 261–271. https://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.261-271

Чжу Юньсинь. Исследование китайского образования / перевод с китайского Рыбалко Н. Н. М.: Международная издательская компания «Шанс», 2020. 531 с.

Чуприна М. В. Языковая политика в Республике Индии // Знание. Понимание. Умение [научный портал]. 2012. № 2. С. 293–297. https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina_Language-Policy-India/?ysclid=lz58qbyj2q526612289

Шестакова Н. Ф. Валлийский язык и образование в Уэльсе: исторический опыт и современность // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 174–178.

Aggarwal S. Three Language Formula: An Educational Problem. New Delhi: Gian Pub. House, 1991. 326 p.

Azad J. L. Evolution of Indian Education: From Colonial Stranglehold to

Resurgent India (A Critical Study, in an Historical Perspective, of The Development of Indian Education During the Period 1813 to 2013). Gyan Publishing House, 2014. 610 p.

Bhimbat L. D., Wadehra R. Evolution of Education in India: A Historical Perspective. Ukay Publishing Co., 2011. 170 p.

Fishman J. Language and Nationalism. Rowley, MA: Newbury House, 1973. 184 p.

Gorter D., Cenoz J. Multilingual Education for European Minority Languages: The Basque Country and Friesland // International Review of Education 2011. V. 57. P. 651–666. https://doi.org/10.1007/s11159-011-9248-2

Krishna A. H., Sekhar M. R., Teja K. R., Swamy B. A. Primary Education During Pre and Post Right to Education (RTE) act 2009: An Empirical Analysis of Selected States in India // International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI). 2017. № 6 (11). P. 41–51.

Ma Rong. The Development of Minority Education and the Practice of Bilingual Education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region. Translated by Zhang Lin from Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun. Peking University Education Review. 2008. P. 204–207, 219–224.

Miladinović Bogavac Ž. National Minorities, with Special Opening Opinion in the Republic of Serbia // *Ekonomika*/ЕКОНОМИКА. july-september 2017. Vol. 63. № 3. P. 87–95. Ekonomika-2017-3.pdf

Rizvi N. Implementation and Challenges of Three Language Formula // The Literary Herald. June 2016. Vol. 2. Issue 1. P. 224–229.

Sindhuja C. V., Ashok H. S. Education in India // Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education. A UGC CARE List Journal. 2021. Vol. 10. Issue 3. P. 47–64. https://www.researchgate.net/publication/355733153_Education_in_India_A_Historical_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?

Strawbridge D. The Challenges of Bilingual Education in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region People's Republic of China. 2008. P. 1–6 [электронный ресурс]. http://www.seameo.org/_ld2008/doucments/presentation_document/strawbridge_xinjiang_challenges_of_bilingual_education,.pdf

Sun Hongkai. Theorizing Over 40 Years Personal Experiences with the Creation and Development of Minority Writing Systems of China // Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949, ed. by Minglang Zhou, Hongkai Sun. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004. P. 179–201.

References

Aggarwal, S. 1991. *Three Language Formula: An Educational Problem.* New Delhi: Gyan Publishing House. 326 p.

Azad, J. L. 2014. *Evolution of Indian Education: From Colonial Stranglehold to Resurgent India (A Critical Study, in an Historical Perspective, of The Development of Indian Education During the Period 1813 to 2013)*. New Delhi: Gyan Publishing House. 610 p.

Bhimbat, L. D., and R. Wadehra. 2011. *Evolution of Education in India: A Historical Perspective*. Ukay Publishing Co. 170 p.

Chuprina, M. V. 2012. Jazykovaja politika v Respublike Indii [Language Policy in the Republic of India]. *Znanie. Ponimanie. Umenie (nauchnyj portal)* 2: 293–297. https://zpu-journal.ru/zpu/contents/2012/2/Chuprina_Language-Policy-India/?ysclid=lz58qbyj2q526612289

Fishman, J. 1993. *Language and Nationalism*. Rowley, MA: Newbury House. 184 p.

Gandi, K. L. 1982. *Jazykovaja politika v sovremennoj Indii* [Language Policy in Modern India]. Moscow: Nauka. 184 p.

Gorter, D., and J. Cenoz. 2011. Multilingual Education for European Minority Languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education* 57: 651–666. https://doi.org/10.1007/s11159-011-9248-2

Gubina, M. A. 2023. Reforma shkol'nogo obrazovanija v Indii 2020 g.: jekonomicheskie predposylki i zadachi [School Education Reform in India 2020: Economic Prerequisites and Purposes]. *RUDN Journal of Economics* 31(4): 760–778. https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778

Khilkhanova, E. V. 2020. Jazykovaja politika v obrazovanii i ego rol' v sohranenii minoritarnyh jazykov v Rossii i drugih stranah [Language Policy in Education and Its Role in Preservation of Minority Languages in Russia and Other Countries]. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki* 162(5): 261–271. https://doi.org/10.26907/2541-7738.2020.5.261-271

Krishna, A. H., M. R. Sekhar, K. R. Teja, and B. A. Swamy. 2017. Primary Education During Pre and Post Right to Education (RTE) act 2009: An Empirical Analysis of Selected States in India. *International Journal of Humanities and Social Science Invention (IJHSSI)* 6(11): 41–51.

Ma Rong. 2008. *The Development of Minority Education and the Practice of Bilingual Education in Xinjiang Uyghur Autonomous Region*. Translated by Zhang Lin from Beijing Daxue Jiaoyu Pinglun. Beijing: Peking University Education Review. P. 204–207, 219–224.

Martynova, M. Yu. (ed.). 2022. *Jazyk kak resurs identichnosti v Evrope. Antropologicheskoe issledovanie* [Language as a Resource of Identity in Europe. An Anthropological Study]. Moscow: IEA RAN. 536 p. https://doi.org/10.33876/978–5–4211–0284–7/1-536

Matvienko, V. V., and E. P. Bestuzheva. 2011. Formirovanie jazykovoj politiki Indii v sfere obrazovanija v kolonial'nyj i postkolonial'nyj periody [Formation of the Indian Language Policy in the Sphere of Education in the Colonial and Postcolonial Periods]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk* 8: 100–105. https://cyberleninka.ru/

article/n/formirovanie-yazykovoy-politiki-indii-v-sfere-obrazovaniya-v-kolonialnyy-i-postkolonialnyy-periody

Miladinović Bogavac, Ž. 2017. National Minorities, with Special Opening Opinion in the Republic of Serbia. *Ekonomika/ЕКОНОМИКА* 63(3): 87–95. Ekonomika-2017-3.pdf

Nadtochey, I. V. 2013. Politika KNR v sfere obrazovanija kak faktor jeskalacii social'noj naprjazhennosti v Sin'czjan-Ujgurskom avtonomnom rajone KNR [PRC Education Policy as a Factor in the Escalation of Social Tension in the Xinjiang Uygur Autonomous Region of the PRC]. *Shkola Budushhego* 6: 4–12. https://schoolfut.ru/article/2013-6_4/?ysclid=lz3vce2vox345737867

Rizvi, N. 2016. Implementation and Challenges of Three Language Formula. *The Literary Herald* 2(1): 224–229.

Shestakova, N. F. 2013. Vallijskij jazyk i obrazovanie v Ujel'se: istoricheskij opyt i sovremennost' [Welsh Language and Education in Wales: Historical Experience and Present Status]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* 3: 174–178.

Sindhuja, C. V., and H. S. Ashok. 2021. Education in India. *Education India Journal: A Quarterly Refereed Journal of Dialogues on Education, A UGC CARE List Journal* 10(3): 47–64. https://www.researchgate.net/publication/355733153_Education_in_India_A_Historical_Perspective/link/6242b2ef57084c718b72c112/download?

Strawbridge, D. 2008. *The Challenges of Bilingual Education in the Xinjiang Uyghur Autonomous Region People's Republic of China*. P. 1–6. http://www.seameo.org/_ld2008/doucments/presentation_document/strawbridge_xinjiang_challenges_of_bilingual_education,.pdf

Sun, Hongkai. 2004. Theorizing Over 40 Years Personal Experiences with the Creation and Development of Minority Writing Systems of China. In *Language Policy in the People's Republic of China: Theory and Practice Since 1949*, ed. by Minglang Zhou, Hongkai Sun. Boston: Kluwer Academic Publishers. P. 179–201.

Wu Haiying. 2011. Politika v oblasti obrazovanija nacional'nyh men'shinstv v KNR [Education Policies for National Minorities in the PRC]. *Vserossijskij zhurnal nauchnyh publikacij* 8: 44–47. https://cyberleninka.ru/article/n/politika-v-oblasti-obrazovaniya-natsionalnyh-menshinstv-v-knr?ysclid=lz3yz8hi7d601224973

Zhu Yunxin. 2020. *Issledovanie kitajskogo obrazovanija* [A Study of Chinese Education], translation from Chinese by N. N. Rybalko. Moscow: Mezhdunarodnaja izdatel'skaja kompanija «Shans». 531 p.

М. Ю. Мартынова

Глава 4

Гражданское vs этнокультурное образование в России: мнение учащихся

В главе рассматриваются особенности сочетания гражданского и этнокультурного направлений в образовательном процессе на основании мнения учащихся о полученных знаниях. В качестве эмпирической базы были использованы материалы массовых опросов, проведенных в апреле — начале мая 2024 г. среди школьников 9–11-х классов г. Гороховец — малого города Владимирской области, а также среди студентов Москвы, Ярославской и Тюменской обла-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Зыкина О. А.* Гражданское vs этнокультурное образование в России: мнение учащихся // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 153–167.

This chapter involves material from the article: Zykina, O. A. 2024. Civic vs Ethnocultural Education in Russia: Students' Opinion. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 153–167.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

стей. В результате исследования был составлен рейтинг наиболее значимых в понимании учащихся предметов, предполагающих изучение российского государства, лидируют среди них: история России и русский язык. Уроки и темы этнокультурного профиля уступают по значимости всем предметам гражданского образования за исключением истории родного края. Подавляющее большинство опрошенных считают достаточными свои знания как о стране в целом, так и о народах России. При этом количество недовольных своими знаниями в гражданском и этнокультурном образовании примерно одинаково в каждом из регионов. В Москве и Тюмени таких около 15%, в Ярославле и Гороховце в 1,5–2 раза ниже. Таким образом, на текущий момент баланс гражданское/этнокультурное в учебных планах скорее был соблюден. Вместе с тем, на фоне развития внешнего конфликта и проведения реформ равновесие в ближайшее время будет нарушено и сместится в пользу этнокультурного образования, но в ущерб знаниям о современном российском обществе. Оценочные суждения школьников и студентов о результатах своего обучения по предметам социогуманитарного профиля позволяют зафиксировать наиболее крупные проблемы в гражданском и этнокультурном образовании, представляют интерес для специалистов и могут быть учтены в ходе подготовки учебных планов и программ.

* * *

Современное представление о множественной самоидентификации личности, в том числе, по территориальному признаку: этнической, региональной, гражданской — в настоящее время учитывается в концепциях развития отечественной образовательной системы и предполагает приобщение молодого поколения к мировым, российским, этнокультурным и региональным ценностям. С учетом противоречия и конкурирования этих ценностей между собой неизбежно возникает проблема их сочетания, необходимого для гармоничного развития личности, а также для бесконфликтного включения индивида в существующие сообщества. Таким образом, перед национальной системой образования помимо достижения общей цели формирования целостного миропонимания у детей и молодежи одновременно стоит задача поиска баланса между гражданским и этнокультурным компонентами в ходе реализации образовательных программ.

С правовой точки зрения основным регламентирующим документом в сфере образования является закон «Об образова-

нии в Российской Федерации» (ФЗ «Об образовании» 2012), в соответствии с Конституцией он постулирует принцип единства образовательного пространства, обучения и воспитания на территории нашей страны, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов России в условиях многонационального государства, а также регламентирует порядок разработки программ и учебников. Профильные законодательные акты по гражданскому, этнокультурному и связанного с ними патриотическому направлениям образования на сегодняшний день отсутствуют, соответственно в значительной степени вопросы об их сочетании в образовательном процессе решаются ситуативно, исходя из специальных постановлений, а также региональных особенностей, установившихся практик, имеющихся ресурсов.

Фундаментальная теоретическая и практикоориентированная разработка проблематики гражданского и этнокультурного образования ведется одновременно по нескольким научным направлениям, включая междисциплинарные исследования. В том числе: переосмысляются и вводятся ключевые понятия и определения на базе современных научных подходов социогуманитарного знания (*Тишков* 2013; *Мартынова, Степанов, Тишков* 2015; *Тишков* 2021; *Пугачева, Фролов* 2008); рассматривается процесс становления поликультурного образования в России через призму мировых и отечественных практик (*Мартынова* 2013); обсуждаются возможности, проблемы, перспективы и правовые аспекты модернизации образовательного процесса с целью формирования гражданского общества и реализации этнокультурных потребностей населения (*Асмолов* 2008; *Мартынова* 2004; *Мартынова* 2013; *Степанов* 2015; *Шнирельман* 2015 и др.); изучаются механизмы формирования гражданского самосознания и толерантного мировоззрения у молодежи и предлагаются практические рекомендации (*Лебедева, Стефаненко, Лунева* 2004; *Мартынова* 2008; *Акутина, Маркеева* 2013); проводится мониторинг общего состояния межкультурных коммуникаций в регионах и оценка возможностей предотвращения межэтнических конфликтов через оптимизацию образовательной среды и включение этнокультурного компонента (*Степанов* 2010; *Мартынова* 2013; *Тишков,*

Степанов 2016; *Тишков, Степанов* 2017). Вместе с тем, учеными и экспертами в процессе подготовки методических материалов гражданский и этнокультурный компоненты в образовании чаще всего рассматриваются независимо друг от друга, что вызывает определенные сложности при принятии управленческих решений относительно их содержания и количества часов в учебных планах. Насколько успешны в итоге попытки совместить в программах гражданское и этнокультурное направления обучения — вопрос открытый и требует изучения.

Важнейшими участниками образовательного процесса являются сами ученики. В возрасте старшей школы и периода получения высшего образования молодые люди начинают выходить в самостоятельную жизнь, сталкиваются с первыми проблемами, принимают первые решения. На этом фоне их мнение о результатах полученного базового образования и их оценки эффективности и практической применимости собственных полученных знаний позволяют проанализировать текущее состояние образовательной системы социогуманитарного профиля и ее соответствие потребностям и ожиданиям подростков.

Характеристика выборочной совокупности

В рамках изучения особенностей реализации гражданского и этнокультурного образования в регионах нашей страны в апреле — начале мая 2024 г. был проведен массовый опрос студентов и старшеклассников по единому инструментарию в 4-х субъектах Федерации. Были опрошены студенты Москвы, Ярославской и Тюменской областей, а также учащиеся 9–11-х классов г. Гороховец — малого города Владимирской области. В анкетировании принимали участие студенты разных факультетов и специальностей крупнейших столичных и региональных вузов страны: МГУ им. М. В. Ломоносова, ГАУГН, РГГУ, МПГУ, Московского Политеха, РАНХиГС, ЯрГУ им. П. Г. Демидова, ТюмГУ. Стандартная итоговая совокупность по студенческим выборкам составляет 200 анкет. Квотирование проводилось по полу и направлению обучения: не менее 35% анкет заполнены юношами и не более 65% — девушками; мнение студентов социогумани-

тарных и естественно-научных/технических специальностей представлено в равных долях. С учётом не только разнообразия получаемых студентами профессий, но и существенных различий по конкурсу и итоговому проходному баллу при поступлении на каждую из специальностей, а также принимая во внимание формирование выборочной совокупности по принципу случайного отбора, представленные выборки могут оцениваться как сбалансированные. Выборочная совокупность школьной группы г. Гороховца включает 162 анкеты и максимально приближена к генеральной совокупности, т. к. в двух школах города было опрошено около 90% учащихся 10–11-х классов и порядка 50% выпускников 9-х классов.

В ходе анализа полученных результатов дополнительно учитывались территориальная самоидентификация респондентов в разрезе гражданская — региональная — этническая, и продолжительность проживания в регионе.

Национальный состав участников опроса в целом соотносится с этническим составом жителей в каждом из регионов по результатам Всероссийской переписи населения 2020 года. О принадлежности более чем к двум этносам сообщили: в Москве — 23%, в Ярославле — 13%, в Тюмени — 30%, в Гороховце — 9%. Из тех, кто указал только одну национальность, к нерусской себя отнесли: в Москве — 4,5%, в Ярославле — 2,5%, в Тюмени — 10%, в Гороховце — 0,6%. Суммируя, следует отметить, что подавляющее большинство опрошенных относят себя к русскому народу, однако среди студентов Москвы и Тюмени наблюдается существенно более сложный этнический состав в сравнении с учащимися двух других регионов.

По территориальному самоопределению у молодежи ожидаемо ведущим является государственное: предпочитают, чтобы в повседневной жизни их воспринимали гражданами страны 84,5% старшеклассников Гороховца, в студенческих группах такой ответ варьируется в пределах 69–73%. Для студентов также характерен более высокий уровень актуализации и двух других территориальных идентичностей: региональной в пределах 13,0–17,5% и этнической — 7,5–8,5%, в школьной группе эти категории востребованы у 6% опрошенных.

Если для молодежи школьного возраста свойственно стабильное проживание в регионе своего рождения, и по данным опроса переехали в Гороховец из других мест только 3% опрошенных, то в студенческих выборках наблюдается большое количество приезжих, особенно в Москве и Тюмени, где выходцы из других регионов России и зарубежья составляют 45,5% и 49,5% соответственно, в Ярославле таких тоже немало — 26%.

Гражданское образование

Национальная система образования наряду с другими институтами социализации оказывает существенное влияние на формирование личности уже на самых ранних этапах ее развития. При этом, с одной стороны, она фиксирует устоявшиеся в обществе ценности и нормы поведения и направлена на обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, с другой стороны, в определенной степени она обладает ресурсом для трансформации существующей социальной реальности согласно заложенным в нее концепциям и идеалам. Как следствие, вместе с ярко выраженной и неизменной задачей воспитания достойного человека и гражданина, патриота своей страны с активной гражданской позицией и с высокими нравственными установками одновременно имеет место разница в интерпретациях и подходах при решении этой задачи.

На фоне краха советской модели и поиска новых вариантов социального устройства российская система образования не всегда успевает соответствовать запросам государства и общества и в настоящее время находится в состоянии непрерывного реформирования: введенная в конце 2000 г. Национальная доктрина образования, рассчитанная вплоть до 2025 года, была упразднена в 2014 (Национальная доктрина образования 2000); в принятый в 2012 г. закон об образовании на сегодняшний день внесено более 120 поправок (ФЗ «Об образовании» 2012); по инициативе Президента РФ В. В. Путина в 2013 г. начата работа над новой концепцией школьного исторического образования с целью создания единой линейки учебников, обучение

по ним ведется с 2016/2017 учебного года (Выступление Президента 2013). В условиях текущей тяжелой внешней политической ситуации в последние два года можно наблюдать новую волну реформ в образовательной сфере: принято решение об окончательном отказе от болонской системы с 2025 г. (РБК 24.05.2022; РБК 14.05.2024); заявлено об исключении/сокращении предмета обществознание из программы средней школы начиная с нового 2025/2026 учебного года (Приказ Минпросвещения № 171, 2024); принят указ о целенаправленной государственной политике в области исторического просвещения (Указ Президента № 314, 2024). Как можно видеть, гражданское образование будучи ключевым направлением социализации населения в рамках страны одновременно является объектом государственной политики и наиболее чувствительно к переменам во внешним и внутреннем государственном курсах. В итоге, понятия и определения в сфере гражданского образования вводятся скорее в общих чертах, функции и задачи нередко зависят от текущей политической ситуации и регулярно пересматриваются.

Несмотря на указанные выше сложности формулировок, неизменной остается одна из ведущих целей социального развития нашей страны — формирование гражданского общества и построение правового государства. Ключевую роль для ее достижения выполняют гражданское образование и воспитание, они реализуются в процессе учебной деятельности при изучении социальных дисциплин — истории, обществоведения, литературы и других, а также в ходе воспитательной работы на внеклассных мероприятиях. Поэтому одним из первых стоял вопрос о том, какие предметы из школьного курса как источник знаний о своей стране оказались особенно важны, можно было выбрать несколько вариантов ответа. Практически все опрошенные школьники и студенты признают значимость этих предметов в своей жизни: посчитали их неважными не более 1% и от 0,5 до 2% по регионам (*Табл. 1*).

Таблица 1

Рейтинг предметов о российском государстве по уровню значимости в представлении учащихся, в % от опрошенных

Какие предметы или темы уроков о российском государстве, из пройденных в процессе обучения, Вы считаете для себя наиболее важными?	**Студенты**			**Школьники**
	Москва	**Ярославль**	**Тюмень**	**Гороховец**
История России	85,5	71,5	80,5	81,5
Изучение русского языка	83,5	70,5	79,5	84,0
География России	65,0	55,0	65,5	80,9
Классическая отечественная литература	66,5	44,0	60,0	45,1
Изучение российского политического строя и законов	48,5	43,5	48,0	61,7
Достижения российской науки и известные российские ученые	45,5	39,0	41,0	59,3
Классическое отечественное изобразительное искусство, архитектура, театр	36,0	27,5	36,0	25,9
Другое	0,0	1,0	0,0	0,0
Предметы о российском государстве не важны	0,5	2,0	1,0	0,6
	431,0	**354,0**	**411,5**	**439,0**

В результате был составлен рейтинг более и менее значимых по мнению учащихся предметов, предполагающих изучение российского государства. Наиболее высоко с этой точки зрения оцениваются история России и русский язык, их называют подавляющее большинство респондентов — 80–85%, чуть меньше в Ярославле — 70–72%; далее идут география и литература — эти предметы выбрали порядка 2/3 студентов Москвы и Тюмени и около половины учащихся из Ярославля и Гороховца. Необходимость знаний о российском политическом строе, законах, достижениях российской науки отметили чуть меньше половины опрошенных. Ниже всего оценивались знания об отечественном

искусстве — около трети в Москве и Тюмени и около четверти в Ярославле и Гороховце. Обращая внимание на региональную специфику можно отметить, что в регионах с более сложным этническим составом — Москве и Тюмени — настроенность на изучение предметов о российском государстве оказалась выше, чем в Ярославле; в свою очередь школьная группа Владимирской области демонстрирует более высокий интерес по всем предметам, за исключением литературы и искусства (*Табл. 1*).

Следует учитывать, что установка на значимость каждого из предметов до определенной степени может быть связана с объемом выделенных часов и необходимостью сдавать по ним выпускные экзамены: увеличение объема информации и дополнительная мотивация к изучению потенциально повышают и уровень значимости самого предмета. В целом же проведенный опрос показал, что все основные предметы о российском государстве в той или иной мере для учащихся важны.

Этнокультурное образование

Реализация этнокультурного компонента в образовательном процессе часто сталкивается со множеством системных проблем: нехватка преподавательских кадров; отсутствие утвержденных дидактических материалов и комплектов учебников, соответствующих современным образовательным стандартам; отсутствие аккредитаций образовательных программ; сбои в механизмах принятия решений в ходе регулирования вариативной части школьных программ на разных уровнях и другими. Все они в той или иной мере выносились на общественное обсуждение, освещались в научных исследованиях (*Мартынова* 2013; *Шнирельман* 2015; *Тишков, Степанов* 2016; *Тишков, Степанов* 2017; *Тишков* 2019 и др.). Вместе с тем, следует отметить, что в целом наблюдаются и положительные сдвиги: в ходе редактирования закона об образовании (ФЗ «Об образовании» 2012) снят ряд противоречий; вводятся программы обучения родным языкам (Новости Минпросвещения 2021); утверждена Концепция государственной языковой политики (Распоряжение Правительства № 1481-р, 2024).

Таблица 2

Содержание этнокультурного образования в программе обучения по мнению учащихся, в % от опрошенных

Какие предметы или темы уроков о культуре народов России присутствовали в программе Вашего обучения в школе или вузе?	**Студенты**			**Школьники**
	Москва	**Ярославль**	**Тюмень**	**Гороховец**
История родного края	59,5	55,0	52,0	77,2
География родного края	51,5	47,5	49,5	82,1
Национальная литература, эпос, фольклор	51,0	47,0	43,5	55,6
Изучение национального языка	43,0	46,5	32,5	59,3
Национальная культура, искусство	51,5	29,5	38,5	56,8
История народов / История народов региона	41,0	32,0	28,0	54,3
Национальные традиции, праздники	39,0	25,0	32,0	50,0
Народная музыка, песенное творчество	32,0	31,5	21,5	38,3
Традиционная религиозная культура	32,5	20,5	18,5	21,0
Традиционные виды труда и деятельности	19,5	12,0	14,5	31,5
Традиционный костюм	12,0	9,5	16,5	21,6
Национальные виды спорта	9,5	14,0	13,5	21,0
Национальная кухня	14,5	10,0	15,5	17,3
Национальные танцы	12,0	10,0	9,0	9,3
Другое	9,5	6,0	6,0	0,6
Предметы о культуре народов России **не важны**	1,0	1,0	2,5	0,6
	479,0	**397,0**	**393,5**	**596,3**

В рамках исследования для анализа содержания этнокультурного образования на настоящий момент приведем данные ответов школьников и студентов на вопрос о том, какие темы или предметы присутствовали в программе обучения исходя из их личных воспоминаний. В общем и целом, все-

ми участниками опроса знания о народах и культурах были признаны важными — отрицательный ответ дали в среднем около 1% (2,5% в Тюмени) и еще 0,5% воздержались от ответа. По большому счету, было отмечено наличие в образовательной программе всех предложенных в анкете уроков этнокультурного профиля, выразили сомнение в этом не более 5% опрошенных в студенческих группах, среди старшеклассников не смог припомнить что-то подобное только 1 человек, но с учетом ответов его одноклассников такие уроки все-таки были. Из предметов в первую очередь прозвучали история и география родного края, национальные литература и язык — под национальным языком чаще всего имелся в виду русский. Наиболее редко назывались относительно узкие направления знаний: традиционный костюм, национальные виды спорта, кухня и танцы. Среди самостоятельных ответов встречались такие профильные предметы как: краеведение, культура народов мира, основы религиозных культур и светской этики, основы духовно-нравственной культуры народов России, разговор о важном. Достаточно подробными были ответы старшеклассников, за исключением национальных кухни и танцев все остальные темы были упомянуты как минимум четвертью опрошенных, а по истории и географии, где количество учебных часов сравнительно велико, — около 80% (*Табл. 2*).

Согласно материалам анкетирования, востребованность этнокультурного образования для учащихся оказалась несколько ниже, чем гражданского. Полагают, что этнокультурные знания для них не важны около 2% старшеклассников и 5–6% студентов, еще 2–7% опрошенных воздержались от ответа (*Табл. 3*).

Таблица 3

Наиболее значимые направления этнокультурного образования по мнению учащихся, в % от опрошенных

Какие из указанных тем уроков или предметов о культуре народов России, пройденных в процессе обучения, Вы считаете для себя наиболее важными?	**Студенты**			**Школьники**
	Москва	**Ярославль**	**Тюмень**	**Гороховец**
История родного края	46,5	45,0	39,5	54,9
География родного края	28,0	27,5	34,5	53,7
Изучение национального языка	28,0	33,5	27,0	33,3
Национальная культура, искусство	34,5	17,5	25,5	20,4
Национальная литература, эпос, фольклор	30,5	17,5	29,5	17,3
История народов / История народов региона	22,5	16,5	23,5	19,1
Национальные традиции, праздники	25,0	11,0	20,0	17,9
Традиционная религиозная культура	12,0	7,0	11,5	7,4
Народная музыка, песенное творчество	11,5	7,5	9,0	7,4
Национальная кухня	9,0	5,5	6,5	8,0
Традиционные виды труда и деятельности	6,5	4,0	8,5	6,8
Национальные виды спорта	4,5	5,0	7,5	6,8
Национальные танцы	4,0	2,5	7,5	1,9
Традиционный костюм	4,0	2,0	5,5	0,6
Другое	3,0	3,0	3,5	3,1
Предметы о культуре народов России **не важны**	6,0	4,5	5,5	1,9
нет ответа	3,0	7,0	5,5	1,9
	278,5	**216,5**	**270,0**	**262,3**

Кроме того, за исключением истории родного края все остальные предметы уступают по значимости тем, которые по-

священы изучению государства, в ряде случаев об этом говорили и сами опрашиваемые: «Для меня важны предметы по обычной стандартной программе (русский язык, математика, литература и т. д.)»; «Надо делать акцент на ВАЖНЫХ предметах». Впрочем, были и те, кто напротив отмечал необходимость изучения всего спектра тем о народах и культурах России: «Все по-своему важно»; «В каком-то плане, все пункты важны и интересны. Некоторые продолжаю изучать по сей день»; «Все важно, поскольку отражает уникальную культуру народа». Некоторые участники опроса выделить важные для них темы не смогли из-за обрывочности своих знаний: «Затрудняюсь ответить, т. к. не было ничего, кроме истории и географии родного края»; «Я проходила это в младшей школе и не особо помню все это. Считаю, что детям постарше стоит преподавать такое».

Тем не менее, среди наиболее значимых направлений этнокультурного образования следует назвать историю и географию родного края, изучение национального языка — выбирали эти предметы 27,0–46,5% опрошенных студентов и 33–55% школьников. Достаточно важными могут считаться такие темы уроков как: национальные культура и литература, история народов, национальные традиции — о них вспомнили в среднем порядка пятой части опрошенных. Малозначимым по мнению учащихся оказалось изучение народных религий, музыки, танца, костюма, спорта, традиционных видов деятельности (*Табл. 3*).

Соотношение гражданского и этнокультурного направлений в образовательном процессе

Высокая нагрузка и ограниченность учебных часов, рост требований к выпускникам школ и абитуриентам вузов не позволяют одинаково подробно и глубоко изучать всё многообразие тем в сфере гражданского и этнокультурного образования. С учетом отличий по этнокультурному составу населения и наличию образовательных ресурсов, как потребности учащихся, так и возможности их реализации в регионах могут заметно варьироваться. Таким образом, не только не существует единственного

идеального соотношения предметов гражданского и этнокультурного циклов, но и достижение его ведется на разных уровнях принятия решений, в том числе, индивидуальном.

В настоящей работе рассмотрим по 4 регионам насколько успешными оказались практики сочетания в учебных планах тем уроков о российском государстве и о народах на основании удовлетворенности своими знаниями самими учащимися, а не учителями, экспертами или родителями. Согласно полученным данным, считают достаточными полученные знания как о государстве, так и о народах России подавляющее большинство опрошенных школьников и студентов: по темам гражданского образования 82,5–92,0%; по темам этнокультурного чуть меньше — 77,5–89,0% (*Табл. 4*). При этом число тех, кто дал отрицательный ответ и не удовлетворен своими знаниями, приблизительно одинаково по гражданскому и этнокультурному образованию в каждом из регионов. Следовательно, в целом баланс по мнению учащихся скорее соблюден: в какой мере недостаточно знаний о своей стране, примерно в той же мере недостаточно знаний и о народах России. Вместе с тем, хорошо заметна региональная специфика. В Москве и Тюмени, отличающихся сложным этническим составом, потребность в знаниях как по гражданскому, так и по этнокультурному направлению почти одинакова, достаточно высока и составляет 14,5–16,0%. Аналогичные цифры по Ярославлю и Гороховцу, где проблемы межэтнических коммуникаций стоят менее остро, в 1,5–2 раза ниже и варьируются в пределах 6,5–10,5%. Добавим, что различий между школьной группой Владимирской области и студенческой группой Ярославской области практически не наблюдается (*Табл. 4*).

Размышляя о результатах полученного гражданского образования учащиеся дополнительно отмечали несколько аспектов: 1) достаточность знаний существует только на текущий момент времени («на данный момент достаточно, но [они] понадобятся в большем объеме позже»; «достаточно, однако [в памяти] не все остается»); 2) представления о России чрезмерно политизированы и однобоки («не соблюден принцип объективности»; «[знаний] достаточно, но они слишком субъективные»; «[знаний недостаточно] практически во всем, ибо

все преподносится односторонне»); 3) описание мирового контекста неполное и фрагментарное («[не представлена] страна в контексте мира, получается Россия как в вакууме»).

Таблица 4

Соотношение гражданского и этнокультурного направлений в образовательном процессе по мнению учащихся, в % от опрошенных

Считаете ли Вы полученные знания о российском государстве / о народах России достаточными для своей повседневной жизни и успешной трудовой деятельности?	**Студенты**			**Школьники**
	Москва	**Ярославль**	**Тюмень**	**Гороховец**
Гражданское образование				
0). нет ответа	0,0	0,0	0,0	0,0
1). Полученных знаний достаточно	85,0	91,0	82,5	89,5
2). Нет, знаний недостаточно	14,5	7,5	16,0	9,9
3). Другое	0,5	1,5	1,5	0,6
Этнокультурное образование				
0). нет ответа	1,5	1,5	0,5	1,9
1). Полученных знаний достаточно	79,5	89,0	77,5	84,0
2). Нет, знаний недостаточно	15,5	6,5	16,0	10,5
3). Другое	3,5	3,0	6,0	3,7

При подведении итогов этнокультурного образования среди личных комментариев наиболее часто звучит мнение о том, что знания о народах не нужны: «Их достаточно, но эмпирически бесполезны»; «Эти знания не пригодились»; «Не считаю, что знания о народах России потребуются мне в повседневной жизни»; «Не могу сказать о том, что знания были мне полезны и я их использовала»; «Эти знания не влияют на успешность трудовой деятельности». В ряде случаев эта позиция дополнялась представлением о ценности таких знаний только для общего развития: «Для расширения кругозора пригодилось»; «Они бесполезны лично для моей профессии, но для общего развития, широты взглядов подходят»; «Можно было бы узнать ради инте-

реса, но в профессиональной деятельности в этих знаниях нет надобности». Встречаются также реплики о том, что 1) на уроках времени мало и «основной объем знаний был получен при самостоятельном изучении»; 2) уделяется мало внимания вкладу русского народа («О нерусских народах России знаний получено достаточно, а вот о том, какие достижения принесли русские другим народам — недостаточно!»); 3) полученных знаний мало для предотвращения межэтнических конфликтов («Для меры предостережения недостаточно»); 4) программы и учебники по предметам этнокультурной сферы требуют дальнейшей разработки и совершенствования («Для таких предметов должно быть больше часов и должна быть продумана программа»).

Изучая вопрос о том, каких именно знаний прежде всего было недостаточно, можно выделить следующие. В сфере гражданского образования в первую очередь ощущается нехватка знаний о российском политическом строе и законах, о чем говорят около 50% тех, кто посчитал свои знания недостаточными, (или же 6% от всех опрошенных); а также по истории России — об этом сообщили 20–30% (или же 3%) соответственно. В сфере этнокультурного образования наиболее явно присутствует нехватка знаний по национальным культуре и искусству, о чем написали 29–46% неудовлетворенных своими знаниями (или же 4% опрошенных); по истории народов / истории народов регионов, об этом свидетельствуют 18–41% (или же 3%); а также по народным традициям и праздникам — 12–38% (или же 3%) соответственно. Как можно видеть, решение Минпросвещения (Приказ Минпросвещения № 171, 2024), принятое весной 2024 года и предполагающее с 1 сентября 2025 года существенное сокращение учебных часов по обществознанию (исключение обществознания из программы 6–8 классов, всего 1 час в неделю вместо 2 в 9–10 классах) и замещение их преимущественно на региональную историю / основы духовно-нравственной культуры народов России, выглядит достаточно спорным. С одной стороны, оно безусловно должно способствовать совершенствованию программ изучения народов и культур и снижению числа неудовлетворенных своими знаниями в этой сфере. С другой стороны, проблема

недостаточности знаний о современном российском обществе, российском политическом строе и законах после сокращения курса обществознания встанет еще более остро. С учетом явного перекоса число недовольных действующими учебными программами потенциально может увеличиться.

* * *

Обобщая вышеизложенное хочется обратить внимание на несколько моментов.

Вопрос одновременного включения гражданского и этнокультурного компонентов в учебные программы не имеет и не должен иметь единственно верного решения, однако механизм его принятия может быть разным и требует дополнительного изучения.

Проведенный опрос показал, что все основные предметы и темы уроков, позволяющие получать знания о государстве и народах России, в той или иной мере для учащихся важны. При этом значимость общих предметов оценивается респондентами выше, чем более узкие темы, а предметы гражданского профиля выше, чем предметы этнокультурного. Помимо фиксации сложившегося рейтинга более и менее важных в понимании молодежи областей знаний, были также выделены наиболее проблемные зоны в сфере гражданского и этнокультурного образования по мнению опрашиваемых. В частности, отмечалась недостаточность знаний по истории России, о российском политическом строе и законах для гражданского воспитания, а в сфере этнокультурного образования — наиболее явно присутствует нехватка сведений по национальным культуре и искусству, истории народов / истории народов регионов, а также по народным традициям и праздникам. Согласно итоговому распределению ответов, в настоящее время неудовлетворенность учащихся своими знаниями по направлениям гражданское/этнокультурное одинаково и баланс по их присутствию в учебных планах скорее соблюден, однако в связи с проведением новой серии реформ можно ожидать нарушения этого равновесия и смещения в пользу этнокультурного образования, но в ущерб знаниям о современном обществе.

Полученные оценочные суждения школьников и студентов о результатах своего обучения по предметам социогума-

нитарного профиля оказались достаточно многоаспектными, позволяют зафиксировать наиболее крупные проблемы в гражданском и этнокультурном образовании, представляют интерес для экспертов и могут быть учтены в ходе подготовки учебных планов и программ.

Источники и материалы

Выступление Президента 2013 — Выступление Президента РФ В. В. Путина на заседании Совета по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 года // Президент России: [сайт]. http://news.kremlin.ru/news/17536 (дата обращения 15.07.2024).

Национальная доктрина образования 2000 — Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Юридическая информационная система «Легалакт»: [информационный портал]. https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-04102000-n-751/?ysclid=lythr2cr2i394466037 (дата обращения: 15.07.2024).

Новости Минпросвещения 2021 — За год в российской системе образования появилось свыше 30 новых программ обучения родным языкам // Минпросвещения России: [сайт]. 21.02.2021. https://edu.gov.ru/press/3438/za-god-v-rossiyskoy-sisteme-obrazovaniya-poyavilos-svyshe-30-novyh-programm-obucheniya-rodnym-yazykam?ysclid=lyuqow7zg5196243023 (дата обращения: 15.07.2024).

Приказ Минпросвещения № 171, 2024 — Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования» (Зарегистрирован 11.04.2024 № 77830) // Официальный интернет-портал правовой информации. http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404120003?index=1 (дата обращения: 15.07.2024).

Распоряжение Правительства № 1481-р, 2024 — Распоряжение Правительства РФ от 12.06.2024 № 1481-р «Об утверждении Концепции государственной языковой политики Российской Федерации» // Юридическая информационная система «Легалакт»: [информационный портал]. https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-12062024-n-1481-r-ob-utverzhdenii/ (дата обращения: 15.07.2024).

РБК 14.05.2024 — Фальков рассказал, когда в России откажутся от понятия бакалавр // РБК: [сайт]. https://www.rbc.ru/society/14/05/2024/66434fbd9a7947db6a3589ab?ysclid=lyu5bs3ty1967369988 (дата обращения: 15.07.2024).

РБК 24.05.2022 — Минобрнауки заявило о планах отказаться от Болонской системы // РБК: [сайт]. https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27 (дата обращения: 15.07.2024).

Указ Президента № 314, 2024 — Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» // Президент России: [сайт]. http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534 (дата обращения: 15.07.2024).

ФЗ «Об образовании» 2012 — Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Президент России: [сайт]. Ст. 3. П. 1.4). Ст. 8. П. 1.1). Ст. 12. П. 6.6. Ст. 18. П. 5. Ст. 18. П. 6. http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698 (дата обращения: 15.07.2024).

Научная литература

Акутина С. П., Маркеева М. В. Психолого-педагогическое обеспечение гражданского воспитания школьников в современных условиях // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 6. 12 с.

Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65–86.

Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: Теория и методология. М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2004. 195 с.

Мартынова М. Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. № 1. С. 37–51.

Мартынова М. Ю. (ред.). Этнические процессы и межнациональные отношения. Формирование гражданской солидарности, культуры мира и согласия в московском мегаполисе. М.: ИД «Этносфера», 2008. 228 с.

Мартынова М. Ю. Школьное образование и идентичность. Отечественные и зарубежные концептуальные педагогические подходы к национальной (общегосударственной) интеграции и культурному многообразию общества. Серия «Исследования по прикладной и неотложной этнологии». № 234. М.: ИЭА РАН, 2013. 50 с.

Мартынова М. Ю., Степанов В. В., Тишков В. А. Формирование гражданской идентичности. Книга для молодежи / ред. В. А. Тишков. М.: ИЭА РАН, 2015. 133 с.

Пугачева Н. Б., Фролов П. В. Функции гражданского воспитания // Альманах современной науки и образования. 2008. № 10 (17): в 2-х ч. Ч. I. С. 136–139.

Степанов В. В. (ред.). Этнокультурное образование. Методы социальной ориентации российской школы. Вып. 1. М.: ИЭА РАН, 2010. 223 с.

Степанов В. В. Модернизация российской школы и проблема сохранности этнокультурного образования // Московская модель этнической политики / Ред. О. В. Кульбачевская, В. В. Степанов. М.: Росинформагротех, 2015. С. 433–438.

Тишков В. А. Национальная идея России. М.: Издательство АСТ, 2021. 416 с.

Тишков В. А. Российский народ: история и смысл национального самосознания. М.: Наука, 2013. 649 с.

Тишков В. А. Языковая ситуация и языковая политика в России (ревизия категорий и практик) // Полис. Политические исследования. 2019. № 3. С. 127–144. https://doi.org/10.17976/jpps/2019.03.08

Тишков В. А., Степанов В. В. (ред.). Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России. М.: ИЭА РАН, 2016. 297 с.

Тишков В. А., Степанов В. В. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в России // Вестник Российской академии наук. 2017. Т. 87. № 10. С. 879–890.

Шнирельман В. А. Российская школа снова на переломе // Московская модель этнической политики / Ред. О. В. Кульбачевская, В. В. Степанов. М.: Росинформагротех, 2015. С. 438–442.

References

Akutina, S. P., and M. V. Markeeva. 2013. Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie grazhdanskogo vospitaniia shkol'nikov v sovremennykh usloviiakh [Psychological and Pedagogical Support for Civic Education of Schoolchildren in Modern Conditions]. *Sovremennye issledovaniia sotsial'nykh problem (elektronnyi nauchnyi zhurnal)* 6. 12 p.

Asmolov, A. G. 2008. Strategiia sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniia: na puti k preodoleniiu krizisa identichnosti i postroeniiu grazhdanskogo obshchestva [Strategy for Sociocultural Modernization of Education: on the Way to Overcoming the Identity Crisis and Building Civil Society]. *Voprosy obrazovaniia* 1: 65–86.

Lebedeva, N. M., T. G. Stefanenko, and O. V. Luneva. 2004. *Mezhkul'turnyi dialog v shkole. Kniga 1: Teoriia i metodologiia* [Intercultural Dialogue at School. Book 1: Theory and Methodology]. Moscow: Izdatel'stvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. 195 p.

Martynova, M. Yu. (ed.). 2008. *Etnicheskie protsessy i mezhnatsional'nye otnosheniia. Formirovanie grazhdanskoi solidarnosti, kul'tury mira i soglasiia v moskovskom megapolise* [Ethnic Processes and Interethnic Relations. Formation of Civil Solidarity, Culture of Peace and Harmony in the Moscow Metropolis]. Moscow: Etnosfera. 228 p.

Martynova, M. Yu. 2004. Polikul'turnoe prostranstvo Rossii i problemy obrazovaniia [Russia's Multicultural Space and Educational Challenges]. *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 37–51.

Martynova, M. Yu. 2013. *Shkol'noe obrazovanie i identichnost'. Otechestvennye i zarubezhnye kontseptual'nye pedagogicheskie podkhody k natsional'noi (obshchegosudarstvennoi) integratsii i kul'turnomu mnogoobraziyu obshchestva* [School Education and Identity. Domestic and Foreign Conceptual Pedagogical Approaches to National (State-Wide) Integration and Cultural Diversity of Society]. The Series "Issledovaniia po prikladnoi i neotlozhnoi etnologii" [Research in Applied and Urgent Ethnology]. Vol. 234. Moscow: IEA RAS. 50 p.

Martynova, M. Yu., V. V. Stepanov, and V. A. Tishkov. 2015. *Formirovanie grazhdanskoi identichnosti. Kniga dlia molodezhi* [Formation of Civic Identity. Book for Young People]. Moscow: IEA RAS. 133 p.

Pugacheva, N. B., and I. V. Frolov. 2008. Funktsii grazhdanskogo vospitaniia [Functions of Civic Education]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniia* 10(17). Vol. 1: 136–139.

Shnirel'man, V. A. 2015. Rossiiskaia shkola snova na perelome [Russian School is at a Turning Point Again]. In *Moskovskaia model' etnicheskoi politiki* [Moscow Model of Ethnic Politics], ed. by O. V. Kulbachevskaia and V. V. Stepanov. Moscow: Rosinformagrotekh. 438–442 p.

Stepanov, V. V. (ed.). 2010. *Etnokul'turnoe obrazovanie. Metody sotsial'noi orientatsii rossiiskoi shkoly* [Ethnocultural Education. Methods of Social Orientation of the Russian School]. Vol. 1. Moscow: IEA RAS. 223 p.

Stepanov, V. V. 2015. Modernizatsiia rossiiskoi shkoly i problema sokhrannosti etnokul'turnogo obrazovaniia [Modernization of the Russian School and the Problem of Preserving Ethnocultural Education]. In *Moskovskaia model' etnicheskoi politiki* [Moscow Model of Ethnic Politics], ed. by O. V. Kulbachevskaia and V. V. Stepanov. Moscow: Rosinformagrotekh. 433–438 p.

Tishkov, V. A. 2013. *Rossiiskii narod: istoriia i smysl natsional'nogo samosoznaniia* [The Russian People: History and Meaning of National Identity]. Moscow: Nauka. 649 p.

Tishkov, V. A. 2019. Language Situation and Language Policy in Russia (Revising Categories and Practices). *Polis. Politicheskie issledovaniia* 3: 127–144. https://doi.org/10.17976/jpps/2019.03.08

Tishkov, V. A. 2021. *Natsional'naia ideia Rossii* [National Idea of Russia]. Moscow: AST. 416 p.

Tishkov, V. A., and V. V. Stepanov (eds.). 2016. *Mezhetnicheskie otnosheniia i etnokul'turnoe obrazovanie v regionakh Rossii* [Interethnic Relations and Ethnocultural Education in the Regions of Russia]. Moscow: IEA RAS. 297 p.

Tishkov, V. A., and V. V. Stepanov. 2017. Interethnic Relations and Ethnocultural Education in Russia. *Vestnik Rossiiskoi akademii nauk* 87(10): 879–890.

О. А. Зыкина

Глава 5

Об актуальных проблемах современной школы: мнение учителей в Костромской области

В главе представлены результаты исследования, проведенного в г. Костроме в апреле–мае 2024 г. среди школьных учителей. Автор стремилась выяснить степень их удовлетворенности профессией и узнать, какие сложности в своей работе представляются провинциальным педагогам наиболее существенными. Оз-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Белова Н. А.* Об актуальных проблемах современной школы: мнение учителей в Костромской области // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 178–193.

This chapter involves material from the article: Belova, N.A. 2024. On Topical Problems of the Modern School: Teachers' Opinion in the Kostroma Region. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 178–193.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

вученные респондентами озабоченности позволили выделить ключевые проблемы современного учительства и сгруппировать их в несколько блоков: небольшой уровень доходов и низкая заработная плата, большая педагогическая нагрузка преподавателей и дефицит свободного времени, недостаточная материально-техническая база школ региона и слабое моральное стимулирование учителей. По итогам опроса оказалось, что наряду с финансовыми проблемами критику со стороны учителей вызывает падение их авторитета в обществе. Более того, проведенное исследование показало, что материальная составляющая является для учителей важной, но не приоритетной причиной недовольства. Значимым для педагогов оказалось их не соответствующее квалификации социальное положение. К этому необходимо добавить, что на сегодняшний день в неблагополучных регионах обострился кадровый дефицит, особенно не хватает учителей математики и русского языка. Судя по статистическим данным, материалам СМИ и полевым наблюдениям, молодежь неохотно идет работать в школу. Можно согласиться с единодушным мнением принявших в опросе преподавателей, что для сохранения престижа профессии и предотвращения ухода квалифицированных педагогических кадров необходимо принять меры по улучшению материального благополучия работников образования, обновить материально-техническую базу школ и восстановить высокий статус учителя в обществе.

* * *

Образование является одной из ключевых сфер общественной жизни. Важность образования осознается не только в кругах элиты нашего общества, но и простыми гражданами. Согласно статистическим данным, сейчас в России 32,6 млн чел. получают образование разных уровней, в стране трудится 1 млн 605 тыс. воспитателей и учителей (*Варламова и др.* 2023: 13–14). Россия входит в десятку стран с самой высокой долей населения, имеющего высшее образование, удельный вес жителей России в возрасте от 25–64 лет с высшим образованием составляет 32,4%, по этому показателю Россия занимает 7 место в мире (*Варламова и др.* 2023: 13). При этом, как показали материалы обследования группы ученых из Высшей школы экономики, доля молодежи с высшим образованием в РФ приближается к 40% (33,4% — юношей, 45,6% — девушек) (*Варламова и др.* 2023: 22). В этом отношении мы уступаем почти всем странам, лидирующим в мире по уровню образования, за исключением Италии и Швеции. Необходимо добавить, что расходы на образование в процент-

ном соотношении к ВВП страны в России ниже на 1–2%, чем в странах-лидерах (*Варламова и др.* 2023: 13). Меньше среди них тратят на образование только Армения, Бангладеш, Азербайджан и Япония (*Егоренко* 2020: 129).

К этому необходимо добавить, что на сегодняшний день в неблагополучных регионах обострился кадровый дефицит, особенно не хватает учителей математики и русского языка (ПМА 2024). По статистическим данным, материалам СМИ и полевым наблюдениям, молодежь неохотно идет работать в школу.

Эксперты давно указывают на необходимость детального анализа всей системы российского образования. Поскольку именно педагогам отводится ведущая роль в воспитании подрастающего поколения, мы решили выяснить их мнение по поводу основных проблем и трудностей, с которыми в наши дни сталкиваются учителя в своей профессиональной деятельности, а также выявить причины низкой популярности их профессии среди молодежи. С этой целью в апреле и мае 2024 г. по проекту «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» была разработана анкета для учителей. Анкета состояла из 31 вопроса и делилась на несколько блоков по ключевым темам: профессиональные потребности, взаимоотношения с администрацией, морально-психологическая атмосфера, проблемы профессионального выгорания. В исследовании приняло участие 80 учителей, как экспертов в образовательной сфере, в разных школах г. Костромы Центрального федерального округа (в районах Центральный, Фабричный, Заволжье и мкр-н Давыдовский). В начале исследования планировалось привлечь к нему только 50 респондентов, но актуальность темы и обсуждаемые в ходе опроса проблемы вызвали оживленную дискуссию в учительской среде, что позволило дополнительно опросить 30 человек, причем 39 респондентов — молодые специалисты в возрасте до 35 лет. Для разъяснения спорных вопросов в блоке анкеты «взаимоотношения с администрацией», распределение заработной платы, нагрузки и других было проведено два экспертных интервью с директорами школ города, которые внесли определенную ясность в комментарии учителей.

Как уже было сказано, основная цель исследования состояла в выявлении первичных трудностей, с которыми сталкиваются сегодня учителя в школах. В этом отношении социально-антропологические подходы и методы позволяют обнаружить проблемы на этапе их зарождения и разрешить ситуацию, не доводя ее до крайности. В рамках исследования был использован метод анкетирования, первичного интервьюирования, полевого наблюдения, ведения полевого дневника с заметками и другие социально-антропологические методы. Опрос проводился опытными экспертами, заинтересованными в сборе материала достоверного и качественного, что положительно отразилось на результатах исследования. Для обработки полученного материала была разработана база данных в Excel. С помощью этой базы данных был рассчитан средний показатель, который лег в основу наших выводов. Для анализа полученной информации мы также использовали комментарии, которые оставляли учителя в анкете, эти сведения помогли внести дополнительную ясность в наше исследование. Помимо результатов опроса были проанализированы наиболее популярные учительские форумы в интернете, социальные сети и статьи СМИ. Для подтверждения или опровержения полученной информации использовались статистические источники.

Техническая и материальная база в школах

Наш опрос был разделен на несколько больших тематических блоков. Первый блок вопросов касался одного из самых трудноразрешимых аспектов современного провинциального образования — материально-технической базы в школах. Большинство педагогов констатировало слабую оснащенность кабинетов и классов современным оборудованием. Учителя отмечали, что в Костроме в целом страдает материально-техническая база школ, фактически отсутствуют методические кабинеты, это очень сильно тормозит образовательный процесс. Вот что сказала дефектолог-логопед одной из школ для детей с особенностями развития г. Костромы:

> «У меня до увольнения в 2023 г. зарплата была фактически минимальная 13–14 тыс. рублей и это без подоходного налога, на эти деньги я должна была найти дополнительные пособия, распе-

> чатать их за свой счет, поскольку по тем материалам, что были в школе, эффекта не было никакого, ведь занятия были с каждым учеником два раза в неделю максимум, а иногда необходимо работать два раза в день, для эффективности, но моей ставкой это не было предусмотрено и более того, мне запрещали перерабатывать. Для распечатки пособий и раздаточного материала у меня уходило 3–4 тыс. в месяц только на это, плюс проезд. Работала только ради детей, поскольку их ожидания занятий и радость удерживали меня от смены профессии. Многое зависит от директора и администрации, я захотела уволиться по личным обстоятельствам, когда они это услышали, уволили меня за две недели до отпуска, без выплаты части положенных мне по закону денег. Считаю, что это было максимально несправедливо и подло» (ПМА 2023).

На заседании президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г. был утвержден паспорт национального проекта «Образование» (Образование 2019). Одной из его ключевых задач стало создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, которая сможет обеспечить высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В статье О. В. Сизовой с коллегами проводится подробный анализ оснащенности общеобразовательных организаций России компьютерной техникой. Авторы пришли к выводу, что ВРП является ключевым фактором, влияющим на количество персональных компьютеров в общеобразовательных организациях. Костромская область по уровню внутреннего регионального продукта находится на последнем месте в ЦФО, а его доля в 2022 г. составила всего 0,2%, даже в кризисный 1998 г. доля ВРП Костромской области была 0,4% (ВРП РФ 2023; Костромская область 2024: 35). Именно поэтому жалобы учителей на плохое и устаревшее оборудование неудивительны. Учительница одной из костромских школ прокомментировала также, что зарплата учителей в соседних регионах на порядок выше. Даже в Ивановской области, несмотря на то, что по уровню жизни эти два региона являются сопоставимыми, а иногда Ивановская область уступает Костромской, по словам респондентки, губернатор Ивановской области делает дополнительные регулярные выплаты учителям, чего нет в Костромской (ПМА 2024).

Несмотря на перечисленные проблемы, учителя, заинтересованы в своей работе и в том, чтобы организовать интересные и познавательные занятия, особенно на уроках естественно-научных дисциплин. Этой категории учителей приходится прилагать немалые усилия для организации опытов и лабораторных работ на устаревшем оборудовании или покупать его за свой счет, используя изредка, ввиду дороговизны расходных материалов (ПМА 2024).

Треть педагогов недовольны качеством и содержанием образовательных программ, 20% учителей сталкиваются с отсутствием возможности тиражировать раздаточный материал к урокам. Слабую оснащенность классов современным оборудованием отметили 47%, недостаточность материально-технического оснащения — 42%. Также 26% учителей не удовлетворены условиями работы в школе, а 3% отметили их отсутствие как таковое. Только 47% учителей (меньше половины) сообщили, что их рабочее место оборудовано компьютером и современным технологическими приспособлениями. Отмеченные недостатки можно считать ключевыми неблагоприятными моментами в образовательном процессе и его организации, поскольку отсутствие рабочего места отвлекает учителей, а также занимает дополнительное время для организации уроков и требует наличия денежных ресурсов при подготовке пособий и раздаточного материала для учеников. Проведенное исследование показало, что материальная составляющая является для учителей немаловажной, но не приоритетной. Более значимыми для учителей оказались их авторитет и положение в обществе.

Социально-психологический климат в школах и уровень доверия к администрации

В проведенном исследовании были предусмотрены также вопросы, направленные на измерение социально-психологического климата в коллективе и уровня доверия к администрации школы. Существует ряд факторов, определяющих социально-психологический климат в коллективе. Во-первых, большое значение имеет удовлетворенность работой, то на-

сколько ценится труд каждого его члена, как реагирует руководство на неудачи или ошибки учителей. Во-вторых, важно, как складываются взаимоотношения с коллегами в коллективе, его сплоченность и уровень доверительности. Важен и характер коммуникаций в учительской среде, в условиях административного управления коллективом. В этой связи нам было интересно узнать, как администрация выстраивает диалог с каждым своим сотрудником, какой стиль руководства чаще всего используют директора в рассматриваемых школах (авторитарный, демократический или попустительский). Все вышеперечисленные факторы влияют на желание выполнять свои обязанности. Представляет интерес и то, каким образом администрация стимулирует сотрудников работать лучше, ведь как известно, финансовое поощрение в школах ограничено, но при грамотном руководстве, даже небольшие средства, распределяемые по вкладу каждого, способствуют лучшей трудоотдаче и чувству справедливости в коллективе.

В ходе нашего опроса было установлено, что треть учителей устраивает деятельность администрации, которая признает их успехи и достижения, не препятствует росту и развитию карьеры. Еще треть учителей считает, что администрация делает не все возможное для улучшения ситуации в школах, им «хотелось бы, чтобы было больше понимания и уверенности в завтрашнем дне». Затруднились ответить на этот вопрос 20% респондентов, что указывает скорее на существующие противоречия и их несогласие с деятельностью руководства. Условиями работы удовлетворены только 19% учителей, частично удовлетворены 52%, а вот больше четверти недовольны не только своим положением, но и общими условиями работы в школе.

Болезненной темой для учителей является распределение педагогической нагрузки. Только четверть опрошенных респондентов не сталкивается с неудобным графиком работы. Педагоги указывали на то, что администрация выбирает «любимчиков» и им создаются максимально удобные условия для труда и участия в конкурсах, в ущерб другим членам коллектива. Особенно страдают молодые учителя, которые только пришли на работу. Бывают случаи, когда молодому специалисту

составляют максимально неудобное расписание занятий, состоящее из так называемых «окон» (промежутков) между уроками. Одна учительница поделилась с нами своим первым и неудачным опытом работы в школе:

> «Когда я пришла в школу, мне дали в нагрузку практически все классы среднего звена, не параллель, а именно по одному классу самому "неблагополучному" и каждый день мне нужно было подготовиться к уроку в 6, 7, 8, 9 классе, а классное руководство я получила у 5 класса, в котором не вела уроки. От этой ситуации у меня началась экзема, поскольку я еще не имела педагогического опыта и наработок у меня не было, складывалось ощущение, что директор специально устроила мне такие "проверки", естественно я не выдержала и сбежала из школы в середине года и только спустя пять лет снова вернулась в школу, но уже к хорошему директору, который не давал в обиду своих учителей и выступал за справедливое распределение нагрузки, особенно молодым специалистам. Я даже диссертацию смогла защитить, поскольку руководство пошло навстречу и организовало расписание под меня» (ПМА 2023).

Хотелось бы отметить, что по результатам проведенного исследования подобные истории нечасто встречались. В ответах звучало, что многие вопросы и трудности решаются благодаря грамотному административному управлению. Педагоги выражали удовлетворение деятельностью администрации в создании благоприятных условий труда и рабочей атмосферы. 40% отметили не просто рабочую обстановку, но и возможность получить поддержку коллег, а 33% указали на их реальную практическую помощь. К сожалению, молодых специалистов в этом числе почти не оказалось, большинство из них переживает трудности в одиночестве. Только 20% молодых педагогов сослались на практическую помощь, а 12% на моральную поддержку со стороны старших коллег. При детальном анализе результатов опроса выяснилось, что 15% молодых респондентов работают при полном игнорировании результатов их деятельности, в недружественной атмосфере, а 41% отметили потребность в поддержке администрации в связи с недостатком педагогического опыта, стрессом и огромной учебной нагрузкой. Заявили о желании сменить образовательное учреждение или вообще уйти из профессии 64% молодых специалистов, 36%

надеются на улучшение ситуации, еще 30% не верят ни в какие улучшения, но менять профессию при этом затрудняются. И только 35% молодых педагогов заявили об удовлетворении своей работой, продвижением по карьерной лестнице. Отсутствие претензий выразило 10% молодых учителей.

Болезненной темой является авторитет учителя в школе и обществе. Треть учителей недовольны низкой дисциплиной и падением престижа профессии учителя, особенно в старших классах. Судя по опросу, авторитет снижается не только из-за роста влияния поисковых систем и отсутствия необходимых знаний у учителей, но и из-за того, что они вынуждены проводить воспитательные кампании и порой насильно привлекать молодежь к участию в мероприятиях по требованию администрации. Эти вынужденные акции снижают авторитет педагога, который подчас не может аргументированно противостоять и защищать «выбранную позицию». По заявлениям учеников, им кажется, что в проводимых мероприятиях их «водят за нос» и специально обманывают. Именно поэтому необходимо изменить или сделать добровольным выбор тем в проведении таких уроков, а также усилить методические рекомендации на курсах для учителей. Педагоги заявляли, что каждый коллектив и дети индивидуальны, особенно в среднем звене, а классный руководитель лучше понимает, как именно организовать наставническую работу, но из-за давления администрации он оказывается в трудной ситуации, что и влияет на его авторитет.

Моральное стимулирование учителей

Описанные выше проблемы подтолкнули нас к изучению вопроса отношения учителей к моральной поддержке их труда. Мы задали вопрос об оценке «морального стимулирования в школе». Треть учителей считает, что моральное стимулирование есть, но недостаточно продуманно, 27% устраивает действующая система, еще 20% высказались за введение дополнительных стимулирующих премий, 19% полагают, что никакой моральной поддержки в школах нет. Далее мы предлагали выбрать, какие формы морального стимулирования респонденты считают луч-

шими[1]. Проведенный опрос показал, что для учителей «важность их труда» — ключевой фактор удовлетворенности профессией. 54% респондентов подчеркнули, что им необходимо чувствовать свою значимость в учебном процессе. Это стремление не только к ощущению собственного вклада, но и к пониманию того, что учительский труд ценен и приносит ощутимую пользу. Еще 51% учителей отметили необходимость «профессионального роста» и повышения квалификации. Им хочется иметь возможность развиваться, получать новые знания и навыки, углубиться в свою специализацию. В этой связи учителя выражают желание брать на себя большую ответственность и влиять на процесс обучения в школе. Они стремятся не просто исполнять указанные инструкции, но и принимать активное участие в формировании учебной среды и решении важных вопросов.

Однако реальность часто расходится с желаниями. Примерно 38% учителей считают, что интересная профессия требует от педагога повышения мастерства и непрерывного роста квалификации. Но они сталкиваются с проблемой «перегрузки внеурочной деятельностью». Часто это связано с необходимостью коммуникации с родителями, которая забирает много времени и энергии. Не хватает времени на самообразование, на посещение семинаров, на развитие собственных методических навыков. Примерно треть учителей высказали желание ощущать «большее уважение и признание от коллег». Им важно слышать похвалу руководителя, получать официальную благодарность с записью в трудовой книжке. Эти простые, но значимые жесты могли бы стать мощным стимулом для учителей. Именно поэтому «моральное стимулирование» в профессии учителя играет ключевую роль. Важно отметить, что около 20% учителей считают, что моральная поддержка никому не нужна. Но в личном разговоре выяснилось, что за этим часто скрываются обида на руководителя из-за несправедливых решений и непризнанных заслуг. Учителя чувствуют себя незаслуженно обиженными.

[1] Можно было выбирать несколько вариантов ответов.

Проблема «неграмотного поведения руководства» и «негативного взаимодействия с родителями» также оказалась предметом озабоченности. Учителя несут большую ответственность за подготовку к экзаменам и переживают за результаты своей деятельности. Часто они становятся «виновниками всех бед», когда родители не довольны результатами детей и обвиняют учителей в некомпетентности. Не хватает понимания со стороны руководства и родителей того, что успеваемость зависит не только от учителя, но и от самостоятельной работы ребенка, его мотивации и поддержки со стороны семьи. В результате неадекватного поведения родителей и некомпетентных действий руководства учителя часто испытывают нервное напряжение и стресс. Им необходимо чувствовать поддержку и уважение со стороны коллег, руководителя и родителей. Именно поэтому моральное стимулирование играет ключевую роль в профессии учителя. Как показало проведенное исследование, в школах необходимо ввести дополнительные меры по поощрению и поддержке педагогов. Важно создать атмосферу уважения и признания не только в педагогическом коллективе, но также среди учеников и их родителей. Руководители должны уделять большее внимание моральному климату в учительской среде. Выявлена необходимость в защите педагогов при конфликтах с родителями. В то же время, родители должны получить информацию о том, как правильно взаимодействовать с учителями, как помогать своим детям в учебном процессе. Необходимо предоставить учителям возможность для профессионального роста и развития. Школы должны создать условия для повышения квалификации и самообразования. Только при учете всех этих факторов можно сделать профессию учителя более привлекательной и престижной.

> «Сейчас ведь как стало. Учителя должны всем. Родители считают, что если ты не подготовил к ЕГЭ или ОГЭ хорошо, то в этом виноват именно учитель, а не ребенок. Ты неправильно объяснил материал, неправильно научил, редко кто понимает и принимает безответственность детей и самих родителей. Родители пишут и звонят и днем, и ночью, а ты обязан им ответить каждому… Иногда времени даже поесть нет… Администрация может тоже спустить “всех собак” за плохие результаты, ведь

это рейтинг школы… А что чувствует учитель никого не волнует, главное найти виноватого. Вот и выходит, что беззащитные учителя несут ответственность за все плохое» (ПМА 2024).

Заработная плата учителей

Наверное, самым болезненным вопросом для учителей является их материальное благополучие и зарплата. Согласно Росстату, в Костромской области средняя заработная плата учителей в 2023 г. составила 37 тыс. рублей, в сравнении с частным сектором и индивидуальным предпринимательством это всего 90% к среднему уровню, который выше на 3 тыс. рублей (Средняя заработная плата 2024). Вместе с тем, как мы знаем из статистических исследований средняя заработная плата, не отражает действительное положение и рассчитывается для общей картины уровня жизни населения и для возможности отследить его рост или падение. Приближенными к реальности являются модальная и медианная заработные платы. По формуле взятой с сайта РОССТАТА при детальном анализе данных источника получилось, что медианная зарплата учителей составила всего 22 940 руб., поскольку соотношение медианной зарплаты к средней составляет 61,92% (для удобства в расчете мы округлили до 62%). Т. е. согласно источнику, реальная заработная плата, которую получает большинство учителей, ниже на 38%. И если из 37 тыс. руб. вычесть 38% мы получаем 22 940 руб. без вычета налогов. Подоходный налог составляет 13% и на руках у учителей остается всего 19 957,8 руб. (Рынок труда 2024; *Юсупов* 2024). В нашем опросе самым низким по привлекательности в профессии ожидаемо оказался именно размер заработной платы. Некоторые учителя довольно резко отреагировали на этот вопрос, написав в комментариях, что «это шутка?»; «это издевательство?», «зачем такие глупые и неуместные вопросы?». Вместе с тем, единицы (3%), в основном занимающие руководящие должности (завучи и методисты), считают, свой доход хорошим и стабильным. В подтверждение полученной информации мы нашли публикацию, где указывается, что в 2022 г. Минпросвещения представило статистику, согласно которой более 75% российских учителей получают

зарплату ниже МРОТ (данные были за декабрь 2021 г.). МРОТ в 2021 г. составлял 12,8 тыс. рублей (Минпросвещения 2022).

Согласно официальным документам администрации Костромской области минимальный прожиточный минимум в регионе на душу населения составляет 14 034 руб., для трудоспособного населения 15 297 руб., для детей 13 866 руб. (Прожиточный минимум 2023). Получается, что если учитель имеет хотя бы одного ребенка, то он должен зарабатывать как минимум 30,5 тыс. руб. Также необходимо добавить и ипотеку, которая в наши дни является неотъемлемой частью жизни большинства россиян для приобретения жилья. Средний платеж по ипотеке сейчас составляет минимум 28,7 тыс. руб. (Средний платеж 2024). И получается, что доход учителей весьма скромный, а жизнь — на грани выживания.

Согласно еще одному исследованию РИА-рейтинг регионов, по качеству жизни в 2023 г. Костромская область заняла 61 место (в 2022 г. — 59) из 85. Для сравнения соседние области Ивановская — 48 место, Ярославская — 29 место, Вологодская — 41 место, а в общем списке ЦФО Костромская область стабильный аутсайдер и находится на последнем месте. Этот рейтинг исследует все регионы России по совокупным показателям, таким как уровень доходов, занятость населения, жилищные условия, безопасность, экология, здоровье и др. (РИА-Рейтинг 2023). Таким образом регион является крайне неблагоприятным для жизни населения, большинство действительно вынуждено не жить, а выживать, особенно семьи с маленькими детьми. Вместе с тем, необходимо добавить, что некоторые мероприятия администрации все же хорошо сказываются на улучшении уровня жизни граждан. Например, увеличено количество ясельных групп в детских садах, таким образом все малыши в возрасте от 1,5 лет могут быть устроены в детский сад родителями, а мамы выйти из неоплачиваемого декрета на работу. Традиционно профессия учителя является женской, примерно 80% учителей — женщины, поэтому эта мера является благоприятной для молодых мам, которые находятся в трудных жизненных ситуациях и вынуждены выходить на работу до окончания отпуска по уходу за ребенком.

Согласно нашему опросу, большинство учителей не чувствует уверенности в завтрашнем дне. Всего один респондент из 80 отметил, что его устраивает доход, и это был директор школы. Удовлетворены оплатой труда 14%, а 40% частично удовлетворены и столько же недовольных размером заработной платы. Один из учителей оставил гневный комментарий на полях: «Это издевательство или такая шутка?» (ПМА 2024). Причем недовольство заработной платой среди молодежи оказалось большим, составив 44%. 36% респондентов также не хватает денежных ресурсов для улучшения профессиональной подготовки и квалификации. Как мы говорили выше, 20% учителей отказались бы от морального стимулирования в школе в пользу увеличения премиальной части. Кроме того, учителя отметили и назвали издевательскими премии за участие в конкурсах наподобие «Учитель года», который считается коррумпированным и нечестным. Значимость заработной платы в профессии отметили 72% учителей. В своих комментариях учителя говорили о роли репетиторства, которым многие зарабатывают порой больше, чем в школе, «*без особых усилий и не выходя из дома, без общения с администрацией и заполнения отчетной документации*» (ПМА 2024).

В других источниках мы нашли упоминания учителей о том, что, работая на две ставки и не имея свободного времени, учительница получает всего 25 тыс. рублей:

> «Возможно, я была бы готова потерпеть с окладом 25 000 руб. за ставку 18 часов. Но когда 25 000 чистыми — эта вся зарплата, включая почти 2 ставки, надбавку за классное руководство (федеральная плюс школьная), проверку тетрадей (кстати проверка одной тетради в моём случае стоит 20 копеек, а трачу на одну тетрадь, бывает, и 20 минут), стимулирующие от директора (1000 рублей), руки опускаются. За эти копейки работаю в две смены» (Анонимная анкета учителя 2021).

Учительница из Омской области так отзывается о своих доходах:

> «Деньги я откладываю с репетиторских услуг. Коплю на хорошее медобслуживание, которое можно получить только в платных клиниках. Естественно, от каких-то дорогостоящих продуктов приходится отказываться. Как говорится, тут уж не до жиру — быть бы живу. Хотелось бы покупать хорошие фрукты, сыр, рыбу,

> но это очень дорого стоит. Хорошо, что мясо в деревне можно купить у частников и оно более или менее доступно» (Учителя — о том, как и на что они живут 2024). Зарплата этой учительницы за 10 часов педагогической нагрузки составляет 7 900 руб.

Низкая заработная плата учителей — это проблема, которая имеет далеко идущие последствия, затрагивая не только финансовое благополучие самих педагогов, но и качество образования в целом. Учителя, особенно в сельских районах, зачастую вынуждены работать в нескольких местах, чтобы свести концы с концами. Низкие зарплаты не позволяют им создать устойчивое финансовое положение, обеспечить себе достойный уровень жизни и обеспечить своим семьям благополучие. Это не только подрывает их моральный дух, но и заставляет тратить практически все свободное время на подработку, сокращая минуты, которые они могли бы посвятить саморазвитию, повышению квалификации и планированию учебных занятий. Низкие зарплаты особенно критичны для учителей предметов, которые считаются «дефицитными», таких как математика, русский язык и иностранные языки. Нехватка квалифицированных преподавателей в этих сферах может привести к недостаточному качеству обучения, что будет впоследствии оказывать негативное влияние на будущее поколение. Все это подрывает уважение к профессии педагога.

Бюджет времени учителей

Социологи и экономисты сходятся во мнении, что бюджет времени социальной группы складывается из определенных обязанностей: работа, домашний труд, труд в личном подсобном хозяйстве, удовлетворение физиологических потребностей, свободное время (образование, общественная деятельность, отдых и развлечения) (*Андрейчиков* 1962: 4). Профессиональная жизнь учителя — это не просто уроки по расписанию. Ее можно разделить на два основных компонента: *учебную нагрузку*, то есть сами занятия, и *ненормируемую часть педагогической деятельности*, которая выходит за рамки преподавания. Учебная нагрузка — видимая часть работы, которая за-

нимает определенное количество часов в неделю и, как правило, отражается в официальной документации. Однако, за видимой частью скрывается огромный пласт ненормируемой работы. Это подготовка к занятиям, которая включает в себя изучение учебного материала, разработку уроков и подготовку к ним, проверку тетрадей и контрольных работ. Очевидно, что педагог должен не только владеть информацией, но и уметь ее интересно и доступно преподносить ученикам. Для этого требуется глубокое изучение темы, поиск дополнительного материала, освоение новых методик, подбор иллюстраций и наглядных примеров. Разработка уроков включает в себя создание конспектов, подбор заданий, планирование деятельности учащихся, выбор форм и методов обучения, продумывание индивидуального подхода к ученикам с различными потребностями. Проверка тетрадей и контрольных работ — это не только выставление оценок, но и анализ допущенных ошибок, выявление пробелов в знаниях, подбор дополнительных упражнений и рекомендации для улучшения успеваемости.

Ненормируемая работа включает в себя также ведение документации (заполнение классных журналов, составление отчетов, работа с электронными платформами, заполнение разнообразных таблиц, написание планов, программ, тестов), общение с родителями (индивидуальные беседы, родительские собрания, решение проблем, возникающих в процессе обучения, информирование родителей о прогрессе детей, создание удобной и эффективной системы взаимодействия), участие в педагогических мероприятиях (заседания методических объединений, советы учителей, профессиональное развитие, аттестация, конкурсы, семинары, вебинары, выступления на конференциях, что требует дополнительного времени на подготовку и участие), дежурства (участие в организации и проведении школьных мероприятий, контроль за безопасностью учеников на уроках, переменах, экскурсиях, участие в олимпиадах, конкурсах и других мероприятиях, выходящих за рамки учебной нагрузки).

Важно отметить, что время на выполнение ненормируемой части работы не регламентируется законами и чаще всего не оплачивается. Это значит, что учителя много работают сверху-

рочно, отказываясь от личного времени и отдыха ради детей и их образования. В расписании учителя могут быть «окна», часы без занятий. Это время также не оплачивается. Часто педагоги используют его для подготовки к занятиям, проверки работ, встреч с родителями или проведения дополнительных занятий с учениками, нуждающимися в помощи. Таким образом, занятость педагога — это ненормированный труд, который требует высокой отдачи, энтузиазма и любви к своему делу. Работа учителя — это не просто профессия, это своего рода миссия, которая требует постоянного совершенствования, самоотдачи и духовных сил.

Законодательно установлено, что продолжительность рабочего дня у учителя не может превышать 36 часов в неделю. Одна рабочая ставка составляет 18 часов, это является базовой гарантией педагогам, при которой есть время и на подготовку к урокам, и на преподавание. Но в целом в законе прописано, что учитель не обязан находиться в школе все 36 часов, он может часть обязанностей выполнять дома и это не станет нарушением, скорее наоборот, заставлять выходить учителя на работу, если у него нет в этот день педагогической нагрузки или общественных обязанностей будет нарушением со стороны администрации. Директора могут оштрафовать на 5 тыс. руб., а школу — на 80 тыс. руб., если учитель переработает по совместительству больше 18 часов в неделю (КоАП 2001: Ч. 1, ст. 5.27).

Современные мессенджеры, несомненно, принесли в жизнь учителей множество удобств. Быстрый обмен информацией, возможность отправки материалов, мгновенная связь с родителями — все это упрощает и ускоряет процесс обучения. Но вместе с тем, мессенджеры стали источником стресса и нарушили границы между работой и личной жизнью педагога. Появилась так называемая *круглосуточная доступность и связь* с учителем. С появлением мессенджеров у многих сложилось мнение, что «учитель всегда должен быть на связи». Начальство, родители и даже ученики считают нормой отправлять сообщения в любое время суток, не задумываясь о том, что у педагога есть личная жизнь, сон или просто желание отдохнуть. Постоянный поток сообщений, когда учитель вынужден отвечать на вопросы, касающиеся учебного процесса, решать

мелкие проблемы, выслушивать жалобы, иногда даже участвовать в личных спорах между родителями и учениками. Все это происходит «в режиме нон-стоп», что становится серьезным источником стресса и утомления.

К сожалению, законодательство и профсоюзы не регулируют режим труда и отдыха учителей. Это и приводит к ситуациям, когда педагоги вынуждены отвечать на сообщения в нерабочее время, чувствуя себя обязанными и не имеющими возможности отказаться от выполнения просьб. Спастись от круглосуточной занятости может только сам педагог, выстраивая четкие личные границы, определяя время, когда он доступен для связи, объясняя родителям и ученикам, что учитель не должен отвечать на сообщения в нерабочее время. В нашем опросе учительница пожаловалась на постоянные сообщения как от учеников, так и их родителей. Эта проблема приносит серьезные неудобства учителю в начале учебного года:

> «У нас как минимум три чата: рабочий, с родителями, с учениками. За время обеда или ужина может прийти 40 сообщений, иногда родители перегибают палку и пишут ночью, поздно вечером. Иногда даже могут нагрубить, если ты сиюминутно не ответила на сообщение. Это очень утомляет и нервирует» (ПМА 2024). Таких сообщений в ходе исследования было довольно много.

Президент РФ В. В. Путин в 2022 г. поручил регламентировать нагрузку учителей в школах. Общественный совет при Рособрнадзоре решил выяснить, как снизилась с тех пор загруженность учителей. Согласно материалам статьи, бюрократические обязанности учителей растут. Кроме установленной нормы по закону, на них дополнительно возложено исполнение множества «неформальных» функций. «Как только директору школы приходит какой-то запрос — ну, например, сколько детей в этом месяце посетили музеи и театры по льготной карте, он спускает этот запрос на учителей. Он не может отвечать на него сам. Формально любой учитель мог бы отказаться, так как это не входит в его обязанности. Но в этом случае директор и завуч будут на такого учителя всячески давить, объясняя, что “он подводит школу и директора”. А директор и в самом деле может пострадать: по-прежнему существует норма в законе, говорящая о том,

что учредитель может в любой момент без объяснения причин уволить директора школы. Кроме того, сейчас увеличилось количество разных отчетностей, связанных с воспитательной работой, а также с повышением квалификации учителей и прохождением ими аттестации» (*Бричкалевич* 2022).

Согласно проведенному нами опросу, 77% педагогов согласились с тем, что административная и бюрократическая нагрузка учителей высокая и они с ней не справляются, 16% затруднились ответить, а менее 4% довольны положением вещей. Примерно 67% участников опроса недовольны количеством затрачиваемого времени на заполнение отчетов и планов, 40% респондентов отметили выросшую бюрократическую нагрузку, 10% считают, что нагрузка увеличилась незначительно, 36% учителей высказались за то, что ничего не изменилось и только 1% отметил существенное уменьшение учительской нагрузки, а еще 14% заметило незначительное сокращение этой нагрузки. При детальном изучении вопроса, нам удалось выявить, что большое влияние имеет деятельность администрации школы и в первую очередь директора. Если директор и административный штат сотрудников справляются с этой задачей самостоятельно, то и учителя в школах менее перегружены. Проблема в основном заключается в сборе дополнительной информации о родителях и учениках, но этот вопрос больше касается столичных школ, нежели провинциальных. Причем на заработной плате заполнение всей этой документации не отражается, скорее оно сказывается на взаимоотношениях с администрацией школы.

Выводы

Результаты исследования, проведенного в апреле–мае 2024 г. в Костроме среди учителей, показали, что современное учительство испытывает большие жизненные трудности. Одной из главных проблем, озвученных учителями, стала недостаточная заработная плата. Ее средний размер, по данным исследования, не сопоставим с уровнем загруженности педагогов. Для того, чтобы обеспечить себе достойный уровень жизни, многие учителя работают на две ставки или комбинируют работу в школе

с репетиторством. В результате возникает нехватка времени на себя, семью и отдых, что ведет к постоянному стрессу и усталости. Другой проблемой, ощутимой для многих педагогов, оказалась недостаточная материально-техническая база школ. Оборудование часто устарело, не соответствует современным требованиям, что осложняет проведение уроков и делает их менее интересными для учеников. Отсутствие компьютеров, проекторов, интерактивных досок и других необходимых средств обучения затрудняет применение современных методов преподавания и усложняет работу учителя. И, наконец, нельзя не затронуть вопрос «падения авторитета учителя». Сегодня молодое поколение оценивает преподавателей в первую очередь по материальному благополучию и положению в обществе. Недостаточная заработная плата создает имидж бедного учителя, лишенного возможностей и перспектив. Это отражается на отношении учеников к учителю и снижает его авторитет в их глазах.

Сочетание всех вышеперечисленных факторов приводит к тому, что педагоги склонны к профессиональному выгоранию. Постоянный стресс, нехватка времени и недооценка труда учителя становятся причиной того, что многие из них думают о смене профессии. При опросах учителей стало заметно, что их привлекает «интересное развитие карьеры», стремление к более динамичному и перспективному профессиональному росту. Молодые учителя часто видят в учительской работе *престиж*, но их мотивы могут быть связаны с желанием получить стабильную работу и возможность строительства карьеры в будущем. Важно отметить, что работа учителя — это сложная и ответственная миссия, требующая не только глубоких знаний и педагогических навыков, но и огромной отдачи, терпения и любви к детям. Учитель должен быть готов к постоянному собственному самосовершенствованию, к анализу своей работы и адаптации к изменяющимся требованиям современного мира. Не стоит забывать и о моральной стороне вопроса. Учитель должен быть не только знатоком своей дисциплины, но и мудрым наставником, готовым помочь ребенку справиться с проблемами и найти свой путь в жизни. Для сохранения престижа профессии и предотвращения ухода из нее квали-

фицированных педагогических кадров необходимо принять меры по улучшению материального благополучия учителей, обновить материально-техническую базу школ и восстановить авторитет учителя в обществе. В контексте всего вышесказанного подчеркнем, что профессия учителя остается особо важной и необходимой. Она основана на искренней любви к детям и желании передать им знания и ценности, которые помогут молодому поколению стать полноценными членами общества.

Источники и материалы

Анонимная анкета учителя 2021 — Анонимная анкета учителя. Работаю учителем. Эта работа стала каторгой // b17.ru/ Сайт психологов № 1. 4.01.2021. https://www.b17.ru/ (дата обращения: 05.05.2024).

Бричкалевич 2022 — *Бричкалевич И.* Большинство российский учителей страдают от излишней отчетности: «Стало еще хуже!» // Московский комсомолец. 19.12.2022. https://www.mk.ru/social/2022/12/19/bolshinstvo-rossiyskiy-uchiteley-stradayut-ot-izlishney-otchetnosti-stalo-eshhe-khuzhe.html (дата обращения: 05.05.2024).

ВРП РФ 2023 — Валовой региональный продукт (ВРП), доля в % // Федеральная служба государственной статистики. 2023. [Электронный ресурс]. https://rosstat.gov.ru/statistics/accounts (дата обращения: 05.05.2024).

КоАП 2001: Ч. 1, ст. 5.27 — Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 08.07.2024, с изм. от 18.07.2024). Статья 5.27.1. Нарушение государственных нормативных требований охраны труда, содержащихся в федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации // Консультант плюс. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34661/88755cc3b9fd053aebba33b58078eb459aa5a1d8/ (дата обращения: 05.05.2024).

Костромская область 2024 — Костромская область в цифрах. Стат. сб. Костромастат. Кострома: Костромастат, 2024. 95 с.

Минпросвещения 2022 — Минпросвещения намерено исправить ситуацию с окладами учителей // ТАСС [Электронный ресурс]. 9 февраля 2022. https://tass.ru/obschestvo/13658537 (дата обращения: 05.05.2024).

Образование 2019 — Опубликован паспорт национального проекта «Образование» // Правительство России [Электронный ресурс]. 11 февраля 2019. http://government.ru/info/35566/ (дата обращения: 05.05.2024).

ПМА 2023 — Полевые материалы автора. Костромская область, Кострома, 2023.

ПМА 2024 — Полевые материалы автора. Опрос учителей в школах Костромы. Костромская область, Кострома, 2024.

Прожиточный минимум 2023 — Прожиточный минимум в Костромской области на 2024 год // Областное Государственное Казенное Учреждение «Многофункциональный Центр предоставления государственных и муниципальных услуг» [Электронный ресурс]. 19.09.2023. https://mfc44.ru/news/detail/index.php?ELEMENT_ID=7303 (дата обращения: 05.05.2024).

Рабочее время педагогов 2019 — Опасные заблуждения Ваших кадровиков о режиме работы и отдыха учителей (Материал из справочной системы «Образование») // Интехно [Электронный ресурс]. 14.06.2019. https://in-texno.ru/blog-eksperta/opasnye-zabluzhdeniya-vashikh-kadrovikov-o-rezhime-raboty-i-otdykha-uchitelej (дата обращения: 05.05.2024).

РИА-Рейтинг 2023 — РИА-Рейтинг 2023. Рейтинг регионов РФ по качеству жизни — 2023 // Москва 2024 [Электронный ресурс]. https://riarating.ru/infografika/20240212/630257500.html (дата обращения: 05.05.2024).

Рынок труда 2024 — Рынок труда, занятость и заработная плата // Федеральная служба государственной статистики. [Электронный ресурс]. 2024. https://rosstat.gov.ru/labor_market_employment_salaries (дата обращения: 05.05.2024).

Средняя заработная плата 2024 — Средняя заработная плата педагогических работников образовательных организаций общего образования государственной и муниципальной форм собственности по субъектам Российской Федерации* за январь-март 2024 год Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. 2024. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/01-24-02.xlsx (дата обращения: 05.05.2024).

Средний платеж 2024 — Средний платеж по ипотеке в России // Frank Data. Ипотека. https://frankrg.com/data-hub/category/mortgage/figure/29540 (дата обращения: 05.05.2024).

Учителя — о том, как и на что они живут 2024 — «Хотелось бы покупать фрукты, сыр, рыбу, но это дорого». Учителя — о том, как и на что они живут // Мел [Электронный ресурс]. https://mel.fm/ucheba/uchitelya/6851473-za-urokya-poluchala-primerno-500-rubley-monologi-trekh-uchiteley-o-finansovoy-storone-raboty-v-shkol (дата обращения: 05.05.2024).

Юсупов 2024 — *Юсупов С.* Половина работающих россиян получает меньше 46 000 рублей: что такое медианная зарплата и как она рассчитывается // Banki.ru [Электронный ресурс]. https://www.banki.ru/news/daytheme/?id=11003749 (дата обращения: 05.05.2024).

Научная литература

Андрейчиков Н. И. Свободное время и развитие личности. Иваново, 1962. 43 с.

Варламова Т. А., Гохберг Л. М., Озерова О. К. и др. Образование в цифрах: 2023: краткий статистический сборник. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2023. 132 с.

Егоренко С. Н. и др. (ред. колл.). Россия и страны мира. 2020: Стат. сб. М.: Росстат, 2020. С. 129.

References

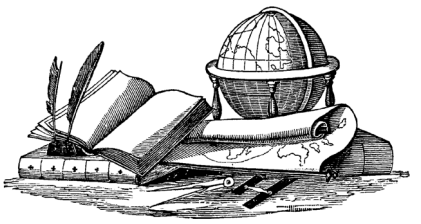
Andreichikov, N. I. 1962. *Svobodnoe vremia i razvitie lichnosti* [Free Time and Personal Development]. Ivanovo: Knizhnoe izdatel'stvo. 43 p.

Egorenko, S. N. et al. (eds.). 2020. *Rossiia i strany` mira. 2020: Statisticheskii sbornik* [Russia and the Countries of the World. 2020: Statistical Collection]. Moscow: Rosstat, 2020. 129 p.

Varlamova, T. A., L. M. Gokhberg, O. K. Ozerova et al. 2023. *Obrazovanie v tsifrakh: 2023: kratkii statisticheskii sbornik* [Education in Figures: 2023: A Brief Statistical Digest]. Moscow: ISSEK HSE. 132 p.

Н. А. Белова

Раздел 2
Ценностные ориентации молодежи в ракурсе образования и воспитания



Глава 6

Национальные герои России в представлении учащихся школ и вузов Москвы, Санкт-Петербурга и Кировской области

Обращение к исторической памяти с целью выявления и анализа значимых для государственного строительства личностей позволяет, в том числе, судить о ключевых ориентирах, определяющих направления развития общества. За основу эмпирических данных были взяты результаты массового опроса, про-

---

* *В главе использованы материалы статьи*: *Зыкина О. А.* Национальные герои России в представлении учащихся школ и вузов Москвы, Санкт-Петербурга и Кировской области // Вестник антропологии. 2022. № 2. С. 42–53.

This chapter involves material from the article: Zykina, O. A. 2022. National heroes of Russia as perceived by students of schools and universities in Moscow, St. Petersburg and Kirov region. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 42–53.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2020-2022 гг. в рамках темы НИР: «Российские ценности и символы: национальное единство и этнокультурное многообразие».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "Russian Values and Symbols: National Unity and Ethnocultural Diversity" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2020–2022.

веденного среди учащихся в Москве, Санкт-Петербурге и Кировской области в 2018–2019 гг. Одним из результатов текущего исследования стало создание списка персоналий, которых по мнению молодежи можно считать предметом гордости россиян. Среди названных героев в первую очередь упоминаются имена правителей российского государства с древности до наших дней — более половины респондентов отдает предпочтение именно этой категории деятелей. Относительно часто также звучат имена известных литераторов и военачальников. Столичная студенческая молодежь начинает обращать внимание на труд ученых и государственных деятелей, не обладающих наивысшими полномочиями. Сравнительный анализ ответов в зависимости от возрастной, гендерной, этнической и гражданской (включение себя в российскую общность) принадлежности учащихся свидетельствует о значимости этих параметров в ходе формирования исторической памяти и дает возможность показать ряд особенностей молодежного восприятия российской действительности.

* * *

Российская молодежь довольно часто становится предметом пристального внимания исследователей самых разных научных специализаций[1]. Учеными анализируются общее самочувствие, жизненные стратегии и предполагаемые траектории развития, мировоззрение и ценности молодого поколения. Изучение влияния на процесс формирования личности исторической памяти и содержащихся в ней ориентиров, мировоззренческих концептов чаще всего происходит в русле поиска ценностно-нормативных составляющих российской идеологии и патриотического воспитания молодежи (*Кривошеев, Соколов* 2013; *Татаренкова* 2015; *Алентьева* 2016; *Свак* 2017; и др.). Однако восприятие молодыми людьми выдающихся исторических личностей оценивается учеными чаще всего в контексте сопоставления периодов правления политических лидеров, преимущественно XX в., и выделения наиболее благополучной с точки зрения социально-экономического развития эпохи (*Селезнева* 2022: 144–153; *Горшков, Шереги* 2020: 77–99). Анализ символического значения для российского общества

[1] Из последних социологических измерений см.: (*Горшков, Тихонова* 2018; *Горшков, Петухов* 2018). Из последних обобщающих трудов социологов и этнологов см.: (*Тишков, Бараш, Степанов* 2014; *Горшков*, Шереги 2020; *Селезнева* 2022 и др.).

как правителей, так и других известных деятелей нашей истории проводится точечно и скорее ситуативно (например, см.: *Тишков, Бараш, Степанов* 2014; *Кривошеев, Соколов* 2013; и др.). Таким образом, выявление в процессе данной работы максимально широкого спектра персоналий, которых по мнению современной молодежи можно считать предметом гордости россиян, а также определение их степени значимости в целом и в сравнении друг с другом представляется актуальным.

В рамках изучения российской идентичности в представлении учащейся молодежи в конце 2018–2019 гг. был проведен опрос среди старшеклассников и студентов Москвы, Санкт-Петербурга и Кировской области. В исследовании приняли участие 1133 человека.

В результате были составлены две выборочные совокупности по школьным когортам, они включают 148 школьников 9–11 классов из г. Москвы и 172 ученика 9-11 классов из г. Кирова. Квотирование проводилось по полу, мнение юношей и девушек в каждой из выборок представлено в равных долях. В конечном счете были опрошены старшеклассники из шести средних учебных заведений Москвы, расположенных в Северном, Северо-Восточном, Юго-Западном, Западном и Восточном административных округах города. Одна из школ предусматривает обучение с медицинским уклоном, во всех остальных случаях специализация старшеклассников либо отсутствует, либо проводится на уровне отдельных классов в параллели. В Кирове опросом были охвачены пять школ во всех трех районах города, одна из них предполагает углубленное изучение гуманитарных наук, другая — предметов естественно-научного направления.

На основании данных по студенческой аудитории были сформированы еще две выборки, которые отражают позиции 200 учащихся столичных вузов и 300 студентов кировских вузов. Согласно квоте по каждой из этих выборочных совокупностей количество респондентов социогуманитарных специальностей равно числу опрошенных, которые получают образование по естественно-научному и инженерному профилю. При этом в материалах по Москве и Санкт-Петербургу

число анкет, заполненных юношами и девушками, одинаковое; в Кирове из 300 опросных листов 131 (44%) получены от юношей и 169 (56%) от девушек, что соответствует реальному соотношению полов среди обучающихся в вузах. В опросе приняли участие студенты крупнейших вузов Москвы, Санкт-Петербурга и Кирова: Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ), Государственного академического университета гуманитарных наук (ГАУГН), Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Московского государственного строительного университета, Первого Московского государственного медицинского университета им. И. М. Сеченова, Высшей школы экономики (ВШЭ), Всероссийского государственного института кинематографии им. С. А. Герасимова, Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (РГПУ им. А. И. Герцена), Балтийского государственного технического университета «Военмеха» им. Д. Ф. Устинова (БГТУ «Военмех» им. Д. Ф. Устинова), Российского государственного гидрометеорологического университета (РГГМУ), Вятского государственного университета (ВятГУ), Кировского государственного медицинского университета (КирГМУ).

Самоидентификация учащихся по отношению к России и миграционные настроения

Прежде чем говорить о значимых исторических личностях в представлении молодого поколения, целесообразно дать общую картину относительно самоопределения учащихся в качестве россиянина и значимости для них данной категории. На вопрос «Считаете ли Вы себя россиянином (россиянкой)?» утвердительно ответило подавляющее большинство респондентов: 85% учащихся столичных вузов, 90% московских школьников и 96% кировчан. Высказали отрицательную позицию 5-8% столичной молодежи и 1–3% провинциальной. При этом 4% столичных студентов и 1% старшеклассников Москвы и Кирова из давших иной ответ на этот вопрос акцентировали внимание на

своей принадлежности к русскому народу. Все оставшиеся отметили другой вариант ответа по следующим причинам: родились и выросли не в России, считают этническую принадлежность более значимой и относят себя не к русскому этносу, считают деление людей на различные национальности неоправданным, являются россиянами только по паспорту и выражают сожаление в связи со своим рождением в России. В анкетах, не вошедших в итоговые выборки, на этот вопрос встречались ответы, в которых молодые люди отмечали, что считают себя «гражданином мира», «личностью» или просто «человеком», т. е. учащиеся стремились при ответе уйти от разделения человечества по странам и народам и даже подчеркнуть первоочередную значимость личностных качеств индивидуума.

На вопрос «Кем Вы считаете себя в первую очередь?» можно было дать только один ответ из представленных, включающих государственную, этническую и региональную идентичности, или предложить свой вариант ответа. В первую очередь гражданином страны назвали себя 49% студентов столиц и около двух третей московских школьников и кировской молодежи; представителем отдельной национальности — порядка 10% молодежи столиц и 2–5% кировчан; жителем определенного региона — 3% московских старшеклассников, 15% столичных студентов, около 10% учащихся Кирова[1]. Немалая часть опрошенных (в среднем порядка 14%) не стала ограничиваться заданными формулировками ответов; учащиеся написали собственные, среди которых часто встречались такие: «это совокупность, которую нельзя делить», «землянином», «человеком», «жителем планеты, частью человечества», «здравомыслящим человеком», «личностью», «человеком с другой планеты», «человеком со своими

[1] В основном полученные данные по этому вопросу соотносятся с аналогичными материалами других исследований. Подробнее о сочетании гражданской, этнической и региональной идентичности респондентов в регионах России с учетом единичных и множественных ответов и по всем возрастным категориям (не только студенческой молодежи) по опросам 2019 г. в рамках деятельности Сети этнологического мониторинга EAWARN излагается в ряде работ: (*Степанов* 2019: 140–154; *Тишков, Степанов* 2019).

интересами и мнением», «жителем района города», «пролетарием», «гражданином мира с русской душой», «космополитом», «изгоем мира, когда живу в России». С одной стороны, в подобного рода комментариях заметен некоторый протест молодежи относительно существующего миропорядка и встречающегося несправедливого отношения к людям по независящим от них причинам, в том числе, по этнической принадлежности. С другой стороны, молодые люди таким образом демонстрируют стремление к преодолению разного рода стереотипов и одновременно открытость к другим культурам и настроенность на коммуникацию в интернациональном обществе. Кроме того, в ряде случаев подчеркивается первостепенная значимость других видов идентичности, связанных с семейным статусом и ведущим типом деятельности, а также влияния на самоидентификацию более мелкого территориального деления, что проявилось в таких ответах — считаю себя: «членом своей семьи», «жителем района города», «физтехом», «работягой».

В целом можно говорить о сопоставимости ответов школьников и студентов на вопрос об их самоопределении как россиян — за редким исключением основная часть среди них соотносит себя с государством и считает себя россиянами, при этом государственная идентичность является существенно более значимой для молодого поколения, чем этническая и региональная.

Еще одним показательным вопросом при рассмотрении российской идентичности является вопрос о миграционных планах молодого поколения. Он звучал следующим образом: «Планируете ли переехать в другой регион или страну?». Существенных отличий в ответах столичных школьников и студентов нет. Учащиеся московских и санкт-петербургских вузов в большей мере определились со своим будущим местом жительства и чуть чаще выражают готовность жить и выстраивать карьеру в своем населенном пункте, чем московские школьники, но разница эта незначительна. В целом хотели бы переехать на постоянное место жительства в другую страну 32% школьников и 28% студентов, в другой регион России — 7% и 6% соответственно. Однако еще чуть менее трети респондентов затруднились с ответом на этот вопрос, и, очевидно, могут

ситуативно выстроить свою жизненную траекторию вдали от России. В итоге 22% школьников и 26% студентов двух столиц планируют остаться в Москве либо в Санкт-Петербурге. В Кирове миграционная ситуация более критичная: настроены уехать из области около 60% опрошенных, из них в другой регион России намерены перебраться 39% старшеклассников и 29% учащихся вузов, в другую страну — 21% и 29% соответственно. Кроме того, еще не менее 26% не уверены в своем решении и затруднились с ответом на вопрос.

Цифры свидетельствуют о том, что склонность к миграции у столичных студентов уже несколько снижается по сравнению со школьниками, а у провинциальных остается на том же уровне, но смещается в сторону международной миграции. Для московской когорты обозначенная тенденция может быть связана, в том числе, не только с более реалистичным взглядом на жизнь в студенческой возрастной группе, но и с осуществлением выбора ими высшего учебного заведения для продолжения образования в России, достижении ими некоторой определенности в отношении будущей профессии. В то время как среди школьников присутствует некоторый процент тех, кто продолжит свое образование за пределами нашей страны. На примере Кирова мы видим явный миграционный отток молодого населения, который сохраняет свои масштабы и после получения молодежью диплома о высшем образовании.

Итак, фактически треть молодых москвичей и петербуржцев и почти две трети молодых кировчан рассматривают возможности переезда на новое место жительства, еще чуть менее трети не уверена в своей готовности продолжать свою жизнь в своем населенном пункте[1]. Насколько успешно молодые люди реализуют свои миграционные планы, можно в некоторой степени представить на основании данных о траектории миграции студентов, окончивших кировские вузы в 2014 г.

[1] Интересно сопоставить эти данные с результатами массовых социологических опросов студенческой молодежи в 2013 и в 2016 гг. В 2013 г. о настроенности на эмиграцию заявляли от 55% опрошенных студентов в Санкт-Петербурге до 69%, в 2016 г. установка на эмиграцию из России уменьшилась почти на 5% (*Симонян* 2017: 321–322).

По сведениям о выпускниках, официально трудоустроившихся в течение календарного года после получения диплома, чуть менее 85% молодых специалистов начали свою трудовую деятельность вскоре после завершения обучения и около 40% из них — в другом регионе России. Среди наиболее значимых направлений миграции могут быть названы: Москва, где трудоустроились 26% выпускников кировских вузов 2014 г., покинувших область; Республика Коми — 19%; Нижегородская область — 9% (*Фадеева, Софронов* 2018: 112, 116).

Следует отметить, что по столичной группе в каждом возрасте среди желающих уехать — девушек несколько больше, чем юношей; присутствуют не менее половины тех, кто не считает себя россиянами, и выбирают ответ другое, при этом значимость гражданской идентичности падает примерно на 20% (с 49% по выборке учащихся столичных вузов до 31% в когорте студентов, намеренных уехать из страны и с 62% до 44% в школьном возрасте). В группе, склонной к отъезду из России, присутствуют основная часть представителей других национальностей, помимо русской из общей выборки и чуть меньше половины из тех, кто на вопрос о преобладающей идентичности обращал внимание на первостепенность личностных качеств человека, называл себя гражданином мира и предлагал иные формулировки для ответа на этот вопрос. Для кировской группы среди тех, кто планирует уехать в другую страну на постоянное место жительства, по сравнению с основной выборкой, характерно следующее: во всех возрастах юношей несколько больше, чем девушек; присутствуют около двух третей из тех, кто не считает себя россиянами; значимость для них гражданской идентичности падает на 20-30% (с 65% по общей выборке студентов Кирова до 46% для группы, выбирающих отъезд из России и с 68% до 39% по школьной группе); здесь же оказывается половина тех, кто считает этническую идентичность более значимой в сравнении с государственной и региональной, и одна треть представителей других национальностей, а также основная часть из тех, кто предлагал свои варианты ответов на вопрос о преобладающей идентичности. Все это говорит о том, что стремление уехать из страны

скорее не зависит от пола, возраста, региона проживания и не всегда напрямую связано с идентификацией молодых людей себя как россиян. В то же время, заметно, что представители нерусских национальностей, а также те, для кого этническая идентичность более значима, чем государственная, или же для кого государственная, этническая и региональная идентичности скорее незначимы — в большей степени склонны к отъезду за рубеж на постоянное место жительства.

Национальные герои России в представлении учащихся

Одним из результатов данного исследования стало создание списка персоналий, которых по мнению учащейся молодежи Москвы, Санкт-Петербурга и Кирова можно считать предметом гордости россиян. Вопрос был открытым и предполагал самостоятельный выбор респондентами значимых для России героев. Только 1% московских школьников и 3% столичных студентов считают, что у России нет достойных героев, еще порядка 10% опрошенных затруднились с ответом на этот вопрос. Основная часть молодых людей отвечала достаточно активно и с явным интересом. Составленный на основе ответов список включает почти 400 деятелей. Ответы студентов отличаются несколько большей широтой взглядов и оригинальностью, однако ключевые персоны для всех групп опрашиваемых преимущественно совпадают. В пятерку лидеров среди наиболее значимых героев по всем когортам неизменно попадают Петр I (его указывают 26–30% опрошенных), А. С. Пушкин наравне с Ю. А. Гагариным (около 20%), для школьников яркой фигурой является М. И. Кутузов (22–24%).

Все ответы учащихся о значимых для России личностях можно классифицировать по направлению деятельности названных героев (*Табл. 1*). Наиболее частыми стали следующие категории: правители российского государства с древности до наших дней (называют хотя бы одного примерно 60% школьников и кировских студентов и 49% учащихся столичных вузов), военачальники (от 30% до 40%), литераторы (от 25% до 35%), ученые (от

16% до 44% у столичных студентов) и деятели, связанные с космической сферой (22–24%). Встречаются в ответах, но значительно реже, известные художники, композиторы, режиссеры, спортсмены, деятели современного искусства, блогеры, государственные деятели разного уровня (не правители), оппозиционеры власти, герои Великой Отечественной войны из народа и некоторые другие знаменитости, а также простые люди.

Среди обозначенных учащимися ключевых правителей особенно выделяются несколько личностей (*Табл. 1*): Петр I — его выбирают самое меньшее от 26% опрошенных в кировской школьной группе до максимальных 30% у студентов-кировчан; В. И. Ленин — от 13% до 20%; И. В. Сталин — от 10% до 17%; В. В. Путин и Екатерина II в среднем набирали по 10% в каждой группе респондентов[1]. Довольно часто молодые люди называли сразу нескольких правителей, а не ограничивались кем-то одним. Стоит подчеркнуть, что все перечисленные лидеры государства не являются правителями либерального склада, а скорее могут быть названы в качестве примера авторитарного и даже жесткого тоталитарного характера правления. Если говорить о Петре I как некотором идеале российского правителя, то следует иметь в виду реализацию им таких масштабных проектов (данный список основан на ответах учащихся на вопрос о значимых для России событиях и достижениях), как: строительство Санкт-Петербурга и перенос столицы, строительство военно-морского флота, победа в Северной войне и выход к Балтийскому морю, серия реформ в государственном управлении и общественной жизни. При этом, решения о начале указанных проектов иногда шли вразрез с мнением правящей элиты и принимались Петром I, в том числе, единолично, а, кроме того, требовали значительных ресурсов и,

[1] Полученный результат относительно наиболее значимых правителей в истории России в целом может быть соотнесён с данными исследования 2014 г. При некотором отличии в формулировке вопроса, общей организации анкеты и, соответственно, ином процентном соотношении по персоналиям четверка лидеров полностью совпадает. Единственное, В. В. Путин с явного второго места для 2014 г. перемещается на четвертое в 2019 г., что вполне объяснимо для ситуации в общественных настроениях 2014 и 2019 гг. См.: (*Тишков, Бараш, Степанов* 2014: 113–117; 85–112).

в какой-то степени, самоотверженности простых людей. В каком-то смысле, можно говорить о готовности современной молодежи пренебречь демократическими ценностями и даже, возможно, качеством жизни граждан в случае осуществления действующим лидером крупных государственных проектов.

Победы в войнах являются еще одним предметом гордости молодых россиян, а потому среди героев довольно часто присутствуют известные военачальники, прославившиеся победами в знаковых сражениях. У московских школьников и учащихся Кирова это вторая по частоте упоминания категория деятелей, и особенно они выделяют: М. И. Кутузова (его указывают от 15% до 24% респондентов), А. В. Суворова (от 9% до 19%), Г. К. Жукова (от 9% до 14%). У столичных студентов список главнокомандующих тот же, но выстроен в несколько другой последовательности: на первое место перемещается А. В. Суворов (15%), далее следуют М. И. Кутузов (10%), Г. К. Жуков (9%), появляется в ответах Ф. Ф. Ушаков (5%). Впрочем, при сравнительно не меньшем интересе студенческой молодежи Москвы и Санкт-Петербурга к военачальникам, все же чаще в ответах этой группы уже звучат имена ученых и литераторов.

Знают и гордятся молодые люди деятелями литературы и обычно называют среди них признанных русских классиков. Наиболее часто встречаются в ответах А. С. Пушкин (22% от опрошенных), Л. Н. Толстой (от 4% до 10%), М. Ф. Достоевский и М. Ю. Лермонтов (около 5–7%). Немаловажно акцентировать внимание на том, что все перечисленные писатели в полной мере соотносятся со школьной программой по литературе и объемом выделенных часов на изучение их творчества. Помимо изучаемых в рамках школьной программы писателей и поэтов старшеклассники вспоминают также В. С. Высоцкого и В. Р. Цоя, а студенты — В. С. Высоцкого, В. Р. Цоя, Е. Летова, Б. Акунина, Э. А. Асадова, М. И. Веллера, Мусу Джалиля, но это скорее единичные ответы. Возможно также, что первые три фигуры имеют для них значение, прежде всего, как исполнители, а не авторы текстов.

Предметом гордости россиян по мнению учащейся молодежи должны также быть деятели науки. В первую очередь были названы Д. И. Менделеев (его имя написали от 6% до 15% опрошенных), М. В. Ломоносов (от 6% до 15%), С. П. Королев (от 2% в

Кирове до 9% в столицах), И. П. Павлов (от 2% до 6%). Почти в два раза чаще обращаются к деятелям науки столичные студенты в сравнении другими когортами учащихся, что, возможно, объясняется не только спецификой обучения на высшей ступени образования, но и предшествовавшим ей конкурсным отбором.

На основе анализа полученных ответов по полу респондентов можно отметить следующее. В ответах школьников и кировских студентов нет значимых различий между юношами и девушками, существенно не отличается их выбор героев ни по содержанию, ни в процентном отношении. Единственное, в ответах девушек немного чаще, чем у юношей, звучат женские имена: больше упоминается Екатерина II, встречаются В. В. Терешкова и З. Космодемьянская. На уровне столичного студенчества ответы на вопрос о значимых героях и личностях обладают уже определенной спецификой в зависимости от пола респондента. Девушки-студентки в среднем дают чуть меньше ответов, чем юноши; их выбор и частота упоминания правителей и военачальников скорее не отличается от школьного; при этом существенно возрастает интерес к писателям, ученым и различным деятелям искусства (режиссерам, балеринам и т. д.). Среди особо значимых правителей у девушек в сравнении с ответами школьников исчезает И. В. Сталин, его уже опережает Екатерина II. Кроме того, так же как и у школьниц, несколько чаще, чем у юношей присутствуют женские имена среди значимых личностей; помимо Екатерины II, В. В. Терешковой и З. Космодемьянской, у студенток можно также встретить императрицу Елизавету Петровну, Н. А. Дурову, Е. Ю. Шанину, Л. М. Павличенко, С. В. Ковалевскую, М. И. Цветаеву, О. Ф. Берггольц, Д. В. Вишневу, М. М. Плисецкую, А. П. Павлову. В свою очередь юноши-студенты начинают значительно больше интересоваться деятельностью правителей и военачальников; чаще, чем юноши в школьном возрасте, выбирают ученых и литераторов; кроме того, чуть больше, чем девушки-студентки обращают внимание на труды художников и композиторов; в круг их интересов также попадают спортсмены и блогеры. Среди правителей знаковой фигурой для юношей-студентов становится Александр II (11%). Среди военачальников большое внимание юношей привлекает личность А. В. Суворова и Ю. А. Гагарина. Спектр ответов юно-

шей-студентов несколько шире, чем у девушек, возможно, в том числе за счет чуть большего числа ответов.

Анализировать ответы учащихся по этническому составу и стремлению уехать из России не вполне правомерно в связи с небольшим числом анкет представителей других национальностей, помимо русской и недостаточно большим анкет тех, кто планирует покинуть нашу страну и обосноваться в другом государстве. Тем не менее, можно отметить некоторые тенденции по имеющимся ответам: представители русского этноса в большей степени гордятся военными и учеными, в то время как представители других национальностей в целом дают меньшее число ответов, и по этим категориям деятелей, в частности; учащиеся, намеревающиеся уехать из России, в два раза реже называют в числе героев правителей и государственных деятелей, чем те, кто не уверен в своих желаниях или планирует остаться, а также заметно реже упоминают военачальников, уделяя большее внимание ученым и литераторам.

Выводы

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что все основные представления о нашей стране, все ключевые символы и образы, которые содержатся в исторической памяти, закладываются в школьном возрасте и, судя по всему, преимущественно через систему образования и школьные курсы истории и литературы. На студенческом уровне идет расширение и углубление имеющихся знаний и представлений, однако кардинальных трансформаций относительно мнения о значимых для России деятелей не происходит. В последние десять лет была существенно пересмотрена концепция школьного исторического образования. В соответствии с новым историко-культурным стандартом с 2016/2017 учебного года были введены три обновленные линейки учебников. Далее взамен них с сентября 2023 г. началось преподавание всемирной истории и истории России по единому государственному учебнику для 10-11-х классов, начиная с сентября 2025 г. вводится единый учебник для 5-9-х классов. Результаты и значимость данной реформы для исторической памяти следующего поколения россиян можно будет оценить при повторном исследовании.

Таблица 1

Национальные герои в представлении учащихся Москвы, Санкт-Петербурга и Кировской области, 2019 г., %*

	Москва, Санкт-Петербург студенты		**Москва школьники**		**Киров студенты**		**Киров школьники**	
Правители	154	52	122	59	107	58	127	61
из них: Петр I	28		28		30		26	
Ленин В. И.	13		20		17		16	
Сталин И. В.	10		17		16		15	
Екатерина II	10		12		10		10	
Путин В. В.	8		12		10		8	
Александр Невский	8		7		5		16	
Полководцы, военачальники	68	33	72	36	47	30	68	40
из них: Суворов А. В.	15		10		9		19	
Кутузов М. И.	10		24		15		22	
Жуков Г. К.	9		14		9		10	
Ушаков Ф. Ф.	5		3		0		2	
Писатели, литераторы	72	34	59	30	44	25	60	27
из них: Пушкин А. С.	17		22		18		19	
Толстой Л. Н.	10		9		5		4	
Достоевский Ф. М.	7		5		4		6	
Лермонтов М. Ю.	6		7		3		6	
Ученые	107	44	41	23	24	16	46	27
из них: Менделеев Д. И.	16		9		6		12	
Ломоносов М. В.	15		5		8		12	

	Москва, Санкт-Петербург студенты		**Москва школьники**		**Киров студенты**		**Киров школьники**	
Королев С. П.	9		5		2		2	
Павлов И. П.	6		2		3		6	
Сахаров А.Д.	6		1		1		1	
Деятели, связанные с космической сферой	31	22	28	24	27	24	41	24
из них: Гагарин Ю. А.	16		20		22		21	
государственные деятели, не правители	36		18		11		16	
композиторы	9		5		1		8	
художники	5		3		1		7	
другие деятели культуры и искусства	16		5		2		1	
спортсмены	3		0		1		2	
герои Великой Отечественной войны — простые люди	8		7		7		5	
герои из народа и простые люди	10		7		4		3	
оппозиционеры власти современные и в прошлом	14		3		1		2	
представители молодежной культуры	0		2		4		2	
затруднились с ответом	7		9		11		8	

* по второму столбцу для каждой группы опрошенных указана доля респондентов, назвавших хотя бы одного деятеля в указанной сфере.

В рамках определения практического значения работы следует добавить, что проведенный опрос позволяет фиксировать общие социальные и политические настроения учащихся. Особенно выделяется своими критичными взглядами по отношению к действующей государственной власти студенческая молодежь Москвы и Санкт-Петербурга: 8% опрошенных в этой группе не считают себя россиянами и 12% в качестве ключевых исторических личностей выдвигают людей, известных своими оппозиционными взглядами (А. Д. Сахарова, А. А. Навального, Б. Е. Немцова, Э. В. Лимонова и др.). Вместе с тем среди школьников Москвы и молодого поколения в Кирове ничего подобного не наблюдается. Можно ожидать, что в этой среде негативное восприятие современной российской власти распространено гораздо меньше. Кроме того, исходя из сведений о многообразии ответов и частоте упоминаний деятелей российской науки и культуры можно сказать, что уровень школьников и качество образования в Москве и Кирове приблизительно одинаковы, а на ступени высшего образования дифференциация уже довольно заметна. Вполне ожидаемо, что как изначальный уровень подготовки студентов столичных университетов, так и последующее качество образования в Москве и Санкт-Петербурге, судя по всему, в среднем оказывается выше, чем в провинциальных вузах, и на примере спектра ответов о значимых героях России это хорошо чувствуется.

Научная литература

Алентьева Т. В. Пантеон национальных героев и парадоксы исторической памяти: на примере каких героев воспитывать этнокультурную идентичность российской молодежи? // Образование и педагогика. 2016. №3 (30). С. 227–232.

Горшков М. К., Петухов В. В. (отв. ред.) Двадцать пять лет социальных трансформаций в оценках и суждениях россиян: опыт социологического анализа. М.: Весь Мир, 2018. 384 с.

Горшков М. К., Тихонова Н. Е. (отв. ред.) Столицы и регионы в современной России: мифы и реальность пятнадцать лет спустя. М.: Весь Мир, 2018. 312 с.

Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. 688 с.

Кривошеев Ю. В., Соколов Р. А. Феномен национального героя в общественном сознании и идеологии (на примере Александра Невско-

го) // Труды Исторического факультета Санкт-Петербургского университета. 2013. С. 43–57.

Свак Д. Опыт создания новой государственной концепции истории России // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2017. Т. 62. Вып. 4. С. 897–908.

Селезнева А. В. Российская молодежь: политико-психологический портрет на фоне эпохи. М.: Аквилон, 2022. 288 с.

Симонян Р. Х. Миграционные настроения российской молодежи: региональный аспект // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2017. № 6. С. 312–326. https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.6.16

Степанов В. В. Измерение культурного многообразия России // Измерение культурного многообразия. Языковая ситуация, переписи, полевая этностатистика / ред. М. Ю. Мартынова, В. В. Степанов. М.: ИЭА РАН, 2019. С. 140–154.

Татаренкова Н. А. Формирование национальной идентичности студентов в процессе изучения курса «История» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (27). С. 226–232.

Тишков В. А., Бараш Р. Э., Степанов В. В. (под ред.) Российское студенчество: идентичность, жизненные стратегии и гражданский потенциал. М: ИЭА РАН, 2014. 342 с.

Тишков В. А., Степанов В. В. (под ред.) Миграция и межнациональные отношения: ресурс государственно-общественного партнерства в России. М.: ИЭА РАН, 2019. 340 с.

Фадеева И. М., Софронов Д. А. Траектории межрегиональных миграций выпускников вузов Приволжского федерального округа // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2018. № 1 (45). С. 108–119. https://doi.org/10.21685/2072-3016-2018-1-13

References

Alentieva, T. V. 2016. Panteon Natsional'nykh Geroev i Paradoksy Istoricheskoi Pamyati: na Primere Kakikh Geroev Vospityvat' Etnokul'Turnuyu Identichnost' Rossiiskoi Molodezhi? [The Pantheon of National Heroes and Paradoxes of Historical Memory: which Characters Teach the Russian Youth Ethnic and Cultural Identity?]. *Obrazovanie i pedagogika* 3 (30): 227–232.

Fadeeva, I. M., and D. A. Sofronov. 2018. Traektorii mezhregional'nykh migratsii vypusknikov vuzov Privolzhskogo federal'nogo okruga [Interregional Migration Trajectories of High Schools Graduates in Volga Federal District]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Obshchestvennye nauki* 1 (45): 108–119. https://doi.org/10.21685/2072-3016-2018-1-13

Gorshkov, M. K., and V. V. Petukhov, eds. 2018. *Dvadtsat' pyat' let sotsial'nykh transformatsii v otsenkakh i suzhdeniyakh rossiyan: opyt sotsiologicheskogo analiza* [Twenty-Five Years of Social Transformations in the Assessments and Judgments of Russians: Practices in Sociological Analysing]. Moscow: Ves' mir. 384 p.

Gorshkov, M. K., and F. E. Sheregi. 2020. *Molodezh' rossii v zerkale sotsiologii. K itogam mnogoletnikh issledovanii* [Russian Youth in the Mirror of Sociology. To the Results of Many Years of Research]. Moscow: FNISC RAN publ. 688 p.

Gorshkov, M. K., and N. E. Tikhonova, eds. 2018. *Stolitsy i regiony v sovremennoi Rossii: mify i real'nost' pyatnadtsat' let spustya* [Capitals and Regions in Modern Russia: Myths and Reality Fifteen Years Later]. Moscow: Ves' mir. 312 p.

Krivosheev, Yu. V., and R. A. Sokolov. 2013. Fenomen natsional'nogo geroya v obshchestvennom soznanii i ideologii (na primere Aleksandra Nevskogo) [The Image of National Hero in Public Conciousness and Ideology (On the Example of Alexander Nevsky)]. *Trudy Istoricheskogo fakul'teta Sankt-Peterburgskogo universiteta*: 43–57.

Selezneva, A. V. 2022. *Rossiiskaya molodezh': politiko-psikhologicheskii portret na fone epokhi* [The Russian Youth: A Political and Psychological Portrait in the Background of the Epoch]. Moscow: Akvilon. 288 p.

Simonyan, R. H. 2017. Migratsionnye nastroeniya rossiiskoi molodezhi: regional'nyi aspekt [Migration Attitudes of Russian Youth: A Regional Dimension]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* 6: 313–326. https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.6.16

Stepanov, V. V. 2019. Izmerenie kul'turnogo mnogoobraziya Rossii [Measuring the Cultural Diversity of Russia]. In *Izmerenie kul'turnogo mnogoobraziya. Yazykovaya situatsiya, perepisi, polevaya etnostatistika* [Measuring Cultural Diversity. Language Situation, Censuses, Field Ethnostatistics], ed. by M. Yu. Martynova, V. V. Stepanov. Moscow: IEA RAS: 140–154.

Szvák, G. 2017. Opyt sozdaniya novoi gosudarstvennoi kontseptsii istorii Rossii [The Experience of Creating a New Concept of State in Russian History]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya* 62(4): 897–908.

Tatarenkova, N. A. 2015. Formirovanie natsional'noi identichnosti studentov v protsesse izucheniya kursa «Istoriya» [The Formation of the National Identity of Students in the Study of the Course "History"]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* 3 (27): 226–232.

Tishkov, V. A., R. E. Barash, and V. V. Stepanov. 2014. *Rossiiskoe studenchestvo: identichnost', zhiznennye strategii i grazhdanskii potentsial* [The Russian Students: Identity, Life Strategies and Civic Potential]. Moscow: IEA RAS. 342 p.

Tishkov, V. A., and V. V. Stepanov, eds. 2019. *Migratsiya i mezhnatsional'nye otnosheniya: resurs gosudarstvenno-obshchestvennogo partnerstva v Rossii* [Migration and Interethnic Relations: a Resource of State-Public Partnership in Russia]. Moscow: IEA RAS. 340 p.

О. А. Зыкина

Глава 7

Взаимодействие обучающихся с артефактами учебной повседневности как антропологическая практика

В главе на основе проведенного в 2023/24 гг. исследования рассматривается взаимодействие обучающихся с артефактами учебной повседневности с позиции антропологических практик. В эпоху цифрового контента и виртуальных коммуникаций максимально интересно отслеживать процессы взаимодействия педагогов, обучающихся, родителей с предметами и вещами школьной жизни. I Интерес детей к артефактам не случаен. В школе, музее, в домашней коллекции они

* *В главе использованы материалы статьи: Иванова Е. В., Барсукова Е. М., Янгуразова А. О.* Взаимодействие обучающихся с артефактами учебной повседневности как антропологическая практика // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 44–66.

This chapter involves material from the article: Ivanova, E. V., E. M. Barsukova, and A. O. Iangurazova. 2025. Students Interaction with Educational Everyday Artifacts as an Anthropological Practice. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 44–66.

** *Исследовательская работа* финансировалась Российским научным фондом по результатам конкурса "Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований малыми отдельными научными группами (региональный конкурс)" от 2022 г. Проект № 23-28-10209.

Funding: The research is funded by the Russian Science Foundation based on the results of the competition "Conducting fundamental scientific research and exploratory scientific research by small individual scientific groups (regional competition)" in 2022. Project No 23-28-10209.

сталкиваются с артефактами исторического, героического либо бытового прошлого, которые "говорят" с ними на языке эпохи. Школа — это сосредоточение ученических артефактов от грамот и кубков, наград и медалей до старой линейки, стенгазеты 1980-х или надписи на стене в школьном дворе. Артефакт учебной повседневности — это материальная или абстрактная сущность, созданная людьми ранее (имеющая историческую ценность) или создаваемая участниками образовательного процесса в моменте деятельности или события в образовательной среде, способная дать определенный опыт, эмоцию, впечатление, способствующая появлению традиций. Артефакты всегда определяются участниками образовательных отношений как важные, ценные, интересные, вызывающие эмоциональный отклик, социально значимые. В ходе нашей работы мы изучали антропологические практики взаимодействия обучающихся, администраторов, педагогов с артефактами учебной повседневности в образовательных организациях, занимающих как старые, исторические здания, с музейными пространствами и легендами, так и новые, без значимой истории. В ходе работы были выявлены разные способы взаимодействия с артефактами учебной повседневности: через взаимодействие с исторической архитектурой и интерьерами, вещами и предметами музейных коллекций, артефактами учебной повседневности на уроках и во внеурочное время, созданием псевдоартефактов и символов для поддержания собственной значимости в образовательной среде. Было установлено, что старшеклассники лучше выделяют себя и выстраивают антропологические границы при взаимодействии с артефактами, чем ученики начальной школы и 5–6-х классов. Более глубокий социальный опыт, развитие самопрезентации и самоопределение себя и своих границ помогает им формировать свою историю через вещи и предметы школьной жизни, обогащая границы антропологического опыта своими ценностями, намерениями, интересами и ожиданиями.

* * *

Возникший в последнее время интерес гуманитарных наук к проблемам повседневности обусловлен кризисом идентичности, распадающейся целостностью мировоззрения, исчезновением положительных антропологических идеалов, нравственным дисбалансом при наметившейся межпоколенческой разности и разобщенности. Все больше образовательных и социальных систем ищут опору на уровне повседневности, который демонстрирует большую устойчивость по сравнению с политическими и идеологическими катаклизмами. Идентичная ситуация складывается и в сфере образования. Годы ре-

форм, поисков идеологических смыслов и новых ценностей привели к развороту в сторону антропологических практик и практик повседневности через возврат к воспитательному дискурсу в рамках образовательных организаций, который направлен на передачу информации о нормах и правилах поведения в том числе через обращение к истории повседневности.

Ещё в начале 2000-х гг. на Генеральной конференции ЮНЕСКО представители государств-участников выражали озабоченность по поводу процессов разрушения важнейших общечеловеческих ценностей у молодых людей, начиная с младшего возраста (Акты Генеральной конференции 2002). Пандемия COVID-19 и закрытие школ в среднем на 4–5 месяцев усугубила образовательные и социальные потери, которые сейчас восполняются через ряд мер, связанных с корректировкой школьного учебного графика и реализацией программ наверстывающего обучения, где акцент ставится на внутриклассных и внеклассных мероприятиях, а также построении индивидуальных маршрутов обучения через микропреподавание (Ответные меры ЮНЕСКО 2021).

Развитие устойчивой и качественной образовательной инфраструктуры является важной составляющей экономического роста и стабильности, отвечая на вызовы нового времени: изменения климата, загрязнение окружающей среды, рост социальных проблем неравенства, перенаселения и бедности. Неслучайно появление глобальной инициативы ЮНЕСКО «Счастливые школы», которая выступает за преобразующую реформу образования и смену парадигмы, чтобы поставить счастье в центр политики и практики в сфере образования. При этом счастье понимается по-разному в зависимости от людей и культур, но высокоуровневая структура модели счастливой школы включает 4 столпа: человека, процесс, место и принципы. Столп места стремится к трансформации как физического, так и цифрового школьного пространства посредством безопасной и устойчивой инфраструктуры, инклюзивных пространственных проектов и использования школы в качестве социального центра для обучения и взаимодействия с сообществом (Why the World 2024).

В Российской Федерации с 2015 г. (Распоряжение Правительства РФ 2015) активно реализуется Стратегия развития воспитания, предполагающая усилить значимость воспитания в общественном сознании, укрепить гражданскую идентичность, традиционные общенациональные ценности, утверждать в детской среде позитивные модели поведения как нормы, снизить уровень негативных социальных явлений и активно приобщать детей к культурному наследию. Воспитательные практики строятся на примерах из героического прошлого (военные музеи, памятные места, героические выпускники школ), исторического бэкграунда школы, семейных нарративов школьной жизни.

Воспитание в школе становится полноценной антропологической практикой, способствуя развитию счастливого ребенка в его учебной повседневности как универсальном способе трансляции культурно-исторического опыта, как механизма социального наследования (*Слободчиков* 2011). Антропологическая практика определяется «как деятельность субъекта, целью которой является становление в нем подлинно человеческой ипостаси, где главным результатом должно стать развитие человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях, человека — как жизнеспособного индивида, как субъекта собственной жизни и деятельности» (*Обухов* и др. 2018).

Антропологическую практику в контексте нашей работы мы будем понимать как взаимодействие обучающихся и педагогов с артефактами учебной повседневности в разнообразных проявлениях: через установление эмоционального контакта с предметами и их историями, через наращивание личных нарративов, субъектности, создание социальных связей. Проблема, лежащая в основе работы, заключается в изучении способов взаимодействия педагогов и учеников с артефактами учебной повседневности в контексте антропологического подхода, когда эмоциональное проживание разных временных школьных периодов и продукты учебной и внеучебной деятельности обучающихся становятся субъектно значимыми практиками повседневности.

Обзор исследований

Проблематизируя основные положения статьи, мы будем рассматривать взаимодействие обучающихся и педагогов с артефактами учебной повседневности как антропологическую практику, присущую школе в ее каждодневной рутинной деятельности.

Проблема классификации артефактов, в широком смысле являющихся любым продуктом деятельности человека, поднимается рядом исследователей. В частности, Е. А. Белов считает «изучение искусственных объектов с точки зрения скрытых в них смыслов, функций, знаков и прочих аспектов… одним из важнейших направлений культурологии, антропологии, археологии, искусствоведения, музейного дела и других гуманитарных наук» и называет артефакты, предметы, созданные людьми и для людей, «неким функциональным продолжением человека» (*Белов* 2014: 43–44). В то же время в своей статье «Алгоритм интерпретации культурных артефактов в образовании» А. Я. Флиер говорит об историко-культурном, событийно-ситуативном контексте возникновения артефакта и сложности его соотнесения с современными идеологиями, но при этом практиках стимулирования самоидентификации учащегося через взаимодействие с артефактом, самоопределения «кто он, где и когда он живет», что представляется ему одной из важнейших социализирующих задач образования (*Флиер* 2018). М. Вартофский предлагает трехуровневую модель артефактов: «первичные, т. е. инструменты; вторичные — те, что включают в себя первичные и способы действий при их использовании (предписания, нормы, обычаи); третичные, или производные абстрагирования (категории, символы, их значения)» (*Вартофский* 1988: 198–199).

Можно согласиться с мнением, что артефакт учебной повседневности (*Рождественская* 2014) не сразу становится таковым, изначально он может быть продуктом учебной деятельности, созданной на любом уроке, внеурочной и досуговой практик, впитавших эмоции владения и взаимодействия с ними.

Опираясь на труды предшественников, мы будем определять понятие «артефакт учебной повседневности» как некую сущность, материальную или абстрактную, созданную

людьми ранее (имеющую историческую ценность) или создаваемую участниками образовательного процесса в моменте деятельности в школьной среде, способную дать определенный опыт, продукт, впечатление, сформировать традиции, которые определяются участниками школьной жизни как важные, ценные, интересные, социально значимые. В рамках работы мы будем сосредотачивать внимание на материальных и абстрактных артефактах и символах в предметно-пространственной среде школы.

Сошлемся на мнение культуролога, профессора Тюбингенского университета Гудрун М. Кениг (Gudrun M. König), которая отмечает, что «музеи, университетские и учебные коллекции — это места, где вещи, на которые наложено право вето, накапливаются, складываются и выставляются напоказ; они представляют собой скопление возражений. Не только музеи, но и школы являются учреждениями, тесно связанными с вещными практиками и вещными уроками. … Экспонируемые музейные предметы являются образовательными объектами в классическом понимании, качество показа которых делает их главными героями презентации» (*König* 2012). В школьных классах вещи и предметы учебной деятельности показываются и демонстрируются, организуются и сортируются. Эти способы освоения и присвоения встроены в практику и контекст. С педагогической точки зрения неоднозначность вещей также соответствует сложности контекстов, которые могут меняться и перекрываться в зависимости от ситуации.

При этом, например, «студенческие газеты ... представляют собой артефакты первого рода, „фабрикации“. Студенческие газеты, если рассматривать их в духе Шацкого как артефакты, — это не просто выражение школьных порядков, школьной культуры. Скорее, в школе они сами участвуют в создании того или иного индивидуального школьного порядка, школьной культуры; они являются составной частью порядка, установленного в практике — практике, при которой определенные, например, в технических условиях, артефакты создаются, а это, в свою очередь, оказывает обратное материальное воздействие. Школьная культура постоянно формируется и

трансформируется в процессе создания и распространения среди учащихся школьных газет, создаваемых ими коммуникаций и общения с ними» (*Reh, Scholz* 2012).

Как отмечают Г. М. Кениг (*König* 2003) и Х. П. Хан (*Hahn* 2005), в области интерпретационных исследований, особенно с точки зрения антропологии образования, методологических предложений по адекватной интерпретации артефактов все еще недостаточно, хотя этнографическая традиция работы с материальностью, с материальной культурой, существует довольно давно. Артефакты учебной повседневности имеют значение не только в школьном контексте. В смысле цивилизационного развития, профессор Кениг согласна с архитектурным теоретиком и аналитиком вещей Зигфридом Гидионом в том, что для исторического исследования не может быть банальных вещей. Любая вещь в пространстве школы имеет своего создателя и кем-то оличена, эмоционально прожита и присвоена. В исследованиях образовательной биографии артефакты рассматриваются как выражение социальной принадлежности, как повод и носитель памяти. Они являются, так сказать, симптомами культурно-образовательных процессов (*König* 2003; *Hahn* 2005).

Сейчас всё чаще гуманитарные науки начинают обращаться к теме исследования повседневности, изучению поведенческих паттернов и иных проявлений человека через его повседневную жизнь, учебу, быт, работу. Повседневность как объект научного познания раскрывается, в частности, в одноименной статье доктора философских наук И. П. Поляковой, обозначающей повседневность как некий якорь стабильности частной социальной реальности в активно меняющемся современном мире (*Полякова* 2019). Значение обыденности во время социальных потрясений и мировых перемен рассматривается и в статье Джессики Мари Бредли (Jessica Mary Bradley) и Сари Пёйхёнен (Sari Pöyhönen), называющих стабильную повседневность «правом на повседневную жизнь» (‘right to an everyday’) и центральным понятием в понимании, что такое быть человеком (*Bradley, Pöyhönen* 2024). О важности изучения педагогической повседневности в ее текучести и человечности пишет в своей статье А. С. Роботова (*Роботова* 2016). Несколько другой ракурс

предлагает Сара Мертсел (Sara Mörtsell), говоря о влиянии технического обслуживания и каждодневного качества организации занятий (*Mörtsell* 2024). Однако, существует и понимание повседневности как рутинной череды преподавательских задач, определяемой Сарваром Умировым как "Thunking" — выполнение повторяющихся интеллектуальных действий, основанных на правилах, в противовес "Thinking" — вовлеченному мышлению. Для большего развития потенциала педагога, С. Умиров предлагает постепенно передавать функциональные задачи искусственному интеллекту, определяя его, впрочем, не как ИИ, а как "AI =Automated Instruction" — устройство для автоматического выполнения инструкций (*Umirov* 2024).

Воеводин А. П. отмечает, что «антропологический подход в культурологии предлагает рассматривать человека в историческом контексте артефактов, технические условия использования и функционального обслуживания которых определяют необходимый набор человеческих умений и качеств, совокупность которых, в свою очередь, задает требуемый стандарт человека, образ которого креативно опредмечивается в соответствующих социально-экономических, мировоззренческих, образовательных и культурно-стилевых художественных системах» (*Воеводин* 2017).

Таким образом, мы подходим к идее использования антропологических практик при выстраивании образовательных систем, способствующих формированию культурной, гражданской и национальной идентичностей, восприятию и осмыслению молодыми людьми культурного и исторического наследия. Эти вопросы лежат в предметной сфере педагогической антропологии, которая нацелена на изучение воздействия воспитания на личный мир ребенка в разных контекстах и средах, одной из которых выступает образовательная среда. Школа с её повседневными рутинными делами обеспечивает устойчивость ребенка как некоего ритуала по наработке продуктов деятельности, которые со временем превращаются в артефакты его учебной истории. Коджаспирова Г. М., автор одного из немногочисленных учебных пособий по педагогической антропологии, даёт определение педагогической

антропологии «как самостоятельной науки в системе философско-педагогически-антропологического знания, цель которой — вскрыть антропологические закономерности протекания процесса взаимодействия в системе «человек — человек» в ситуации передачи накопленного человечеством опыта последующим поколениям, определить принципы функционирования этого процесса, сформировать категориальный аппарат» (*Коджаспирова* 2012: 12).

Задачи же педагогической антропологии коррелируют с обозначенной проблемой нашего исследования в части понимания того, как люди разного возраста могут влиять друг на друга, какие есть формы и методы организации гуманистически ориентированного образовательного процесса через появление антропологических практик, понять ученика как объекта и субъекта воспитания и понять, насколько он обучаем и воспитуем на разных этапах жизни и обосновать условия его креативности, результатом которой могут стать продукты творческой деятельности, превращаясь в дальнейшем в артефакты учебной повседневности.

Что касается повседневности — это предмет изучения таких относительно новых направлений в гуманитарных науках как социальная история, историческая и социальная антропология, история повседневности. Тему учебной, школьной повседневности можно отнести к сфере интересов и педагогической антропологии. При этом исследования школьной повседневности — существенный пробел в современном научно-педагогическом знании. Повседневность образовательной организации представляется как сочетание будничных, монотонных бытовых и поведенческих факторов с педагогическим процессом и в таком понимании проблема повседневности «поможет понять устойчивое и изменчивое, статичное и динамичное, рутинное и новаторское в образовании» (*Роботова* 2016). Вместе с тем, термин «повседневность» может иметь и негативную окраску, как противопоставление творчеству, событийности и игре, отмечено у М. В. Воропаева (*Воропаев* 2015).

Можно согласиться с мнением профессора С. Д. Полякова, что «феноменология школьной повседневности живёт в четы-

рёх мирах: в восприятии физического пространства образовательного учреждения; в восприятии «школьного времени»; в индивидуальных значениях, смыслах той части предметного (вещного) мира, которая соотносится с пребыванием педагогов и учащихся в образовательном учреждении, и, наконец, в содержании и стиле общения в школьной части жизни представителей школьного мира» (*Поляков* 2011: 231).

Школы в той или иной мере работают с артефактами учебной повседневности и их репрезентацией. Это либо консервация и сохранение артефактов, отображение которых происходит как в интерьерах образовательной организации, так и в музейной среде. Другой подход связан с репрезентацией через сохранившиеся «исторические элементы как арт-объекты в современном интерьере (такими могут стать, например, части потолочной лепнины, тяжелая деревянная входная дверь, элементы мозаичного панно и т. п.). Через символизм интерьерных артефактов можно будет репрезентировать характер эпохи, особенности отношения государства к образованию, задачи, которые ставило общество перед школой» (*Иванова* и др. 2024: 74–75). Третий подход работает через демонстрацию исторических предметов быта, учебы, жизнедеятельности, которые размещаются в открытом доступе или музейном пространстве.

Следующий подход связан с накоплением и интеграцией, когда артефакты учебной повседневности постоянно генерируются самим процессом образовательной активности: среди сотен тетрадей попадется одна с уникальным рисунком, символ школы незаметно обрастает традициями, а у старого стула в коридоре появилась легенда — сев на него перед контрольной обязательно получишь пятерку (*Иванова, Тер-Григорян* 2023). Новая школа или школа с небольшой историей начинает работать над созданием псевдо-артефактов, наращивает новые традиции и символы. Так появляются традиции, ритуалы, связанные с символическими предметами или ученическими артефактами (бобер, нос которого надо потереть, чтобы получить пятерку; пройти по правильному пути, чтобы сопутствовала удача на контрольной; дотронуться до любимого учителя и др.). Подобные средовые элементы и традиции со временем могут стать

полноценными артефактами школьной повседневности, взяв на себя функционал по трансляции преемственности и исторической ценности учебного заведения (*Иванова* и др. 2024).

Наше исследование имеет намерение сделать ещё один шаг в сторону осмысления и интерпретации артефактов учебной повседневности с точки зрения антропологического подхода, рассматривая создание, наделение смыслом, эмоциональное взаимодействие педагогов и обучающихся с подобными вещами и продуктами образовательной деятельности как антропологическую практику.

Методы и методология

Методологическую основу нашей работы составили фундаментальные исследования в области философии, социологии, антропологии, педагогики, психологии, включая средовой и антропологический подходы. В рамках средового подхода мы будем выстраивать наше исследование артефактов учебной повседневности в «образовательном пространстве, которое включает в себя информационно-знаковое пространство культуры, семиотическое пространство, память о прошлом, предвосхищение развития социума, его культуры в будущем» (*Швачко, Калугина* 2017: 21).

Антропологический подход в педагогическом исследовании — это «методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательной системы» (*Ломакина, Дуранов* 2005: 53). А. П. Тряпицына определяет, что «для “антропологически ориентированных” исследований общим является построение гуманитарной исследовательской программы, которая отражает конкретно-технологический уровень реализации антропологического подхода как методологической позиции исследователя. Этот уровень характеризуется совокупностью качественных методов исследования, которые позволяют выявить объективные факты и закономерности со-

действия становлению человека (разного возраста) средствами образования» (*Тряпицына* 2023). К таким методам можно отнести сочинения, глубинное и нарративное интервью, фокус-групповую методику (для выявления точек зрения, установок, конкретного опыта).

Методами нашего исследования в рамках обозначенной темы были определены:

- анализ теоретических источников и имеющихся практик взаимодействия с артефактами учебной повседневности в зарубежных и российских образовательных организациях;
- глубинное интервью как качественный исследовательский метод, предусматривающий личную беседу с респондентом по заранее сформулированным вопросам, но с возможными отступлениями от сценария в том случае, если тема обсуждения представляет собой исследовательский интерес. Интервью проводились с администрацией и педагогами школ в очном и онлайн формате;
- фокус-группы. Это метод исследования, который позволил нам через модерируемое групповое интервью с ограниченным числом схожих по выделенным параметрам участниками (обучающимися образовательной организации 5, 8 и 10-х классов) получить полуструктурируемую информацию по использованию артефактов учебной повседневности;
- представление результатов исследования на международном симпозиуме и Всероссийском лектории «10 лет РНФ», посвященном юбилею Российского научного фонда.

Характеристика совокупной выборки образовательных организаций — участников исследования

Критериями при отборе образовательных организаций для участия в исследовании мы определили:

- целенаправленную работу администрации и педагогической команды школы с историческими артефактами и артефактами учебной повседневности;

- работу с символами либо использование в учебной деятельности псевдоартефактов;
- наличие исторического здания либо школьного музея.

Для проведения исследования были отобраны как государственные, так и частные образовательные организации в нескольких регионах Российской Федерации. Московский регион был представлен двумя школами Центрального округа и одной — Западного. Школа № 1 расположена в двух корпусах, главный из которых построен по индивидуальному проекту в 1935 г. и является памятником архитектуры. Историческая архитектура сохраняется и восстанавливается силами администрации, проводящей последовательную политику по бережному отношению к наследию и артефактам учебной повседневности. Школа № 2 — небольшая частная образовательная организация, работающая по принципам вальдорфской педагогики, ведет активную работу с повседневными результатами детского труда. Школа существует с 1993 г., за этот срок трижды сменила арендные помещения, каждое из которых изначально являлось офисным пространством, не предназначенным для образовательной деятельности. Каждый раз после переезда коллектив школы вместе с родителями и старшеклассниками создавали предметно-пространственную среду в совместном, соучаствующем процессе. Еще одна московская школа расположена в Западном административном округе и присоединилась к исследованию последней, поэтому имеет номер 7. Это частная начальная школа, основанная в 2020 г., занимающая новое (2019–2020 годы постройки) инновационное авторское здание, использующее технологии «умного дома», насыщенное новейшими инженерными системами по типу BIM-технологий. Школа рассчитана на 96 учеников, обучающихся с 1 по 4-й класс.

Следующая группа образовательных организаций представляет Калининградскую область и г. Калининград. Это школа № 3 в городе Балтийске Калининградской области, которая ведет свою историю с 1945 г. Она располагается в историческом здании, имеющем статус культурного наследия, поэтому осуществляются работы по его сохранению и восстановлению.

Данная школа является муниципальной бюджетной образовательной организацией, как и школа № 6, которая расположена в г. Калининграде и занимает два здания: начальные классы обучаются в корпусе 1896 г. постройки, остальные — в корпусе 1960–1961 г. сдачи в эксплуатацию. В непосредственной близости от школы расположен православный храм, со звона которого начинаются и заканчиваются уроки у начальных классов.

Школа № 4 — государственная бюджетная образовательная организация, является одним из старейших учебных заведений Санкт-Петербурга, основана в 1858 г. Занимает обновленное после реновации историческое здание, построенное на рубеже XIX–XX веков. Педагогическая команда школы ведет целенаправленную работу по сохранению традиций и материальных артефактов классического петербургского образования. Школа № 5 тоже является государственным учебным заведением и расположена в городе Набережные Челны, занимает типовое здание 1972 г. постройки, но администрация и педагоги, переосмысляя повседневную реальность, работают над созданием новых традиций и символов. В школе есть музей, посвященный различным предметам и свидетельствам повседневной жизни ее посетителей, а также псевдоартефакты, имитирующие элементы учебной повседневности Царскосельского лицея.

Инструментарий исследования

Инструментами исследования стал перечень вопросов для глубинного интервью, в которых был заложен интерес к тому, как формируется репрезентативная история школы, что из школьных артефактов хранится либо используется в учебном процессе, каким образом репрезентируются исторические события школы, как изменились артефакты за несколько последних поколений и что представляет интерес для современных детей. В глубинном интервью также были отступления, касающиеся контекста каждой образовательной организации в отдельности — контингент, место расположения и традиции школы, преемственность поколений педагогов, административной команды, родителей и детей.

Сценарий фокус-группового исследования разработан в логике антропологических практик, «...то есть действий человека, где человек является субъектом действия, активным действующим лицом, причиной и основанием действия» (*Гурин* 2014: 244). Фокус-групповое исследование проводилось в два этапа, с участием обучающихся 5, 8 и 10-х классов одной из школ — участниц нашей работы, занимающей историческое здание в центре города. Респондентам была представлена презентация с определением понятия «артефакт учебной повседневности», после чего было дано задание на выбор:

1. Нарисуйте (спроектируйте) «Музей имени меня», в котором экспонировались бы школьные артефакты, связанные с вашей жизнью, или которые были бы вам интересны. Подготовьте рассказ о взаимодействии с ними.
2. Напишите сценарий урока/классного часа с применением/созданием артефактов учебной повседневности, взаимодействием с артефактами.

Участники представляли результат своей работы индивидуально или в небольшой группе, по результатам презентации был проведен рефлексивный анализ. Данная антропологическая практика в формате фокус-группового исследования была нацелена на самовыражение и самоутверждение интервьюируемых, утверждение и защиту ими своих антропологических границ, когда человек не только показывает свои границы, но и предъявляет претензии на своё место в бытии, проявляет свои смыслы и демонстрирует своё бытие (*Гурин* 2014).

Результаты исследования

Результаты, полученные в ходе проведенного исследования, позволят нам определить формат взаимодействия педагогов и обучающихся с артефактами учебной повседневности и рассмотреть его как антропологические практики.

Глубинные интервью: результаты

По данным глубинных интервью можно выделить разные подходы во взаимодействии управленческих и педагогических

команд с артефактами учебной повседневности, их разную степень погруженности в антропологическую тематику.

Выдержки из интервью:

Школа № 1

> Интервьюируемые эксперты называют артефактами пространства и предметы, имеющие историческую ценность, не принимая в данном значении современные элементы среды. Например, профессиональный интерьерный фотоальбом школы, сделанный недавно, не упомянут в интервью как артефакт школьной повседневности, хотя он достоверно существует. Получается, что историческая ценность здания снижает воспринимаемую значимость современных артефактов? Историчность же наоборот добавляет ценности даже неочевидным смыслам: учительница географии Ольга Яковлевна обсуждается как живой артефакт школы. Артефакт — носитель исторического знания.

Школа № 2

> Образовательный процесс в школе неразрывно связан с созданием, использованием, проживанием и экспонированием артефактов. Как было сказано респондентом, «в моем понимании артефакт — это некий предмет, который важен для того, чтобы прочувствовать тот материал, который мы изучаем». Создание артефакта — это подключение еще одного вида памяти — сочетания образов, тактильности, эмоций. Итог творческой, созидательной работы наполняет пространство школы смыслом, но в интерьерах продолжают существовать только те артефакты, которые вызывают необходимые в педагогическом процессе переживания у всех детей. Понравившиеся работы обучающиеся могут забрать с собой домой или оставить для экспонирования в школе.

Школа № 3

> По мнению респондента, школа неразрывно связана с историей города и страны, исторические события влияют на собственную историю школы. Таким образом, важно создавать школьные музеи, которые отражают историю самой школы. На момент интервью готовилась экспозиция, посвященная истории лицея через призму города.
>
> Ученики должны чувствовать свою причастность к артефактам: через их создание (например, ученики сделали макет лицея) или такие артефакты, которые связаны с учебной повседневностью предыдущих поколений, но современные дети могут соотнести и сравнить с собой: старые письма, пеналы, носители информации и другие.

Школа № 4

Формирование репрезентативной истории школы по мнению респондента происходит с осознания того, что школа начинает транслировать историю. В школе есть традиция приема в первоклассники, когда первоклассникам проводится экскурсия по школе. Старшеклассники, они же сотрудники школьного музея, проводят обзорные экскурсии по школе, организовывают небольшие квесты для ребят, направленные на изучение архитектурных особенностей школы. Школа постоянно освещает события, тем самым ведёт «бортовые журналы» истории, в которых описываются как события сегодняшнего дня, так и публикуется ретроспектива о памятных датах, связанных с историей нашей страны или школы. Артефакты в школе собраны в Музей истории школы, где хранятся архивы, содержащие воспоминания выпускников и учителей. Это фотографии, которые подтверждают те или иные события, выпускные альбомы, школьные принадлежности разных времен, дореволюционные, 20-х, 30-х годов. Респондент отмечает, что сейчас эпоха «серебряного века» школы, ее отреставрировали, возрождаются традиции. Организовывается много мероприятий, происходящих и внутри школы, и на город направленных, школа расцвела и развивается.

Школа № 5

Именно новый вектор на начальную школу послужил изменениям в дизайне, появились своеобразные артефакты, уникальная разрисовка стен отражает концептуальные идеи школы, ее ценности. Артефакты в школе стали появляться из другого века — воссозданная копия ученической мебели Царскосельского лицея из тщательно подобранного и обработанного под старину дерева. В школе есть музей имени Кабушкина (военный), хранятся архивные альбомы детей, которые учились в школе, что-то из предметов удалось сохранить во время ремонта. Была даже идея создать музей школьных принадлежностей прошлых лет. Тетрадей и дневников не сохранилось. Сейчас школа стала уникальной, потому что появилась концепция, завязанная на XVIII–XIX вв. и погружении в их историю. По мнению директора, дети должны искать наставника, который для них авторитетен, чтобы связь поколений не прерывалась. Город молодой, здесь никаких артефактов, никаких ценностей не было, кроме книг. Точно так же по опыту музейного класса в школе будет экологический, дальше театральный и так далее. То есть «мы создаём среду, а среда создаёт нас». Сама среда начинает работать и создавать артефакты.

Школа № 6

Живой интерес у учеников вызывают артефакты, которые можно сравнить со своей учебной повседневностью. Например, школе передали ученические работы 1950-х годов. Была организована выставка, где расположили тетради середины XX века и современные — ученикам было интересно сравнивать почерки разных времен. По словам респондента, созданию артефактов, *поиску* связи поколений, педагогический коллектив может дать начало, потом могут присоединиться ученики и все, кто так или иначе имеет отношение к школе — это общее дело.

Школа № 7

По мнению педагогов школы, современная среда требует наработки собственной значимости. Закладываются ценности: значок вручается после года работы; шоппер с символом «снегиря» сделан из переработанных тканей, карандаши из переработанных материалов; на посвящении в школьники вручается комплект спортивной формы с эмблемой школы. Сообщество родителей также поддерживает символ «снегиря». Как сказали респонденты, при создании/появлении артефактов необходимо наблюдать, брать обратную связь. Также необходимо поддерживать артефакты, возникающие спонтанно (как, например, с футболом — родители начали играть в футбол с детьми каждую пятницу, школа поддержала организацией мероприятия — предлагают чай зимой, прохладительные напитки в жаркое время). Поддержка может касаться и таких интерьерных замыслов, как временные и постоянные музейные экспозиции: в школе есть музей информации. Экспонаты приносили родители и директор школы. Ученики делают проекты, занимаются исследовательской работой, снимают ролики, связанные с экспонатами.

Общим итогом интерпретации материалов глубинных интервью можно обозначить описание антропологических практик работы и взаимодействия педагогов и обучающихся с артефактами учебной повседневности в зависимости от контекста самой школы.

1. Чувство причастности к истории школы и временного периода её существования, а также ценности материального наследия формируются через взаимодействие с архитектурой (школы № 1, 3, 4). Само старинное здание школы является артефактом, носителем исторического знания.

Этот наш вывод подтверждают и данные по другим регионам. Так, в статье "Old School Buildings: Prehistoric or Worth Preserving?" (Старое школьное здание: былое или достойное сохранения?) отмечается, что люди должны ценить характеристики старой школы и её место в сообществе. «Когда-то школы считались важными городскими достопримечательностями, построенными на века. Они представляли собой общественные инвестиции, которые вдохновляли гражданскую гордость и участие в общественной жизни», — отмечает Ричард Мо, президент NTHP. «Многие из современных новых школ напоминают большие склады. Их архитектура не отражает особой гордости, и иногда они живут всего 30 лет» (Old School Buildings 2013). Как отмечает в своей работе B. Parker, «школы рассказывают свои истории…и поскольку школы изменились за последние десятилетия, то необходимо, чтобы исследователи деконструировали преднамеренные и непреднамеренные сообщения, передаваемые неодушевленными артефактами, составляющими современную школьную среду" (*Parker* 2016: 76). Действительно, старые здания школ рассказывают истории об общественных ценностях, идеалах, учебных целях, образовательных ожиданиях. Так и школы-участницы нашего исследования повествуют о своем прошлом: о послевоенной «развилке» истории немецкого Кёнигсберга и Пиллау, амбициозных архитектурных проектах школ-дворцов архитектора И. А. Звездина, классическом образовании дореволюционного Петербурга.

2. Межпоколенческая эмоциональная связь выстраивается через взаимодействие с артефактами учебной повседневности прошлого и реальным временем с его цифровыми технологиями и виртуальными ученическими «классами» и «следами» (Школы № 3, 4, 6).

Детям интересно знать, какое расписание было у их предшественников, какие предметы они изучали, сложны ли были контрольные работы и диктанты, какие проблемы волновали школьников 50 и более лет назад. Подобная практика характерна для школ, имеющих музеи, когда культура и нарративы учебной повседневности прошлого передаются через дизайн и эстетику артефактов. Можно говорить, что музей в боль-

шей степени — "это замкнутая, герметичная система вещей. Санкт-Петербургская исследовательница О. В. Беззубова отмечает, что «музейные коллекции распределяются между двумя полюсами — вещь маргинальная и вещь идеальная, образцовая. То есть, с одной стороны мы имеем предметы, которые, не обладая самостоятельной ценностью, дают представление о целом классе повседневных вещей, с другой стороны — все уникальное, из ряда вон выходящее» (*Беззубова* 2001).

3. Создание псевдоартефактов и символов для поддержания собственной значимости в образовательной среде без истории (Школы № 2, 5, 7) характерно для новых школ или школ с неприметной историей, когда со временем символ становится содержанием, так как сообщение символов настолько глубоко укоренено в визуальном представлении, что они неразрывно связаны. Как пример — воссоздание исторической парты в школе № 5.

Подобная антропопрактика характерна для школ с высоким уровнем поддержки родительского сообщества и создания условий для развития креативности обучающихся. Согласимся с мнением Кармен Ричардсон и Пуньи Мирша (C. Richardson, P. Mishra), которые рассуждая о том, как учебная среда может поддерживать творческое начало учеников, подчеркивают важность разнообразия и доступности материалов, пособий и других ресурсов, включая ученические артефакты в образовательной среде школы, созданные в процессе творческой деятельности и ее поддержки со стороны учителей (*Richardson, Mishra* 2018).

4. Воспитательная работа и образовательный процесс выстраиваются в непосредственном взаимодействии с артефактами прошлого и только что наработанными продуктами детской деятельности в рамках учебной повседневности (проекты, поделки, рисунки, стенгазеты, тетради), а также через знакомство с героическими и легендарными артефактами — свидетелями истории школы либо её учеников (Школы № 3, 6).

Эффективность подобной работы подтверждается полученными данными исследования Натали Брезак, Мии Радованович и Аманды Вудворд (Natalie Brezack, Mia Radovanovic, Amanda L Woodward) о том, что малыши, взаимодействующие с артефактами, лучше учатся (*Brezack* et al. 2021). К. Силсет и

О. Эрстад (K. Silseth, O. Erstad) в свою очередь подчеркивают, что «учителя считают повседневный опыт детей важным ресурсом для вовлечения учащихся в процесс обучения и что даже некоторые аспекты повседневности учеников вне школы определяются педагогами как более значимые для обучения в классе, чем другие» (*Silseth, Erstad* 2022).

5. Чувство собственной личности, собственной значимости, формирование самоидентичности через отражение себя в предметах учебной повседневности, эмоциональной вовлеченности через создание и экспонирование артефактов современности, в особенности — результатов творческой деятельности обучающихся (для педагогов — результат их наставнической деятельности через труд их подопечных, предметы их гордости — кубки, медали, грамоты) (школы № 2, 3, 6, 4, 7).

В исследовании С. Каире (S. Kaire) ученики выделяли места в пространстве школы, вокруг которых им нравится собираться во время, не связанное с учебой. Выяснилось, что ученики ценят менее заметные для взрослых места, потому что там можно уединиться. Как показывает анализ, различные артефакты для сидения (стулья, диваны, кресла-мешки) играют важную роль в создании таких частных «оазисов» учеников. С другой стороны, такие артефакты, как художественные работы учеников, информационные стенды и спортивные достижения, кажутся значимыми для учеников, если они вносили свой вклад в процесс создания или упоминались в этих артефактах (*Kairė* 2016).

Работа фокус-групп: результаты

Фокус-групповое исследование было организовано и проведено на базе школы № 1 с обучающимися 5, 8 и 10-х классов. Всего в работе фокус-групп участвовал 51 человек.

Работы учеников 10-го класса были полностью посвящены теме «Музей имени меня». Из 8 работ на двух была маркировка «не в школе» и «максимально далеко от школы». Участники из 8 «К» класса представили 9 работ, из которых две посвящены сценарию урока, а 7 — музею. Работа ученицы 8 «К» класса посвящена спонтанному набору артефактов. Музей вне школы захотели создать трое из семи участников.

Обучающиеся 8 «А» класса работали в группах по 3–4 человека и по итогам фокус-группового исследования представили 6 рисунков, только 4 из которых были содержательными, а два — скорее попыткой уйти от участия. Все обучающиеся выбрали тему музея.

Участники из 5 «Б» класса оказались самой сложной в интерпретации группой, большая часть работ представляет собой не связанные с поставленной задачей рисунки и только две работы можно расценивать как соответствующие теме исследования. Пятиклассники рисовали, в основном, в парах. Их музеи наполнены множеством случайных предметов и образов, изображениями запрещенных для детей предметов, не имеющих отношения к теме фокус-группового исследования. Результат, точнее его отсутствие, очевиден в контексте возраста учеников — 11–12 лет, когда антропологический опыт еще не наработан и дети только выходят из семьи в сообщество сверстников, пробуя формировать антропологические границы. Нам не удалось качественно интерпретировать полученные с этой группой обучающихся результаты и в дальнейшем эта возрастная категория для проведения подобного рода фокус-групповых исследований не рекомендуется.

По тематикам результаты фокус-группового исследования можно распределить в следующие подразделы.

В «Музее имени меня» обучающиеся предлагают демонстрацию (темы ранжированы по числу и выраженности упоминаний):

1. Предметов из личной и творческой жизни. Фотоаппарат, брендовая одежда, музыкальные инструменты, будильник (опаздываю), режиссерский стул, собака, тарелка, журнал и ножницы, фотографии с друзьями и одноклассниками, гусь, рюкзак, наклейки, счастливая мышь-сережка, бутылка-просто-так, моя кровать, агуша, потерянная кроссовка и т. п.;
2. Нематериальных артефактов и чувств. Музыка, любовь, мечта, тишина и мысли, пустота, танец, поведенческие и социальные паттерны (одна из работ полностью нематериальна — православие, патриотизм, доброта, эгоизм, протест, странный юмор и т. д.), вся вселенная, память

как явление, вопросы, эпитафия «основу жизни он играл на сцене и в компьютерные игры», “моя профессия в будущем», пожелания (хотелось бы, чтобы учителя остались добрыми и хорошими…);

3. Свидетельства и артефакты путешествий и другой, выходящий за рамки учебной повседневности, опыт. Документы о посещении стран, осколки тарелок со съемок, фотографии;
4. Образовательного процесса как такового. Изучение иностранных языков, английского, музыки, алгебры (постер с невозможным — пятерка по алгебре), расписания уроков за каждый год;
5. Предметов искусства и результатов творческой деятельности. Изображения котов, жука, просто рисунки, кладбище незаконченных картин, музей мухи;
6. Артефактов образовательной повседневности, результатов и достижений. Дипломы, кубки, сертификаты, листы хорошо написанных сочинений, кубки и награды за конкурсы по вокалу, школьные награды за заслуги, среднегодовой балл по алгебре на плакате, школьная мебель, учебники и тетради, макет класса;
7. Городских объектов, связанных с учебной повседневностью: электробус, метро, трамвай.

При выборе сценария использования артефактов в образовательном процессе как части урока, участники предложили следующее:

1. Городские артефакты для составления экскурсионного маршрута. В центре экскурсии — памятник А. С. Пушкину.
2. Прямое взаимодействие с артефактами. Классный час, посвященный советским музыкальным инструментам с возможностью взаимодействовать с ними, играть на них.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что ученики старших классов осознанно создают свою идентичность в стенах школы, отстаивают свои границы, как пространственные, так и личностные и требуют внимательного отношения к себе, демонстрируя личностные достижения и собственную повсед-

невность через трансляцию артефактов в «Музее имени меня». Но не каждый из них готов открыться взрослому со стороны в стенах школы даже в рамках такой, казалось бы, безобидной антропологической практики, часть ребят стараются скрыть личное за фасадом формальных экспонатов и ожидаемых от них организатором (как может показаться) творческих работ. Если ученики хотят оставить в интерьерах школы артефакты, связанные с их повседневностью, а также показывают свои ценности и представляют нарративы, то значит они чувствуют свою сопричастность к происходящему в образовательной организации, разделяют сложившиеся уклады и традиции.

Школы, в ответ, вполне могут и должны создавать возможности для рефлексии и формирования идентичности ученикам, для которых они работают, предоставляя пространство для трансляции и обсуждения артефактов, поддерживая и высоко оценивая их вклад в репрезентацию истории.

Выводы

Взаимодействие с артефактами как антропологическая практика имеет важное личностное значение в жизни детей разного возраста. Артефакты служат средством воспитания и обучения, формирования гражданской и исторической идентичностей, элементом самовыражения, объектом проживания эмоционального переживания. Антропологические границы у обучающихся формируются постепенно, повышая осознанность взаимодействия с артефактами к старшим классам школы. У детей сильна тяга к коллекционированию и если предложить им создавать собственные музеи, псевдомузейные и иммерсивные пространства, то отдача и эмоциональный отклик будет сильнее в разы. Преемственность и преодоление межпоколенческой разобщенности проявляются в работе с артефактами учебной повседневности через сравнение моделей жизни, учебы, быта других поколений школьников. Особое значение и интерес вызывают предметы и вещи, связанные с успешностью, лидерством и достижениями сверстников из прошлого, именно такие артефакты чаще всего хранятся в

семьях и передаются из поколения в поколение.

Наработка, сохранение и использование в повседневной деятельности артефактов усиливают актуальную для современного периода воспитательную повестку, позволяя считать эти процессы полноценной антропологической практикой образовательной организации.

Источники и материалы

Акты Генеральной конференции 2002 — Акты Генеральной конференции, 31-я сессия. Париж, 5 октября — 13 ноября 2001. Т. 1: Резолюции, 2002. 171 с. [Электронный ресурс]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124687_rus (дата обращения: 29.11.2024).

Воеводин 2017 — *Воеводин А. П.* Кризис человечности и тупики антропоцентризма // Terra культура. 2017. https://terra.lgaki.info/krizis-antropnosti/krizis-chelovechnosti-i-tupiki-antropotsentrizma.html

Ответные меры ЮНЕСКО 2021 — Ответные меры ЮНЕСКО в области образования на пандемию COVID-19. Тематические записки Сектора образования ЮНЕСКО. 2021. Тематическая записка № 7.4 — июнь 2021 г. 2021. 20 с. [Электронный ресурс]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377841_rus (дата обращения: 29.11.2024).

Распоряжение Правительства РФ 2015 — Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». [Электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/420277810 (дата обращения: 29.11.2024).

Тряпицына 2023 — *Тряпицына А. П.* Антропологический подход в современных педагогических исследованиях // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2023. № 9 (сентябрь). http://emissia.org/offline/2023/3292.htm (дата обращения: 02.12.2024).

Old School Buildings 2013 — Old School Buildings: Prehistoric or Worth Preserving? // Education world. 2013. [Электронный ресурс]. https://www.educationworld.com/a_issues/issues172.shtml (дата обращения: 25.11.2024).

Umirov 2024 — *Umirov S.* Focus on Teaching: AI for Mundane Tasks // Empowering Teachers: Advanced Strategies and Innovative Solutions for Teaching English for Specific Purposes (ESP). 2024. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27264.65284

Why the World 2024 — Why the World Needs Happy Schools: Global Report on Happiness in and for Learning. [Электронный ресурс]. https://www.unesco.org/en/education-policies/happy-schools?hub=84596 (дата обращения: 29.11.2024).

Научная литература

Беззубова О. В. Музей как объект философско-антропологического исследования // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Материалы международной научной конференции: к 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Серия "Symposium". СПб.: Издательство Санкт-Петербургского философского общества, 2001. С. 179–183.

Белов Е. А. Проблема классификации культурных артефактов // Вестник ЧГАКИ. 2014. №1 (37). С. 43–46.

Вартофский М. В. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1988. 507 с.

Воропаев М. В. Проблема предметной определенности повседневности как педагогического феномена // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 4. С. 178–185.

Гурин С. П. Практики себя и практики другого // Труды Саратовской православной духовной семинарии. 2014. № 8. С. 244–264.

Иванова Е. В., Тер-Григорян А. Э. Сохранение артефактов учебной повседневности в процессе реновации школьных зданий // Образование и город: Третья миссия университета. Ресурсы взаимного развития: Сборник статей по итогам Пятого и Шестого ежегодных международных симпозиумов. 2022–2023 / отв. ред. С. Н. Вачкова. М.: Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2023. С. 127–142.

Иванова Е. В., Барсукова Е. М., Блинова А. О., Тер-Григорян А. Э. Репрезентация истории школы через сохранение артефактов учебной повседневности в процессе реновации и строительства школьных зданий // Перспективы науки и образования. 2024. № 2 (68). С. 62–79. https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.4

Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия "Педагогика и психология". 2012. № 4 (22). С. 8–20.

Ломакина И. С., Дуранов М. Е. Антропологический подход и профессиональная подготовка студентов // Вестник ЮУрГУ. Серия "Образование, здравоохранение, физическая культура". 2005. № 4 (44). Вып. 5. Т. 2. С. 52–55.

Обухов А. С., Федосеева А. М., Байфорд Э. Введение в профессию: психолог образования: учебник и практикум для академического бакалавриата. Серия: Бакалавр. Академический курс / отв. ред. А. С. Обухов. М.: Издательство Юрайт, 2018. 391 с.

Поляков С. Д. Школьная повседневность: эскиз пейзажа // Народное образование. 2011. № 5 (1408). С. 230–236.

Полякова И. П. Повседневность как объект научного познания // Философия и культура. 2019. № 2. С. 24–37. https://doi.org/10.7256/2454-0757.2019.2.29185.

Роботова А. С. Почему нужно изучать педагогическую повседневность? // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 99–109.

Рождественская Л. В. Артефакт-педагогика: от артефакта к учебной ситуации // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 2 (3). С. 25–29.

Слободчиков В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 3–7.

Флиер А. Я. Алгоритм интерпретации культурных артефактов в образовании // Культура культуры. 2018. № 1 (17) С. 13–20.

Швачко Е. В., Калугина Т. А. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты // Вестник «Өрлеу» — kst. 2017. № 3 (17). С. 21–25.

Bradley J. M., Pöyhönen S. Walking with: Understandings and Negotiations of the Mundane in Research // Applied Linguistics Review. 2025. Vol. 16. No. 1. P. 345–367. https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0069

Brezack N., M. Radovanovic M., Woodward A. L. Everyday Interactions Support Toddlers' Learning of Conventional Actions on Artifacts // Journal of Experimental Child Psychology. 2021. Vol. 210. P. 105201. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105201

Hahn H.-P. Materielle Kultur. Eine Einführung. Berlin: Reimer Verlag, 2005. 206 p. http://dx.doi.org/10.5771/9783496030287

Kairė S. Significant Artifacts in Schools: Teacher and Pupil Perspectives // Journal of Education, Culture, and Society. 2016. Vol. 7. P. 131–149. https://doi.org/10.15503/jecs20162.131.149

König G. M. Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft // Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkskundlichen Kulturwissenschaft / ed. by K. Maase, B. J. Warneken. Köln: Böhlau Verlag, 2003. P. 95–118.

König G. M. Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur // Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft / ed. by K. Priem, G. M. König, R. Casale. Weinheim u.a.: Beltz. 2012. P. 14–31. https://doi.org/10.25656/01:7195

Mörtsell S. 2024. Lesson Enactments: Maintenance in Everyday Educational Practice // Postdigital Science and Education. 2024. Vol. 6. P. 595–609. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00401-z

Parker B. D. Schools as Discriminatory Artifacts // Perspectives on Urban Education. 2016. Vol. 13. P. 76–80.

Reh S., Scholz J. Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren // Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft / ed. by K. Priem, G. M. König, R. Casale. Weinheim u.a.: Beltz, 2012. P. 105–123. https://doi.org/10.25656/01:7201

Richardson C., Mishra P. Learning Environments that Support Student Creativity: Developing the SCALE // Thinking Skills and Creativity. 2018. Vol. 27. P. 45–54. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004

Silseth K., Erstad O. Exploring Opportunities, Complexities, and Tensions When Invoking Students' Everyday Experiences as Resources in Educational Activities // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 112. P. 103633. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633

References

Belov, E. A. 2014. Problema klassifikatsii kul'turnykh artefaktov [The Problem of Classification of Cultural Artifacts]. *Vestnik Cheliabinskoi gosudarstvennoi akademii kul'tury i iskusstv* 1: 43–46.

Bezzubova, O. V. 2001. Muzei kak ob"ekt filosofsko-antropologicheskogo issledovaniia [Museum as an Object of Philosophical and Anthropological Research]. In *Metodologiia gumanitarnogo znaniia v perspektive XXI veka. Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii: k vos'midesiatiletiiu professora Moiseia Samoilovicha Kagana. Seriia "Symposium"* [Methodology of Humanities in the Perspective of the 21st Century. Proceedings of the International Scientific Conference: to the 80th Anniversary of Professor Moisei Samoilovich Kagan. Series "Symposium"]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo filosofskogo obshchestva. 179–183.

Bradley, J. M., and S. Pöyhönen. 2025. Walking with: Understandings and Negotiations of the Mundane in Research. *Applied Linguistics Review*: 16(1): 345–367. https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0069

Brezack, N., M. Radovanovic, and A. L. Woodward. 2021. Everyday Interactions Support Toddlers' Learning of Conventional Actions on Artifacts. *Journal of Experimental Child Psychology* 210: 105201. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105201

Flier, A. Ya. 2018. Algoritm interpretatsii kul'turnykh artefaktov v obrazovanii [Algorithm for Interpreting Cultural Artifacts in Education]. *Kul'tura kul'tury* 1: 13–20.

Gurin, S. P. 2014. Praktiki sebia i praktiki drugogo [Practices of Yourself and Practices of Others]. *Trudy Saratovskoi pravoslavnoi dukhovnoi seminarii* 8: 244–264.

Hahn, H.-P. 2005. *Materielle Kultur. Eine Einführung* [Material Culture. An Introduction]. Berlin: Reimer Verlag. 206 p. http://dx.doi.org/10.5771/9783496030287

Ivanova, E. V., and A. E. Ter-Grigorian. 2023. Sokhranenie artefaktov uchebnoi povsednevnosti v protsesse renovatsii shkol'nykh zdanii [Preservation of Artifacts of Educational Everyday Life in the Process of Renovation of School Buildings]. In *Obrazovanie i gorod: Tret'ia missiia universiteta. Resursy vzaimnogo razvitiia: Sbornik statei po itogam Piatogo i Shestogo ezhegodnykh mezhdunarodnykh simpoziumov. 2022–2023* [Education and

the City: The Third Mission of the University. Resources for Mutual Development: Proceedings from the Fifth and Sixth Annual International Symposia. 2022–2023], ed. by S. N. Vachkova. Moscow: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'iu "A-Prior". 127–142.

Ivanova, E. V., E. M. Barsukova, A. O. Blinova, and A. E. Ter-Grigorian. 2024. Reprezentatsiia istorii shkoly cherez sokhranenie artefaktov uchebnoi povsednevnosti v protsesse renovatsii i stroitel'stva shkol'nykh zdanii [Schools History Representation Through the Preservation of Educational Everyday Life Artifacts Through the Process of Renovation and Construction of School Buildings]. *Perspektivy nauki i obrazovaniia* 2: 62–79. https://doi.org/10.32744/pse.2024.2.4

Kairė, S. 2016. Significant Artifacts in Schools: Teacher and Pupil Perspectives. *Journal of Education, Culture, and Society* 7(2): 131–149. https://doi.org/10.15503/jecs20162.131.149

Kodzhaspirova, G. M. 2012. Pedagogicheskaia antropologiia kak otrasl' znaniia [Pedagogical Anthropology as a Branch of Knowledge]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriia "Pedagogika i psikhologiia"* 4(22): 8–20.

König, G. M. 2003. Auf dem Rücken der Dinge. Materielle Kultur und Kulturwissenschaft [On the Back of Things. Material Culture and Cultural Studies]. In *Unterwelten der Kultur. Themen und Theorien der volkskundlichen Kulturwissenschaft* [Underworlds of Culture: Topics and Theories of Folklore and Cultural Studies], ed. by K. Maase and B. J. Warneken. Köln: Böhlau Verlag. 95–118.

König, G. M. 2012. Das Veto der Dinge. Zur Analyse materieller Kultur [The Veto of Things. For the Analysis of Material Culture]. In *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft* [The Materiality of Education. Cultural and Social Aspects of Educational Objects. Journal of Education. Supplement], ed. by K. Priem, G. M. König, and R. Casale. Weinheim u.a.: Beltz. 14–31. https://doi.org/10.25656/01:7195

Lomakina, I. S., and M. E. Duranov. 2005. Antropologicheskii podkhod i professional'naia podgotovka studentov [Anthropological Approach and Professional Training of Students]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia "Obrazovanie, zdravookhranenie, fizicheskaia kul'tura"* 2(4): 52–55.

Mörtsell, S. 2024. Lesson Enactments: Maintenance in Everyday Educational Practice. *Postdigital Science and Education* 6: 595–609. https://doi.org/10.1007/s42438-023-00401-z

Obukhov, A. S. (ed.), A. M. Fedoseeva, and A. Byford. 2018. *Vvedenie v professiiu: psikholog obrazovaniia: uchebnik i praktikum dlia akademicheskogo bakalavriata. Seriia: Bakalavr. Akademicheskii kurs* [Introduction to the Profession: Educational Psychologist: Textbook and Workshop for Undergraduate Studies. Series: Bachelor. Academic Course]. Moscow: Yurait. 391 p.

Parker, B. D. 2016. Schools as Discriminatory Artifacts. *Perspectives on Urban Education* 13 (1): 76–80.

Poliakov, S. D. 2011. Shkol'naia povsednevnost': eskiz peizazha [School Everyday Life: Landscape Sketch]. *Narodnoe obrazovanie* 5: 230–236.

Poliakova, I. P. 2019. Povsednevnost' kak ob"ekt nauchnogo poznaniia [Everyday Life as an Object of Scientific Knowledge]. *Filosofiia i kul'tura* 2: 24–37. https://doi.org/10.7256/2454-0757.2019.2.29185

Reh, S., and J. Scholz. 2012. Schülerzeitungen als Artefakte. Schulkulturen in den 1950er und 1960er Jahren [School Newspapers as Artifacts. School Cultures in the 1950s and 1960s]. In *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* [The Materiality of Education. Cultural and Social Aspects of Educational Objects. Journal of Education. Supplement], ed. by K. Priem, G. M. König, and R. Casale. Weinheim u.a.: Beltz. 105–123. https://doi.org/10.25656/01:7201

Richardson, C., and P. Mishra. 2018. Learning Environments That Support Student Creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity* 27: 45–54. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004

Robotova, A. S. 2016. Pochemu nuzhno izuchat' pedagogicheskuiu povsednevnost'? [Why is it Necessary to Study the Pedagogical Routine?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* 4: 99–109.

Rozhdestvenskaia, L. V. 2014. Artefakt-pedagogika: ot artefakta k uchebnoi situatsii [Artifact-Pedagogy: from Artifact to Learning Situation]. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik* 2(3): 25–29.

Shvachko, E. V., and T. A. Kalugina. 2017. Sredovoi podkhod v metodologii pedagogicheskogo issledovaniia: soderzhatel'nyi i funktsional'nyi aspekty [Environmental Approach in Pedagogical Research Methodology: Content and Functional Aspects]. *Vestnik "Өрлеу" — kst* 3(17): 21–25.

Silseth, K., and O. Erstad. 2022. Exploring Opportunities, Complexities, and Tensions when Invoking Students' Everyday Experiences as Resources in Educational Activities. *Teaching and Teacher Education* 112: 103633. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103633

Slobodchikov, V. I. 2011. Kontseptual'nye osnovy antropologii sovremennogo obrazovaniia [Conceptual Foundations of the Anthropology of Modern Education]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* 3: 3–7.

Voropaev, M. V. 2015. Problema predmetnoi opredelennosti povsednevnosti kak pedagogicheskogo fenomena [Everydayness as a Subject of Study in Pedagogy]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* 4: 178–185.

Wartofsky, M. W. 1988. *Modeli. Reprezentatsiia i nauchnoe ponimanie* [Models. Representation and the Scientific Understanding]. Moscow: Progress. 507 p.

Е. В. Иванова, Е. М. Барсукова, А. О. Янгуразова

Глава 8

Ценностные ориентиры и повседневная жизнь старшеклассников в башкирской гимназии-интернат

Глава посвящена повседневной жизни башкирских школьников, рассматриваемой на примере учеников Башкирской республиканской гимназии-интернат № 1 им. Рами Гарипова. Цель исследования состояла в изучении свободного времяпровождения старшеклассников в учреждении типа интернат, также в выяснении их отношения к литературе, театру, современникам и историче-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Рязанова Э. Ф.* Ценностные ориентиры и повседневная жизнь старшеклассников в башкирской гимназии-интернат // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 194–205.

This chapter involves material from the article: Ryazanova, E. F. 2024. The Student's Values and Everyday Life in a Bashkir Boarding High School. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 194–205.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

ским личностям. Особенность досуга детей в такого рода учебных заведениях заключается в том, что с одной стороны ученики могут сами планировать свое свободное время, с другой стороны, этот выбор ограничен строгой жизнью по графику и подчинен дисциплине. Актуальность темы объясняется важностью выяснения роли школы и педагогов в формировании увлечений и любимых занятий молодежи, что имеет значение как с практической точки зрения, так и с научной. Освоенные навыки и сформированные в школе интересы влияют на будущие процессы планирования жизненных устоев молодых людей, их выбор стратегической модели поведения в обществе. При анализе распорядка дня учащихся оказалось, что школьники имеют возможность выбирать внеурочные занятия только из тех, что предлагается дополнительным образованием в гимназии. Было выявлено, что учащиеся-старшеклассники любят посещать театры, отдают предпочтение мотивирующей литературе зарубежных авторов, при этом мало читают на башкирском языке и пока не определились с современниками, которые могли бы стать для них лидерами мнений.

К вопросу о постановке проблемы: научная новизна, цели и задачи

Этнокультурное образование как научный объект исследования занимает одно из ключевых мест не только в этнологии, но и в педагогике, психологии, социологии и многих других гуманитарных дисциплинах. В российской историографии большое количество научных публикаций посвящено реализации этнокультурного образования (*Мартынова* 2004; *Мартынова* 2013; *Ившина* 2013), методике образования мигрантов (*Омельченко, Шевцова* 2022), изучению патриотизма российской молодежи (*Кульбачевская* 2023), выявлению общегражданских и социокультурных ценностей в их восприятии (*Мартынова, Белова, Зыкина, Кляус* 2023), этнокультурному образованию в сельской местности (*Рязанова* 2023), развитию образования педагогов (*Гриневецкая* 2020). В большей степени, российских ученых интересуют вопросы благополучия в образовании (*Струкова, Поливанова* 2023), роль воспитательной работы в высших учебных заведениях (*Смирнов* 2023).

Данное исследование будет посвящено свободному времени старшеклассников, которые проживают не дома, а в интернате. Особенность досуга в подобного рода учебных заведениях заключается в том, что с одной стороны ученики могут

сами планировать свое свободное время, с другой стороны, этот выбор ограничен строгой жизнью по графику и дисциплине. Актуальность темы объясняется важностью выяснения настроений молодежи, как с практической точки зрения, так и с научной. Очевидно, что освоенные навыки и сформированные в школе интересы влияют в будущем на процессы планирования жизненных устоев молодого поколения, на их выбор стратегической модели поведения в обществе.

В мае этого года я провела анкетирование, фокус группы и глубинные интервью с учащимися 11 классов Башкирской Республиканской гимназии-интернат № 1 им. Рами Гарипова. Выбор данного учебного заведения был не случаен. Во-первых, автор данного исследования выпускница этой гимназии, прожившая в интернате три года. Проводить беседы и интервью с учениками не вызвало трудностей или недопониманий, пережитый опыт автора способствовал дружескому общению и позиции на равных. Имеется ввиду межу исследователем и информантами сложилось доверие, по причине того, что перед ними был не «чужой» человек, а выпускник. Во-вторых, гимназия представляет собой классическое общеобразовательное учреждение, включающее в учебную программу этнокультурное образование. В-третьих, автор также периодически проводит глубинные интервью с выпускниками гимназии более ранних годов, в том числе со своими одноклассниками. Это дает возможность выполнить сравнительный анализ ответов выпускников разных поколений.

В данном исследовании я попыталась проанализировать следующие вопросы: каким образом старшеклассники проводят свободное время в интернате, какой литературе для чтения отдают предпочтения, как относятся к театру, каким образом формируются ценностные ориентиры молодежи в гимназии, какие современники для них являются примером и героями для подражания.

Башкирская республиканская гимназия интернат № 1 имени Рами Гарипова

Башкирская Республиканская гимназия интернат № 1 им. Рами Гарипова (далее БРГИ) была основана 25 марта

1944 г. Совет народных комиссаров РСФСР утвердил решение бюро Башкирского областного комитета ВКП(б) об открытии при Уфимской средней школе №9 интерната с полным пансионом на 200 мест для детей коренной национальности (Официальный сайт БРГИ). Совместно с новым директором школы, фронтовиком, Ф. Ф. Султановым педагогический коллектив прилагают все силы на обучение грамотности башкирских детей. В 1950-е годы школа-интернат развивалась как учебно-воспитательное учреждение нового типа. Учащихся целенаправленно готовили к поступлению в высшие учебные заведения СССР. В 1960 г. республиканская школа-интернат переехали по адресу ул. Российская дом 88, где находится по сей день. Новый построенный комплекс состоит из 3-этажного учебного корпуса, двух общежитий и столовой.

1970-е годы характерны для школы-интерната активной комсомольской работой, между классами организовывались социалистические соревнования, динамично работали спортивные секции, фольклорные ансамбли. 7 ноября 1977 г. был открыт этнографический музей. В это время слава об учебном заведении распространилась по всей стране благодаря тому, что школа приняла участие в Выставке достижений народного хозяйства СССР, где ее наградили бронзовой медалью. В 1991 г. по решению Совета Министров Башкортостана и коллегии Министерства народного образования республиканская школа-интернат №1 была преобразована в Башкирскую республиканскую гимназию-интернат №1, а в 1994 г. гимназия начала носить имя башкирского поэта Рами Гарипова, выпускника данного заведения. В 2014 г. БРГИ стала победителем конкурса «100 лучших школ России» в номинации «Лучшая гимназия-интернат». За время работы выпускниками гимназии стали более 12000 человек.

В настоящее время в гимназии обучаются с 7 по 11 класс дети со всех районов Республики Башкортостан, проживают они в интернате, домой возвращаются на каникулы. В гимназии учатся также дети из г. Уфы. Как правило они не остаются ночевать в интернате, посещают учебу как обычное учебное учреждение. Обучение шестидневное. Обычно наборы проводят и в 9 и 10 классы, не все дети обучаются и проживают в БРГИ с 7 класса.

Проживание и обучение в БРГИ регламентировано строго по расписанию: подъем в 7 утра, далее зарядка на свежем воздухе, завтрак, начало уроков в 8:30, второй завтрак, обед, окончание занятий, свободное время, в 16:00 начинается самоподготовка, которая заключается в том, что дети обратно возвращаются в учебный класс и под присмотром воспитателя делают домашнюю работу, длится она до 19:00, после этого дети ужинают, приблизительно с 20:00 появляется свободное время и в 22:00 часа отбой (Распорядок дня в БРГИ). В обязанности учащихся входит уборка в спальной комнате, в коридорах и в классе, которая идет по графику дежурства, также школьники дежурят в столовой, помогают на раздаче еды, загружают посуду в посудомоечные машины, моют стаканы, протирают столы. Во времена обучения автора в 2004–2006 гг. столовая находилась в старом здании и посуду мыли вручную. Если у детей есть родственники в Уфе, то на выходные в субботу после уроков можно уезжать из интерната. Некоторые дети из дальних районов республики имеют возможность навестить родителей только на каникулах. Каникулы в БРГИ проходят по четвертной системе: осенью, зимой, весной и летом. Проживают девочки и мальчики соответственно по 2–3 человека, в блоке две комнаты на 5 человек (двух- и трехместные), душ и туалет. За каждым классом закреплен классный руководитель и воспитательница. Воспитательница работает по графику 6 дней в неделю с 14:00 приблизительно до 21:30. Нередко воспитательницу ученики любят как «вторую маму» или с ней складываются дружеские отношения, так как она много времени проводит с детьми.

Обучение проходит на русском языке, башкирский язык и башкирская литература обязательные для изучения предметы.

Таким образом, обучающиеся БРГИ с раннего возраста живут самостоятельно от родителей, что не может не сказаться на формировании характера и личных убеждений. Более того, совместное проживание и долгое нахождение внутри класса, как правило, создает «околосемейные взаимоотношения» или *«братскую любовь»* (ПМА, 2023) между одноклассниками после окончания гимназии. Особенно о такой дружбе рассказывают выпускники гимназии, которым сейчас по 50–60 лет.

Фокус-группы. Об интересах и увлечениях учащихся

Метод «фокус-группы» был выбран автором для создания естественного непринужденного общения (*Белановский* 2019). Автору хотелось понять каким-образом станут формироваться мнения респондентов: у каждого ученика будет свой взгляд на тот или иной вопрос, либо же мнение сформируется под влиянием авторитетного ученика. Более того, автору хотелось спонтанной коммуникации для получения развернутых ответов по тем или иным вопросам. Было проведено три фокус группы по 15 человек, приблизительно равное количество по полу, средний возраст — 17 лет. Исследование проводилось в мае 2024 г. с учениками 11 классов, поэтому было видно, что эмоционально подростки устали от подготовки к экзаменам. По этническому составу они были все башкиры (определили себя сами), некоторые из них родились в смешанных семьях, где мать или отец татары. Все ученики свободно говорят на башкирском языке, дома язык разговора башкирский. На фокус-группах общались на русском языке. Для получения полной картины также были проведены глубинные интервью с выпускниками предшествующих годов данной гимназии-интерната: 6 интервью были проведены с выпускниками 1988 г., 21 — с выпускниками 2004 г.

На вопрос: «*Чем Вы занимаетесь в свободное время или Ваше хобби?»* участники исследования не могли ответить сразу, появлялась небольшая пауза. Это легко объяснимо. Жизнь в интернате представляет из себя пребывание в замкнутом пространстве, где все подчинено режиму и графику. Если в сельской местности или в городе ребенок может выбирать себе секцию по интересу, посещать музыкальную или художественную школу, проводить время с родителями (например, заниматься рыбалкой или охотой с отцом), то ученики БРГИ лишены таких возможностей, кроме каникулярного времени. Несомненно, в гимназии можно заниматься башкирскими танцами или играть на курае (национальном инструменте), но не всем детям это нравится. Кроме того, для того чтобы танцевать в ансамбле нужно иметь определенные физические данные, хореографические

способности и таланты. Любой ребенок по-своему желанию не может танцевать, в концертной программе будут участвовать лучшие танцоры, по мнению педагога. Такой подход не благоприятствует массовому занятию танцами детей. Однако, учитывая, что гимназия имеет этнокультурный уклоном, было бы преимуществом, если бы все выпускники, которые хотели танцевать, овладевали основами башкирского народного танца. Вот ответ одной из учениц: *«Я хотела танцевать, но меня не взяли, сказали, что по физическим данным не подхожу»* (ПМА 1).

Среди других ответов были: *чтение, занятия на кружках, которые есть в гимназии, изучение иностранных языков, занятия легкой атлетикой и волейболом, время провождение в социальных сетях, совместные походы в лес с родителями, сенокос, пикники во время каникул.*

Безусловно, главной целью обучения в гимназии является поступление в высшее учебное заведение, поэтому считается, что свободное время дети должны посвящать учебе. Однако, для развития творческого и всестороннего кругозора необходим широкий выбор разных дополнительных секций и кружков. Согласимся с мнением, что «традиционно рассматривают два основных института социализации и воспитания: семья и школа. Принято полагать, что семейный канал более эмоционально насыщенный, а школьный — в большей мере когнитивный. Полагаем, что сегодня такое разделение/акцентирование теряет свое значение, и школа, как и семья, становится источником эмоционально окрашенного воспитательного опыта» (*Поливанова и др.* 2023: 4). Принимая во внимание, что в БРГИ школьники живут, и родители не могут контролировать их времяпровождение в свободное от занятий время, то ответственность за комплексное воспитание учащегося невольно переносится на учреждение. Поэтому, по мнению автора, в БРГИ должны создаваться благоприятные условия для развития учащихся. Необходимо открывать программы дополнительного образования, кружки и секции разных направленностей от садоводства до домоводства и так далее. Особенно важно уделить внимание кулинарным курсам, так как дети не готовят себе еду, после обучения в школе, оказываясь во взрослой жизни, некоторые учащиеся не умеют приготовить даже яичницу (ПМА 2).

О любимых писателях

Выяснив, что около 17 человек проводит свободное время за чтением, автор задал вопрос: «*Кто ваш любимый писатель»?* Большинство ответов были посвящены классикам русской литературы таким как: Л. Н. Толстой, М. Ю. Лермонтов, А. А. Ахматова, М. А. Булгаков и Ф. И. Достоевский. При беседе выяснилось, что многим ученикам импонируют произведения Ф. И. Достоевского.

На вопрос: «Почему Вам нравится Ф. И. Достоевский»? Некоторые ученики не могли ответить, говорили, что писатель «просто нравится». Среди ответов были и такие: «*Достоевского люблю, у него все мистично, нравится настроение, которое он создает*» (ПМА 3). Или «*Мне нравится Достоевский, потому что у него такая своеобразная манера написания. Если сравнивать его с Толстым. Они две противоположности. Достоевский пишет, как на самом деле, ничего не приукрашая и без оптимизма, именно поэтому он мне и нравится. А Толстой, например, он больше пишет о жизни, о радости, о любви, о таких вещах*» (ПМА 4).

Ученики также рассказывали о том, что любят читать мотивирующую литературу, написанную в основном иностранными авторами. Среди ответов были: *Роберт Кийосаки «Богатый папа, бедный папа», Джен Синсеро «Ни Сы», Стивен Кови «Фокус»*. Интересно отметить, что с мотивирующей литературой знакомы многие. Это объясняется тем, что если появляется интересная книга, то ее читают по очереди на самоподготовке или в общежитии, то есть книга становится массовой в чтении. Классическую же литературу выбирают по интересам, то есть если одно произведение понравилось определенному ученику, это не означает, что его будет читать весь класс.

О башкирской литературе

В БРГИ преподаются также башкирский язык и башкирская литература. Эти предметы являются обязательными для изучения. Вопрос о башкирской литературе был задан в следующей формулировке: «*Читаете ли Вы башкирскую литературу, какие писатели Вам нравятся»?* В ходе фокус-групп выяснилось, что ученики читают литературу на башкирском языке в рам-

ках школьной программы, но на дополнительное чтение выбирают больше мотивирующую литературу на русском языке. Среди ответов учащихся о башкирских писателях перечислялись следующие литераторы: *Хадия Давлетшина, Даут Юлтый с романом «Кровь».* У учеников пользуются популярностью также повести *Мустай Карима, Мажита Гафури,* произведения *Зайнаб Биишевой,* стихи *Рами Гарипова.*

Некоторые ученики плохо понимают литературу на башкирском языке, так как язык им кажется сложным. Они предпочитают читать башкирских писателей на русском языке, если произведения переведены. «*Я плохо понимаю башкирский литературный язык, для меня это очень трудно. Я очень люблю ходить на постановки в театр, после него остаются впечатления и все понятно. Было бы прекрасно, если все постановки были в театре по курсу школьной литературы и не нужно было читать*», — сказала одна из учениц (ПМА 5).

Согласно ответам школьников, выяснилось, что они не знакомы и не интересуются современными писателями, пишущими как на русском, так и на башкирском языке. Хочу продемонстрировать следующий отрывок из интервью, где ученица отвечает на вопрос: «*Каких современных башкирских писателей Вы знаете»?* «*Хороший вопрос. Знаете, я почему-то воспринимаю башкирский язык как какой-то древний и я не представляю, что смогу читать на нем о чем-то современном, о технологиях, о какой-нибудь модернизации. Когда говорят башкирская литература, у меня в голове всплывают какие-то мифы, предания, то, что было давно. И мне было интересно читать то, что было раньше, разные легенды, как что появилось, это очень интересно. Я не знаю современных башкирских писателей*» (ПМА 6).

Если остановиться и сделать из данного высказывания вывод, то он вполне рационален. Многие дети, живя еще в сельской местности, обучаясь в школах, участвовали в конкурсе чтецов башкирского эпоса «Урал батыр». Можно предположить, что это одно из первых произведений на башкирском языке, которое заучивают наизусть для конкурса чтецов, проводимого обычно по двум номинациям: выразительное чтение эпоса «Урал батыр» в стихотворной форме и музыкально-театральное представление эпоса «Урал батыр». В зависимости от квалификации учителя башкирского языка и его заинтересованности в подготовке участников

для конкурса чтецов башкирского эпоса «Урал батыр», многие молодые люди в республике Башкортостан хорошо ознакомлены с эпосом, либо знают только название.

Если мы говорим о современной башкирской литературе, то безусловно в республике Башкортостан есть писатели, которые в своих произведениях освещают насущные темы. Возникает другой исследовательский вопрос, почему старшеклассники, которые свободно владеют башкирским языком, не читают современную башкирскую литературу либо мало интересуются ею. Здесь важно отметить, что при проведении интервью с выпускниками 2004 г. (их возраст на сегодняшний день 34–35 лет) выяснилось, что литературу на башкирском языке читают 2 человека из 21, современных башкирских авторов знают 3 человека из 21. Основные причины не чтения — загруженный график на работе, отсутствие свободного времени, воспитание маленьких детей и просто незаинтересованность в чтении.

Мы видим, что проживание в интернате, когда у учеников много свободного времени, и обучение в гимназии можно использовать для знакомства и привлечения аудитории к башкирской литературе. Однако, если открыть официальный сайт издательства «Китап», которое является государственным унитарным предприятием Республики Башкортостан и специализируется на издании книг на башкирском языке, то можно обнаружить, что в разделе детская литература всего 9 прозаических произведений, многие из которых будут интересны только школьникам до 12 лет (Официальный сайт издательства «Китап»). Современная башкирская литература должна отвечать на вызовы нашего времени, сочетать в себе исторические мотивы, традиционные и гражданские ценности, мотивирующие настроения на повышение уровня жизни и благосостояния молодых людей. Для этого конечно же нужна качественная литература на башкирском языке для подростков и молодых людей студенческого возраста для приобщения к чтению. В качестве простого примера можно устраивать читательские и литературные клубы в интернате, организовывать конкурсы и стипендии для школьников и молодежи, которая может писать на башкирском языке.

Было интересно выяснить*: «На какие темы, по Вашему мнению, должны писать башкирские писатели, чтобы молодежь читала»?* Ответы учеников были разные, они и не могут быть одинаковыми, каждая личность читает ту литературу, которая подходит ей по характеру, интересам или мировозренческим ценностям. Поэтому и писателей, пишущих на башкирском языке, должно быть достаточно. Один из ответов звучал так: «*Мне кажется приключенческие рассказы, детективы я бы с удовольствием читал на башкирском языке*» (ПМА 7).

О башкирском театре

Результаты бесед с учениками на фокус-группах показали, что с башкирским театром знакомы все, более того выпускники и ученики отзываются о башкирском театре с теплыми и положительными эмоциями. Безусловно, такие результаты дает работа по приобщению учащихся к театральной жизни. Как правило, раз в месяц класс вместе с воспитателем посещает спектакль из репертуаров уфимских театров. Обычно это Национальный молодежный театр им. Мустая Карима, Башкирский государственный академический театр драмы им. М. Гафури и другие. Первое впечатление, которое оставляет театр у ребенка, только что приехавшего из сельской местности, благоприятно влияет на усвоение башкирской культуры посредством театрального искусства. Кроме того, не стоит забывать, что посещение театра для учащихся БРГИ — это всегда выход за пределы казённого учреждения, юношеские приключения и новые эмоции. Вполне вероятно, поэтому большинство выпускников и во взрослой жизни становятся театралами и не пропускают уфимские театральные премьеры.

В своих ответах учащиеся говорили, что им импонируют театральные пьесы, которые поставлены по мотивам известных произведений башкирской литературы. Таким образом детям легче усваивать материал посредством чтения и визуального контакта. Были среди ответов и позиции, что башкирский театр должен оставаться классическим, не поддаваться влиянию современного искусства. «*Мне не нравится современные*

постановки, мне нравится классический театр, я не люблю современное искусство. Классические произведения в современной аранжировке меняют свою уникальность», — отмечает выпускница 2004 г. (ПМА 8).

О важных личностях в истории Республики Башкортостан в прошлом и настоящем

После разговоров о литературе, башкирском народном эпосе и театре, следующий вопрос был посвящен историческим личностям, которые по мнению учащихся повлияли на историю и развитие республики Башкортостан. Вопрос был задан таким образом: *«Как Вы считаете, кто является важной исторической личностью для башкирского народа»?* Ученики, как правило отвечали хором, что это Салават Юлаев.

В другой группе вопрос о был задан с другой формулировкой, которая прозвучала так: «*Как Вы считаете, есть в истории башкирского народа важные личности»?* Ученики с большим удивлением отреагировали на меня, ответив все в один голос: конечно, это Салават Юлаев. Я спросила: «*А почему именно Салават Юлаев»?* Типичные ответы были следующие: *«Он боролся за справедливость, хотел, чтобы права башкирского народа не ущемляли*» (ПМА 9) или «*Салават Юлаев отстаивал права и интересы башкир, хотел уменьшить ясак, который очень тяжело было платить народу»* (ПМА 10). То есть для учеников образ Салавата Юлаева является неоспоримой личностью, кроме этого, многие говорили и рассказывали, что Салават Юлаев был и талантливым поэтом. Ученики могли спокойно пересказать биографию Салавата Юлаева, предания и легенды, связанные с ним.

По мнению З. Н. Рахматуллиной в образе Салавата Юлаева нашли преломление многие черты этнического характера башкир: «Салават Юлаев стал “знаком качества” башкирского духа. Это яркая историческая личность, безусловно, идеализированная, воплощает в себе лучшие характеристики, которыми должен обладать настоящий мужчина. Он отражает нравственный идеал народа, который представляет собой понятия башкир о добре и зле, справедливости, долге, счастье, смысле

жизни и других моральных качествах. Народ сам выбирает на кого равняться. Каков у него идеал, таков и он сам» (*Рахматуллина* 2015: 228).

Однако вопрос*: «А среди современников-башкир есть личности, на которых Вы хотите быть похожи»?* ввел в недоумение учащихся. Как оказалось, современников из республики Башкортостан, которые являются сильными личностями, в представлении учащихся нет. Вероятнее всего отсутствие явных кумиров-современников обусловлено целым рядом факторов. Это и недостаток современной литературы, и наличие собственного независимого мнения у учеников, и быть может, неосведомленность молодежи о современниках, которые могли бы стать лидерами.

Выводы

Антрополог Клиффорд Гирц в монографии «Постфактум. Две страны, четыре десятилетия, один антрополог», рассуждая о прошлом, пишет, что сколько бы человечество не ностальгировало и фантазировало по прошлому, оно не сможет в него вернуться и жить в нем. «Прошлое не может помочь предсказать будущее, сколько бы убедительным, многообещающим или зловещим оно ни казалось. … Вы не можете — по крайней мере на мой взгляд — вывести из него законы, применимые ко всем социальным процессам», — отмечает ученый (*Гирц* 2020: 245). Возможно, рассуждения Клиффорда Гирца справедливы в историческом измерении жизни человечества. Однако, примеряя мысли ученого на жизнь в интернате, можно сделать следующие выводы. С одной стороны, жизнь и учеба в Башкирской Республиканской гимназии-интернат № 1 имени Рами Гарипова статична. Из десятилетия в десятилетие не меняются распорядок дня, дисциплина, свободное времяпровождение учащихся. Кажется, что и нарративы воспоминаний выпускников остаются неизменными, они ностальгируют по одним и тем же вещам, таким как: дружба, братские отношения между одноклассниками, воспоминания о классном руководителе и воспитателе. Тогда выражение о прошлом Клиффорда Гирца полностью отражает и применимо к жизни в интернате.

С другой стороны, мир не стоит на месте: процессы глобализации, урбанизации, новые экономические реалии изменяют пространство вокруг человека повсеместно. Новые возможности образовательных треков в России и по всему миру становятся доступными активным и целеустремленным молодым людям. Поэтому справедливо говорить о том, что и повседневная жизнь в БРГИ должна трансформироваться параллельно мировым изменениям и согласно опыту выпускников. Благополучие во взрослой жизни в некоторой степени зависит от навыков и умений, заложенных в детстве и подростковом возрасте, поэтому важно научить учащихся интерната базовым знаниям, которые помогут вести самостоятельный образ жизни. Необходимо обращать внимание на творческое развитие, включающее в себя этнокультурные компоненты и современные знания. Как стало ясно, выпускники 2007 г. сталкивались с трудностями в студенческой жизни, связанными с самостоятельным приготовлением пищи, такие же трудности были у выпускников 1988 г., поэтому вполне возможно ввести кулинарные курсы, где можно обучать учащихся приготовлению как блюд этнической кухни, так и современных.

Проживание в интернате может стать реализацией различных компетенций учащихся при грамотном использовании трендов в образовании, сохранении этнокультурных традиций и комплексного развития личности учеников.

Важно отметить также, что необходимо повышать квалификации воспитателей, которые проводят большую часть времени с учениками, а именно организовывать различные тренинги, расширять кругозор, отправляя воспитателей в другие регионы России, обучать их новым навыкам и знаниям, особенно в психологической области науки. В какое-то мере благополучие учеников зависит от настроения и жизненной ориентации воспитателя. Имеется ввиду, что воспитатель делится знаниями с учениками, в некотором роде даже заменяет им родителей, воспитывает их, поэтому чем больше компетенций, навыков и умений у воспитателя, тем больше их у учащихся.

Как показали результаты фокус-групп, у учеников БРГИ № 1 им. Рами Гарипова существует собственное мнение по

каждому вопросу, заданному автором. Для подростков важно наличие башкирской литературы, их волнует, как они проводят свободное время, они способны сопереживать друг-другу и чужим людям. При верной интервенции со стороны школьного образования, направленного на развитие цельной личности, выпускники БРГИ № 1 им. Рами Гарипова будут еще более устойчивы во взрослой жизни, смогут быстрее адаптироваться к жизненным трудностям и правильно формировать личностные убеждения для успешной реализованной жизни.

Источники и материалы

Официальный сайт БРГИ — Официальный сайт БРГИ № 1 им. Рами Гарипова https://brgi1.ru/gimnaziya/istoriya-gimnazii/ (дата обращения: 02.07.2024).

Официальный сайт издательства «Китап» — Официальный сайт издательства «Китап» https://kitap-ufa.ru/ (дата обращения: 02.07.2024).

Распорядок дня в БРГИ — Распорядок дня в БРГИ № 1 им. Рами Гарипова https://brgi1.ru/wp-content/uploads/2021/01/rezhim-dnya.pdf (дата обращения: 02.07.2024).

ПМА 1– Полевые материалы автора. 2024. Жен., 17 лет.

ПМА 2 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 60 лет.

ПМА 3 — Полевые материалы автора. 2024. Муж., 17 лет.

ПМА 4 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 17 лет.

ПМА 5 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 17 лет.

ПМА 6 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 18 лет.

ПМА 7 — Полевые материалы автора. 2024. Муж., 17 лет.

ПМА 8 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 35 лет.

ПМА 9 — Полевые материалы автора. 2024. Муж., 18 лет.

ПМА 10 — Полевые материалы автора. 2024. Жен., 17 лет.

Научная литература

Белановский С. А. Глубокое интервью и фокус-группы: учеб.-метод. пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 377 с. https://znanium.com/catalog/product/1044404

Гриневецкая Т. Н. Развитие этнокультурного образования педагогов в условиях учреждения профессионального образования. Новосибирск: Новосибирский государственный медицинский университет, 2020. 103 с. EDN CDFGVJ

Гирц К. Постфактум. Две страны, четыре десятилетия, один антрополог. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 288 с.

Ившина В. М. О реализации этнокультурного компонента образования в системе среднего профессионального образования Удмур-

тской республики // Ежегодник финно-угорских исследований. 2013. № 4. С. 115–120. EDN RXQIJB.

Кульбачевская О. В. Патриотизм молодежи как стратегический ресурс развития России: потенциал, вызовы, риски // Вестник антропологии. 2023. № 4. С. 20–36. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/20-36

Мартынова М. Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. № 1. С. 37–51.

Мартынова М. Ю. Школьное образование и идентичность. Отечественные и зарубежные концептуальные педагогические подходы к национальной (общегосударственной) интеграции и культурному многообразию общества. Серия «Исследования по прикладной и неотложной этнологии». Вып. 234. М.: ИЭА РАН, 2013. 50 с.

Мартынова М. Ю., Белова Н. А., Зыкина О. А., Кляус М. П. Общегражданские и социокультурные ценности в восприятии российской молодежи // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 102–124. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-1/102-124

Омельченко Е. А., *Шевцова А. А.* (отв. ред.). Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования. М.: Этносфера, 2022. 169 с.

Рахматуллина З. Н. Образ Салавата Юлаева как нравственный идеал народа: педагогический потенциал // Вестник ВЭГУ. 2015. № 2 (76). С. 222–228. EDN TQKSKV.

Поливанова К. Н., Струкова А. С., Дементьева Ю. О. Воспитательные практики отечественной школы. М.: НИУ ВШЭ, 2023. 48 с.

Рязанова Э. Ф. Непрерывное образование с этнокультурной компонентой: нарративы о сохранении народных традиций сельскими жителями Башкортостана // Вестник антропологии. 2023. № 4. С. 285–297. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/285-297

Смирнов В. А. Молодёжная политика и воспитательная деятельность в российских университетах: этапы развития и ключевые противоречия // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №5. С. 9–20. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20

Струкова А. С., Поливанова К. Н. Благополучие в образовании: современные теории благополучия, исторический контекст и эмпирические исследования // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 137–148. https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120313

References

Belanovskij, S. A. 2019. *Glubokoe interv'yu i fokus-gruppy: uchebno-metodicheskoje posobie* [In-depth Interviews and Focus Groups: The Textbook]. Moscow: INFRA-M. 377 p. https://znanium.com/catalog/product/1044404

Geertz, C. J. 2020. *Postfaktum. Dve strany, chetyre desjatiletija, odin antropolog* [After the Fact. Two Countries, Four Decades, One Anthropologist]. Moscow: Novoje literaturnoje obozrenije. 288 p.

Grineveckaya, T. N. 2020. *Razvitie etnokul'turnogo obrazovaniya pedagogov v usloviyah uchrezhdeniya professional'nogo obrazovaniya* [Development of Ethnocultural Education of Teachers in the Conditions of Professional Education Institution]. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj medicinskij universitet. 103 p. EDN CDFGVJ.

Ivshina, V. M. 2013. O realizacii etnokul'turnogo komponenta obrazovaniya v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya Udmurtskoj respubliki [On Realization of Ethnocultural Component of Education in the System of Secondary Vocational Education of the Udmurt Republic]. *Ezhegodnik finno-ugorskih issledovanij* 4: 115–120. EDN RXQIJB.

Kulbachevskaia, O. V. 2023. Patriotizm molodezhi kak strategicheskij resurs razvitiya Rossii: potencial, vyzovy, riski [Youth Patriotism as a Strategic Resource for Russia's Development: Potential, Challenges, Risks]. *Vestnik antropologii* 4: 20–36. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/20-36

Martynova, M. Yu. 2004. Polikul'turnoe prostranstvo Rossii i problemy obrazovanija [Russia's Multicultural Space and Educational Challenges]. *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 37–51.

Martynova, M. Yu. *2013. Shkol'noe obrazovanie i identichnost'. Otechestvennye i zarubezhnye kontseptual'nye pedagogicheskie podkhody k natsional'noi (obshchegosudarstvennoi) integratsii i kul'turnomu mnogoobraziiu obshchestva.* [Schooling and Identity. Domestic and World Conceptual Pedagogical Approaches to National (State-wide) Integration and Cultural Diversity of Society]. Seriia "Issledovaniia po prikladnoi i neotlozhnoi etnologii' [Series 'Studies on Applied and Urgent Ethnology']. Issue 234. Moscow: IEA RAN. 50 p.

Martynova, M. Yu., N. A. Belova, O. A. Zykina, and M. P. Klyaus. 2023. Obshchegrazhdanskie i sociokul'turnye cennosti v vospriyatii rossijskoj molodezhi [National and Socio-Cultural Values in the Perception of Russian Youth]. *Vestnik antropologii* 1: 102–124. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-1/102-124

Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova A. A. (eds.). 2022. *Adaptacija i integracija detej iz semej migrantov v rossijskoj sisteme obrazovanija* [Adaptation and Integration of Children from Migrant Families in the Russian Education System]. Moscow: Etnosfera. 169 p.

Rakhmatullina, Z. N. 2015. Obraz Salavata Yulaeva kak nravstvennyj ideal naroda: pedagogicheskij potencial [The Image of Salavat Yulaev as a Moral Ideal of the People: Pedagogical Potential]. *Vestnik VEGU* 2(76): 222–228. EDN TQKSKV.

Polivanova, K. N., A. S. Strukova, and Yu. O. Dementeva. 2023. *Vospitatel'nye praktiki otechestvennoj shkoly* [Educational Practices of the Domestic Schools]. Moscow: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». 48 p.

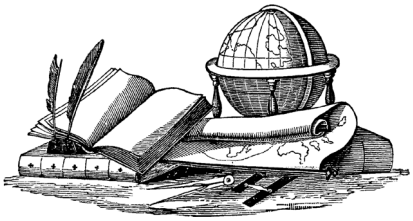
Ryazanova, E. F. 2023. Nepreryvnoe obrazovanie s etnokul'turnoj komponentoj: narrativy o sohranenii narodnyh tradicij sel'skimi zhitelyami Bashkortostana [Lifelong Education with Ethno-Cultural Component: Narratives on the Preservation of Folk Traditions by Villagers of Bashkortostan]. *Vestnik antropologii* 4: 285–297. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/285-297

Smirnov, V. A. 2023. Molodyozhnaya politika i vospitatel'naya deyatel'nost' v rossijskih universitetah: etapy razvitiya i klyuchevye protivorechiya [Youth Policy and Educational Activities in Russian Universities: Stages of Development and Key Contradictions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* 32(5): 9–20. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-5-9-20

Strukova, A. S., and R. N. Polivanova. 2023. Blagopoluchie v obrazovanii: sovremennye teorii blagopoluchiya, istoricheskij kontekst i empiricheskie issledovaniya [Well-Being in Education: Modern Theories, Historical Context, Empirical Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya* 12(3): 137–148. https://d oi.org/10.17759/jmfp.2023120313

Э. Ф. Рязанова

Раздел 3
Антропологические аспекты наставничества



Глава 9

Наставничество в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики

В данном разделе представлен аналитический обзор спектра проблем, обсуждавшихся на секции «Институт наставничества в культурах Севера России:

---

* *В главе использованы материалы статьи: Пивнева Е. А., Разумова И. А.* Наставничество в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 232–246.

This chapter involves material from the article: Pivneva E. A., and I. A. Razumova. 2024. Mentoring in the Cultures of the Russian North: Scientific Reflections and Social Practices. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 232–246.

** *Исследование выполнено* в рамках государственных заданий ИЭА РАН по теме № 1 «Динамика идентичностей и культур населения России: академические и прикладные социально-антропологические исследования» и ЦГП КНЦ РАН по теме № FMEZ-2024-0002 «Динамика социокультурного облика Кольского Севера в контекстах истории освоения арктического фронтира России».

Funding: The study was carried out as a part of the research plan of the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Topic No. 1 «Dynamics of Identities and Cultures of the Russian Population: Academic and Applied Social Anthropological Research») and Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences (the state research assignment FMEZ-2024-0002, «Dynamics of the Sociocultural Appearance of the Kola North in the Context of the History of Development of the Arctic Frontier of Russia»).

научные рефлексии и общественные практики» в рамках XV Конгресса антропологов и этнологов России (г. Санкт-Петербург, 26–30 июня 2023 г.). Докладчики продемонстрировали многообразие проявлений наставничества и востребованность данного института в современных условиях. Участники дискуссии отметили, что в наши дни выступающие в роли наставников «носители нормативной информации» призваны не только сохранять народные знания и умения как историческую ценность, но и приобщать к ним на практике своих учеников. Основное содержание главы 9, открывающей этот раздел, посвящено общим определениям и подходам к изучаемому феномену. Показано, что наставничество относится к «культурным универсалиям», являясь механизмом социальной преемственности во все эпохи и у разных народов. Авторы делают вывод, что при очевидном интересе со стороны исследователей, институт наставничества изучен неравномерно. Это следствие его многофункциональности и разнообразия конкретно-исторических форм.

Определения и подходы

Актуальность тематики, связанной с институтом наставничества в культурах Севера России, определяется современной ролью этого феномена. Он начал активно возрождаться на постсоветском пространстве не только в официально закрепленных формах (2023 год был объявлен в России Годом педагога и наставника), но и на уровне спонтанных общественных инициатив. Социальные практики наставничества обладают этнокультурной спецификой, что демонстрируют современные исследования. Многие пишущие о наставничестве авторы, независимо от их специальности, начинают с отсылок к русским этимологическим и толковым словарям В. И. Даля, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова и другим. Известные определения приспосабливаются к целям экономического развития, к динамике педагогических технологий и влияют на язык описаний конкретного опыта, на методические рекомендации и практики наставничества в той или иной организации.

Согласно официальному определению, наставничество — это «метод профессионального развития, направленный на формирование у молодых гражданских служащих профессиональных знаний и умений, надлежащего исполнения ими должностных обязанностей, ознакомление с особенностями

прохождения гражданской службы в соответствующем государственном органе» (Методический инструментарий 2020: 9). В работах педагогической, управленческой, экономической направленности наставничество рассматривается как «способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному», «образовательный процесс на рабочем месте», «система адаптации и профессионального развития молодых сотрудников», «инструмент развития сотрудников», «часть корпоративной культуры», «хранитель знаний и ключевой механизм инновационного процесса в компании», «мотиватор молодых сотрудников», «образовательная технология», «личностно ориентированный педагогический процесс» и т. д. (*Кларин* 2016; *Башарина* 2018; *Югфельд* 2022 и др.).

В целом же, в настоящее время нет единого определения «наставничества» ни в педагогической науке, ни в нормативных документах. Наставничество рассматривается как институт, который наряду с профессиональной социализацией обеспечивает инкультурацию молодежи, и как процесс преемственности культуры через передачу профессионального опыта. В рамки наставничества включаются исторически конкретные институты воспитания и образования: духовное наставничество в различной религиозной среде (см., напр.: *Кузнецова, Ружинская* 2016), классное наставничество в дореволюционной системе образования (*Ичетовкина* 2016), классное руководство (*Мандрикова и др.* 2023), кураторство в вузах, домашнее наставничество (гувернерство) и другие.

Как институт наставничество имеет определенные состав и структуру. Оно используется в обучении и развитии разных социальных категорий и с разными целями: профориентации школьников, углубления профессионального образования студентов, адаптации новых работников организации к ее требованиям, развития управленческой карьеры руководителей и другими. Наставничество регламентируется документами и «включает организационный механизм, требования-стандарты к работе: практика подготовки, показатели эффективности, система стимулирования» (*Кларин* 2016: 94, 98). В функции наставничества входит укрепление профессиональной, корпора-

тивной преемственности и идентичности. Соответственно, его спецификация в современном понимании касается профессиональной сферы. Немало статей посвящено обзору ключевых этапов истории наставничества, в том числе в советский период, когда оно приобрело государственное институциональное оформление (*Васильева и др.* 2023; *Яковкина* 2023).

Наставничество различают по количеству включенных в процесс субъектов и типу их взаимоотношений, по направлению деятельности, временны*ы*м характеристикам, форме организации (*Масалимова, Баянов* 2023: 173–174); определяются модели наставничества, «традиционная» и «новые» (*Нугуманова, Яковенко* 2020: 18–22). Специалисты в областях социальных наук нередко в совместных публикациях с педагогами, экономистами, производственниками, работниками культуры и прочих сфер обсуждают проблемы организации и методы наставничества, способы оценки результативности, мотивации наставников, отношение к ним обучаемых, а также конкретный опыт наставничества в сферах образования, здравоохранения, библиотечного дела, на производстве, в уголовно-исполнительной системе, органах внутренних дел и других.

Установлены десятки принципов наставничества. Среди них антропологически ориентированные: «этический принцип “не навреди”»; «обязательный принцип конфиденциальности, входящий в этический кодекс социально-педагогической работы»; «принцип антропологизма, предполагающий обязательную опору на индивидуальные особенности, способности и потенциалы каждого подопечного»; «принцип субъектности, открывающий возможность самореализации, социальной активности и профессионально-творческого самовыражения» (*Скуднова* 2023: 260).

Существует несколько различных представлений о наставнике. С одной стороны, наставник воспринимается как фигура, старшая по возрасту и более влиятельная, дающая мудрые советы, протягивающая руку помощи и ожидающая взамен преданности и уважения. С другой стороны, наставник — человек, обладающий скорее б*о*льшим опытом, чем возрастом, влиянием или авторитетом. Наставник — «посредник собственного

жизненного опыта и тех жизненных ситуаций, с которыми сталкивается наставляемый»; он «расширяет поле выбора ребенка, возможности интерпретации событий, мотивирует к самостоятельному выбору стратегий» (*Аникеев* 2019: 72).

В теории и методологии наставничества принимается, «что сферой деятельности наставника является создание развивающей образовательной среды для воспитуемых с целью выработки индивидуальной траектории развития» (*Скуднова* 2023: 260). Согласно «средовому» и «сетевому» подходам, в условиях обилия коммуникаций и агентов влияния на развитие ребенка образовательные учреждения утрачивают «ведущую роль в посредничестве между социокультурным опытом и детьми», и возникает необходимость других институтов в образовательной среде.

Наставничество как элемент образовательной среды включает институты и практики формального и неформального свойства (*Неустроева* 2023). Нормативно-распорядительные документы, с одной стороны, регламентируют эту деятельность, с другой стороны, требуют от наставников «неформального подхода» к делу, доверительности и эмпатии между ними и подопечными. В организациях проблема решается по-разному. Например, в Новосибирской областной юношеской библиотеке используются три вида наставничества: «обязательное», «желательное», «смешанное» (*Манн* 2016). Выступая субъектом образовательного процесса, обучающийся имеет возможности для личного выбора тех, кто его будет наставлять, и для установления неформальных отношений, благоприятствующих наставничеству. Соответственно, результат наставничества, нередко отсроченный, далеко не всегда может быть учтен в отчетах об эффективности процесса. Наставничество и ученичество опознаются, в частности, по самоидентификации участников процесса (со всеми возможными противоречиями) или по особенностям работы («почерку», приемам).

Наставничество относится к «культурным универсалиям», будучи механизмом социальной преемственности во все эпохи и у разных народов. Существуют культуры наставничества, соответствующие типу социально-политической организации, идеологии, религии, субкультурным особенностям групп

и пр. Можно говорить о наставничестве в народной, массовой, элитарной культуре и т. д. Этнографические и антропологические аспекты наставничества у народов России в современных условиях исследованы лишь фрагментарно. Основываясь на материалах выступлений участников секции «Институт наставничества в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики» рассмотрим далее конкретные формы и механизмы проявления этого института на Севере России.

Этнокультурные измерения наставничества: Север России

В современном проблемном поле этнологии/социально-культурной антропологии одним из самых актуальных остается вопрос о преемственности в культуре. Поиск новых культурных моделей, которые бы гармонично сочетали в своей структуре традиционное и инновационное начало, ведется и в среде самих народов Севера. Для исследования этих процессов методологически важным оказался концепт «наставничество», который, по верному замечанию одного из участников секции Л. Н. Хаховской, стал «полезной теоретической рамкой, способной вскрыть сущность процесса передачи этноориентированных знаний и практик в современной ситуации, когда этнолокальные сообщества становятся все более размытыми, их культура приобретает трансформированный характер, а важную роль в становлении современных форм существования тех или иных этнических элементов начинает играть окружающее сообщество» (*Хаховская* 2024). Именно в таком ракурсе — как технология, обеспечивающая преемственность культуры (ее норм, ценностей, навыков, умений) и инкультурацию / формирование этнической идентичности северной молодежи, было представлено наставничество в большинстве прозвучавших на секции докладов. Полагаем, что в данном случае можно говорить об этническом наставничестве (этнонаставничестве), которое утверждается в процессе воспроизводства компонентов народной культуры.

Множество интересных и разноплановых сюжетов было затронуто в выступлениях, посвященных традиционным нор-

мам наставничества, основанным на религии и мифологии — доклады: Е. Т. Пушкаревой «Институт *тэлтанггова* как учительство в сказительской и шаманской практиках самодийских народов»; Е. П. Батьяновой «Религиозный фактор в традициях наставничества коренных народов Камчатки»; Н. В. Плужникова «Нечеловеческие наставники в шаманских снах-становлениях у нганасан».

Здесь важно отметить, что в северных сообществах воспитание в рамках традиции помимо рационального всегда содержало в себе духовно-смысловой аспект (особое отношение к огню, правила поведения на признанных священными местах и пр.). В традиционном обществе существовало множество этикетных правил и запретов, ориентированных не только на людей, но и объекты природы, а также на материальные предметы. Ценная историческая и этнокультурная информация хранилась в памяти, регулярно воспроизводилась и межпоколенно передавалась в аутентичных бытовых, игровых и ритуальных контекстах[1].

Детей не обременяли чтением моральных правил поведения, практически не наказывали, предоставляя возможность учиться самим на примерах взрослых. В то же время в традиционных культурах народов Севера существовала особая технология наставничества, позволяющая направить процесс социализации в нужное русло — т. н. «общественный патронат детства». Участие в социализации ребенка выходило далеко за рамки семейного коллектива, «за его воспитание, формирование нравственности отвечали все члены общества» (*Лапина* 1998: 59). Например, у обских угров ребенок после рождения получал кроме родителей еще несколько «матерей» и «отцов», выполнявших по отношению к нему различные функции. Для обозначения таких людей в научной литературе утвердился термин «социальные родители». По существу, они выполняли функции наставников, которые «несли ответственность за становление нового члена общества» (*Кравченко* 2007: 56–61, 136).

[1] Некоторые запреты и предписания в форме нравоучительного фольклора сохранились в культурах народов Севера и до настоящего времени.

В советский период произошло упразднение этого традиционного института. Роль «наставника» и «воспитателя» взяло на себя государство, проводившее по отношению к северным аборигенам патерналистскую политику. Этнокультурные последствия советской образовательной системы были затронуты на конференции в выступлении М. Д. Устиновой, основанном на материалах ее полевых исследований в г. Дудинка (Таймырский Долгано-Ненецкий район, Красноярский край). Школы-интернаты появились в городах и посёлках Таймыра, как и в других регионах Севера, в рамках советизации кочевого образа жизни коренных малочисленных народов и стали там основой образовательной системы. Последняя должна была способствовать переходу этих народов на оседлость и формированию «советского гражданина». В 6–8 лет детей из кочевых семей забирали учиться в школы-интернаты, где они отрывались от привычной обстановки и сталкивались с трудностями восприятия незнакомых культурных и бытовых практик. В докладе были представлены воспоминания коренных жителей Таймыра, связанные с интернатами 1960–1980-х гг. и включающие в себя нарративы об отъезде из тундры, об адаптации к новому повседневному быту и пр.

Советский опыт социализации находит сегодня неоднозначный отклик у обращавшихся к этой теме исследователей. Среди негативных моментов отмечается, что содержание детей из числа народов Севера в интернатах фактически разлучило их с родителями, разрушило у последних привычку заботиться о детях, не способствовало формированию у молодежи навыков воспитания будущих детей. Исследователи пишут о «похищенном поколении» северян, которое «во многом утратило элементарные навыки жизнедеятельности (ориентирования на местности, выбора и освоения промысловых угодий, содержания домашних животных и др.). Если по традиционной модели воспитания молодые люди к 14–15 годам обретали дееспособность и культурную полноценность, то в новых условиях приобщение к традициям возобновляется (при благоприятном стечении обстоятельств) лишь в 18–20-летнем возрасте» (*Головнев* 1995: 94–95).

Ситуация изменилась с конца 1980-х гг., когда на волне «этнического возрождения» в северных сообществах сформировался устойчивый интерес к своему историко-культурному наследию, практическому использованию народных знаний и умений. «Постепенная утрата последних, с одной стороны, и осознание необходимости сохранения культурного наследия, с другой, инициировали поиск иных (вторичных) способов архивации и трансмиссии — письменных, клубно-досуговых, образовательных, медийных, музейных» (*Иванова* 2019). На повестку дня встал вопрос о том, как подрастающему поколению из числа коренных малочисленных народов Севера сохранить устоявшуюся традиционную культуру и социализироваться в современном обществе. Значимость этой проблемы была подчеркнута в докладе Л. В. Кашлатовой (пгт. Березово): «Механизм передачи знаний в традиционной среде никогда не был так актуален, как в настоящее время. Поколение, которое прекрасно владело в прошлом языком, знаниями в области проведения обрядов, безвозвратно уходит, или, ещё хуже, находится в положении, когда некому передать свои этнические нормы и ценности» (*Кашлатова* 2023).

Чрезвычайно актуальным в этой связи представляется вопрос о наставнической роли семьи как транслятора культурных традиций. Специалисты не раз отмечали, что детьми разных этнических групп в бо́льшей степени и лучше усваиваются знания, умения, навыки, которые они получают в семье от родителей. «Именно в семье (через обучение родному языку, благодаря усвоению социальных отношений и ценностей, выраженных при помощи языка, которые передаются в процессе воспитания новых поколений в нормах, традициях и нравах и т. п.) формируется мировоззрение и самосознание представителей того или иного народа» (*Ушаков* 2004: 101–108).

Результаты эмпирических исследований на эту тему представлены в настоящей монографии в главе 11 о коммеморативных практиках в семьях жителей Мурманской области. Взгляд «изнутри культуры» о том, как сегодня передаются знания, этнические нормы и ценности в традиционной хантыйской среде, был представлен в упоминавшемся выше докладе Л. В. Кашла-

товой «Механизм передачи знаний, этнических норм и ценностей в хантыйском роду Лысковых». В нем подчеркивается, что в настоящее время в качестве важного социального механизма, посредством которого регулируются и периодически заново «одушевляются» общие нормы и ценности народа, выступают традиционные обряды. Приведем далее некоторые выдержки из этого доклада: «В связи с утратой традиционных знаний, традиционного образа жизни коренного населения многое ушло в прошлое. Сегодня нет уже людей (шаманов), которые могли гадать, лечить, проводить ритуальные действия, исполнять эпические песни и молитвенные заклинания, так как современное поколение не знает языка. Но во многих семьях (родах) есть инициативные люди, которые озабочены таким состоянием и через наставничество возрождают утраченные навыки <…> Передача знаний может происходить, даже если нет осознанного намерения учить или учиться. Дети и взрослые учатся, просто наблюдая за другими — особенно за теми, кто заслуживает доверия. В этом случае срабатывает зрительный способ передачи знаний при непосредственном участии» (*Кашлатова* 2023).

В нескольких выступлениях были затронуты педагогические аспекты наставничества и значение педагогов как наставников, обеспечивающих культурную преемственность в сфере образования в разные исторические периоды и на разных уровнях: от начальных школ до научной социализации учеников. Так, К. С. Казаковой (г. Апатиты), который лег в основу 10 главы, публикуемой в данной монографии, на основе архивных документов показано участие священников в деле народного просвещения на северных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX веков в качестве профессиональной учительской и одновременно наставнической деятельности. С. Л. Чернышова (г. Санкт-Петербург) рассказала об опыте работы видного эвенского фольклориста, учителя эвенского языка, языковеда У. В. Канюковой. О значении научных школ не только в аспекте исследовательской, профессиональной преемственности, но и в активизации общественной жизни целых регионов шла речь в докладе З. И. Строгальщиковой (г. Петро-

заводск) «О роли учеников В. Г. Богораза — С. А. Макарьева и А. М. Линевского в общественной и научной жизни Карелии».

В настоящее время важнейшая роль в процессах, обеспечивающих культурную преемственность, отводится этнокультурному образованию (ЭКО), под которым понимается процесс изучения и практического освоения этнокультурного наследия, становления и воспитания личности на традициях народной культуры. Реализуется ЭКО в северных регионах «через интеграцию в современную образовательную среду принципов, средств и форм этнической системы воспитания, сложившихся в условиях традиционного образа жизни коренных малочисленных народов Севера» (Реализация этнокультурной составляющей 2018: 9). При этом признается необходимость подхода к этнокультурному образованию «не как к механизму передачи знаний и профессиональной подготовки кадров, а как к культуросообразующему институту, важнейшему средству сохранения и развитая индивидуумом человеческой и национальной самобытности» (*Тимошенко* 2013: 46–51).

В этом отношении интерес представляет опыт Ханты-Мансийского автономного округа–Югры (далее — ХМАО–Югра). Там одной из первых на Севере попыток «этновосстановления» через образование стала экспериментальная культур-антропологическая школа «Касум КАШ» в с. Казым, которая просуществовала с 1991 по 1998 г.[1] Ее директор О. А. Кравченко раскрыла роль этнической общности как образовательно-воспитательной среды и рассказала о попытках реанимации традиционной системы «общественного патроната» в ХМАО–Югре в своей содержательной монографии «Этносоциопедагогика казымских хантов» (*Кравченко* 2007: 60–61).

Сегодня в северных регионах в роли этнонаставников, как правило, выступают конкретные люди — «носители» и «хранители» традиций. Творческие навыки, приобретенные ког-

[1] В дальнейшем некоторые идеи и разработки этой школы легли в основу других проектов. Своеобразной формой приобщения подрастающего поколения к этнической культуре обских угров и «погружения в языковую среду» стали т. н. этнические стойбища, совмещающие летний отдых детей с познавательной деятельностью.

да-то в семье от родителей, они передают молодому поколению в основном в рамках этноориентированных учреждений, различных программ и мероприятий. Благодаря их деятельности осуществляется преемственность народного опыта, знаний, этических норм и ценностей, укорененных в этнокультурах.

Одной из важных и интересных особенностей секции стало непосредственное участие в ее работе таких людей, поделившихся своим личным опытом этнонаставничества. Например, большой интерес вызвал доклад Т. А. Молданова — руководителя Окружной школы Медвежьих игрищ (г. Ханты-Мансийск). Это проект автономного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Окружной Дом народного творчества» (ОДНТ), в ходе реализации которого проводится комплексная работа по изучению Медвежьего обряда и его передаче молодому поколению. Традиционным праздникам, прежде всего — Медвежьим игрищам, у обских угров принадлежит особое место в воспитании подрастающего поколения, поскольку там «в концентрированном виде представлены все образцы и нормы традиционной жизни», такая работа имеет большое значение «для усвоения детьми основных норм этнического сообщества» (*Кравченко* 2007: 70, 87). Об успешности проекта и интересе к нему со стороны молодежи свидетельствует приведенная в докладе Т. А. Молданова статистика. В 1991 г. в ходе Медвежьих церемоний в д. Юильск Белоярского района было исполнено 128 песен и сценок, игрища проходили 3 дня. В следующем 1992 г. в с. Полноват исполнено 144 есни и сценки; в 1997 г. на стойбище Сюньюган (недалеко от д. Юильск) — 212 песен и сценок; в 2016 году в г. Ханты-Мансийск — 278 песен и сценок. Самый пожилой исполнитель на игрищах в 1991 г. был в возрасте 76 лет, самый молодой — 59 лет. В 2016 г. самому пожилому исполнителю был 71 год, а молодым исполнителям по 10 — 14 лет (*Молданов* 2023).

В Окружном Доме народного творчества Ханты-Мансийска реализуются и другие этнонаставнические проекты. Среди них — «Школа мастеров по изготовлению и обучению игре на музыкальных инструментах обско-угорских народов» (руководитель — А. А. Рещиков). Занятия проводятся для школьни-

ков, студентов, участников творческих фольклорных коллективов и всех тех, кто желает приобщиться к инструментальной музыке. Ученики Школы мастеров осваивают технологии изготовления и игру на музыкальных инструментах обских угров, а также повышают уровень исполнительского мастерства (Окружная школа мастеров). На базе ОДНТ действует также «Школа наставничества по сохранению и развитию нематериального культурного наследия народов Югры». К этому проекту в качестве наставников привлекаются члены Экспертного совета по формированию Реестра объектов нематериального культурного наследия народов ХМАО–Югры (научные сотрудники, специалисты учреждений культуры, эксперты в сфере традиционной культуры обско-угорских народов). Эксперты читают лекции, посвященные культурному наследию; участники проекта проводят исследовательскую работу и на практических занятиях представляют свои объекты, выдвинутые на включение в Реестр (Школа наставничества).

В связи со сказанным выше следует заметить, что в принятом у нас в стране в 2022 г. федеральном законе «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации» в качестве «хранителей» нематериального этнокультурного достояния признаны не только физические, но и юридические лица, «имеющие отношение к выявлению, изучению, использованию, актуализации, сохранению и популяризации объектов нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации: дома (центры) народного творчества и учреждения культурно-досугового типа, профессиональные и самодеятельные творческие коллективы, культурные объединения, а также библиотеки, музеи, архивы, научные, образовательные и иные организации» (ФЗ № 402). Как правило, такие учреждения берут на себя и наставнические функции, связанные с реактуализацией народной культуры.

Развитию различных форм наставничества в деятельности Национального парка «Кенозерский» Архангельской области был посвящен доклад Н. М. Теребихина (г. Архангельск) и М. Н. Мелютиной, руководителя отдела изучения и интерпретации историко-культурного наследия. В 1990-е гг. научны-

ми сотрудниками Парка были выявлены мастера, владеющие различными видами ремёсел и способные передать свой опыт молодому поколению. «В те же годы многие мастера стали работать с Парком по трудовым соглашениям, получая от Парка материалы и значительную добавку к пенсиям и зарплатам. При школах на территории Парка были созданы детские художественные студии, организованы стажировки для преподавателей трудового обучения школ у мастеров Кенозерья и г. Каргополя <...> В 1998 г. национальным парком в пос. Усть-Поча был создан первый Центр народных промыслов и ремёсел, в котором под руководством мастеров дети осваивали ручное ткачество, лоскутное шитье, резьбу по дереву, плетение из бересты по специальным образовательным программам <…> В музейном фонде национального парка «Кенозерский» комплектуется тематический раздел «Фонд мастеров», в котором собраны инструменты, образцы изделий мастеров прошлого и настоящего <…> Для местных жителей, овладевших навыками создания изделий народного искусства, на территории национального парка «Кенозерский» создаются возможности для самореализации и развития. В рамках туристической и экопросветительской деятельности с целью знакомства с ремесленной спецификой Кенозерья для посетителей заповедной территории проводятся мастер-классы. Мастера Кенозерья смогли создать на основе традиций новые виды изделий, которые успешно продаются в сувенирных лавках и используются в домашнем обиходе» (Сохранение и возрождение). Аналогичные проекты реализуются и в других северных регионах.

Наставничество выступает сегодня как один из каналов преемственности не только в ремесленной, но и в праздничной культуре народов Севера. Анализ механизма современного воссоздания ительменского осеннего праздника «Алхалалалай» предпринят в публикуемой в данной монографии 12 главе Л. Н. Хаховской (г. Магадан). Принципиально важным представляется замечание автора о радикальном изменении современных способов передачи традиций в направлении профессионализации: «В современных условиях, нижнюю границу которых можно принять как середину прошлого века, произо-

шел поворот от практик жизненного опыта к профессионализации способов передачи этнокультурных традиций, в особенности в празднично-обрядовой сфере. Теперь эта деятельность касается не всех коренных жителей, а лишь их части. Эти люди становятся профессионалами, и в процессе их становления как носителей канонизированных образцов этнической культуры основную роль играет наставничество — и как общественно учрежденный институт, и как практика, основанная на постоянном обучении, дисциплинировании, развитии навыков демонстрации этнокультурных традиций как путем ментального погружения в культуру, так и совершенствования хореографических и сценических навыков» (*Хаховская* 2024). Расширение сфер влияния профессионального наставничества в современной жизни северных сообществ показал доклад Е. И. Богданова (г. Салехард), в котором речь шла о Школе межэтнической журналистики в Ямало-Ненецком автономном округе[1].

* * *

Обзор современной литературы, посвященной наставничеству, показал, что при очевидном интересе со стороны исследователей этот институт изучен неравномерно. Основные понятийные рамки, в которых сегодня интерпретируется «наставничество», находятся в сферах педагогики, психологии, управления, экономики. При этом само понятие не имеет строгой определенности. Это следствие многофункциональности и разнообразия конкретно-исторических форм наставничества.

Стремление развести философско-антропологическую и институциональную оптику в определении и понимании наставничества приводит к распределению значений: наставничество «в широком смысле представляет собой обобщенную форму качественных отношений между субъектом и объектом развития, а в узком трактуется как деятельность по передаче знаний и опыта

[1] Проведение Школы межэтнической журналистики было инициировано Гильдией межэтнической журналистики — межрегиональной общественной организации журналистов, освещающих межэтническую тематику при поддержке Федерального агентства по делам национальностей.

от эксперта к новичку»; при этом культурное наполнение, «практики наставничества между учителями и учениками, студентами и преподавателями, специалистами и новичками значительно отличаются друг от друга» (*Долженко, Сальцев* 2018: 7, 10).

В центре обсуждения на представленной в этой главе секции оказалась проблема способов передачи этнокультурных традиций, включающих различные практики наставничества. Прозвучавшие доклады продемонстрировали востребованность этого института в современных условиях: «движение наставничества» можно наблюдать сегодня в регионах Севера России в самых разных его формах и проявлениях.

Преемственность этнических форм культуры происходит посредством трех основных каналов: «через *семью* (именно в семье в первую очередь происходит передача из поколения в поколение традиций, обрядов и обычаев, народных песен и танцев, навыков декоративно-прикладного искусства и прочих элементов этнической культуры), через посредство национально-культурных *общественных объединений* различного уровня (от клуба по интересам до национально-культурных автономий) и в *государственных учреждениях* культуры и образования (Домах культуры, Домах дружбы, в образовательных учреждениях и пр.)» (См.: *Вьюткина* 2015: 68–70).

Соответственно, в роли наставников могут выступать как конкретные люди — «носители» неких канонизированных образцов этнической культуры, так и отдельные общественные и государственные структуры. На институциональном уровне посредниками в передаче традиционной «нормативной информации» выступают организации, призванные не только сохранять народные знания и умения как историческую и музейную ценность, но и приобщать к ним на практике.

В современных условиях, когда в этнокультурной сфере Севера России нарушены прежние механизмы межпоколенной передачи опыта, можно прогнозировать дальнейшее усиление роли наставников, при постоянном развитии профессионализма в их среде. Продолжение разработки этой темы может внести вклад в научные и общественные дискуссии, имеющие отношение к проблеме управления знаниями, социализации, а

также к риторике ослабления преемственных традиций и снижения уровня «мастерства» в самых разных видах деятельности при сопоставлении текущей ситуации с неким «прошлым».

Источники и материалы

Кашлатова 2023 — Кашлатова Л. В. «Механизм передачи знаний, этнических норм и ценностей в хантыйском роду Лысковых». Доклад, прочитанный на секции «Институт наставничества в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики» в рамках XV Конгресса антропологов и этнологов России (г. Санкт-Петербург, 26–30 июня 2023 г.).

Методический инструментарий 2020 — Методический инструментарий по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации (Версия 2.0). М., 2020. 98 с. // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. https:///mintrud.gov.ru/ministry/programms/gossluzhba/16/7 (дата обращения: 24.12.2023).

Молданов 2023 — Молданов Т. А. «Сохранение и развитие традиционного хантыйского фольклора в современном мире (из личного опыта)». Доклад, прочитанный на секции «Институт наставничества в культурах Севера России: научные рефлексии и общественные практики» в рамках XV Конгресса антропологов и этнологов России (г. Санкт-Петербург, 26–30 июня 2023 г.).

Нугуманова, Яковенко 2020 — Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост.: Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. 2-е изд., доп., перераб. Казань: Институт развития образования Республики Татарстан, 2020. 51 с.

Окружная школа мастеров — Окружная школа мастеров по изготовлению и обучению игре на музыкальных инструментах обско-угорских народов. [Электронный ресурс]. https://odntugra.ru/intangible-cultural-heritage/disrict-school-of-masters-for-the-manufacture/ (дата обращения: 28.02.2024).

Реализация этнокультурной составляющей 2018 — Реализация этнокультурной составляющей в рамках основной общеобразовательной программы основного общего образования: методические рекомендации / сост. С. А. Собянина. Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2018. 34 с.

Сохранение и возрождение — Сохранение и возрождение традиционных промыслов и ремесел. [Электронный ресурс]. http://kenozero.ru/spetsialistam/my-sokhranyaem/traditsionnaya-narodnaya-kultura/sokhranenie-i-vozrozhdenie-traditsionnykh-promyslov-i-remyesel/ (дата обращения: 26.02.2024).

ФЗ № 402 — Федеральный закон «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации» от 20.10.2022 № 402-ФЗ. [Электронный ресурс]. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_429409/ (дата обращения: 24.02.2024).

Школа наставничества — Школа наставничества по сохранению и развитию нематериального культурного наследия народов Югры [Электронный ресурс]. https://odntugra.ru/intangible-cultural-heritage/school-mentoring-for-the-preserveation-and-development-heritage/ (дата обращения: 20.02.2024).

Научная литература

Аникеев М. Посредник и посредничество // Директор школы. 2019. № 2. С. 69–75.

Башарина О. В. Наставничество как стратегический ресурс повышения качества профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19). С. 18–26.

Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Наставничество: вчера, сегодня и завтра // Педагогика. 2023. Т. 78. № 8. С. 5–17.

Вьюткина Е. В. Сохранение языка и культуры обских угров на базе детского этнокультурно-образовательного центра «Лылынг Союм» // История, культура, экономика Урала и Зауралья: Сборник статей Международной научной конференции (12–13 ноября 2015 г. г. Ханты-Мансийск) / под общ. ред. С. Г. Пяткова. Ханты-Мансийск: Ред.-изд. отд. ЮГУ, 2015. 266 с.

Головнев А. В. Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров. Екатеринбург: УрО РАН, 1995. 606 с.

Долженко Р. А., Сальцев А. А. Новые направления развития наставничества в РФ // Педагогическое образование в России. 2018. № 9. С. 6–11.

Иванова А. А. «Узелковое письмо» локальной идентичности. К вопросу о современных формах сохранения и презентации местным сообществом исторической и этнокультурной информации // Кенозерские чтения — 2019. Гражданские инициативы в заповедном укладе: сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / сост. М. Н. Мелютина, С. И. Дровнина, С. Н. Марич; отв. ред. Е. Ф. Шатковская; ФГБУ «Национальный парк «Кенозерский». Архангельск, 2019. С. 161–171. http://www.kenozero.ru/upload/iblock/884/8843283f8251c07623e917565e46c5c4.pdf

Исчетовкина Н. М. Освещение деятельности классных наставников в воспитательной системе отечественной гимназии в периодической печати во второй половине XIX — начале XX века // Преподаватель XXI век. 2016. № 4. С.182–195.

Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая

теория, анализ, практика. 2016. № 4. С. 92–112.

Кравченко О. А. Этносоциопедагогика казымских хантов. СПб.: ООО «Миралл», 2007. 160 с.

Кузнецова Н. Ю., Ружинская И. Н. Старообрядческая традиция наставничества как пример непрерывной образовательной традиции // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. 2016. Вып. 4 (16). https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3304

Лапина М. А. Этика и этикет хантов. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1998. 115 с.

Мандрикова М. В., Напреева Г. М., Шахина С. В. Классное руководство как наставничество // Классный руководитель. 2023. № 5. С. 55–57.

Манн Т. Е. Наставничество как условие профессионального становления молодого специалиста // Молодые в библиотечном деле. 2016. № 1. С. 55–68.

Масалимова А. Р., Баянов Д. И. Модели прошлого и современного наставничества: точки соприкосновения и расхождения в исторической ретроспективе // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2023. 17 (2). 164–176. http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09

Неустроева А. Н. Образовательная экосистема вуза и идеалы наставничества как ее ресурс // Педагогика. 2023. № 8. С. 94–102.

Скуднова Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 1. С. 258–263. https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263

Тимошенко А. Г. Этнокультурное образование в условиях современного социума // Научно-педагогическое обозрение / Pedagogical Review. 2013. 1 (1). С. 46–51.

Ушаков Д. В. Воспроизводство этничности в системе этнокультурных взаимодействий: теоретическая модель // Этносоциальные процессы в Сибири. Вып. 6. / под. ред. Ю. В. Попкова. Новосибирск: Нонпарель, 2004. С. 101–108.

Хаховская А. Н. Наставничество как практика воспроизведения этнокультурных традиций (на примере ительменского праздника «Алхалалалай») // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 270–287. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/270-287

Югфельд Е. А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 5. [Научный электронный журнал]. https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf

Яковкина А. О. История наставничества в России // Вестник науки. 2023. № 5 (62). Т. 1. С. 215–221. [Электронный ресурс]. https://www.вестник-науки.рф/article/8018

References

Anikeev, M. 2019. Posrednik i posrednichestvo [Mediator and Mediation]. *Direktor shkoly* 2: 69–75.

Basharina, O. V. 2018. Nastavnichestvo kak strategicheskii resurs povysheniia kachestva professional'no-go obrazovaniia [Mentoring as a Strategic Resource for Improving the Quality of Professional Education]. *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniia* 3(19): 18–26.

Dolzhenko, R. A., and A. A. Salcev. 2018. Novye napravleniia razvitiia nastavnichestva v RF [New Directions for the Development of Mentoring in the Russian Federation]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* 9: 6–11.

Golovnev, A. V. 1995. *Govoriashchie kul'tury: traditsii samodiitsev i ugrov* [Talking Cultures: Traditions of Samoyeds and Ugrians]. Ekaterinburg: Ural Branch of the Russian Academy of Sciences. 606 p.

Ichetovkina, N. M. 2016. Osveshchenie deiatel'nosti klassnykh nastavnikov v vospitatel'noi sisteme otechestvennoi gimnazii v periodicheskoi pechati vo vtoroi polovine XIX — nachale XX veka [Coverage of the Activities of Class Teachers in the Educational System of the Domestic Gymnasium in Periodicals in the second half of the 19th–early 20th Centuries]. *Prepodavatel' XXI vek* 4: 182–195.

Ivanova, A. A. 2019. «Uzelkovoe pis'mo» lokal'noi identichnosti. K voprosu o sovremennykh formakh sokhraneniia i prezentatsii mestnym soobshchestvom istoricheskoi i etnokul'turnoi informatsii [«Nodal Writing» of Local Identity. On the Issue of Modern Forms of Preservation and Presentation by the Local Community of Historical and Ethnocultural Information]. In *Kenozerskie chteniia — 2019. Grazhdanskie initsiativy v zapovednom uklade: sbornik materialov IX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem* [Kenozero Readings — 2019. National Initiatives in the Nature Reserve: A Collection of Materials from the IX All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation], ed. by E. F. Shatkovskaia. Arkhangelk: FGBU "Natsional'nyi park "Kenozerskii'. 161–171. http://www.kenozero.ru/upload/iblock/884/8843283f8251c07623e917565e46c5c4.pdf

Khakhovskaya, L. N. 2024. Mentoring as a Practice of Reproducing Ethnocultural Traditions (the Case of the Itelmen holiday "Alhalalalai"). *Vestnik Antropologii* 3: 270–287. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/270-287

Klarin, M. V. 2016. Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty traditsionnoi praktiki v organizatsiiakh XXI veka [Modern Mentoring: New Features of Traditional Practice in Organizations of the 21st century]. *ETAP: ekonomicheskaia teoriia, analiz, praktika* 4: 92–112.

Kravchenko, O. A. 2007. *Etnosotsiopedagogika kazymskikh khantov* [Ethnosociopedagogy of the Kazym Khanty]. Saint Petersburg: Mirall. 160 p.

Kuznetsova, N. Yu. and I. N. Ruzhinskaia. 2016. Staroobriadcheskaia traditsiia nastavnichestva kak primer nepreryvnoi obrazovatel'noi traditsii

[The Old Believer Tradition of Mentoring as an Example of a Continuous Educational Tradition]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek: Nauchnyi elektronnyi zhurnal* 4 (16). https://doi.org/10.15393/j5.art.2016.3304

Lapina, M. A. 1998. *Etika i etiket khantov* [Ethics and Etiquette of the Khanty]. Tomsk: Publ. House Tomsk University. 115 p.

Mandrikova, M. V., G. M. Napreeva and S.V. Shahina. 2023. Klassnoe rukovodstvo kak nastavnichestvo [Classroom Management as Mentoring]. *Klassnyi rukovoditel'* 5: 55–57.

Mann, T. E. 2016. Nastavnichestvo kak uslovie professional'nogo stanovleniia molodogo spetsialista [Mentoring as a Condition for the Professional Development of a Young Specialist]. *Molodye v bibliotechnom dele* 1: 55–68.

Masalimova, A. R. and D. I. Bayanov. 2023. Modeli proshlogo i sovremennogo nastavnichestva: tochki soprikosnoveniia i raskhozhdeniia v istoricheskoi retrospektive [Models of Past and Modern Mentoring: Points of Convergence and Divergence in Historical Retrospect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Seriia "Pedagogika i psihologiia"* 17(2): 164–176. http://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.2.09

Neustroeva, A. N. 2023. Obrazovatel'naia ekosistema vuza i idealy nastavnichestva kak ee resurs [The Educational Ecosystem of the University and the Ideals of Mentoring as its Resource]. *Pedagogika* 8: 94–102.

Skudnova, T. D. 2023. Institut nastavnichestva kak sotsial'nyi fenomen [The Institute of Mentoring as a Social Phenomenon]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski* 1: 258–263. https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263

Timoshenko, L. G. 2013. Etnokul'turnoe obrazovanie v usloviiakh sovremennogo sotsiuma [Ethnocultural Education in the Modern Society]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* 1(1): 46–51.

Ushakov, D. V. 2004. Vosproizvodstvo etnichnosti v sisteme etnokul'turnykh vzaimodeistvii: teoreticheskaia model' [Reproduction of Ethnicity in the System of Ethnocultural Interactions: A Theoretical Model]. In *Etnosotsialnye protsessy v Sibiri. Vyp. 6* [Ethnosocial Processes in Siberia. Issue 6], ed. by Yu. V. Popkov. Novosibirsk: Nonparel'. 101–108.

Viutkina, E. V. 2015. Sokhranenie yazyka i kul'tury obskikh ugrov na baze detskogo etnokul'turno-obrazovatel'nogo tsentra «Lylyng Soium» [Preservation of the Language and Culture of the Ob Ugrians on the Basis of the Children's Ethnocultural and Educational Center «Lylyng Soyum»]. In *Istoriia, kul'tura, ekonomika Urala i Zaural'ia: Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* (12–13 noiabria 2015 g. Khanty-Mansiisk) [History, Culture, Economy of the Urals and Trans-Urals: Collection of Articles of the International Scientific Conference (November 12–13, 2015, Khanty-Mansiysk], ed. by S. G. Piatkova. Khanty-Mansiisk: Ugra State University. 266 p.

Vasil'eva, O. Yu., V. S. Basyuk and S. V. Ivanova. 2023. Nastavnichestvo: vchera, segodnia i zavtra [Mentoring: Yesterday, Today and Tomorrow]. *Pedagogika* 78(8): 5–17.

Yakovkina, A. O. 2023. Istoriia nastavnichestva v Rossii [History of Mentoring in Russia]. *Vestnik nauki* 5 (62, Vol. 1): 215–221. https://www.вестник-науки.рф/article/8018

Yugfeld, E. A. 2022. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskii aspekt [On the Issue of the Phenomenon of Mentoring: a Historical Aspect]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiia* 10(5). https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf

Е. А. Пивнева, И. А. Разумова

Глава 10

Учитель и/или наставник: участие священников в деле народного просвещения на северных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX века

Целью данной главы является анализ социальных функций священников, осуществлявших просветительскую деятельность в отдаленных приходах Кольского Севера в конце XIX — начале XX века, в том числе среди саамского населения. В качестве источников использовались архивные документы, различные этнографические сочинения и материалы периодической печати.

---

* *В главе использованы материалы статьи: Казакова К. С.* Учитель и/или наставник: участие священников в деле народного просвещения на северных окраинах Российской империи в конце XIX — начале XX века // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 247–259.

This chapter involves material from the article: Kazakova, K. S. 2024. Teacher and/or Mentor: Priests in the Public Education in the Northern Periphery of the Russian Empire in the Late 19th — early 20th Centuries. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 247–259.

** Финансовое обеспечение исследования осуществлялось из средств федерального бюджета на выполнение государственного задания ФИЦ КНЦ РАН по теме НИР: «Динамика социокультурного облика Кольского Севера в контекстах истории освоения арктического фронтира России». № FMEZ-2024-0002.

Funding: the study was funded from the federal budget as part of the state project No. FMEZ-2024-0002 assigned to the Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences.

Деятельность священников рассмотрена в контексте развития народного просвещения на окраинных территориях Европейского Севера. Показано, что курс начального духовного образования в первую очередь был ориентирован на обучение духовно-нравственным основам православной веры и русскому языку, а также включал практики приобщения детей к церковно-приходской жизни. Просветительская работа со взрослым населением прихода осуществлялась через организацию народных чтений, обществ трезвости, а также личные формы участия священников в социальной жизни населения. Выявлено, что у населения Кольского Севера формируется взгляд на «учащего» как на подвижника, высокодуховную личность, что приводит к расширению выполняемых им социальных функций в качестве духовного наставника, судьи, проводника государственной политики, хранителя православной культуры.

* * *

В прошлом у всех коренных народов Севера имелись собственные системы социализации детей, особенности которых приходилось учитывать при формировании институциональной модели образования. Население Кольского полуострова в XIX в. отличалось этнической неоднородностью, а образ жизни определялся как климатическими условиями, так и особенностями хозяйственной деятельности. Становление образовательной системы происходило на Кольском Севере сравнительно поздно в 1880-е годы. Толчком к появлению церковных школ в северных приходах послужило законодательное утверждение «Правил о церковно-приходских школах» 1884 г., а также решения Епархиального съезда духовенства Архангельской епархии 1887 г., на котором был поднят вопрос о просвещении «инородцев» губернии (карел, ненцев, коми, саамов). Саамские, или, как их называли в документах XIX в., «лопарские», школы располагались, в основном, на территории Первого Кольского благочиния, тогда как церковно-приходские школы в поморских селах Терского берега находились в ведении Второго Кольского благочиния. В 1891 г. к Первому благочинию относились Кольский, Пазрецкий, Нотозерский, Ловозерский, Териберский и Печенгский приходы, а также Сонгельский и Кильдинский погосты; ко Второму благочинию — Петропавловский и Успенский в селе Варзуга, Кандалакшский, Ковдский, Керетский, Понойский, Тетринский, Кузо-

меньский и Умбский приходы. Школ в колониях Мурманского побережья практически не было, за исключением Гавриловской школы грамоты и школы грамоты в селе Териберка, а также Баркинской и Печенгской школ, организованных возрожденным в 1886 году Трифоно-Печенгским монастырем (*Казакова* 2023а: 6). Священники были организаторами церковных школ в северных приходах и нередко сами выступали в роли «учащих».

Проблема изучения социального статуса и общественной роли священнослужителя в дореволюционном образовательном пространстве нередко становилась предметом изучения в отечественной историографии в связи с тем, что в середине XIX — начале XX века приходские священники были самым многочисленным слоем провинциальной интеллигенции (*Уткин* 2009; *Кошина* 2017). Что касается Европейского Севера, то социально-культурный облик учителей сельской школы, в числе которых были и приходские священники, рассматривается в фундаментальной работе О. П. Илюха на материалах Олонецкой губернии XIX — начала XX в. (*Илюха* 2007) и ряде статей о просветительской деятельности православного духовенства Кольского Севера (*Бардилева* 2023; *Казакова* 2023б).

Цель настоящей главы — проанализировать социальные функции священников, вовлеченных в просветительскую деятельность в отдаленных северных приходах в конце XIX — начале XX в., в том числе среди коренного населения Кольского Севера. Вопрос об участии священников Кольского уезда Архангельской губернии в развитии начального церковного образования в указанный период рассматривается на основе анализа архивных материалов Архангельского Епархиального училищного совета (Ф. 28) Государственного архива Архангельской области (далее — ГААО) и его уездных отделений. В связи с административными преобразованиями документы о развитии школьного дела на Кольском Севере отложились в Государственном архиве Мурманской области (далее — ГАМО) в фонде Кольского уездного училищного отделения (Ф. И-133) и в Национальном архиве Республики Карелия (далее — НА РК) в фонде Кемско-Кольского (Ф. 419) и Кемско-Александровского отделения Архангельского епархиального училищного совета

(Ф. 411). Также в работе используются архивные материалы фондов отдельных церковно-приходских школ Кольского Севера и Трифоно-Печенгского монастыря. Для анализа привлекаются и опубликованные источники: материалы «Архангельских епархиальных ведомостей», публиковавших заметки о развитии школьного дела в отдаленных северных приходах, материалы журнала Святейшего Синода «Народное образование», а также ряд этнографических сочинений конца XIX — начала XX в.

Духовный наставник

Согласно Уставу Духовных Консисторий 1883 г. епархиальному начальству вменялось в обязанность располагать и поощрять приходское духовенство к заведению и поддержанию при церквях училищ, «в виде простом и приспособленном к народному быту, для обучения детей поселян чтению, письму, молитвам и начаткам катехизиса» (Устав 1883: 5). В «Правилах о церковно-приходских школах», утвержденных 13 июня 1884 г. устанавливалось, что обучение в церковно-приходских школах ведут местные священники или члены причта, или особо назначенные с утверждения Епархиального архиерея учителя или учительницы, но под наблюдением священника (Сборник правил 1887: 5). Таким образом, с утверждением указанных законодательных актов народное образование стало для духовенства одним из обязательных средств просвещения и религиозно-нравственного воспитания народа, а сам священник из преподавателя Закона Божьего стал полноценным актором образовательного процесса, на котором лежала ответственность за организацию и работу школы в приходе. Архангельский епархиальный съезд духовенства 1887 г. предписывал настоятелям церквей «особенно в инородческих приходах», к которым относились в Кольском уезде «лопарские» погосты, принять деятельное участие в открытии школ, так как указывалось в постановлении «только посредством школы возможно возрождение и просвещение инородцев в духе православной церкви и отклонение от остатка языческих верований, обрядов и разных суеверий» (ГААО: Ф. 28. Оп. 2. Д. 5. Л. 6-8об.).

Бедность населения, неразвитость социальной и транспортной инфраструктуры, а также нехватка финансовой поддерж-

ки церковно-приходских школ северных окраин, приводила к тому, что работа школ в кольских приходах опиралась скорее на энтузиазм отдельных представителей духовного сословия, чем на правительственные мероприятия. В Кольском уезде Архангельской губернии священники взяли на себя не только заботы об организации церковно-приходских школ, но и преподавали в них все предметы школьного курса, так как первое время желающих занять учительскую должность в отдаленных малонаселенных северных приходах практически не было. В тоже время бедные приходы не располагали средствами для назначения жалования учителю. Например, в 1884 г. школу в Понойском приходе открыл священник Николай Шмаков и первые несколько лет она помещалась в причтовом доме, а затем с 1887 по 1891 г. — в собственном доме священника, где он и проводил занятия. Школа в Варзуге также первоначально располагалась в доме настоятеля Успенского прихода священника Николай Шкорбатова, где он преподавал все предметы школьного курса (*Казакова* 2023б: 192). На северных окраинных территориях практика церковно-приходской жизни приводила к расширению социальных функций причта за счет их участия в деле народного просвещения. Неслучайно, в 1893 г. появилось определение Архангельской духовной консистории о том, что лица, не окончившие семинарского курса, но желающие получить сан диакона, должны были выдержать испытание и получить свидетельство на звание учителя церковно-приходской школы. Также в документах Кемско-Александровского училищного отделения за 1901 г. сохранилась докладная записка пристава 2-го стана Александровского уезда П. А. Таратина, в которой он предлагал вменить в обязанность выпускникам духовных семинарий прежде чем принять священный сан некоторое время посвятить делу народного образования, для того чтобы «изучить жизнь со всеми ее прелестями, таким образом подготовленным вступить в жизнь и быть достойным и практичным руководителем паствы» (НА РК: Ф. 419. Оп. 1. Д. 2/8. Л. 54 об). Данное предложение не было реализовано, однако свидетельствовало о вовлеченности духовенства и причта как в просветительскую деятельность, так и в социальную жизнь прихода в целом.

Тем не менее, священникам было сложно совмещать преподавание с разъездами для выполнения треб, а северные приходы большей частью состояли из небольших поселений, расположенных на значительном расстоянии друг от друга. На помощь в таких случаях часто приходили члены причта или «особые», т. е. специально обученные учителя или учительницы. Например, председатель уездного училищного отделения священник Алексей Шилов в 1897 г. просил Епархиальный училищный совет о назначении учителя в церковно-приходскую школу довольно многочисленного прихода в Варзуге, так как священник Михаил Истомин исполнял обязанности благочинного Второго Кольского благочиния, а псаломщик был очень стар (ГАМО: Ф. 133. Оп. 1. Д. 7. Л. 40–40 об). В «лопарских» школах Ловозерской, Кильдинской, Нотозерской, Печенгской училищное отделение признавало необходимым назначение отдельных учителей, так как только в этом случае представлялось возможным требовать от учащих исполнения программ (НА РК: Ф. 419. Оп. 1. Д. 1/7 Л. 21об). Однако, несмотря на появление в Кольском уезде «особых» учителей, их число было значительно меньшим по сравнению с духовенством, вовлеченным в просветительскую деятельность, особенно в отдаленных приходах Кольского уезда. Так, в 1900 г. учащих лиц в Архангельской губернии было 559 человек, из них 4 протоиерея, 189 священников, 34 диакона, 124 псаломщика, 62 учителя, 1 помощник учителя, 142 учительницы и 3 помощницы. В Кемско-Александровском училищном округе в 1900 г. было 66 учащих, из них 27 священников, 3 диакона, 14 псаломщиков, 7 учителей и 14 учительниц, 1 помощник (*Смирнов* 1900: 16).

Священник, выполняя функции законоучителя и заведующего церковно-приходской школой, выступал гарантом благонадежности учителя**.** Прошения желающих занять учительское место направлялись на утверждение в Епархиальный Совет. В 1892 г. Епархиальный совет предписывал вместе с прошением об определении к учительской должности подавать послужной список, который включал бы сведения о сословной принадлежности, обучении, опыте учительства с указанием времени работы. Для

того, чтобы Епархиальный Совет мог оценить благонадежность претендента, ему необходимо было представить рекомендацию «по крайней мерее местного священника» (ГАМО: Ф. 133. Оп. 1. Д. 4 Л. 30). Однако случаи назначения на должность учителя из светских лиц до начала XX в. были достаточно редки, большинство «учащих» принадлежали к духовному сословию или были связаны с ним родственными связями (См.: *Казакова* 2023б). Это предопределило пересечение социальных функций духовенства и учительства в отдаленных сельских приходах.

Таблица 1

Учащие в церковных школах по Кемско-Александровскому округу за 1899–1900 учебный год

(*Смирнов* 1900: 16)

	В церковно- приход-ских	**В школах грамоты**
Протоиереев	—	—
Священников	15	12
Диаконов	2	1
Псаломщиков	6	8
Учителей	6	1
Учительниц	9	5
Помощников	—	—
Помощниц	1	—
Всего	39	27

В саамских погостах обучение в церковно-приходских школах вплоть до начала XX в. также вели священники и члены причта. Согласно отчету Кемского-Кольского училищного отделения за 1891 г., в Кильдинской церковно-приходской школе законоучителем и учителем состоял бывший псаломщик Кольского Собора Павел Александрович Покровский, вышедший из духовного звания. В Пазрецкой священник Константин Щеколдин, окончивший курс семинарии. В Ловозерской учитель-

ствовал священник Михаил Почезерский, вышедший из 4-го класса семинарии, его помощником состоял псаломщик Евгений Перовский. В Нотозерском приходе с момента открытия церковно-приходской школы учительствовал священник Павел Дмитриев, окончивший курс семинарии. В Сонгельской церковно-приходской школе учителем и законоучителем был сын известного священника Георгия Терентьева Михаил Георгиевич Терентьев, закончивший духовное училище (НА РК: Ф. 419. Оп. 1. Д. 1/1. Л. 8об). Для внутренних районов Русской Лапландии, как отмечают исследователи, была характерна большая миграционная подвижность как паствы, так и священства (*Федоров* 2017). Частая смена настоятелей и учителей не способствовала организации стройного процесса обучения в «лопарских» школах, тем не менее епархиальное начальство и приходское духовенство признавали необходимость устройства школ в «инородческих» приходах, так как через них происходило приобщение детей к православной вере и знакомство с русским языком. Особое геополитическое значение школа имела на приграничных территориях. Священник Пазрецкого прихода, нередко именуемый в этнографических сочинениях «просветителем лопарей», отец Константин Прокопьевич Щеколдин при составлении программы «передвижной лопарской школы» писал, что особенное внимание при обучении обращено на преподавание или изучение молитв, священной и русской истории, чтобы через это развить в детях любовь к Богу и Отечеству (ГААО: Ф. 28. Оп. 1. Д. 8. Л. 13–15). Православие и русский язык являлись на северных окраинных территориях маркерами национальной идентичности, а религиозное сознание у русских всегда было теснейшим образом связано с государственным и национальным сознанием (*Буганов* 2023: 102). «Не будь церковной школы, которая не только обучает лопарских детей грамоте, но и благочестию взрослых лопарей, собирающихся в школу на молитву и богослужение, и слушать слова наставления православного священника, ревнителя русских государственных начал, в далекой пограничной окраине, — возможно лопари утратили бы живую связь с церковью и сознание своей принадлежности к России», — писал священник Василий Мелетиев (*Мелетиев* 1910: 301).

Священник воспринимался, прежде всего, как духовный отец и наставник своих прихожан. Авторитет законоучителя обеспечивал более планомерную работу церковно-приходской школы в приходе за счет поддержки со стороны населения, которая выражалась в готовности отдавать детей в школу и вносить определенную на сельском сходе сумму на ее содержание. Например, настоятель Трифоно-Печенгского монастыря игумен Ионафан принимал активное участие в судьбе учащихся и имел большой духовный авторитет среди колонистов Мурманского берега. Учитель Баркинской церковно-приходской школы А. В. Нохрин сообщал наблюдателю церковно-приходских школ священнику Алексею Шилову в 1896 г.: «Родители учеников, не понимая великую пользу учения, отказались оставлять детей в школе на четвертый год для подготовки к итоговому экзамену, это было без печенгского игумена, при игумене не посмели бы отказывать и прекословить», — сетовал учитель (ГАМО: Ф. И-133. Оп. 1. Д. 9. Л. 11–12). Действительно, пастырские наставления игумена Трифоно-Печенгского монастыря возымели действие на родителей, решивших забрать детей из школы, свое действие и отец Ионафан, как сказано в документах, «своим пастырским словом заставил (*родителей — К. К.*) эту думу отбросить» (ГАМО: Ф. И-87. Оп. 1. Д. 9. Л. 40 об).

Учитель Кильдинской школы Павел Покровский в феврале 1891 г. в своем рапорте писал в Кольское училищное отделение о том, что его увещевания родителей отдавать детей в школу не имели результата из-за предрассудков, которые существовали у кильдинских саамов в отношении обучения детей: «Одни лопари говорили, что детей они не держат, как они (*дети — К. К.*) хотят, а другие отзывались о том, что некоторые из кольских сограждан не советуют отдавать детей в школу до двенадцатилетнего и тринадцатилетнего возраста». Учитель просил отделение дать крестьянам «пастырское наставление и разъяснение» относительно отдачи детей в школу, что и было предписано сделать отцу-настоятелю прихода священнику Иоанну Зуеву (ГАМО: Ф. И-133. Оп. 1. Д. 2. Л. 10 об.–11). Даже такое дело, как открытие сельской библиотеки было возможно только благодаря приходскому священнику, без которого, как

сообщалось в журнале «Народное образование», лучше и не заводить этих просветительских учреждений (*Орлов* 1904: 281).

Священники придавали важное значение не только знаниям, но и активному участию населения в практиках духовной жизни. Примечательно, что в годовых отчетах настоятели северных приходов писали о влиянии церковно-приходской школы на образ жизни населения. Законоучителя отмечали, что бывшие ученики школы посещают храмы, принимают активное участие в жизни прихода и даже способствуют распространению грамотности в своих семьях. Указывалось и на практическую пользу обучения, которая заключалась в том, что учащиеся могли во время длительных кочевий крестить младенцев и читать в семейном кругу молитвы и православную литературу для тех, кто не владел грамотой (Нотозерская и Сонгельская лопарские школы 1905: 845).

Расширение социальных функций «учащих»

Кроме просветительской работы священники и учителя церковно-приходских школ активно участвовали в социальной жизни населения прихода, а авторитет образованных и высокодуховных наставников способствовал расширению выполняемых ими социальных функций. Например, в Сонгельском погосте из-за отсутствия священника, который проживал в соседнем Нотозерском погосте, учитель не только обучал детей в церковно-приходской школе, но и приобщал к православным практикам взрослое саамское население. Председатель Кемско-Александровского уездного отделения священник Василий Мелетиев ежегодно лично инспектировал школы Кольского уезда. «Я был очевидцем, — писал он в отчете за 1899 г., — как в воскресный день утром, по звону в колокол, произведенному одним из учителей школы, почти все жители погоста собрались в школу на молитву. Учитель читает им утренние молитвы, утреню и часы. И так делается все время, пока учитель живет в погосте, посильно удовлетворяя религиозные потребности лопарей — помолиться в праздничный день» (НА РК: Ф. 411. Оп. 1. Д. 1/15. Л. 40 об). Священник Василий Мелетиев

был автором ряда этнографических заметок, опубликованных в журнале Святейшего Синода «Народное образование». Одна из них описывает случай участия учителя в разбирательстве кражи оленей в саамском погосте. На воровстве был пойман молодой лопарь и приведен к учителю. Такое явление как кража у своих соплеменников, как отмечает В. Мелетиев, довольно редко встречалась среди лопарей. Жители погоста призвали вора к ответу перед учителем. «Говори нам всю правду по совести, вот тут перед хорошим человеком, который учит нас божественному закону. Нам не говоришь, скажи Ивану Ивановичу нашему наставнику. Он здесь всех нас наставляет добру и из божественных книг рассказывает нам, как жить по правде», — передает диалог В. Мелетиев. После этих слов молодой лопарь Степан упал на колени и повинился, а учителя спросили, какое справедливое наказание необходимо для вора. Учитель предложил взять со Степана обет больше не воровать, с чем согласились все стороны конфликта (*Мелетиев* 1912: 543). Можно предположить, что описанная В. Мелетиевым практика участия духовного наставника в разборе конфликтов между жителями одного прихода была довольно распространена.

К священнику и учителю часто обращались за медицинской помощью или советом. По сведениям уже упоминавшегося В. Мелетиева, когда в погосте случались эпидемии, которые саамы называли «повалухой», потому что она валила их с ног, учитель ходил по трупам и помогал больным, чем мог, в том числе лекарствами из своей аптечки. Священник или учитель в случае массовой болезни учеников обращались в уездное училищное отделение с просьбой прислать фельдшера. Указом Архангельской Духовной консистории от 22 сентября 1894 г. священникам отдаленных от врачебной помощи приходов было предложено озаботиться приобретением домашних аптечек с противохолерными медикаментами, учитывая «громадную пользу, которую могли бы оказать населению священники захолустных приходов, имея домашние аптечки» (От Архангельской духовной консистории 1894: 393). Священник Кандалакшского прихода Василий Рябов из-за отсутствия во многих приходах Терского берега медицинских пунктов

предлагал устроить аптечки при школах для возможности оказания первой медицинской помощи, а также начать преподавание гигиены в церковно-приходских школах, чтобы выпускники имели некоторый запас медицинских знаний (*Рябов* 1909: 465). Это предложение не было реализовано в полной мере, однако документы свидетельствуют, что некоторые сведения о том или ином заболевании сообщались учащимся. Так, в 1903 г. заведующему Кашкаранской школой священнику Николаю Павловскому было предписано ознакомить учащихся с симптомами чесотки (ГАМО: Ф. И-11. Оп. 1. Д. 12. Л. 28). Священники могли информировать население об эпидемиях, способах предупреждения и профилактики инфекционных заболеваний. Например, в 1905 г. вышло распоряжение Архангельской духовной консистории о проведении приходскими священниками народных чтений о холере. Для этого священникам через уездных исправников была направлена брошюра доктора И. В. Попова «О холере…» с предписанием ознакомить прихожан с ее содержанием во вне богослужебное время (Определение 1905: 185).

Священники, вовлеченные в просветительскую деятельность, выступали как проводники имперской политики. Важное значение этой социальной роли транслировалось на высоком государственном уровне. «Учитель, через школу, может ввести в жизнь народа правильные понятия и взгляды на отношения общественные и государственные. Будущее страны в значительной степени зависит от тех, кому вверена школа», — сказал в своей речи товарищ Владимир Карлович Саблер, товарищ обер прокурора Святейшего Синода на открытии учительских курсов при Санкт-Петербургской Духовной Академии в июне 1897 г. (Речь 1897: 452). Священники, заведовавшие школами, объясняли необходимость различных сборов на те или иные общественные нужны. Например, во время Русско-японской войны и еще в большем размере в годы Первой мировой войны ученики и взрослые собирали деньги, теплые вещи, мастерили поделки для отправки на фронт. Документы свидетельствуют, что «лопарские» приходы также принимали участие в такой работе. Например, в 1915 г. причт и «прихожане лапландцы»

Кильдинского прихода пожертвовали 10 рублей на епархиальный лазарет, причт Пазрецкого прихода пожертвовал 22 рубля в пользу воинов, причт Ловозерского прихода 36 рублей 4 копейки на нужды войны, за что епископ Архангельский и Холмогорский Нафанаил выразил причтам архипастырскую благодарность (Об объявлении 1915: 190–191).

Торжественные государственные события также получали соответствующее освещение в церковно-приходских школах. Например, празднование 300-летия дома Романовых в 1913 г. сопровождалось чтением официальной брошюры, разосланной Училищным Советом при Святейшем Синоде о Царствовании Романовых и организацией школьного праздника.

На Кольском Севере священник, тесно соприкасаясь с бытом коренного населения, понимал их нужды и потребности и нередко становился единственным источником знаний о русской культуре и помощником в разрешении взаимных споров между коренным и пришлым населением края, выступая в роли наставника в хозяйственных делах в изменяющихся экономических условиях. Со второй половины XIX в. влияние колонизационных процессов сказывалось не только на изменении хозяйствования, но и накладывало отпечаток на трансформацию образа жизни коренного населения (См.: Прибыль не ради прибыли? 2021). Священники использовали свой авторитет для решения различных вопросов, в том числе, экономических. Например, известна помощь священника Георгия Терентьева жителям Нотозера в борьбе с притеснениями со стороны купца Мартемьяна Андреевича Базарнова (*Бардилева* 2023: 142) Активное участие в жизни коренного населения принимал известный просветитель отец Константин Щеколдин. Статс-секретарь Великого княжества Финляндского отмечал, что отец Константин был не только духовным пастырем вверенного ему стада, он усердно вникал и в материальные нужды своих прихожан и «с успехом защищал этих бесхитростных детей природы от покушения на их имущественные права со стороны ловких и предприимчивых норвежцев» (Цит. по: *Бардилева* 2023: 145).

В начале XX в. одной из социальных проблем на Кольском Севере стало пьянство. Чиновник по крестьянским делам

I участка Александровского уезда А. А. Мухин в 1905 г. в докладе Кемско-Александровскому уездному училищному отделению о состоянии «лопарских» школ в уезде отмечал: «Лопари — люди честные, прямые, неиспорченные, благодаря пришлому заводскому элементу начинают разлагаться: между ними стали прорываться случаи воровства, обмана <…> пьянство, темнота, соблазн делают свое пагубное дело и прийти на помощь пока еще не поздно, и пока еще можно поддержать взрослых и воспитать подрастающее поколение под иным влиянием, — прямая нравственная обязанность учреждений и лиц, ведающих религиозно-нравственным просвещением» (НА РК: Ф. 411. Оп. 1. Д. 6/69. Л. 77об). В некоторых приходах по инициативе священников открывались общества трезвости. Например, в сентябре 1891 г. оно было открыто в Понойском приходе под опекой священника Николая Ивановича Шмакова и за год существования число членов выросло с 8 до 20 человек (*Истомин* 1893: 26). Архангельская Духовная Консистория рекомендовала пастырям церкви «вместе с настойчивым осуждением праздничного разгула, учить народ истинному, благочестному, Богу угодному провождению установленных церковью праздников» (ГАМО: Ф. И-8. Оп. 1. Д. 194. Л. 54).

Особой формой работы священства со взрослым населением была организация народных чтений, нацеленных как на духовное просветительство, так и на решение социальных проблем. Особым предметом попечения духовенства была организация чтений в «лопарских» приходах. Анализ архивных документов показывает, что для коренного населения было важно, чтобы священник в зимнее время проживал в погосте. К этому призывало и Кольское училищное отделение, предписывая настоятелю Кильдинского погоста сразу же после возвращения в погост первых семей начинать религиозно-нравственные чтения, «не теряя времени, так как по местным условиям каждая пропущенная неделя является невозвратимым ущербом в деле обучения и религиозно-нравственного просвещения кочевников-лопарей» (ГАМО: Ф. И-133. Оп. 1. Д. 7 Л. 3–5). В Пазрецком погосте воскресные и праздничные чтения в 1893/1894 г. проводились без особой программы с чтением книг по усмотре-

нию законоучителя (Краткий отчет 1894: 421). Тогда как в отчете по Ловозерской миссионерской школе сообщалось о том, что правильной организации религиозно-нравственных чтений в погосте нет, вследствие незнакомства населения с книжным языком. «Многие и разговорную речь плохо понимают, особенно из женщин. Более пользы принесли бы беседы — живое слово, особенно на природных языках населения», — сообщалось в отчетных сведениях за 1906 год (ГАМО: И-121. Оп. 1. Д. 2. Л. 82 об). В Сонгельском погосте народные чтения не проводились, однако учитель И. В. Быков собирал взрослое население погоста для молитвы и бесед о доброй трезвой жизни не только в праздники, но и в простые дни (Нотозерская и Сонгельская лопарские школы 1905: 847). Народные чтения были организованы и в школах Терского берега. Согласно отчету председателя Кемско-Александровского уездного училищного отделения В. Мелетиева за 1912/1913 г., народные чтения велись при Кандалакшской, Кашкаранской, Варзужской, Чапомской, Понойской и Ловозерской и пользовались вниманием населения (НА РК: Ф. 411. Оп. 1. Д. 14/198. Л. 15). На Мурманском берегу народные чтения были организованы при Трифоно-Печенгском монастыре.

Выводы

Таким образом, совмещение функций пастыря и учителя, включенность священников в жизнь отдаленных северных приходов делегировало им социальную роль наставника, пользующегося авторитетом и уважением со стороны населения. Социальный облик учительства на Кольском Севере в конце XIX — начале XX в. определялся тем, что большинство «учащих» принадлежали к духовному сословию или были связаны с ним родственными связями. Идея духовно-нравственной ответственности учительства как гаранта традиционного воспитания юношества в соответствии с православными традициями реализовывалась через соединение теоретических знаний Закона Божьего и практических навыков церковно-приходской жизни. В отдаленных северных приходах формируется взгляд на «учащего» как на подвижника, высокоду-

ховную личность, что приводит к расширению выполняемых социальных функций. Различные формы просветительской работы православного духовенства Кольского Севера со взрослым населением, такие как организация народных чтений и обществ трезвости, а также личное участие священников в жизни прихожан, призваны были содействовать решению острых социальных проблем.

Источники и материалы

ГААО: Ф. 28 — Государственный архив Архангельской области. Ф. 28. Оп. 1. Д. 8; Ф. 28. Оп. 2. Д. 5.

ГАМО: Ф. И-8 — Государственный архив Мурманской области. Ф. И-8. Оп. 1. Д. 194.

ГАМО: Ф. И-11 — Государственный архив Мурманской области. Ф. И-11. Оп. 1. Д. 12.

ГАМО: Ф. И-87 — Государственный архив Мурманской области. Ф. И-87. Оп. 1. Д. 9.

ГАМО: Ф. И-121 — Государственный архив Мурманской области. Ф. И-121. Оп. 1. Д. 2.

ГАМО: Ф. И-133 — Государственный архив Мурманской области. Ф. И-133. Оп. 1. Д. 2, 4, 7, 9.

Истомин 1893 — *Истомин М.* Терский берег 20 декабря 1892 г. // Архангельские епархиальные ведомости. 1893. № 1. С. 26.

Краткий отчет 1894 — Краткий отчет о церковно-приходских школах и школах грамоты Архангельской епархии за 1893/1894 уч. г. // Архангельские епархиальные ведомости. 1894. № 24. С. 400–429.

Мелетиев 1910 — *Мелетиев В.* Лопари и лопарские церковные школы (По личным наблюдениям) // Народное образование. 1910. Кн. 10. С. 289–303.

Мелетиев 1912 — *Мелетиев В.* Суд (Посвящается учащим инородческих школ) // Народное образование. 1912. Кн. 5–6. С. 537–545.

НА РК: Ф. 411 — Национальный архив Республики Карелия. Ф. 411. Оп. 1. Д. 1/15, 6/69, 14/198.

НА РК: Ф. 419 — Национальный архив Республики Карелия. Ф. 419. Оп. 1. Д. 1/1, 1/7, 2/8.

Нотозерская и Сонгельская лопарские школы 1905 — Нотозерская и Сонгельская лопарские школы Александровского уезда Архангельской губернии (Краткие исторические сведения) (Окончание) // Архангельские епархиальные ведомости. 1905. № 21. С. 838–847.

Об объявлении 1915 — Об объявлении архипастырской благодарности за пожертвования на нужды военного времени // Архангельские епархиальные ведомости. 1915. № 12. С. 190–192.

Определение 1905 — Определение Архангельской духовной конси-

стории от 9 июня 1905 года, № 328 «О мероприятиях против эпидемии холеры // Архангельские епархиальные ведомости. 1905. № 13. С. 184–185.

Орлов 1904 — *Орлов П.* Народные библиотеки читальни при школах (Из заметок уездного наблюдателя) // Народное образование. 1904. Кн. 10. С. 279–283.

От Архангельской духовной консистории 1894 — От Архангельской духовной консистории // Архангельские епархиальные ведомости. 1894. № 24. С. 392–393.

Речь 1897 — Речь товарища обер-прокурора Св. Синода об обязанностях учащих в церковных школах // Архангельские епархиальные ведомости. 1897. № 15. С. 445–453.

Рябов 1909 — *Рябов В.* Кандалакшский приход Кемского уезда (Продолжение) // Архангельские епархиальные ведомости. 1909. № 15. 459–466.

Сборник правил 1887 — Сборник правил и программ для церковно-приходских школ с относящимся к ним определениями Св. Синода / Сост. Д. Тихомиров. Могилев на Днепре, 1887. 99 с.

Смирнов 1900 — *Смирнов В.* Отчет по церковно-приходским школам Архангельской епархии в учебно-воспитательном отношении за 1899–1900 (начало) // Архангельские епархиальные ведомости. 1900. Приложение к № 23. С. 1–24.

Устав 1883 — Устав Духовных консисторий, утвержденных 9 апреля 1883 года. СПб. 1883, 200 с.

Научная литература

Бардилева Ю. П. Просветительская, миссионерская и социальная деятельность православного духовенства Кольского Севера на рубеже XIX–XX в. // Святейший Правительствующий Синод в истории и культуре России: Сборник научных трудов на Всероссийской конференции с международным участием к 300-летию принятия Духовного регламента. СПб: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина, 2023. С. 136–149.

Буганов А. В. Историческое сознание русских крестьян XIX — начала XX в. // Вестник антропологии. 2023. № 4. С. 89–105. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/89-105

Илюха О. П. Школа и детство в карельской деревне в конце XIX — начале XX в. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2007. 304 с.

Казакова К. С. Взаимодействие Русской православной церкви и коренного населения северо-западных арктических территорий в деле народного просвещения в конце XIX — начале XX веков // Религиоведение. 2023а. № 1. С. 5–14. https://doi.org/10.22250/20728662_2023_1_5

Казакова К. С. Духовные основы православного начального образования в Российской империи в конце XIX — первой трети XX века // Православие и наука в Арктике. Апатиты: Издательство Кольского научного центра РАН, 2023б. С. 188–207. https://doi.org/10.37614/978.5.91137.498.3.015

Кошина О. В. Законоучитель дореволюционной школы: духовный пастырь или рядовой учитель? // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2017. № 4 (40). С. 63–72. https://doi.org/10.15507/2078-9823.040.017.201704.063-072

Прибыль не ради прибыли? Экономические практики коренных народов Севера России в условиях рынка / отв. ред. Е. А. Пивнева. Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. М.; СПб.: Нестор-История, 2021. 408 с.

Уткин А. В. Миссия учителя в социально-педагогической проблематике России конца XIX — нач. XX в. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 6 (40). С. 164–168.

Федоров П. В. Православные кочевники среди ландшафтов Русской Лапландии (XIX — начало XX в.) // Святейший Синод в истории российской государственности: сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием / науч. ред. С. Л. Фирсов, П. В. Федоров. СПб: Президентская библиотека имени Б. Н. Ельцина, 2017. С. 432–449.

References

Bardileva, Yu. P. 2023. Prosvetitel'skaia, missionerskaia i sotsial'naia deiatel'nost' pravoslavnogo dukhovenstva Kol'skogo Severa na rubezhe XIX–XX vv. [Educational, Missionary and Social Activities of the Orthodox Clergy of the Kola North at the Turn of the 19th–20th Centuries]. In *Sviateishii Pravitel'stvuiushchii Sinod v istorii i kul'ture Rossii: Sbornik nauchnykh trudov na Vserossiiskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem k 300-letiiu priniatiia Dukhovnogo reglamenta* [Holy Governing Synod in the History and Culture of Russia: Collection of Scientific Works at the All-Russian Conference with International Participation for the 300th Anniversary of the Adoption of the Spiritual Regulations], ed. by E. A. Bagrin. Saint Petersburg: Prezidentskaia biblioteka imeni B. N. Yel'tsina. 136–149.

Buganov, A. V. 2023. Istoricheskoe soznanie russkikh krest'ian XIX — nachala XX vv. [The Historical Consciousness of Russian Peasants in the 19th — early 20th Centuries]. *Herald of Anthropology* (*Vestnik Antropologii*) 4: 74–90. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/89-15

Fedorov, P. V. 2017. Pravoslavnye kochevniki sredi landshaftov Russkoi Laplandii (XIX — nachalo XX v.) [Orthodox Nomads among the Landscapes of Russian Lapland (19th — early 20th centuries)]. In *Svyateyshiy Sinod v istorii rossiyskoy gosudarstvennosti: sbornik materialov vserossiyskoy nauchnoy konferentsii*

s mezhdunarodnym uchastiyem [The Holy Synod in the History of Russian Statehood: A Collection of Materials of the Russian Scientific Conference with International Participation], ed. by S. L. Firsov, P. V. Fedorov. Saint Petersburg: Prezidentskaya biblioteka imeni B. N. Yel'tsina. 432–449.

Ilyukha, O. P. 2007. *Shkola i detstvo v karel'skoi derevne v kontse XIX — nachale XX v.* [School and Childhood in a Karelian Village at the End of the 19th — beginning of the 20th century]. Saint Petersburg: «Dmitriy Bulanin». 304 p.

Kazakova, K. S. 2023a. Vzaimodeistvie Russkoi pravoslavnoi tserkvi i korennogo naseleniia severo-zapadnykh arkticheskikh territorii v dele narodnogo prosveshcheniia v kontse XIX — nachale XX vekov [Interaction of the Russian Orthodox Church and the Indigenous Population of the Northwestern Arctic Territories in the Matter of Public Education in the late 19th — early 20th centuries]. *Religiovedenie* 1: 5–14. https://doi.org/10.22250/20728662_2023_1_5

Kazakova, K. S. 2023b. Dukhovnye osnovy pravoslavnogo nachal'nogo obrazovaniia v Rossiiskoi imperii v kontse XIX — pervoi treti XX veka [Spiritual Foundations of Orthodox Primary Education in the Russian Empire in the Late 19th — First Third of the 20th Century]. In *Pravoslavie i nauka v Arktike* [Orthodoxy and Science in the Arctic], ed. by S. V. Krivovichev and K. S. Kazakova. Apatity: Izdatel'stvo Kol'skogo nauchnogo tsentra RAN. 188–207. https://doi.org/10.37614/978.5.91137.498.3.015

Koshina, O. V. 2017. Zakonouchitel' dorevoliutsionnoi shkoly: dukhovnyi pastyr' ili riadovoi uchitel'? [Catechist of Pre-Revolutionary Schools: Spiritual Mentor or Ordinary Teacher?]. *Gumanitarii: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniia* 4 (40): 63–72. https://doi.org/10.15507/2078-9823.040.017.201704.063-072

Pivneva, E. A. (ed.). 2021. *Pribyl' ne radi pribyli? Ekonomicheskie praktiki korennykh narodov Severa Rossii v usloviiakh rynka* [Profit not for the Sake of Profit? Economic Practices of Indigenous People of the Russian North in the Market Conditions]. Moscow, Saint Petersburg: Nestor istoriia. 408 p.

Utkin, A. V. 2009. Missiia uchitelia v sotsial'no-pedagogicheskoi problematike Rossii kontsa XIX — nachale XX v. [Teacher's Mission in Social-pedagogical Problematic in Russia at the End of the 19th — early 20th centuries]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* 6(40): 164–168.

К. С. Казакова

Глава 11

Коммеморативные практики как вид наставничества по сохранению памяти о прошлом семейно-родственной общности

В главе наставничество трактуется как практика передачи наследия в семейно-родственных общностях. В роли наследия выступают семейные архивы и предметы-реликвии, способствующие формированию и сохранению семейной памяти и знаний о семейно-родственной общности. Комплектование архивов может осуществляться в семьях стихийно, под влиянием социально-бытовых и индивидуально-психологических потребностей. В случае, который мы определяем как наставничество, обучение способам сохранения сведений об истории семьи

---

* *В главе использованы материалы статьи: Бусырева Е. В.* Коммеморативные практики как вид наставничества по сохранению памяти о прошлом семейно-родственной общности // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 260–269.

This chapter involves material from the article: Busyreva, E.V. Commemorative Practices as a Form of Mentoring to Preserve the Memory of the Past of the Family and Kin Community. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 260–269.

***Исследование выполнено* при поддержке федерального бюджета по теме государственного задания Центра гуманитарных проблем Баренц региона Кольского научного центра Российской академии наук № FMEZ-2024-0002.

Funding: The research was supported by the federal budget on the topic of a state assignment from the Center for Humanitarian Problems of the Barents Region of the Kola Scientific Center of the Russian Academy of Sciences № FMEZ-2024-0002.

и о конкретных людях чаще происходит целенаправленно. Основными источниками послужили полевые материалы автора, полученные с 2009 по 2023 гг. Объект исследования — семьи с прибалтийско-финским и немецким родословием (преимущественно полиэтнические), проживающие в Мурманской области. Специфика этих семей состоит в том, что большинство из них пострадали во времена сталинских репрессий, так как финны и немцы относились к «неблагонадежным» народам. Необходимость коммеморативной деятельности возникла в связи с тем, что многие десятилетия в семьях табуировалось «нежелательное» социальное или этническое происхождение. По этой причине в большинстве таких семей или наследственных групп многие факты о прошлом рода и об отдельных членах родственных общностей утрачены. Проблема заключается в том, что далеко не все потомки осознают необходимость восстановления семейной истории. Цель исследования — зафиксировать и показать процесс, результаты деятельности семей по сохранению своей памяти и выяснить, передается ли этот опыт и его ценность внутри семейных групп. В ходе проведения научной работы в основном использовались методы устной истории. При анализе полученных данных применялся сравнительно-исторический метод. В главе приводятся примеры наставничества, которое выражается в вовлечении членов семьи в деятельность, направленную на формирование архива, составление генеалогических схем, сбор фотоматериалов, сохранение реликвий и семейных традиций. В результате было установлено, что сохранение и трансляция семейной памяти во многом зависит от культурного уровня семьи и, в первую очередь, от представителей старшего поколения, выполняющих роль наставников.

* * *

Память — основа культуры. Хранить память — это долг перед самими собой и перед потомками (*Лихачев* 2006: 173).

Понятие «наставничество» применимо к такому виду деятельности семьи, как передача историко-культурного наследия в семейно-родственных общностях. В качестве наследия как предмета наставления выступают, в первую очередь, семейные архивы и предметы-реликвии, способствующие формированию и сохранению памяти и знаний о семейно-родственной общности, а также семейное знание, сообщаемое устно и письменно, и навыки обыденной и ритуальной коммеморативной деятельности. Комплектование архивов и хранение старинных и памятных вещей может осуществляться в семьях стихийно, под влиянием социально-бытовых и индивидуально-психоло-

гических потребностей. В случае, который мы определяем как наставничество, обучение способам сохранения сведений об истории семьи и о конкретных людях чаще происходит целенаправленно. Делается это «для потомков», которые, в свою очередь, должны воспринять от старших не только сами документы и предметы, но и понимание их историко-семейной ценности.

Целью полевых исследований, которые проводились в Мурманской области, было: зафиксировать, описать и показать процесс и результаты деятельности семей по сохранению своей памяти, а также выяснить, передается ли этот опыт и его ценность внутри семейных групп. Основными источниками послужили полевые материалы автора, полученные с 2009 по 2023 гг. Объект исследования — семьи с прибалтийско-финским и немецким родословием: по самоидентификации, «немцы», «финны» (реже «карелы») или «потомки», «выходцы из» этих этнических общностей), преимущественно полиэтнические.

Актуальность обращения к теме коммеморативных практик семей данной категории вызвана тем, что многие десятилетия в них не акцентировалась история семьи и рода, чаще всего семейно-исторические сведения сознательно умалчивались и скрывались от детей. Такая позиция старшего поколения объясняется тем, что преобладающее большинство семей наших информантов относятся к «репрессированным народам». Замалчиванием о «неблагоприятном происхождении» старшие пытались оградить своих потомков от возможных неприятностей. Социальные катастрофы (коллективизация, репрессии, война) разрушили связь поколений, трансляцию семейной памяти. В результате многие современники знают не более трех поколений своих родственников (*Логунова* 2009: 129, 131). При этом есть семьи, в которых проблему преемственности семейных знаний пытаются решить путем коммеморативных практик и восстановления семейного историко-культурного фонда. Коммеморация как сознательная передача значимой информации о прошлом, представляет собой не только процесс отбора документов, мемориальных предметов, которые считаются важными для потомков (*Ипрапилова* 2016: 71; *Малинова*, *Ефремова* 2018: 118–119), но и принятые семьей способы их хранения и исполь-

зования, в том числе ритуализованных форм передачи внутри круга родных и демонстрации тем, кому семья считает нужным.

Обычно в семьях есть инициаторы этой работы, которые обращаются к архивам, бережно сохраняют фотографии и документы, составляют генеалогические древа и т. д. Чаще это пенсионеры, хотя и не всегда. Инициатива может принадлежать, например, школьнику или студенту, получившему соответствующее учебное задание, к выполнению которого пришлось привлечь родителей и прародителей. В какую бы сторону ни был направлен вектор, вовлечение родственников в данную деятельность можно трактовать как наставничество. В процессе реконструкции семейной истории от одних членов группы другими перенимается некий опыт. Например, если старшие владеют историко-семейным знанием, то молодежь — современными компьютерными технологиями их фиксации, систематизации, архивации. Однако далеко не все потомки осознают необходимость передачи знаний об истории рода. В этом и заключается проблема. Поэтому цель исследования — показать важность увековечивания семейной памяти, и в этом значительную роль имеет наставничество.

Семьи, в которых есть наставничество, разные по типу и составу, и технологии передачи памяти об истории рода тоже различаются. Наиболее распространенный и старый способ — устные воспоминания представителей старшего поколения. Воспоминания обеспечивают осознание преемственности и общности. Именно старшее поколение традиционно является хранителем семейной памяти и выступает в роли наставников (*Логунова* 2009: 130).

Иногда роль наставника, как было отмечено выше, выполняют не только старшие родственники. В наших материалах есть пример, когда старшеклассника к изучению прошлого своей семьи подтолкнула учительница истории. Она предложила ученику, потомку раскулаченной семьи финнов-ингерманландев, участвовать в конкурсе школьных исторических работ. Историю семьи школьник узнавал по устным воспоминаниям матери и бабушки, которые поддержали его заинтересованность. В работе были также использованы документы из до-

машнего архива. В этой семье коммеморация осуществляется как в рассказах старшего поколения, так и через родовой архив.

Формирование архива — это одна из обыденных практик, способствующая укреплению и передаче знаний о семейно-родственной общности (*Megill* 1998: 37–62). Семейная память соединяет прошлые события жизни семьи с настоящим. А «глубина памяти и объем знаний об истории рода находятся в прямой зависимости от наличия семейного архива» (*Разумова* 2001а: 95).

Семейный архив включает материалы, собранные представителями не более трех поколений, то есть не далее дедушек и бабушек. Родовой архивный фонд формируется представителями более трех поколений (*Бурова* 2017: 37–38). Семейные или родовые архивы создаются для детей и внуков с целью передачи памяти об истории рода (*Линченко, Полякова* 2019). Создание архива — процесс и результат коммеморации представителей семейно-родственной общности. При его формировании происходит обучение способам сохранения сведений об истории и генеалогии семьи, документирования жизни конкретных родственников. Члены некоторых семей совместно составляют генеалогическое древо, посылая запросы в различные архивы или посещая их при возможности. Так, в одной немецкой семье пять братьев привлекли к этой работе своих детей и внуков (семья информанта В. А., 1947 г. р.) (ПМА 22). В некоторых семьях наставление происходит как разовое или неоднократное объяснение и «завещание» продолжить деятельность по сохранению семейной памяти.

Самым распространенным невербальным способом передачи памяти о прошлом семейно-родственной общности является «генеалогическое древо». Обычно вертикаль памяти не распространяется далее прадедов. Но в нашей практике есть пример, когда информанту из семьи карельского происхождения удалось проследить историю рода с 1635 года (ПМА 2017, информант Н. Л.). Как правило, «древо» составляется по инициативе старшего родственника, выступающего в роли наставника и вовлекающего в эту деятельность других членов семейно-родственной группы. Иногда составляется несколько схем: отдельно по отцовской и материнской линиям. При составлении «дре-

ва», в ряде случаев сопровождающегося родословной росписью, используются воспоминания старшего поколения, документы из семейного архива. В частности, большую помощь при составлении родословной оказывают различные биографические документы: метрики или выписи из церковных метрических книг, свидетельства о рождении и бракосочетании, документы об образовании, справки о работе и трудовые книжки, благодаря которым можно воссоздать основные этапы жизни предков. Есть пример, когда основой для составления родословной стала записная книжка прадеда, который ввел традицию записывать даты рождения и смерти ближайших родственников. В дальнейшем эту практику продолжила его младшая дочь. Последняя запись сделана отцом информанта.

Как правило, семейные архивы хранятся в папках. В последнее время появились новые способы архивации — хранение копий документов, фотографий на электронных носителях.

В семьях с финской и немецкой родословной, подвергшихся репрессиям в сталинское время, наблюдается особо бережное отношение к справкам о реабилитации родственников. Для этих семей переоценка прошлых событий, признание совершенной государством несправедливости в отношении близкого человека и семьи в целом, безусловно, очень важны. Кроме того, данные справки дают право на материальную и символическую компенсацию жертвам незаконно пострадавшего репрессированного народа.

Считается, что написание мемуаров — один из лучших способов передачи последующим поколениям своего опыта и знаний. Однако записанные семейные истории встречаются редко, так как это самый трудоемкий способ «сберечь» прошлое (*Нарский* 2014: 922). Как правило, желание рассказать о своей жизни возникает у людей зрелого возраста. Опубликованные мемуары есть в семьях информантов с финскими и немецкими корнями: у информанта Г. Л., 1953 г. р. (ПМА 2013) и информанта В. А., 1947 г. р. (ПМА 2022). К этой группе источников можно отнести и воспоминания о борьбе с белогвардейцами прадеда информанта Ю. П. (ПМА 2016), изданные в журнале «Карело-Мурманский край» в 1927 г.

Неопубликованные мемуары хранятся в одной семье с немецкой родословной. Эти мемуары (сам автор их озаглавил «краткий автобиографический очерк») интересны тем, что воспоминания своего отца информант продублировал в электронном варианте, дополнив фотографиями и комментариями (ПМА 2019, В. А., 1961 г. р.). Этот и другие способы «доработки» письменного наследия предков: дописывание, комментирование, иллюстрирование сочинений, — если выйти за рамки материала нашего исследования, следует признать распространенной практикой обращения с текстами родственников.

Помимо мемуаров практика передачи памяти об истории семьи отражается в эпистолярных материалах. Например, информант И.П. хранит письмо, в котором мачеха записала со слов отца И. П. его историю (ПМА 2010). Конечно, в письме приведены факты не только об отце, но и об остальных членах семьи. В нем описаны лишь основные события, без лирических отступлений, рассуждений и оценочных суждений. В семье информанта В. Х. хранятся письма отца с фронта (ПМА 2009), а в семье информанта Л. М. довоенные открытки от американских родственников (ПМА 2011). Поскольку в советские годы сведения о семьях скрывались, найденные в семейных архивах эго-документы являются очень ценным историческим источником для последующих поколений родственников, а при согласии владельцев архива использовать содержащуюся в них информацию — и для историка.

В визуальных формах семейная коммеморация осуществляется через хранение и передачу по наследству личных фотографий, которые являются неотъемлемой частью домашних архивов и семейной культуры в целом (*Разумова* 2001б: 174–182; *Круткин* 2005).

По мнению Д. С. Лихачева, семейная фотография — это «одно из важнейших “наглядных пособий” морального воспитания» (*Лихачев* 2006: 169). С конца XIX века функцию визуального семейного архива стал выполнять фотоальбом. В семейный фотоальбом помещались фотографии предков, превращаясь, таким образом, в семейную историю (*Smith* 1999: 118). В некоторых семьях принято хранить отдельные альбомы

по отцовской и материнской линиям. Иногда фотоальбомы систематизировались по тематике. В последние годы получило распространение дублирование фотоснимков в электронном варианте. Внуки, привыкшие с детства к этой технологии, продолжают начатое предками. Такая практика может рассматриваться как неформальное наставничество.

Наставничество осуществляется и в практических целях, чтобы сформировать у потомков навык хранения документов, которые могут потребоваться для подтверждения биографических фактов, наследственных прав, этнической принадлежности. При этом наставники вовлекают последующее поколение в «технологические» процессы систематизации, атрибуции, хранения фотографий и документов. В этой деятельности проявляется нацеленность на преемственность традиций и трансляцию семейного знания.

К сожалению, в нашей практике встречались случаи, когда внуки с равнодушием отнеслись к старым семейным фотографиям, оставшимся после смерти бабушек. Потомки просто не понимали, зачем им это надо. В подобном отношении к семейным ценностям, вероятно, есть доля вины и старшего поколения. Дети должны приучаться к тому, что старые документы и фотографии надо хранить как свидетельство истории своих близких, и что это культурная ценность (*Busyreva* 2021: 166). Поэтому необходимо популяризировать опыт коммеморативных практик семей с высоким культурным уровнем.

Помимо архивов важным средством в сохранении преемственности поколений являются передающиеся по наследству предметы-реликвии. В некоторых семьях существует практика передачи книг от поколения к поколению. Прежде всего, это касается дореволюционных изданий. Например, в семье информанта Е. В. сохранилась книга «Путешествие в Африку» российского путешественника, востоковеда и дипломата Егора Ковалевского, изданная в 1849 г. (ПМА 2017). В этой семейно-родственной группе с юных лет в детях воспитывается бережное отношение к книгам. «Наставление» происходит как неоднократное объяснение или воспринимается через подражание уважающим книгу и чтение старшим членам семьи. В другой семье встретилась ри-

туальная передача предмета — исторической реликвии: «Прадед был серебряных дел мастер у Фаберже. Этот серебряный подстаканник с ложечкой с личным клеймом прадеда передается в семье по наследству. Перед отъездом в Финляндию отец сказал мне «сохрани, потому что сохранили в блокаду и в остальное время» (ПМА 2011, информант В. А., 1959 г. р.).

Предметом передачи памяти о предках могут служить фамильные украшения. В семье информанта Е. В. (ПМА 2017) сохранилась подвеска, которую подарила бабушке на свадьбу её свекровь, то есть прабабушка информанта. Эта реликвия имеет особую ценность, так как в семейной памяти сохранилась «сопровождающая историческая справка» (*Коншин-Рачинский* 2016).

Некоторые мемориальные предметы представляют этнически маркированный вещественный мир. Так, предмет посуды — ёмкость для сосисок — используется в семье информанта В. И. с немецкой родословной (ПМА 2018) и, по объяснению информанта, символизирует немецкое происхождение. Часть реликвий представляет религиозно-культовые предметы, также свидетельствующие об этнической принадлежности семьи. К ним относятся церковные книги. Например, дореволюционные сборники псалмов на финском языке сохранились в семье информанта Е. Л. (ПМА 2013), а на немецком языке — в семьях информантов Е. В. (ПМА 2017) и М. Э (ПМА 2023). Во втором случае информант сама переплетала книгу, которой бабушка очень дорожила.

В семейной коммеморации исключительна роль ритуалов. Самые распространенные — традиции поминовения усопших. Они включают в себя поминки, посещение кладбищ, установку памятников. Семейные захоронения — это мнемонические места (места памяти). Посещение могил предков актуализирует память о конкретном человеке и истории семьи, рода в целом. Эти сакральные места помогают идентификации члена семьи с семейно-родственной общностью (*Шуб* 2016: 81–82). Наставничество в поминальных практиках выражается через прямое наставление о значении ритуальных действий, правилах поведения, а также через подражание младших старшим.

Коммеморативные практики способствуют консолидации семейно-родственной общности не только по линии верти-

кальных связей. В них могут вовлекаться свойственники и адоптированные члены семьи. Это особенно проявляется при проведении свадеб, юбилейных торжеств, религиозных праздников, когда собирается большое количество родственников и мероприятия проводятся в соответствии с установленными традициями. Таким образом, молодое поколение «вливается» в семейно-родственную общность, приобщается к традициям.

* * *

Значение семейных коммеморативных практик заключается в том, что они помогают воссозданию генеалогии и истории значительной родственной общности, то есть расширяют ее локальное знание как часть национального исторического знания. Важно, что в эту практическую деятельность благодаря семейному наставничеству вовлекаются потомки. Исследование показало, что сохранение и трансляция семейной памяти во многом зависит от культурного уровня семьи и, в первую очередь, от представителей старшего поколения, выполняющих роль наставников. Этот вид деятельности способствует консолидации рода и передаче знаний о прошлом семьи; помогает поддерживать этническую идентичность. Виды этой деятельности во многом универсальные и в то же время различаются в разных культурах и типах семей. Как вид наставничества коммеморация выполняет задачи воспитания (*Шуб* 2016: 80). Накопление и изучение «нематериального наследия» семьи становится для потомков, в большей или меньшей степени, делом естественным и привычным, не говоря уже о роли семейной коммеморации в укреплении общности (*Бусырева* 2023: 38). Семейное наставничество в сфере сохранения памяти о родных имеет следствием формирование уважительного отношения к деятельности по сохранению и передаче культурных традиций, обычаев и ценностей не только отдельно взятой семьи и не только прямым потомкам, но и национальной культуры — будущим поколениям в целом.

Источники и материалы

ПМА 2009 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовой архив информанта В. Х., 1946 г. р.).

ПМА 2010 — Материалы полевых исследований автора (интервью, семейный архив информанта И. П., 1948 г.р.).
ПМА 2011 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовой архив информантов Л. М., 1956 г. р. и В. А., 1959 г. р.).
ПМА 2013 — Материалы полевых исследований автора (интервью, семейный архив информанта Е. Л., 1931 г. р. и информанта Г. Л., 1953 г. р.).
ПМА 2016 — Материалы полевых исследований автора (интервью информанта Ю. П., 1973 г. р.).
ПМА 2017 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовые архивы информанта Н. Л., 1957 г. р. и информанта Е. В., 1960 г. р.).
ПМА 2018 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовой архив информанта В. И., 1946 г. р.).
ПМА 2019 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовой архив информанта В. А., 1961 г. р.).
ПМА 2022 — Материалы полевых исследований автора (интервью, родовой архив информанта В. А., 1947 г. р.).
ПМА 2023 — Материалы полевых исследований автора (интервью, семейный архив информанта М. Э., 1976 г. р.).
Коншин-Рачинский А. Семейные реликвии — это история нашей страны! // Проза.ру. [Электронный ресурс]. 2016. https://proza.ru/2016/07/18/2027 (дата обращения 03.08.2022).

Научная литература

Бурова Е. М. Терминология в сфере работы с документами личного происхождения // История и архивы. 2017. № 3. С. 29–44.
Бусырева Е. В. История одной немецкой семьи (по материалам семейного архива) // Труды КНЦ РАН. Естественные и гуманитарные науки. 2023. Т. 2. № 1. С. 29–43. https://doi.org/10.37614/2949-1185.2023.2.1.003
Испарилова З. А. Роль коммеморативных практик в процессе функционирования и развития исторической памяти // Грамота. Исторические науки и археология. Тамбов. 2016. № 2 (64). С. 70–73.
Круткин В. Л. Антропологический смысл фотографий семейного альбома // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. VIII. № 1. С. 171–178.
Линченко А. А., Полякова П. П. Как история становится семейной? Образы прошлого и исторические события в пространстве семейной памяти // Наука и образование: новое время. Чебоксары. 2019. № 2 (15). С. 14–17. [Электронный ресурс]. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37597954
Лихачев Д. С. Письма о добром. СПб.: Издательство «Logos», 2006. 321 с.

Логунова Л. Ю. Структурные характеристики семейно-родовой социальной памяти // Вестник Московского университета. Социология и политология. 2009. Вып. 18. № 1. С. 120–133.

Малинова О. Ю., Ефремова В. Н. Коммеморации исторических событий и государственные праздники как инструменты символической политики // Историческая память и российская идентичность / под. ред. В. А. Тишкова, Е. А. Пивневой. М.: РАН, 2018. С. 115–132.

Нарский И. В. Работа над прошлым в семейном интерьере: коммеморативные практики в советских семьях в позднем СССР // Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук: материалы 66-й научной конференции / отв. за вып. С. Д. Ваулин. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2014. С. 922–926. [Электронный ресурс]. http://dspace.susu.ac.ru/xmlui/handle/0001.74/4172

Разумова И. А. Письменные традиции современной семьи: проблемы собирания и изучения // «Наивная литература»: исследования и тексты. Сб. ст. / сост. С. Ю. Неклюдов. № 129. М.: Московский общественный научный фонд, 2001а. С. 93–115.

Разумова И. А. Потаенное знание современной русской семьи. Быт. Фольклор. История. М.: Индрик, 2001б. 376 с.

Шуб М. Л. Современные коммеморативные практики: образовательный и воспитательный потенциал // Челябинский гуманитарий. Педагогические науки. 2016. № 3 (36). С. 80–87.

Busyreva E. La portée individuelle, communautaire et historique des archives familiales: Le cas des familles russes d'origine finnoise dans l'oblast' de Murmansk // Revue des études slaves. Tome 92. Fascicule 1. Ego-documents en Russie du Moyen Âge à nos jours / sous la direction de S. Gruszka, E. Priadko. 2021. P. 161–172. https://doi.org/10.4000/res.4193

Megill A. History, Memory, Identity // History of the Human Sciences. 1998. Vol. 11 (3). P. 37–62. https://doi.org/10.1177/095269519801100303

Smith Sh. M. Baby's Picture is Always Treasured: Eugenics and The Reproduction of Whiteness in the Family Photograph Album // American Archives: Gender, Race and Class in Visual Culture / Sh. M. Smith. Princeton; New Jersey: Princeton University Press, 1999. P. 113–135.

References

Burova, E. M. 2017. Terminologiia v sfere raboty s dokumentami lichnogo proiskhozhdeniia [Terminology in the Field of Work with Documents of Personal Origin]. *History and Archives* 3: 29–44.

Busyreva, E. 2021. La portée individuelle, communautaire et historique des archives familiales: Le cas des familles russes d'origine finnoise dans l'oblast' de Murmansk [The Individual, Communal and Historical Significance of Family Archives: The Case of Russian Families with Finnish Origins in the Murmansk Region]. In *Ego-documents en Russie du*

Moyen Âge à *nos jours* [Ego-documents in Russia from the Middle Ages to the present], ed. by S. Gruszka and E. Priadko. *Revue des études slaves* 92 (1): 161–172. https://doi.org/10.4000/res.4193

Busyreva, E. V. 2023. Istoriia odnoi nemetskoi sem'i (po materialam semeinogo arkhiva) [The History of One German Family (Based on Materials from the Family Archive)]. *Trudy KSC RAN. Estestvennye i gumanitarnye nauki* 2(1): 29–43. https://doi.org/10.37614/2949-1185.2023.2.1.003

Israpilova, Z. A. 2016. Rol' kommemorativnykh praktik v protsesse funktsionirovaniia i razvitiia istoricheskoy pamyati [The Role of Commemorative Practices in the Process of Functioning and Development of Historical Memory]. *Gramota. Istoricheskiye nauki i arkheologiia* 2(64): 70–73.

Krutkin, V. L. 2005. Antropologicheskii smysl fotografii semeinogo al'boma [The Anthropological Meaning of Family Album Photographs]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii* 8(1): 171–178.

Likhachev, D. S. 2006. *Pis'ma o dobrom* [Letters About Good]. Saint Petersburg: Logos Publishing House. 321 p.

Linkenko, A. A., and I. P. Polyakova. 2019. Kak istoriia stanovitsia semeinoi? Obrazy proshlogo i istoricheskie sobytiia v prostranstve semeinoi pamiati [How Does History Become Family History? Images of the Past and Historical Events in the Space of Family Memory]. *Nauka i obrazovanie: novoe vremia* 2(15): 14–17. https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37597954

Logunova, L. Yu. 2009. Strukturnye kharakteristiki semeino-rodovoi sotsial'noi pamiati [Structural Characteristics of Family-tribal Social Memory]. *Bulletin of Moscow University. Sociology and Political Science* 18 (1): 120–133.

Malinova, O. Yu., and V. N. Efremova. 2018. Kommemoratsii istoricheskikh sobytii i gosudarstvennye prazdniki kak instrumenty simvolicheskoi politiki [Commemorations of Historical Events and Public Holidays as Instruments of Symbolic Politics]. In *Istoricheskaia pamiat' i rossiiskaia identichnost'* [Historical Memory and Russian Identity], ed. by V. A. Tishkov and E. A. Pivneva. Moscow: Russian Academy of Sciences. 115–132.

Megill, A. 1998. History, Memory, Identity. *History of the Human Sciences* 11(3): 37–62. https://doi.org/10.1177/095269519801100303

Narsky, I. V. 2014. Rabota nad proshlym v semeinom inter'ere: kommemorativnye praktiki v sovetskikh sem'iakh v pozdnem SSSR [Working on the Past in the Family Interior: Commemorative Practices in Soviet Families in the Late USSR]. In *Nauka YUUrGU. Sektsii sotsial'no-gumanitarnykh nauk: materialy 66-y nauchnoi konferentsii* [Science of the South Ural State University. Sections of Social and Human Sciences: Proceedings of the 66th Scientific Conference], ed. by S. D. Vaulin. Chelyabinsk: South Ural State University Publishing Center. 922–926. http://dspace.susu.ac.ru/xmlui/handle/0001.74/4172

Razumova, I. A. 2001. Pis'mennye traditsii sovremennoi sem'i: problemy sobiraniia i izucheniia [Written Traditions of the Modern Family: Problems of Collecting and Studying]. In *"Naivnaia literature": issledovaniia i teksty* [Naive Literature": Studies and Texts], ed. by S. Yu. Nekliudov. Issue 129. Moscow: Moscow Public Science Foundation. 93–115.

Razumova, I. A. 2001. *Potaennoe znanie sovremennoi russkoi sem'i. Byt. Fol'klor. Istoriia* [Secret Knowledge of the Modern Russian Family. Life. Folklore. Story]. Moscow: Indrik. 376 p.

Shub, M. L. 2016. Sovremennye kommemorativnye praktiki: obrazovatel'nyi i vospitatel'nyi potentsial [Modern Commemorative Practices: Educational and Educational Potential]. *Cheliabinskii gumanitarii. Pedagogicheskie nauki* 3(36): 80–87.

Smith, Sh. M. 1999. Baby's Picture is Always Treasured: Eugenics and The Reproduction of Whiteness in the Family Photograph Album. In *American Archives: Gender, Race and Class in Visual Culture by Sh. M. Smith.* Princeton, New Jersey: Princeton University Press. 113–135.

Е. В. Бусырева

Глава 12

Наставничество как практика воспроизведения этнокультурных традиций (на примере ительменского праздника «Алхалалалалай»)

1

В главе исследуется проблема современных способов передачи этнокультурных традиций, связанных с обрядами годового хозяйственного цикла. Этот вопрос обсуждается на примере ительменского осеннего праздника «Алхалалалалай», проводимого на Камчатке в последние десятилетия. Главным инструментом анализа является вскрытие природы современной трансформации праздника. Основные обрядовые события «Алхалалалалая» рассмотрены как процесс и результат взаимодействия сообществ в публичном пространстве, приводящий к культурному сдвигу особого рода. Такой сдвиг обозначается как сценизация культуры, так как в его основе лежит нацеленность на зрителя, на показ восстанавливаемой традиции перед аудиторией. Также анализируется механизм современного воссоздания «Алхалалалалая» и показано, что основным каналом преемственности в праздничной этнической сфере стал институт наставничества, получивший развитие в нашей стране в советское время. Этническое наставничество утвердилось в процессе фор-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Хаховская Л. Н.* Наставничество как практика воспроизведения этнокультурных традиций (на примере ительменского праздника «Алхалалалай») // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 270–287.

This chapter involves material from the article: Khakhovskaya, L. N. 2024. Mentoring as a Practice of Reproducing Ethnocultural Traditions (the Case of the Itelmen holiday "Alhalalalai"). *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 270–287.

мирования ансамблевой структуры воспроизведения компонентов народной культуры. Сценизация этнической культуры, достижение максимального эффекта воздействия на зрителей в фольклорных ансамблях шли через обучение артистов основам балетной хореографии, через постоянные тренировки и репетиции под руководством опытного балетмейстера, который выступал в роли наставника. С этим советским фольклорно-хореографическим наследием неразрывно связана инфраструктурная, организационная и мотивационная база многих современных этнических явлений, в том числе восстановленный камчатский «Алхалалалай».

* * *

В центре внимания исследования в данной главе находится проблема передачи этнокультурных традиций, связанных с праздниками годового хозяйственного цикла, ярким примером которых является современный ительменский праздник «Алхалалалай», проводимый на Камчатке с 1987 г. Осенью 2023 г. нам довелось наблюдать и проводить полевые исследования на празднике «Алхалалалай» в поселке Козыревск (Усть-Камчатский район Камчатского края). Особенностью современного праздника является его «кочевой» и многоступенчатый характер — первое, начальное действие традиционно проводится в селе Ковран, второе — в каком-либо небольшом поселении полуострова, каждый год в разном. Далее праздник «кочует» в сторону краевого центра, где площадками для него служат этнодеревни «Аушин» и «Пимчах», расположенные вблизи Петропавловска-Камчатского.

Выбор места второго проведения «Алхалалалая» определяется прежде всего его связью с ительменской культурой: как правило, это села, в которых ительмены жили изначально, и до настоящего времени значительная часть сельчан идентифицирует себя с этим народом. Чтобы приобщить поселок Козыревск к ительменской этничности, организаторы активно привлекали аргументы из отдаленного прошлого, подтверждаемого археологическими находками. Сценарий праздника и его ключевые действия воссоздавались с опорой на этнографические свидетельства XVIII в. Очевидно при этом, что праздник сильно трансформирован, и вскрытие природы этой трансформации является главным инструментом анализа

в данной работе. В первой части статьи будут описаны основные события, «каркас» «Алхалалалая», рассматриваемый нами как процесс и результат взаимодействия сообществ в публичном пространстве, приводящий к культурному сдвигу особого рода. Этот сдвиг мы характеризуем как сценизацию культуры, так как в его основе лежит нацеленность на зрителя, на показ восстанавливаемой традиции перед аудиторией.

Далее мы обсуждаем механизм воссоздания «Алхалалалая» в течение последних десятилетий, и здесь на первый план анализа выходит такой институт, как наставничество, получивший развитие в нашей стране в советское время. В сфере этнической культуры наставничество не обозначалось как таковое, поскольку это было характерно прежде всего для производственных коллективов. Однако мы покажем, что по своей сути этот способ передачи знаний и опыта плодотворно квалифицировать именно так. Этническое наставничество утвердилось в процессе формирования ансамблевой структуры передачи прежде всего праздничных, обрядовых компонентов народной культуры. Более того, в наши дни сущностные черты наставничества усиливаются, что связано с ускорением процесса смешения аборигенных культур и их выхода в публичную сферу. Источниками работы являются полевые материалы, данные средств массовой информации, в том числе электронных, научно-популярная литература и научные исследования.

Сценизация: процесс и сущность трансформации культуры

Ительменская культура в целом и этнический праздник «Алхалалалай», в частности, представляют собой яркий образец переходного состояния аборигенных сообществ. По происхождению он связан с годовым хозяйственным циклом, прежде всего с рыболовством, отражая те события, которые наступали после окончания активного промыслового сезона. Такие праздники были приурочены к поздней осени, занимали достаточно продолжительное время в период с октября по декабрь. В наши дни «Алхалалалай» проводится, как правило, в течение одного

дня. В его современном восстановлении и ежегодном проведении ведущую роль играют этнические песенно-танцевальные ансамбли. Организатором и лидером «Алхалалалая»-2023 в пос. Козыревск была руководитель молодежного ансамбля «Коритэв» Галина Олеговна Кравченко, а его основными исполнителями — члены этого ансамбля. Распорядителем и старейшиной *сэнтлах* в ходе проведения «Алхалалалая» выступил руководитель другого коллектива — ительменского ансамбля «Алгу» из села Соболево Леонид Алексеевич Сысоев. Пением и игрой на бубне исполнителей «Алхалалалая» и участников завершавшего праздник танцевального марафона поддерживали ансамбли «Кыкша-ай» из с. Мильково (руководитель Толман Михаил Александрович) и «Нургэнэк» из с. Анавгай (руководитель Лилия Егоровна Банаканова). Также в его подготовке активное участие приняли сотрудники поселковой администрации, Камчатского центра народного творчества и других государственных структур, спонсировали праздник ряд производственных и коммерческих организаций.

Местом проведения «Алхалалалая» стала этническая площадка «Тылвачх», открытая на окраине поселка в августе 2022 г. Площадка состоит из двух частей — сценической и обрядовой. В сценической части оборудованы невысокий деревянный подиум, чум с матерчатой покрышкой, остов балагана на сваях, огражденный очаг, медвежья шкура на растяжках, а также этнически стилизованные инсталляции: скульптура ворона Кутха, столб в виде антропоморфной фигуры

На ограждающем деревянном заборе в момент проведения праздника были укреплены баннеры с информационными текстами и изображениями. Присутствующие могли узнать о древней истории Камчатки, ительменских верованиях и обрядах, проследить вехи современного восстановления «Алхалалалая». Как ископаемая, так и не слишком отдаленная от наших дней история и этнография региона включают в себя разноплановые факты, осмысление и интерпретация которых ежегодно приводят к «сборке» праздника в единый комплекс. Так, для обоснования места современного его исполнения организаторы указывают на близость знаменитой археологи-

ческой стоянки Ушки, верхний слой которой исследователи связывают с древнеительменской культурой: «*На древней земле ительменов оживут традиции, ведь недалеко от села расположена Ушковская стоянка и ительменский острожек. Всё заросло деревьями и травой, но невидимая энергия предков присутствует и будет сопровождать участников в обрядовых процессах*» (Камчатский центр 2023).

Как самый первый «Алхалалалай», так и рассматриваемый праздник воссоздавались на основе сведений Г. В. Стеллера и С. П. Крашенинникова, из их публикаций этнические лидеры время от времени извлекают новые идеи, которые вплетают в ткань сложившихся ранее обрядовых действий. Инновации коснулись названия (оно приобрело двойную форму «Нусакум: Алхалалалай»); традиционных выкриков-рефренов (они стали гендерно-оппозиционными, женщины выкрикивают «Алулу», мужчины «Алхалалалай»); звукового сопровождения обрядов (исключены бубны) и ряда других моментов. Целью этих изменений является корректировка демонстрируемой этничности в сторону все более «чистой» ительменской культуры, отграничения ее от ярких маркеров, традиционно связываемых с соседними народами. Отсюда идет отказ от использования бубнов, бисерных нашивок в одежде, которые характерны для сопредельных коряков, чукчей и эвенов. Вместо этого используются тканевые камлейки, в качестве элементов одежды — мех лисицы и росомахи, кожа, трава, перья; бубны заменили на *урилдычи* в виде деревянных развилок с коническими подвесками из металла.

Как пояснила организатор праздника, «… *ительмены не имели исторически бубнов. И мы убрали бубны, потому что в Ковране мы с бубном праздновали… Мы решили — пусть у нас будут урилдычи, и там ребра медведя, лопатка…*». Возможность вносить изменения рассматривается как неотъемлемая часть процесса восстановления: «… *Можно же улучшать, можно как-то вносить своё в традицию, ведь мы потомки, мы ительмены, мы имеем право на это*» (Галина Кравченко 2023). Также в ходе исполнения праздника воспроизводятся и намеренно педалируются такие характеристики ительменов, данные им двумя знаменитыми этнографами XVIII в., как любвеобилие, чувственность, «сладострастие… чисто полового свойства», двигательная активность,

живая мимика, склонность к подражательству и лицедейству (*Крашенинников* 1949; *Стеллер* 1999).

Перед началом праздника Галина Кравченко рассказала присутствующим о сути «Алхалалалая» и его основных обрядах, после чего все перешли на обрядовую территорию. Эта небольшая лекция преследовала цель избежать каких-либо пояснений по ходу проведения обрядов, исключить использование микрофонов и тем самым приблизить праздник к его естественному течению.

Обрядовая поляна непосредственно примыкает к сценической части, она огорожена частично горизонтальными жердями, концы которых опираются на треножники, частично макетами копий. Жерди украшены ветками березы, рябины, пучками из травы *лаутен* (осока). На поляне в правой части оборудован балаган с травяным шалашом, в левой — очаг из камней. Заранее были приготовлены столики с обрядовой пищей и набор звуковых инструментов урилдычи. Праздник предваряли приготовительные действия, их зрители также могли наблюдать. Некоторые мужчины выстругивали небольшие деревянные рогульки, которые будут фигурировать в обряде общения с предками. Все женщины, участвующие в празднике, плели травяные изделия из лаутена: пучки-насадки на пальцы, головные венки, поясные жгуты. В это же время зажгли очаг, принесли деревянное корыто для варки рыбы, налили в него воду. По периметру сценической площадки участники разложили урилдычи. В ходе подготовки мужчины надевали травяные жгуты на пояс, также в области пояса у них подвешены деревянные охранители в виде развилок и палочек.

Исполнители праздника — артисты ансамбля «Коритэв» (6 мужчин и 6 женщин), а также старейшина воспроизвели традиционный способ варки рыбы раскаленными в очаге камнями, зрители могли попробовать эту рыбу. Данное действие, строго говоря, не является обрядом, а имеет просветительную и отчасти развлекательную направленность, демонстрируя зрителям интересную подробность из жизни древних ительменов. Собственно праздник начался с обряда очищения — изгнания злых духов, который заключался в ритуальном подметании об-

рядовой поляны ветками березы, собирании мусора в условную кучку, над которой распорядитель праздника Леонид Сысоев произвел нашептывание и зычный крик, распугивая тем самым вредоносных сущностей. Далее последовало кормление огня заготовленной пищей, состоящей из смеси нескольких ягод, кедровых орехов, жира и вареной рыбы.

Установка к балагану новой лестницы в виде цельного бревна с выдолбленными ступенями стала следующим праздничным действием. Мужчины вынесли лестницу, приставили ее к балагану, совершили жертвоприношение этому почитаемому объекту — в ямку, выкопанную у подножия лестницы, положили щепку, обернутую травой, камбалу, а также обрядовую пищу, которая перед этим была дважды обнесена вокруг очага. Участники обряда сопровождали все действия криками «Алулу» и «Алхалалалай», затем они несколько раз обошли вокруг новообретенной лестницы с возгласами и встряхиванием инструментов урилдычи.

Далее началось самое интенсивное и зрелищное действие праздника — пляска гамулов. В ходе этой акции мужчины соотносят себя с гамулами, которые, согласно источникам XVIII в., являются хозяевами вулканов, сопок и гор. Гамулы настолько грозные и сильные, что на каждом пальце могут унести по киту (*Стеллер* 1999: 156). Проводя обряд, мужчины как бы заимствуют у гамул их силу. Вначале шесть мужчин отряхнули себя, затем стали в круг около очага и плясали очень энергично и быстро. На периферии танцевальными действиями их поддерживали женщины, время от времени мужчины плясали попарно с женщинами, демонстрируя достаточно тесное соприкосновение, обозначающее любострастие и сексуальный подтекст. По окончании пляски некоторые мужчины бросили в костер своих охранителей в виде палочек и рогулек, а также пучков трав.

По окончании пляски гамулов была исполнена пантомима, показывающая нападение злых духов и борьбу с ними («очищение грехов»), которую вели женщины путем громкого крика и ужасного гримасничания. Кроме того, женщины продемонстрировали зрителям отмеченную ранее этнографами продолжительность, интенсивность и «дикость» ительменской пляски

(*Крашенинников* 1949: 417, 418; *Стеллер* 1999: 194), в ходе которой участницы настолько изнемогают, что с плачем замертво падают на землю. К ним на помощь пришли мужчины, успокаивая («отшептывание баб») и даже унося некоторых на руках.

Далее началось приготовление к следующему обряду — вынос низких столиков, на которые поставили плоские деревянные блюда с обрядовой пищей. Эта пища предназначена для угощения предков — обряд общения с предками стал вторым стержневым, наряду с пляской гамулов, событием праздника. Он оказался и самым продолжительным по времени, заняв примерно 15 минут, тогда как другие действия занимали от двух до семи минут. Обряд общения с предками был показан как представление с достаточно вольным поведением исполнителей (в основном, женщин), в противовес пляске гамулов — действии предельно согласованном, синхронном и отрепетированном. Здесь же каждый участник был как бы предоставлен сам себе, поскольку общение с предками является личным, даже интимным событием. В этом моменте праздника ярко проявился его сценический, демонстрационный характер — осознавая исходную скрытость действия, организаторы все же включили его в сценарий и тем самым вынесли на широкую аудиторию. В этнической культуре, таким образом, остается все меньше заповедных, тайных элементов, поскольку они постепенно в той или иной степени становятся материалом для постановочных действий.

Каждый из участников каким-либо способом взаимодействовал с предком (кормил, гладил, нянчил, прижимал к груди), который был представлен в виде заранее подготовленной оструганной развилки, на которой обозначены глаза и рот. Каждый участник мог заготовить любое количество развилок, по числу предков, с которыми он бы хотел поговорить. В то же время вокруг костра стояли «предки» тех, кто сам не присутствовал на празднике, но хотел пообщаться со своими родственниками опосредованно. Представление имело печальную, скорбную тональность в поведении и минорное песенное сопровождении. В это время ансамбль «Кыкша-ай» исполнял а капелла знаменитую камчадальскую песню «Жёлтенький песочек». Несмотря на свое камчадальское происхождение, песня прочно

вошла в ительменскую традицию, так что «… *без нее немыслимо представить себе ительмена начала двадцатого века*» (*Орлова* 1999: 84).

После общения все изображения предков были сожжены на костре. Затем женщины начали танцевать, вначале сидя вокруг очага, затем стоя. В этом время мужчины располагались на втором плане. По окончании сольного танца женщины бросили в костер травяные пучки, которые находились у них на пальцах, после этого начался парный танец, также демонстрирующий сексуальность. В это время *сэнтлах* прочертил пепельную тропинку от очага к месту будущей установки хантая. Следующий обряд — призывание благополучия, который заключается в перетягивании молодого деревца березы. Здесь мужчины и женщины противостояли друг другу. Первые находились вне условного жилища, вторые в нем. Каждая группа старалась перетянуть березу на свою территорию. Благоприятным считается присутствие березы в доме, поэтому результат поединка всегда предопределен.

Далее следует действие, которое заключалось в растерзании травяного чучела кита, которое выносит одна из женщин. В чучеле находится вкусное угощение, поэтому участники, в основном женщины, ведут между собой борьбу за доступ к нему. Сцена, по-видимому, символизирует коллективную разделку и поедание животного, которое прежде было свойственно ительменам, проживавших на юге Камчатки. После расправы с китом следует расправа с травяным чучелом волка, которое также несет женщина. Волк считался тайным сожителем ительменских женщин, одновременно их защитником от некоторых неблагоприятных факторов и соперником их мужей. Поэтому мужчины, вооруженные луком и стрелами, отбирают волка, закидывают его на балаган, и не дают женщинам, желающим отбить волка, забраться на балаган.

Кульминационным событием праздника стал вынос хантая — массивного деревянного столба с вырезанной личиной, который символизирует духа-охранителя ительменского селения и домашнего очага. Его торжественно пронесли вокруг огня, при этом все присутствующие, включая зрителей, могли покормить хантая жертвенной пищей. Далее хантая вкопали вертикально на краю обрядовой поляны. В завершение со-

стоялся обряд прохода всех присутствующих через березовые кольца и обмахивание их березовыми же ветками. Праздник закончился общей пляской у костра в свободном стиле.

Таким образом, в представленном в пос. Козыревск «Алхалалалае» барьер между зрителями и артистами не был жестким, и в некоторых обрядовых действиях могли участвовать все желающие. Этому способствовало и небольшое число зрителей, тогда как при массовом скоплении народа на других этноплощадках это невозможно физически. Наши наблюдения позволяют сделать вывод, что обстановка, в которой проводятся современные праздники годового цикла, качественно изменилась. Собственно обрядовые действия теперь проводятся не «для внутреннего пользования» (как это было в традиционном обществе), и не для вообще всех собравшихся (они могут принять участие только в ограниченном числе действий, либо даже это им недоступно), а в некоем социокультурном и локальном «зазоре» между артистами-исполнителями и окружающим сообществом, поскольку актуальной теперь является именно демонстрация традиции, а не всеобщее участие в ней. Театрализация процесса празднования ярко отражает трансформированность ительменской культуры, ее переходный характер. Несмотря на то, что энтузиасты «Алхалалалая» с самого начала и до настоящего времени ведут поиски «чистой», не осложненной внешним вмешательством ительменской культуры, по своей сути этот сегмент народной жизни представляет собой образец смешения, в той или иной мере присущей всем коренным малочисленным народам Севера.

Мы наблюдаем здесь как бы переход от «ительменскости» к «камчадальскости», если характеризовать последнее состояние как существование этнолокальных культур в условиях тесного взаимодействия с преобладающим иноэтническим сообществом в составе единого государственного образования. В той степени, в какой элементы культуры современных аборигенных сообществ несут на себе признак переходности, можно говорить об их метисации (в случае ительменов — камчадализации), поскольку в академической литературе общепринятым является положение о том, что камчадалы — это метисы,

потомки от браков ительменов с пришлым населением, прежде всего русскими (*Старкова* 1976: 25). Процесс и результат метисации амбивалентен: с одной стороны, в обыденной жизни имеет место размывание исходной культуры, с другой стороны — идет разработка и своего рода кристаллизация этнических артефактов в праздничной, публичной сфере.

Следует также сказать, что в настоящее время проблематично поставить знак равенства между носителями и исполнителями современной ительменской культуры именно в этом публичном пространстве. Конечно, некоторые участники праздника «Алхалалалай» идентифицируют себя как ительмены, хотя признают, что имеют и внеаборигенные корни. Однако многие другие артисты молодежного фольклорного ансамбля «Коритэв» имеют не ительменское, а чукотское, корякское или эвенское происхождение: «*Галина Кравченко подобрала представителей разных народов, они живут этим, они заряжаются этим*» (За кулисами 2023); «*Галина Кравченко создала эту группу, где все народы…, она объединила нас, всех ребят*» (Карина Козуб 2023).

Так как артисты ансамбля по роду своей службы должны уметь исполнять песни и танцы разных коренных народов Камчатки, то их изначальная этническая идентичность может идти вразрез с профессиональной деятельностью и требовать дополнительного физического и ментального преодоления, что осознается артистами: «*… Непривычно было танцевать их [ительменский] танец, потому что там [надо было показать] любовь между мужчиной и женщиной. Мы [чукчи и коряки] немножко поскромнее танцуем, на самом деле вообще по-другому… когда играли [корякскую] мелодию, мне хотелось одной танцевать корякский танец*» (Карина Козуб 2023). «*Отличие культур, я представительница корякского народа, у нас совсем другой менталитет, нежели у ительменов, мы такие более скромные, а ительмены более открытые, раскрепощенные, но потом я уже начала принимать участие в обрядовых действиях «Алхалалалая»*» (Римма Плепова 2023). Так что в данном аспекте публичной деятельности проявления конкретной этничности происходят не сами по себе, а становятся итогом специальной и напряженной работы, которая протекает в рамках сложившихся структур и инстанций, в том числе института наставничества.

Итак, очевидно, что рассматриваемый праздник «Алхалалалай» трансформирован, и природу этой трансформации мы квалифицируем как сценизацию, которая имеет неочевидный источник и характеризуется двумя хорошо наблюдаемыми признаками. Источником сценизации «Алхалалалая» стал начальный импульс его современного восстановления, который шел от лидеров выступавших на сцене профессиональных ансамблей, что мы подробнее покажем во второй части статьи. Признаками же сценизации «Алхалалалая» является, во-первых, зрелищный, постановочный характер всех его обрядовых действий, нацеленный прежде всего на восприятие аудитории, как непосредственно присутствующей на празднике, так и виртуальной, которая знакомится с ним в записи. Следствием обозначенного положения дел является необходимость таким образом строить обрядовые действия, чтобы они достигали максимального эффекта, сравнимого с концертно-театральной деятельностью профессиональных коллективов. Эта яркая черта современных обрядовых праздников также обусловлена большой ролью наставничества в передаче этнокультурных традиций. Следует сказать, что зрелищность праздника достигается большим напряжением сил его участников-артистов, которые должны постоянно «держать лицо» перед зрителем, а при своем передвижении учитывать постоянное перемещение снимающих с аппаратурой. Не случайно коренные жители порой проводят праздники «для себя», без зрителей и без СМИ.

Во-вторых, «родовым» признаком современных этнических праздников годового цикла, в том числе «Алхалалалая», является «спрессовывание» обрядовых событий не только до одного дня, но буквально до нескольких часов, как это было на рассматриваемом нами празднике и на событиях предыдущих лет (*Мурашко* 2010: 195; Ительменский 2012). Это время равно средней продолжительности сценической, театральной постановки. Каждое обрядовое действие строится как номер такой постановки, с соответствующим таймингом. Уплотнение во времени связано с радикальным изменением темпа общественной жизни. Действительно, в традиционном сообществе праздники годового цикла, в особенности после окончания промыслового сезона, занимали продолжительный период, были растяну-

ты на дни, недели и даже месяцы. Для береговых жителей это было наиболее свободное от забот время, которое посвящалось празднованиям, гостеваниям, разъездам. В современных реалиях, учитывающих возможности и артистов, и зрителей, и сотрудников обеспечивающих служб, празднику отводится только один день, при этом собственно обрядовые действия занимают самую насыщенную, но не самую значительную часть времени. Далее в программе обычно следуют выступления различных фольклорных коллективов, конкурсы, мастер-классы.

Особо следует сказать о танцевальном марафоне, которым завершился праздник. В восстановленном «Алхалалалае» он появился далеко не сразу, а лишь спустя 10 лет — впервые его провели в 1997 г. Это нововведение стало желанием ительменских лидеров воспроизвести ту приверженность ительменов массовой «дикой пляске», которая была зафиксирована в XVIII в. И, действительно, в первых марафонах, которые длились всего один час, могли принять участие все желающие. Однако продолжительность марафона все время увеличивалась, требования к нему ужесточались, круг участников подвергался отбору (ниже об этом подробнее). Динамика танцевального марафона, по сути, за очень короткое время показала тот путь, которое ительменская культура прошла от своего естественного состояния до современного сценического статуса через такой институт, как наставничество.

Восстановление традиций: путь наставничества

В советское время движение наставничества получило серьезное развитие в производственной сфере (*Быстрова* и др. 2019: 20). Оно характеризовалось определяющей ролью наставника — специалиста высокой квалификации, который передавал свои знания и навыки обучаемым в процессе непосредственного контакта на рабочем месте. Мы полагаем, что институт наставничества является полезной теоретической рамкой, которая вскрывает сущность процесса передачи этноориентированных знаний и практик в современной ситуации, когда этнолокальные сообщества становятся все более размытыми, их культура приобрета-

ет трансформированный характер, а важную роль в становлении современных форм существования тех или иных этнических элементов начинает играть окружающее сообщество.

Праздники, связанные с традиционным хозяйственно-культурным укладом, претерпели изменения в силу того, что природопользование коренных жителей подверглось сильной модернизации в советское время. С одной стороны, происходила диверсификация колхозно-совхозной экономики — преимущественно рыболовецкая и морзверобойная направленность береговых коллективных хозяйств Камчатки постепенно заменялась комплексным характером их трудовой деятельности, в которой появились и другие традиционные и даже нетрадиционные отрасли (оленеводство, пошивочные мастерские, растениеводство, животноводство). С другой стороны, коренные жители получили возможность трудиться не только в сельском хозяйстве, но и осваивать новые профессии.

Вместе с тем, в противовес изменениям в экономической сфере, органы власти и окружающее сообщество в советский период придавали большое значение сохранению этнических культур посредством учреждения особых организационных структур и профессиональных коллективов, задачей которых являлось воссоздание и трансляция наиболее выразительных и зрелищных элементов этих культур. Данная задача решалась созданием артефактов, отражавших конкретную этничность в концентрированной и даже утрированной форме, которая со временем становилась каноном и образцом для дальнейшего развития. Этот процесс был одной из составляющих отмеченной выше сценизации этнической культуры, и в качестве обязательного условия он предполагал ориентацию на высокие эталоны соответствующих сфер искусства. В частности, танцевальные фольклорные коллективы в значительной мере строили рисунок этнического танца на основе балетной хореографии, что особенно ярко проявилось именно на Камчатке.

Здесь начал свой путь знаменитый фольклорно-этнографический ансамбль «Мэнго», основанный 18 октября 1965 г. Александром Васильевичем Гилем, профессиональным хореографом, выходцем с Украины. Первый танцевальный коллектив

Гиль собрал из танцоров-любителей. Но уже первые его гастроли в Петропавловске-Камчатском, Хабаровске и Москве с этническим спектаклем «Мэнго», поставленным с максимальным приближением к канонам классического балета, принесли успех и привели к профессионализации коллектива. Секрет его успеха заключался в синтезе высокого искусства и народных традиций: «*Гиль учил будущих артистов основам сценической хореографии и сам учился у своих питомцев живому языку камчатских танцев*» (С 55-летним юбилеем 2023). Мощный профессиональный импульс, заданный «Мэнго», действует до настоящего времени и охватывает всю Камчатку. Уходя со сцены, ведущие артисты коллектива обычно возвращались в свои селения и часто организовывали там ансамбли по его образцу. Можно сказать, что подавляющая часть профессиональных этнических коллективов современной Камчатки «вышла из шинели» ансамбля «Мэнго».

Отметим, что влияние деятельности А. Гиля прослеживается не только на Камчатке, но и в целом на Крайнем Северо-Востоке. Достижение максимального эффекта воздействия на зрителей в лучших фольклорных ансамблях Чукотки и Магаданской области шло через обучение артистов основам балетной хореографии, через постоянные тренировки и репетиции под руководством опытного хореографа (балетмейстера), который, передавая собственные навыки, выступал в роли наставника. С этим советским фольклорно-хореографическим наследием неразрывно связана инфраструктурная, организационная и мотивационная база многих современных этнических явлений региона, в том числе восстановленный камчатский «Алхалалалай».

Впервые он был воссоздан в 1987 г. в селе Ковран, который «*считается ительменской столицей*» (За кулисами 2023). «Алхалалалай» появился как спектакль, силами фольклорного ансамбля «Эльвель» поставленный на сцене сельского Дома культуры по сценарию, разработанному представителями ительменской интеллигенции (*Мурашко* 2010: 195). Однако его масштабирование до массового сельского народного праздника связано с деятельностью Бориса Александровича Жиркова — солиста первого состава «Мэнго», который через свою яркую артистическую карьеру впитал основы этнохореографической школы Гиля. По-

сле завершения активной работы на сцене Жирков вернулся в свое родное село, принял руководство ительменским ансамблем «Эльвель» и воспитал из него профессиональный коллектив, в котором получила продолжение наставническая линия, основанная Гилем (*Крушанов* 1990: 170). Леонид Сысоев, старейшина «Алхалалалая»-2023, был солистом ковранского «Эльвеля», затем основал ительменский ансамбль «Алгу» в селе Соболево.

Таким образом, замысел ительменского осеннего обрядового праздника родился именно в сценической форме и впервые продемонстрирован он был как сценическая постановка артистов «Эльвеля» (Леонид Сысоев 2023). Отсюда идет упоминаемая выше зрелищность Алхалалалая, его нацеленность на аудиторию. В дальнейшем ансамблевая, сценическая основа восстановленного праздника осталась неизменной, но явление сильно расширило свои горизонты: «*Со временем «Алхалалалай» из театрализованного представления национального ансамбля превратился в ежегодный праздник*» (Как проводят 2023). Со сценической площадки «Алхалалалай» «вышел на улицу» сначала одного села, затем других населенных пунктов и городов Камчатки, и это была грань его перерастания во-первых, в публичное действие, «… *объединяющий праздник для всех народов [Камчатки]*» (За кулисами 2023). «Алхалалалай», действительно, очень популярен в регионе, собирая тысячи зрителей на центральных площадках (Ительменский 2012: 4).

Во-вторых, «Алхалалалай» стал не только популярным, но и популяризируемым явлением, этнокультурным брэндом Камчатки, который поддерживается и продвигается официальными путями. Посещение «Алхалалалая» — обязательная часть туристической программы, он предлагается приезжим как уникальное, экзотическое явление, дающее доступ к древней истории полуострова. В 2009 г. «Алхалалалай», наряду с корякским праздником «Хололо» и эвенским «Нургенек», объявлен официальным праздником Камчатского края (*Батьянова, Мурашко* 2019: 21). Усилиями специалистов, проделавших большую работу, камчатский «Алхалалалай» в 2012 г. включен в каталог объектов нематериального культурного наследия народов России. Вся эта качественная метаморфоза праздника была

бы невозможна без института наставничества, который позволил трансформировать почти забытый ительменский осенний обряд в современный «Алхалалалай», обеспечил преемственность и восстановление угасавшей этнокультурной традиции.

Празднично-обрядовые действия годового цикла прежде были неотъемлемой частью традиционного общественного уклада, фоном текущей жизни, и сопровождавшие их действия и знания передавались как часть жизненного опыта. В традиционном обществе авторитет в обрядовой сфере во многом основывался на таком жизненном опыте, поэтому на первый план выдвигались люди возрастные, многое повидавшие, с широким кругом общения. Чаще всего именно пожилые люди становились активными носителями и хранителями обрядово-праздничной культурной компоненты. В современном обществе, начиная примерно с середины прошлого века, существовавшая ранее естественность передачи традиций в этой сфере в значительной мере сошла на нет. Однако она оказалась в фокусе государственного и общественного интереса как явление безусловно ценное в научном и культурном плане. Функции носителей и хранителей культуры стали переходить к специально обучаемым людям из этнической среды, наставниками которых на первых порах становились профессионалы, пришедшие извне, как это ярко проявилось на примере Александра Гиля.

Таким образом, канал передачи ряда компонентов этнической культуры, в первую очередь таких сложноорганизованных как танцевально-песенное искусство, с необходимостью включает институт наставничества. В контексте нашего подхода данный институт можно охарактеризовать тремя основными признаками. Во-первых, это профессионализм как непременное качество, свойственное самому наставнику и достигаемое в результате обучения наставляемых. Наставники выступают в роли трансляторов народного опыта, знаний и умений, это их основное занятие и призвание. Авторитетом теперь пользуются специалисты, умеющие наилучшим образом передать подопечным сам дух культуры. Так, в отношении Галины Кравченко, несмотря на молодой возраст, наши информанты единодушно отмечали высокую осведомленность в области истории и этно-

графии ительменского народа, способность «влюблять в традиции», постигать народную культуру путем «погружения» в нее: «… *Если даже раньше у кого-то не было сильной веры в то, что мы делаем, то сейчас мы все верим на сто процентов … про изгнание злых духов, про то, что всё это важно, даже про эту щепочку и траву … что мужчинам нужно это чучело волка утащить от женщин, и то, что мы вот это всё по-настоящему [делаем], мы в это верим*» (Римма Плепова 2023).

Одновременно с этим, лидер коллектива, наставник, обладает знаниями в области хореографии, умением поставить индивидуальный и групповой танец как театрализованное действие, выстроить обрядовый праздник как сюжетный спектакль, в котором люди не говорят, а танцуют, выражая эмоции и трактуя развитие событий. Неизгладимое впечатление от «Алхалалалая»-2023 в пос. Козыревск было достигнуто во многом за счет очень высокого профессионализма артистов ансамбля «Коритэв», отточенности и согласованности их движений, поз, жестов и мимики, и в целом убедительности передаваемых чувств. Отсюда вытекает второй признак наставничества как современного канала передачи этнокультурного опыта. Наставничество характеризуется дисциплинированием, которое достигается предъявлением жестких требований к обучаемым и является залогом обретения ими нужных качеств, способных обеспечить сценичность и зрелищность этнического действия. И создателями, и исполнителями праздника «Алхалалалай» на всем протяжении его современной истории являются профессиональные артисты. Красота, выверенность и легкость их движений идет от постоянных репетиций и тренировок, сопровождается определенными ограничениями. Далеко не каждый желающий способен выдержать такие тяготы. Как сказала одна из артисток, «… *мне это нелегко давалось, потому что тело было неподготовлено, там нагрузка*» (Римма Плепова 2023)».

Требования предъявляются и к внешнему виду артистов: они должны быть в хорошей физической форме, следить за состоянием зубов, девушки для выступлений использовать яркий макияж. Также они должны уметь носить сценические костюмы, представляющие собой сильно модернизированный гардероб коренных народов Севера. Таким образом, зрелищность и сценичность со-

временных праздничных событий в значительной мере достигается через высокую хореографическую технику и достаточно строгую телесную дисциплину исполнителей, что, безусловно, отсутствовало в традиционном обществе. Традиционная культура не предъявляет каких-либо требований к физической форме и внешнему виду людей, участвующих в обрядах и праздниках.

В-третьих, наставничество появляется как производственная необходимость, сопровождается официальным признанием с соответствующим трудоустройством, оплатой и общественной востребованностью. В современном празднике «Алхалалалай» ярко проявилась ансамблевая структура современного этнического наставничества в празднично-обрядовой сфере. Профессионализация процесса передачи этнокультурных традиций обусловила сдвиг в сторону небольших, но хорошо обученных коллективов, которые еще в советское время сложились в форме фольклорных песенно-танцевальных ансамблей. Участие в этнических праздниках, подобных «Алхалалалаю», является неотъемлемой частью их сценической и гастрольной деятельности, что отмечают исследователи: «*Артисты «Эльвеля», исполняя определенные им роли в этом возрожденном празднике [«Алхалалалай»], создавали образ этноса, представляющего традиции и мировоззрение своих предков в современных условиях. … Обряд «Алхалалалай» является маркером производства этнической идентичности ительменского народа*» (*Руденко* 2020: 56).

Ярким признаком профессионализации празднования, идущего через институт наставничества, служит танцевальный марафон, речь о котором шла выше. Если вначале это были массовое действие с вовлечением всех желающих, то с 1999 г., по предложению ительменского лидера О. Н. Запороцкого, акция переросла в соревнование на выносливость, продолжительность которого год от года возрастает. Исследователями отмечена сценизация и профессионализация марафона, поскольку танцы «*приобрели большую зрелищность, но утратили дух всеобщего участия и веселья*» (*Мурашко* 2010: 196). На наблюдаемом нами «Алхалалалае»-2023 в пос. Козыревск марафон продолжался 8 часов и закончился глубокой ночью. Постоянное увеличение длительности приводит к избирательности круга участников. Марафон,

в котором вначале могли участвовать все желающие и дойти до его конца, неизбежно дрейфует в сторону профессионализма с отбором людей высокой степени как общефизической, так и специальной хореографической подготовленности. К тому же, согласно представлениям о характере ительменского танца, к участию допускают только пары. В итоге, участники марафона — это, как правило, артисты фольклорных ансамблей, для которых исполнение этнического танца является постоянной работой. Крайне редко в марафоне встречаются непрофессионалы, но и в этом случае их физическая форма гораздо выше средней (например, это спортсмены, тренеры). При этом второй партнер в такой паре — обязательно танцор.

Профессионализации марафона способствует система судейства, которая предусматривает ряд критериев, предъявляемых к исполнителям: в частности, танец не должен прерываться (допускается лишь краткое отсутствие одного партнера при обязательном присутствии другого); руки танцующих должны находиться на определенной высоте, не опускаться надолго; ноги всегда в низкой посадке, полуприседе (плие); необходимо постоянно двигать плечами, тазом; танцевальные движения должны соответствовать исполняемой в тот или иной момент этнической мелодии; партнеры должны выраженно и согласованно взаимодействовать друг с другом в движениях и в эмоциональном проявлении. Танцевальный марафон в меньшей степени рассчитан на аудиторию, чем основное действие, так как ночью количество зрителей минимальное. Эта акция в ее современном, развитом виде является соревнованием именно профессионалов, победа в ней служит признанием авторитета танцоров со стороны этнического ансамблевого сообщества, ею гордятся и ее стремятся достигнуть: «*Для каждого танцора это [победа в марафоне] своего рода показатель какой-то … это почетно, уже приобретаешь определенный статус в нашей танцевальной сфере*» (Римма Плепова 2023).

Можно прогнозировать и дальнейшее развитие профессионализма в сфере передачи этнокультурных традиций, увеличение роли наставников, которые будут искать новые способы достижения выразительности и зрелищности. Потенциал ительмено-камчадальской, как и любой другой народной культуры в этом плане

неисчерпаем, ее обращенность к прошлому, способность переосмысливать и отражать этническое своеобразие в новационной форме по-прежнему будет поражать зрителей.

Выводы

В сфере этнической культуры, одним из значимых сегментов которой являются праздники годового сезонного цикла, произошло радикальное изменение способов передачи традиций и смена характера соответствующих структур и институтов. В традиционном обществе передача традиций осуществлялась на основе участия всех членов этнолокального сообщества в текущей повседневной жизни и праздничных событиях, в результате чего люди усваивали этот уклад как естественный порядок вещей. Такой способ передачи можно определить как практики жизненного опыта. В современных условиях, нижнюю границу которых можно принять как середину прошлого века, произошел поворот от практик жизненного опыта к профессионализации способов передачи этнокультурных традиций, в особенности в празднично-обрядовой сфере. Теперь эта деятельность касается не всех коренных жителей, а лишь их части. Эти люди становятся профессионалами, и в процессе их становления в качестве носителей канонизированных образцов этнической культуры основную роль играет наставничество как общественно учрежденный институт и как практика, основанная на постоянном обучении, дисциплинировании, развитии навыков демонстрации этнокультурных традиций как путем ментального погружения в культуру, так и совершенствования хореографических и сценических навыков.

Источники и материалы

Галина Кравченко 2023 — Галина Кравченко о празднике «Алхалалалай», ансамбле «Коритэв» и современных ительменах // YouTube [сайт]. https://www.youtube.com/watch?v=KoUuK642XGE (дата обращения: 19.12.2023).

За кулисами 2023 — За кулисами ительменского праздника «Алхалалалай» с Марией Некрасовой // YouTube [сайт]. https://www.youtube.com/watch?v=28r3wwekXtE (дата обращения: 18.12.2023).

Ительменский 2012 — Ительменский обрядовый праздник «Алхалалалай — наш праздник». Методические рекомендации и сценарий. Петропавловск-Камчатский, 2012. 17 с.

Как проводят 2023 — Как проводят ительменские обряды, увидела команда магаданского проекта «Этнокнига» // MagadanMedia [сайт]. https://magadanmedia.ru/news/1604557/ (дата обращения: 26.12.2023).

Камчатский центр 2023 — Камчатский центр народного творчества // Вконтакте [сайт]. https://vk.com/wall-128700725_1997 (дата публикации: 28.08.2023; дата обращения: 26.12.2023).

Карина Козуб 2023 — Карина Козуб про корякский язык, детство на Камчатке и свой этноблог // YouTube [сайт]. https://www.youtube.com/watch?v=JUJJlAM9n9o (дата обращения: 20.12.2023).

Леонид Сысоев 2023 — Леонид Сысоев о становлении праздника «Алхалалалай», национальных ансамблях и детстве в селе Ковран // YouTube [сайт]. https://www.youtube.com/watch?v=vKz0ycdGSW8 (дата обращения: 21.12.2023).

Крашенинников 1949 — *Крашенинников С. П.* Описание земли Камчатки. М.; Л.: Изд-во Главсевморпути, 1949. 842 с.

Римма Плепова 2023 — Римма Плепова о корякской культуре, национальных танцах и селе Парень // YouTube [сайт]. https://www.youtube.com/watch?v=o28lewGS1pM (дата обращения: 22.12.2023).

Стеллер 1999 — *Стеллер Г. В.* Описание земли Камчатки. Петропавловск-Камчатский, Камчатский печатный двор, 1999. 287 с.

С 55-летним юбилеем 2023 — С 55-летним юбилеем, наш любимый «Мэнго»! // КГБУ «Камчатский краевой объединенный музей» [сайт]. https://kamchatka-museum.ru/s-55-letnim-yubileem-nash-lyubimyj-mengo/ (дата обращения: 22.12.2023).

Научная литература

Батьянова Е. П., *Мурашко О. А.* Пути приобщения народов Севера к новым экономическим и социальным реалиям середины 1980 — конца 1990-х годов (по материалам полевых исследований в Корякском автономном округе) // Вестник антропологии. 2019. № 2 (46). С. 19–35. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2019-46-2/19-35

Быстрова Н. В., Цыплакова С. А., Преснова А. К., Пасечник А. С. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37) С. 18–24.

Крушанов А. И. (отв. ред.) История и культура ительменов. Историко-этнографические очерки. Л.: Наука, 1990. 207 с.

Мурашко О. А. Ительмены. Современные этнические процессы и общественное движение. // Народы Северо-Востока Сибири / отв. ред. Е. П. Батьянова, В. А. Тураев. М.: Наука, 2010. С. 195–200.

Орлова Е. П. Ительмены. Историко-этнографический очерк. СПб.: Наука, 1999. 170 с.

Руденко А. И. Обрядовый праздник «Алхалалалай»: маркер этнической идентичности ительменов (по наблюдениям 2019 г. в селе Тигиль Камчатского края) // Университетский научный журнал. 2020. № 53. С. 52–57. https://doi.org/10.25807/PBH.22225064.2020.53.52.57

Старкова И. К. Ительмены. Материальная культура XVIII в. — 60-е годы XX в. Этнографические очерки. М.: Наука, 1976. 166 с.

References

Batianova, E. P., and O. A. Murashko, 2019. Puti priobshcheniia narodov Severa k novym ekonomicheskim i sotsial'nym realiiam serediny 1980 — kontsa 1990-kh godov (po materialam polevykh issledovanii v Koriakskom avtonomnom okruge) [Ways of Adaptation of the People of the North to the New Economic and Social Realities of the midle1980s — late 1990s (Based on the Field Research in the Koryak Autonomous District)]. *Vestnik antropologii* 2: 19–35. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2019-46-2/19-35

Bystrova, N. V., S. A. Tsyplakova, A. K. Presnova, and A. S. Pasechnik. 2019. Nastavnichestvo kak pedagogicheskii fenomen: istoriia i sovremennost' [Mentoring as a Pedagogical Phenomenon: History and Modernity]. *Innovatsionnaia ekonomika: perspektivy razvitiia i sovershenstvovaniia* 3(37): 18–24.

Krushanov, A. I. (ed.). 1990. *Istoriia i kul'tura itel'menov. Istoriko-etnograficheskie ocherki* [History and Culture of the Itelmens. Historical and Ethnographic Essays]. Leningrad: Nauka. 207 p.

Murashko, O. A. 2010. Itel'meny. Sovremennye etnicheskie protsessy i obshchestvennoe dvizhenie [Itelmens. Modern Ethnic Processes and Social Movement]. In *Narody Severo-Vostoka Sibiri* [Peoples of the North-East of Siberia], ed. by E. P. Batianova and V. A. Turaev. Moscow: Nauka. 195–200.

Orlova, Ye. P. 1999. *Itel'meny. Istoriko-etnograficheskii ocherk* [Itelmens. Historical and Ethnographic Essay]. Saint-Petersburg: Nauka. 170 p.

Rudenko, A. I. 2020. Obriadovyi prazdnik "Alkhalalalai': marker etnicheskoi identichnosti itel'menov (po nabliudeniiam 2019 g. v sele Tigil' Kamchatskogo kraia) [Alkhalalalay Ceremony Feast: The Itelmen Identity Marker (Based on the Observations of 2019 in the Village of Tigil, Kamchatka Krai)]. *Universitetskii nauchnyi zhurnal* 53: 52–57. https://doi.org/10.25807/PBH.22225064.2020.53.52.57

Starkova, I. K. 1976. *Itel'meny. Material'naia kul'tura XVIII v. — 60-ye gody XX v. Etnograficheskie ocherki* [Itelmens. Material Culture of the 18th — 60s of the 20th Century. Ethnographic Essays]. Moscow: Nauka. 166 p.

А. Н. Хаховская

Глава 13

Наставник и наставничество: смыслы и интерпретации (по материалам городов Кольского Заполярья)

Наставничество, как и другие формы культурной преемственности, связано с национальными традициями и социально-культурной стратификацией общества. Существует проблема идентификации наставничества и как феномена национальной культуры, и как способа передачи знаний и опыта в конкретных случаях. Наставничество осмысливается в рамках определенной идеологии и национально-культурного кода. Его смыслы осложняются множеством ассоциаций: от культурно-исторических до индивидуально-биографических. Соответственно варьируют требования, предъявляемые к наставнику обществом и

* *В главе использованы материалы статьи: Разумова И. А., Змеева О. В.* Наставник и наставничество: смыслы и интерпретации (по материалам городов Кольского Заполярья) // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 288–300.

This chapter involves material from the article: Razumova, I. A., and O. V. Zmeeva. 2024. Mentor and Mentoring: Meanings and Interpretations (The Case of the Cities of the Kola Peninsula). *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 288–300.

** *Исследование выполнено* в рамках темы государственного задания ЦГП КНЦ РАН № FMEZ-2024-0002 «Динамика социокультурного облика Кольского Севера в контекстах истории освоения арктического фронтира России».

Funding: Funding on the topic of the state research assignment FMEZ-2024-0002, "Dynamics of the sociocultural appearance of the Kola North in the context of the history of development of the Arctic frontier of Russia".

«наставляемыми». В самом общем смысле «наставничество» — не вид деятельности, а культурная миссия. Среди форм наставничества могут быть выделены прямые, опосредованные и метафизические. Проведенное в 2023 г. полевое исследование выявило варианты интерпретации наставничества и роль, которую люди отводят наставникам в своей жизни. Оно показало, что «наставничество» как культурный концепт и не имеющая четких границ совокупность социальных практик не только определяет векторы, формы и качество общекультурной и профессиональной преемственности, но, прежде всего, создает особую динамичную сеть взаимоотношений человека со «значимыми другими». Они могут быть постоянными проводниками на жизненном пути или временными помощниками на этапах самоопределения и вхождения в профессию, а также в отдельных сложных ситуациях. В зависимости от смысловых различий формируются виды наставнических отношений и типы наставников. Наставничество — это совокупность социально-культурных ролей, исполняемых по отношению к человеку и им самим на разных этапах жизни.

* * *

О наставничестве, которое вновь стало злободневным, написано много теоретически основательного и полезного, но, несмотря на обилие специальной литературы, а может быть, и вследствие этого, значительный ряд проблем сопряжен с осмыслением и идентификацией наставничества и в конкретных случаях, и как социально-культурного феномена. Почти невозможно учесть все многообразие социально-сетевых и ситуационных взаимодействий, в которые включены наставники и наставляемые. Наставничество относится к «культурным универсалиям», будучи механизмом социальной преемственности во все эпохи. В национальной культуре сталкиваются укорененные и обновленные значения понятия, которые связаны с литературной, философской, религиозной традициями, актуальной наставнической деятельностью и словоупотреблением.

У носителей русского языка слово «наставник» способно вызвать ассоциативный ряд, не связанный преимущественно с педагогическими феноменами, хотя с советского времени «наставник» и «наставничество» стали привычными в значениях сугубо инструментальных. Согласно толковым и этимологическим словарям русского и славянских языков, ключевые смыс-

лы слова: «направлять, оказывать помощь, поддержку в совершенствовании на жизненном пути» (*Лапко* 2009: 3). Понятие «путь» в данном случае осмысливается как духовное восхождение, развитие личности. Направление и сопровождение, соучастие в судьбе подопечного «есть особая миссия наставника как значимого взрослого, способного приблизить к себе человека и постараться понять его, проникнуться миром его чувств и переживаний, добиться доверия, обеспечить прорыв в той деятельности, от которой зависит успех» (*Морозов* 2023: 31–32).

Наставничество — это совокупность традиций. Есть сферы, в которых оно использовалось издревле, а есть такие, для которых само понятие оказывалось привнесенным извне, то есть новационным. Так, в советский период наставничество на производстве вначале стало общественной практикой, инициированной государственными потребностями в организации производства, в развитии, прежде всего, начального и среднего профессионального образования. Затем оно распространилось на другие социально значимые сферы и превратилось в традицию, поддерживаемую идеологией советской индустриализации и формирования нового человека. Понятие, наделенное соответствующими значениями, внедрилось в разнообразные практики, выходящие далеко за рамки производственных: общеобразовательные, медицинские, административные. В дальнейшем с размыванием, а затем и уничтожением советских идеологических ориентиров, наставничество утратило высокие целеполагающие смыслы, сохранив лишь узкое значение. Оно начало восприниматься как «коммунистический пережиток», навязанный руководством и формальный. Педагог с большим стажем работы высказалась так: «Слово наставник не греет мою душу и откровенно не нравится, ибо несёт оттенок официального наставничества советских времён» (ПМА2–2). Новые политические, экономические контексты и формирование киберкультуры, идеология индивидуализма, парадигма «глобального рынка» оставили в прошлом советскую традицию наставничества и вместе с ней более или менее определенное понимание «наставничества».

После объявления Президентом РФ в стране 2023 года «Годом педагога и наставника» (Указ 2022) выявилось разнообра-

зие практик, действующих в поле смыслов прошлого: «дореволюционного» и «советского» опытов функционирования и осмысления «наставничества» и «наставника», а также развития отношений наставника с наставляемым. Сформировались новые сферы, в которых используется передача профессиональных навыков, включая киберпространство. Между тем представители этих сфер, в том числе молодые, живущие уже в мире англицизмов, открыли для себя забытое русское слово. В русском языке нашлось понятие, ёмкое в смысловом отношении, укорененное в культуре и игнорирующее идеологические различия. Оно объединило функционально разнохарактерные практики за счет универсальности заложенных в его смыслах антропологических ценностей.

Чтобы определить смыслы, вкладываемые в понятия «наставник» и «наставничество» разными людьми — носителями русского языка, мы предприняли полевое исследование в городах Апатиты и Кировск Мурманской области. Оно было нацелено на углубление понимания наставничества, выявление интерпретаций понятия и роли, которую люди отводят наставникам в своей жизни.

Наставничество прямое, опосредованное и метафизическое

При осмыслении наставничества важно разграничить два аспекта: функциональный и коммуникативный, включающий способы и качества общения. Среди разных видов обучения и воспитания, в том числе в истории педагогики, отношение наставничества чаще характеризуется, во-первых, как межличностное и личностно-ориентированное, во-вторых, основанное на взаимном доверии и принципе конфиденциальности, в-третьих, непосредственное, контактное, в-четвертых, неформальное (*Баранникова, Безрогов* 2013; *Гаспаришвили, Крухмалева* 2019: 112; *Нугуманова, Яковенко* 2020: 5; *Скуднова* 2023: 260). В традиционной культуре оно предполагает передачу знаний, опыта, ценностей, навыков «из рук в руки» или словесно (в народном пении — «с голоса») от мастера к ученику. Письменные,

а затем и мультимедийные технологии предоставили более широкие и разнообразные возможности. Многообразию ситуаций и способов наставнической коммуникации сопутствует переосмысление феномена наставничества.

Является ли «наставничеством» автокоммуникативное общение с книгами, учебниками, произведениями искусства, обучающими программами СМИ и т. д.? В таком расширенном понимании нет необходимости, если использовать понятие как термин, обозначающий социальную практику и исключающий метафорическое употребление. Способы обучения, восприятия любого опыта, в которых отсутствует непосредственное взаимодействие социальных субъектов, относятся к самообразованию, как и утверждения из ряда: «моими лучшими наставниками были книги», «люди всему учились у природы» и т. п. Потребность в наставничестве, далеко не всегда осознаваемая, проявляется в желании взаимодействовать, прежде всего, с некоей личностью (артистом, спортсменом, героем, любым профессионалом), которая вызывает уважение, восхищение или сходные эмоции. Для того чтобы процесс осуществился, нужна встречная потребность — наставлять. Таким образом, через книгу неформальное наставничество осуществляется в случаях, когда автор нацелен на образовательные, просветительские, воспитательные результаты, а заинтересованный читатель (зритель, слушатель) вступает с ним в личный контакт.

Показателен пример из практики популяризации науки в советский период. Во второй половине 1920-х–1930-е годы публиковалась серия книг «Занимательная наука». Одной из ее задач была помощь читателям в изучении достижений науки и техники. Серия осуществлялась при участии известных ученых, и в 1928 г. в ней вышла книга А. Е. Ферсмана «Занимательная минералогия». По многочисленным свидетельствам ученых-геологов, она оказала исключительное воздействие на молодежь в отношении профессиональной ориентации, увлекла геологией и определила будущее. Первостепенную роль сыграла личность автора, который воспринимается, в частности, уже несколькими поколениями геологов Кольского научного центра РАН, как учитель и наставник (*Каменев* 2020: 65–

66), причем не только в прямом, но и в «мессианском» смысле. Это подтверждают как письменные источники, так и фиксируемая до настоящего времени местная устная традиция рассказов о Ферсмане — «крестном отце» науки в Кольском Заполярье, «провидце», определившем развитие территории в целом, и даже «родоначальнике» городов Кировск и Апатиты (*Пация, Разумова* 2006; *Змеева* 2022: 217–220).

В автобиографическом сочинении А. Е. Ферсман показывал возможности сбора образцов минералов, систематизации, сохранения, создания коллекции. Он побуждал читателей к реализации исследовательского интереса и научной фантазии, призывал их к действию, показывал перспективы науки минералогии. Обладая яркой речевой индивидуальностью и будучи превосходным оратором, автор создавал впечатление живого контакта с теми, кого в данный момент просвещает и побуждает к совместным действиям[1]. Л. Разгон писал, что «Занимательная минералогия» — это «неторопливый разговор» с молодыми естествоиспытателями, «рассказы многоопытного человека», испытывающего потребность поделиться всем, что знает и любит, с другими людьми: «Ферсман пишет, все время мысленно видя своего читателя. Он с ним разговаривает, вместе с ним рассматривает камни, шлифы, он делает его не только свидетелем, но и участником тех опытов, которые проделывает. Недаром в описании каждого опыта мы встречаемся со словами “купим”, “охладим”, “растворим”, “сольём”, “очистим”. И рассказ о многих опытах начинается в книге Ферсмана со слов “Давайте займемся этим!...”» (*Разгон* 1983: 203). А. Е. Ферсман нацеливал аудиторию на обратную связь и совместную работу, он просил присылать фотоснимки, зарисовки минералов в Минералогический музей Академии наук. Юные читатели реагировали на просьбы академика, завязывалась переписка. Один мальчик под впечатлением от книги захотел немедленно покинуть среднюю школу и заняться минералогией, о чем написал Ферсману. Академик был вынужден исполнять роль воспитателя, убеждая своего кор-

[1] О речевых особенностях сочинений А. Е. Ферсмана, соответствующих наставническим задачам, см.: (*Литвинская* 2016; *Ильинская* 2020).

респондента не принимать поспешных решений, не получать скверных отметок и не пытаться «перескочить через отдельные этапы» жизни и образования (*Баян* 1950: 19). В другом случае школьник, увлеченный коллекционированием минералов, пожаловался, что не находит понимания у своего отца, который возражает против хранения коллекции в доме. Он предложил выход: *«Я хочу к Вам переехать жить со своими образцами. Мне будет у Вас хорошо»* (*Баян* 1950: 20). Переписка свидетельствует о доверительных отношениях автора с читателями и показательна для системы взаимодействий «наставник — наставляемый».

Переписка или использование любого средства связи, которое допускает прямое межличностное взаимодействие, мало что меняют в сущности процесса наставничества. Вопросы о том, относить ли к «наставничеству» ту или иную форму передачи знаний и опыта, возникают, во-первых, при отсутствии обратной связи обучаемого с «источником» наставлений (информация вместо коммуникации), во-вторых, если коммуникантами человека служат символические предметы, природные существа и локации, произведения и образы искусства, метафизические сущности (святые и ангелы-хранители, умершие предки и т. д.). Например, одна из информантов, которая «двадцать лет назад была на мощах Матроны Московской», отвечая на вопрос о своих наставниках, призналась: «Мне, когда нужно высказаться, какие-то сложности … мне легче прийти в церковь … Нет, я не с батюшкой. Я не делаю никаких служб. Я просто от себя, я просто представляю Матронушку, как она мне должна помочь. Вот это вот у меня больше. Когда мне плохо, я обращаюсь к Матронушке» (ПМА 1–13). Такие способы обращения к «наставляющим инстанциям» интересны, прежде всего, этнографам, изучающим мифо-ритуальные традиции и религиозные представления. Психологи в этой связи рассматривают феномен «внутреннего наставничества» (см., напр.: *Красило* 2006), а искусствоведы, литературоведы — особенности художественного воплощения феномена наставничества (*Лапко* 2009).

Отдельную проблему составляют разнообразные виды Интернет-«наставничества», чрезвычайно распространенные в наши дни. Они включают обучающие и консультативные он-

лайн-сервисы, тренинговые программы, сайты многочисленных блогеров — от ученых, психологов, врачей, юристов и т. д. до неких личностей, делящихся своими профессиональными и обыденными знаниями, «житейской мудростью», бытовыми умениями или навязывающих определенные взгляды и вкусы. Одной из задач нашего исследования было выявить отношение информантов к «наставничеству» такого рода.

Результаты полевого исследования

Исследование проводилось методом интервьюирования в октябре 2023 г. Мы учитывали желательное представительство среди информантов лиц разного возраста, образования, вида деятельности, а также наличие в их составе тех, кто выполнял обязанности наставника на своей работе, и профессиональных педагогов. В числе 17 интервьюируемых были 10 человек со средним профессиональным образованием, 5 человек с высшим образованием (1 с ученой степенью) и 2 учащихся; мужчин 7, женщин 10, возрастной диапазон от 14 до 82 лет.

В большинстве случаев интервью превращалось в беседу, в ходе которой участники выясняли, что относится к «наставничеству», используя примеры и разбирая конкретные случаи. Интервьюеры и их собеседники взаимно предлагали ситуации и пытались определить, в какой роли здесь выступает официальный наставник, «советчик», «помощник», тренер, напарник по работе, член семьи, друг. Информанты начинали размышлять во время беседы («хороший вопрос», «сложный вопрос», «можно и так»).

Наставник — профессионал в каком-то деле, и «он обучает тебя той работе, которую он умеет» (ПМА 1–4), но наставничество «это не профессия, не род занятий» (ПМА 2–2), «наставничество существует практически во всех сферах нашей деятельности» (ПМА 1–15). Наставник не только «знает», «умеет» и «обучает», но «помогает по всем вопросам в случаях возникновения трудностей» (ПМА 1–5), а в первую очередь, «направляет», «наставляет на путь», «ведет»: «это человек, который способен чему-то обучить и вести за собой. Вести к какой-то цели. Который способен ставить цели и видеть, какие задачи нужно

решить для достижения данных целей. Он набирает людей и ведёт их … Поводырь. Как собака поводырь. Должен быть верен своей идее» (ПМА 1–14); «направляющий, тот человек, который направляет по пути» (ПМА 1–5); «чтоб потом по жизни шёл и, как говорится, с опытом» (ПМА 1–9). Наставничество — это помощь, поддержка в пути, жизненном и профессиональном. Самый важный этап — отправной: «Наставник как я понимаю? Это человек, который даёт напутствие. Другому человеку в жизни. Передаёт свои знания. Ведёт человека в жизнь» (ПМА 1–15).

«Наставник» понимается в «высоком» и конкретном смыслах. Это «человек, который тебя, как бы это ни звучало, наставляет по жизни. Или, допустим, это наставник какой-то определённой, скажем так, узкой направленности, он тебя ведёт по этой направленности. Говорит, что и как тебе делать. Возможно, помогает какими-то советами» (ПМА 1–12). Проблемы использования понятия информанты ощущают или осознают: «Наставник — это человек, который учит, как правильно жить. Ты ему доверяешь. В моей жизни наставником были мама и папа. Мне, наверное, если про наставничество, легче про маму сказать. Я наставника знала только по работе» (ПМА 1–13); «То есть начальник — это тоже наставник, по-своему. Я считаю, что родители могут быть наставниками. Они же тоже нас ведут по жизни. То есть наставник — это такое размытое понятие» (ПМА 1–11); «Наверное, очень много людей, которые вообще не используют это слово. Но они являются наставниками» (ПМА 1–12).

В разговоре с представителями рабочих специальностей и старшего поколения тема наставничества перетекала в рассказ о коллективе и людях, которые «всегда помогали», независимо от возраста и статуса. Нередко к таким относились «все»: «Не было никакого различия, что ты начальник, что наставник. Было, нормальное хорошее общение, вообще хороший коллектив был». В ходе беседы само понятие оказалось под вопросом: «Что-то у нас не было такого слова “наставник”. Это сейчас, может быть? Постоянно по “Народному” (телеканал в Кировске — *И. Р., О. З.*) показывают: наставники, наставники… А раньше как-то … в любое время помогут. В любое время помощь окажут» (ПМА 1–10). В других случаях приводились аль-

тернативные примеры, и лейтмотивом становилось «все люди разные» — с уточнением, что в основном помогали друг другу.

«Размытость» касается и функций, и субъекта наставничества, которые определяются по собственному разумению: «Наставник по жизни — это тот человек, который всегда рядом с тобой, либо это какое-то эфемерный предмет, существо и так далее. Не знаю. Книжка — наставник по жизни. Вот я её законами, трактатами следую, и так далее» (ПМА 1–2); «Это человек, который тебе помогает, наставляет, как сказать, на путь истинный. То есть даёт рекомендации, помогает; он должен везде, мне кажется, допустим, если есть какая-то жизненная ситуация и не знаешь, как поступить» (ПМА 1–1); «Смотря что имеется в виду. Наставник на работе, наставник духовный, наставник в образовательной среде. Разные роли бывают» (ПМА 1–6). Противоречие между двумя, как минимум, уровнями понимания разрешается тем, что разграничиваются «наставник по работе» и «наставник по жизни», у которых разные функции: «Ну, наставником по жизни обычно идут мама и папа, а по работе наставником кто может быть? Ну, вот, кто обучал. Вот, допустим, когда в автоколонне работала, там тот, кто меня обучал, был наставником» (ПМА 1–1); «Ну, семья, естественно, положительное влияние оказала. Потому что направляла по жизненному пути, куда нужно. На работе обучали тому, что я должна знать, что я должна делать. Свои обязанности» (ПМА 1–8).

В течение жизни человека его наставниками оказываются разные люди, и сам он является то наставляемым, то наставником: «Наставник меняется в течение жизни. И в каждый определенный период он другой обычно. Наставник не может быть одинаковым наставником с детства до старости» (ПМА 1–5); «я про хабзайку[1] говорю, потому что потом-то я уже большой был. Уже после

[1] Хабзайка — народное обозначение профессионально-технических училищ (ПТУ), возникших в конце 1950-х — начале 1960-х гг. на базе школ фабрично-заводского обучения (ФЗО); их учащихся в просторечии называли «фабза», или «фабзайцы», позже слова трансформировались в «хабза», «хабзайцы» и сохранились в ряде городских и областных диалектов, в том числе в Мурманской, Калининградской областях, Петрозаводске, Перми и др.

армии таких наставников не было. А вот в хабзайке, да, вот эти наставники были. Когда практику проходил, учили меня там. На автокране как ездить» (ПМА 1–3); «В первую очередь, это отец. Ему можно проблемы рассказать. Он поможет найти решения, подскажет ... Друзья, которые были старше меня в школе, старшеклассники. Учили программировать. Учитель» (ПМА 1–14); «Невозможно постоянно быть наставником. Невозможно быть учеником. Мы же играем все роли. И эти роли меняются в разных ситуациях. Часто для меня, допустим» (ПМА 1–11).

Логично предположить, что наставников тем больше, чем прагматичнее понимается наставничество. Ответы на вопрос о том, любой ли человек может стать наставником, значительно различались, в том числе по аргументации: «Я думаю, что каждый человек, вот так вот, косвенно может быть. Всё равно у каждого есть преимущество в чём-то. Кто-то хорошо вяжет, кто-то готовит, кто-то шьёт» (ПМА 1–12); «Думаю да, а почему нет? В какой-то своей сфере. Если мы касаемся работы» (ПМА 1–4); «Конечно, любой. Здесь важны не качества наставника, а желание учиться» (ПМА 2–1); «Любой, все дело в личности» (ПМА 2–2); «Нет. У кого-то это просто не дано» (ПМА 1–2); «Не любой хочет быть наставником. Не все привыкли давать советы, даже если это неформальная обстановка, поскольку не все уверены в своём мнении, даже если они много чего пережили» (ПМА 1–6); «Нет, не любой человек может быть наставником. Всякие люди есть. Есть такие, что со всем сердцем, со всей душой к тебе. Помогут, сделают всё. А другой просто рукой подвинет … И пойдёшь ни с чем, и делай сама, что знаешь. Наставник — это большой души человек» (ПМА 1–10).

Желаемые качества наставника, которые информанты называли в ответ на прямой вопрос или в разной связи, группируются в две категории: (1) уровень развития личности и (2) отношение к людям и поведение. К первым относятся знания в своей области, «грамотность», профессионализм, «житейская мудрость». В двух случаях отмечалось: «должна быть сформированная личность», «должен быть одарённой личностью даже без высокого образования». Качества второй группы более детализированы

и разнообразны по формулировкам. От наставника требуются терпение (оно упоминается чаще всего), выдержка, деликатность, такт, дружелюбие, коммуникабельность, настойчивость и гибкость. Он должен быть примером, уважать других людей и внушать уважение, уметь расположить к себе и вызывать доверие, уметь объяснять, иметь желание заниматься наставничеством. В рассуждениях о наставничестве как межличностных отношениях информанты, особенно молодые, чаще всего упоминают «доверие», «понимание», «эмоциональную связь».

Старшинство наставника по возрасту признается, поскольку ассоциируется с жизненным опытом и большой практикой работы. Но на нем никто не настаивает, в том числе пожилые информанты: «Разные ситуации бывают. Бывают и помоложе. У старшего опыт есть, а этот мыслит по-другому. Он может быть более образованным. Сказать по-научному, объяснить, разложить по полочкам. Почему бы и нет? Старший, если понимает, то прекрасно. Он тоже может взять себе, на свой опыт» (ПМА 1–9). Молодые апеллируют к различию опытов и новым технологиям: «Вообще есть такая тема, что человеку тем больше доверяют и просят советы, чем он старше. Есть стереотип, что чем старше, тем больше прожил и более опытнее. Но на практике не всегда так получается. И опыт у всех очень разный. И информационный пузырь у всех разный. Особенно с нынешним временем, в связи с тем, что интернет появился. И ценности у всех разные. Так что тут больше вопрос личного доверия» (ПМА 1–6).

Возраст человека и рост числа источников информации относятся к причинам, по которым в жизни остается меньше места наставникам: «Чем старее, старше … уже нет у меня (наставников — *И. Р., О. З.*). Когда я еду в отпуск, у меня всегда иконка маленькая. Я беру её с собой … А чтобы к кому-то прийти … Может, была бы мама. Опять я бы к ней. Я люблю спрашивать» (ПМА 1–13); «Сейчас много источников информации. Надо информацию, идёшь и получаешь. Так что, кого-то слушать? Наверное, с возрастом чувствуешь, что сам уже всё знаешь. Пожил уже» (ПМА 1–14). Заметим, что информанту 35 лет, сам он учитель и занимается дополнительным образованием с желающими, то есть и является, и считает себя наставником. С его точки зре-

ния, в отношения наставничества вовлечено все общество: «Свято место пусто не бывает. Если ты не заполнил это место своим наставничеством, то он найдёт наставничество в другом месте. Человек же существо социальное. А в социуме все роли распределены. Либо ты наставник, либо тебя наставляют» (ПМА 1–14).

Наставников предоставляет людям сама жизнь, что не исключает личного выбора: «Родителей, родных не выбирают, Учителя выбираешь по велению сердца, а житейские ситуации, обстоятельства жизни многое решают за тебя» (ПМА 2–2); «Наставники сами складываются. Лучшие друзья — никто же не выбирает лучших друзей, но они есть. Наставника тоже никто не выбирает, но это может быть определённый человек» (ПМА 1–5); «Это вопрос очень индивидуального доверия» (ПМА 1–6). А на вопрос о том, не лишает ли наставничество человека самостоятельности, есть ответ: «Я считаю, что нет. Но я объясню почему. Потому что у нас, у всех людей на земле наше личное мнение сформировано кем-то другим. Мы … на земле очень мало людей, которые действительно имеют какое-то определённое, своё мнение, не навязанное кем-то другим, обществом, родителями, друзьями. Нашим родом, нашей страной, миром в целом» (ПМА 1–11).

Группа вопросов была направлена на отношение к современным формам обучения, «коучинга», получившим широкое распространение благодаря информационным технологиям, и возможному сопоставлению их с наставничеством. Мнения ожидаемо различались, но, вопреки ожиданию, молодежь была не менее осторожной и критичной в оценках, чем старшие.

А вот всё больше появляются разные коучинги, тренинги. Это както связано с наставничеством?

- Я считаю, они и есть наставники (ПМА 1–8).
- Коучи это, как правило, групповые. Ориентированные на группы, десять человек. А наставник он более конкретный (ПМА 1–5).
- Мне кажется, это может кому-то помогать. Но в первую очередь это выбивание денег. Там, где деньги, там нет никакого доверия» (ПМА 1–13).
- Естественно, это … не полноценные наставники. Ему перестанут платить, и он перестанет наставлять» (ПМА 1–14).

Не уходит ли наставничество в Интернет-пространство? Есть у Вас примеры того, как «люди из Интернета» становятся наставниками для молодежи?

- Блогеры, например. Админы каких-то групп в социальных сетях, которые посвящены вопросам сложных жизненных ситуаций. Психологические, психотерапевтические паблики. Например, группы по подготовке к предметам и в университете, и в школе. Это тоже в некотором смысле наставничество. Обезличенное, но наставничество (ПМА 1–6).
- Там нет эмоциональной связи. Она может появиться только когда ты сидишь с человеком тет-а-тет. Когда ты знаешь его лично. Когда ты смотришь ему в глаза. А если это онлайн? Я считаю, что нет привязки к этому человеку (ПМА 1–11).
- Кажется, что в этом плане ничего не поменялось с прошлых времён. Раньше люди читали книги и там искали модели поведения. …. Мне кажется, что интернет — это те же самые книги, фильмы. А наставничество просто формат передачи (ПМА 1–14).
- Только негативные примеры, когда дети под влиянием таких наставников куда-нибудь «влипают» (ПМА 2–1).
- Наставник советует серьёзно. А в интернете наставник может быть достаточно поверхностным. Я лично так понимаю (ПМА 1–5).
- Для меня живой человек наставник. Настоящий. А в интернете? Нет (ПМА 1–10).

Нет ли в этой ситуации опасности?

- По учебным материалам нет. А вот что касается психологии и психотерапии, то тут всё скользко. Лучше не воспринимать на веру (ПМА 1–6).
- Есть, конечно <…>. Не разобравшись в теме, не обладая компетенцией… И транслируете на всю свою аудиторию, для которых являетесь наставниками. Им проплатили. Дали денег, и эту аудиторию используют в своих целях (ПМА 1–14).
- На мой взгляд, в этом есть большая опасность. Интернет может помочь скрыть подлинное лицо наставника,

и человек, особенно легко внушаемый, может принять иллюзию за подлинность (ПМА 2–2).

- Смотря что они там проповедуют, можно так сказать. Если все нормально, то… А может они там за фашизм проповедуют. Тогда нет, конечно. Такие не нужны наставники (ПМА 1–3).

Таким образом, по мнению большинства информантов, коллективные «коучинги», психологические и прочие «тренинги», не говоря уже об Интернет-блогерстве, противоречат основным критериям наставничества как обучающей, развивающей и воспитательной деятельности в силу коммерциализации, непрофессионализма «наставников», обезличенности и, главное, отсутствия доверия к ним.

Выводы

Понятие наставничества не имеет строгой определенности. Во-первых, это следствие многофункциональности института, если вообще можно говорить об институте наставничества как таковом. У него три только основных функции: образовательная (учитель), воспитательная (воспитатель), профессионально-адаптирующая (мастер, профессионал). Применительно к каждой из них определяются разнообразные задачи и существует ситуационная вариативность. Соответственно варьируют требования, предъявляемые к наставнику обществом и наставляемыми.

Во-вторых, многозначно само понятие, относящееся к категории культурных концептов. Его смыслы находятся на разных уровнях глубины и обобщения и осложняются множеством ассоциаций: от культурно-исторических до индивидуально-биографических. С одной стороны, для использования в аналитических и инструментальных целях необходимо каждый раз определять и уточнять границы понятия, как это делают авторы научных статей. С другой стороны, у носителя русского языка есть некое неразложимое представление о феномене «наставник», и его трудно определить иначе, только если «учитель с большой буквы». В этом смысле наставничество — не столько обучение и воспитание, сколько качественные свойства этих

процессов, не вид деятельности, а культурная миссия. В обыденной речи слова «наставник» и «наставничество» используются редко и больше в ироническом ключе. В других случаях они уместны там, где возможен «высокий стиль»: в биографических текстах, торжественных речах, юбилейных поздравлениях.

«Наставничество» как культурный концепт и нечетко очерченная совокупность практик не только определяет векторы, формы и качество культурной преемственности, но создает особую динамичную сеть взаимоотношений человека со «значимыми другими». Они могут быть постоянными проводниками на жизненном пути или помощниками на этапах самоопределения, вхождения в профессию и в сложных ситуациях. В зависимости от смысловых различий формируются типы наставнических отношений и наставников: от «Учителя жизни» до советчика в конкретных рабочих и бытовых ситуациях, от единственного наставника до большого числа людей, с которыми происходит повседневное общение. Наставничество — это социально-культурная роль или, скорее, совокупность ролей, исполняемых по отношению к человеку и им самим. Важно, кто (что) и кого, когда и как долго, зачем и чему наставляет.

Следует признать, что административная практика, начатая в России в 2008 г., посвящать каждый год одной социально-культурной сфере, безусловно, вызывает общественный интерес к нуждающимся в сохранении и государственной поддержке базовым ценностям и национально-культурным концептам. К таким относятся «наставничество» и «наставник».

Источники и материалы

Баян 1950 — *Баян О. А.* Советский ученый и дети // Семья и школа. № 2. 1950. С. 18–21.

Каменев 2020 — *Каменев Е. А.* Имена на карте / Науч. ред. О. В. Змеева. М.: Наука, 2020. С. 65–66.

Разгон 1983 — *Разгон Л. Э.* Зримое знание. М.: Книга, 1983. 253 с.

ПМА 1 — Полевые материалы авторов. Интервью, записанные в октябре 2023 г. в городах Апатиты и Кировск Мурманской области. Информанты: 1 — Анна, 1974 г. р.; 2 — Николай, 1996 г. р.; 3 — Василий, 1958 г. р.; 4 — Евгений, 1995 г. р.; 5 — Андрей, 1996 г. р.; 6 — Марина, 1995 г. р.; 7 — Екатерина, 2009 г. р.; 8 — Наталья,

2005 г. р.; 9 — Сергей, 1953 г. р.; 10 — Ольга, 1954 г. р.; 11 — Светлана, 2000 г. р.; 12 — Мария, 1954 г. р.; 13 — Елена, 1963 г. р.; 14 — Антон, 1988 г. р.; 15 — Павел, 1955 г. р.

ПМА 2 — Полевые материалы авторов. Интервью, записанные в ноябре 2023 г. в Санкт-Петербурге и Петрозаводске. Информанты: 1 — Елена, 1958 г. р.; 2 — Татьяна, 1941 г. р.

Указ 2022 — Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» // Официальное опубликование правовых актов. http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003?ysclid=lrto9xl0dc530358123 (дата обращения: 10.01.2024).

Научная литература

Баранникова Н. Б., Безрогов В. Г. (ред.). Учитель и ученик: становление интерсубъективных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации древности и Средневековья). М.: Издательский Центр ИЭТ, 2013. 707 с.

Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и новые реалии // Народное образование. 2019. № 5. С. 109–115.

Змеева О. В. (ред.). Население Кольского полуострова между двумя мировыми войнами: взгляд историков и антропологов. М.: Наука, 2022. 366 с.

Ильинская Т. Б. Незаметный язык (культурологическое осмысление современного научного стиля) // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 233–238. https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-231-236

Красило Д. А. Ориентирующий образ наставника в период вхождения во взрослость // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11. № 1. С. 50–62.

Лапко О. Ю. Художественное воплощение наставничества в русской прозе 1920-1930-х годов. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. М., 2009. 18 с.

Литвинская И. Верните наставника // Директор школы. № 10. 31 декабря 2016. С. 34–40.

Морозов В. В. Национальный фактор в воспитательной педагогике: прагматическая истина Антона Макаренко // Воспитательная работа в школе. 2023. Вып. 2. С. 29–33.

Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. (авт.-сост.). Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы. Казань: Институт развития образования Республики Татарстан, 2020. 51 с.

Пация Е. Я., Разумова И. А. Genius loci (А. Е. Ферсман) // Северяне: Проблемы социокультурной адаптации жителей Кольского полуострова. Апатиты: Изд-во КНЦ РАН, 2006. С. 60–69.

Скуднова Т. Д. Институт наставничества как социальный феномен // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 1. с. 258–263. https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263

References

Barannikova, N. B., and V. G. Bezrogov. (eds.). 2013. *Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub"ektivnykh otnoshenii v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (tsivilizatsii drevnosti i Srednevekov'ia)* [Teacher and Student: The Formation of Intersubjective Relations in the History of Pedagogy of the East and West (Civilizations of Antiquity and the Middle Ages)]. Moscow: Izdatel'skii Tsentr IET. 707 p.

Gasparishvili, A. T., and O. V. Krukhmaleva. 2019. Nastavnichestvo kak sotsial'nyi fenomen: sovremennye vyzovy i novye realii [Mentoring as a Social Phenomenon: Modern Challenges and New Realities]. *Narodnoe obrazovanie* 5: 109–115.

Ilyinskaia, T. B. 2020. Nezametnyi iazyk (kul'turologicheskoe osmyslenie sovremennogo nauchnogo stilia) [Invisible Language (Cultural Understanding of Modern Scientific Style)]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* 1(112): 233–238. https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-231-236

Krasilo, D. A. 2006. Orientiruiushchii obraz nastavnika v period vkhozhdeniia vo vzroslost' [The Guiding Image of a Mentor During the Period of Entry into Adulthood]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* 11(1): 50–62.

Lapko, O. Yu. 2009. *Khudozhestvennoe voploshchenie nastavnichestva v russkoi proze 1920-1930-kh godov* [The Artistic Embodiment of Mentoring in Russian Prose of the 1920s.-1930s.]. Ph.D. diss. abstract. Moscow Pedagogical State University. 18 p.

Litvinskaia, I. 2016. Vernite nastavnika [Bring Back the Mentor]. *Direktor shkoly* 10: 34–40.

Morozov, V. V. 2023. Natsional'nyi faktor v vospitatel'noi pedagogike: pragmaticheskaia istina Antona Makarenko [National Factor in Educational Pedagogy: The Pragmatic Truth of Anton Makarenko]. *Vospitatel'naia rabota v shkole* 2: 29–33.

Nugumanova, L. N., and T. V. Yakovenko (eds.). 2020. *Nastol'naia kniga "Nastavnichestvo: effektivnaia forma obucheniia": informatsionno-metodicheskie materialy* [Handbook "Mentoring: An Effective Form of Training": Information and Methodological Materials]. Kazan': Institut razvitiia obrazovaniia Respubliki Tatarstan. 51 p.

Patsiia, E. Ya., and I. A. Razumova. 2006. Genius loci (A. E. Fersman) [Genius Loci (A. E. Fersman)]. In *Severiane: Problemy sotsiokul'turnoi adaptatsii zhitelei Kol'skogo poluostrova* [Northerners: Problems of Sociocultural

Adaptation of Residents of the Kola Peninsula], ed. by V. P. Petrov and I. A. Razumova. Apatity: Izdatel'stvo Kol'skogo nauchnogo centra Rossiiskoi akademii nauk. 60–69.

Skudnova, T. D. 2023. Institut nastavnichestva kak sotsial'nyi fenomen [The Institute of Mentoring as a Social Phenomenon]. *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski* 1: 258–263. https://doi.org/10.22394/2079-1690-2023-1-1-258-263

Zmeeva, O. V. (ed.). 2022. *Naselenie Kol'skogo poluostrova mezhdu dvumia mirovymi voinami: vzgliad istorikov i antropologov* [The Population of the Kola Peninsula between the Two World Wars: The View of Historians and Anthropologists]. Moscow: Nauka. 366 p.

И. А. Разумова, О. В. Змеева

Раздел 4
Дети с миграционной историей и школа

Глава 14

Социокультурная среда как ресурс адаптации обучающихся с миграционной историей

В главе обобщены результаты социологического исследования «Потенциал социокультурной среды и межведомственного взаимодействия для решения образовательных задач адаптации обучающихся из числа несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей». В исследовании 2024 г. приняло участие 125 педагогов из 14 регионов Российской Федерации, представляющих школы со значительной долей таких обучающих-

---

* *В главе использованы материалы статьи*: *Омельченко Е. А., Шевцова А. А., Бурова А. А.* Социокультурная среда как ресурс адаптации обучающихся с миграционной историей // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 67–85.

This chapter involves material from the article: Omelchenko, E. A., A. A. Shevtsova, and A. A. Burova. 2025. Sociocultural Environment as a Resource for Adaptation of Students with Migration History. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 67–85.

** *Исследование выполнено* в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме № 124031100002-4 «Социокультурная среда как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей».

Funding: The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation. Theme №124031100002-4 "The Socio-Cultural Environment as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration History".

ся. Авторы ставили перед собой задачи выделить основные факторы внутренней среды российских образовательных организаций, способствующие повышению уровня адаптированности несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей; изучить степень и характер взаимодействия школ (учителей, классных руководителей, администрации, социальных педагогов) с семьями с миграционной историей; выявить степень вовлеченности образовательных организаций во взаимодействие с национально-культурными и религиозными объединениями на направлении адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей; проанализировать внешнюю среду образовательных организаций и оценить доступность объектов, способствующих социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей, на территории их проживания.

* * *

В 2023 г. численность детей мигрантов (дети с иностранным гражданством, дети без гражданства) в российских школах составила более 200 тыс. человек. В этом показателе не учитывается, что среди учеников немало детей, которые уже являются гражданами России, но при этом не владеют государственным языком и не усвоили в достаточной степени российские традиции, культурные и социальные нормы. Данные были озвучены директором департамента госполитики и управления в сфере общего образования Минпросвещения Алексеем Благининым в ходе совещания на тему «Обеспечение прав граждан России при реализации миграционной политики» в Совете по правам человека при Президенте РФ (*Габдуллина* 2024).

В п. 23 Концепции государственной миграционной политики РФ на период до 2025 г. (Концепция 2018) обозначена необходимость создания для адаптации иностранных граждан и их несовершеннолетних детей условий, способствующих успешному освоению русского языка, общепризнанных в российском обществе норм поведения и приобщению к традиционным духовно-нравственным ценностям. Исследователями фиксируется «острая потребность российских школ в организации полномасштабной деятельности, направленной на поддержку и сопровождение детей-мигрантов» (*Иванова* и др. 2018). При этом

очевидно, что усилия образовательных организаций и конкретных педагогов в работе по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан должны быть поддержаны воздействием социокультурной среды: в этой деятельности важно использовать ресурсы культуры, спорта, национально-культурных и других общественных объединений и т. п.

В связи с этим и был определен предмет социологического исследования, предпринятого коллективом специалистов МПГУ. Цель исследования — выявление потенциала социокультурной среды и межведомственного взаимодействия российских образовательных организаций для решения образовательных задач адаптации обучающихся из числа несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей. Для этого были поставлены следующие задачи: выделить основные факторы внутренней среды российских образовательных организаций, способствующие повышению уровня адаптированности несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей; изучить степень и характер взаимодействия образовательных организаций с семьями с миграционной историей; выявить степень вовлеченности школ во взаимодействие с национально-культурными и религиозными объединениями на направлении адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей; изучить внешнюю среду образовательных организаций и оценить доступность объектов, способствующих социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей, на территории их проживания.

Метод исследования — онлайн-анкетирование. Время проведения исследования — май 2024 г. Выборка: педагоги и администрация образовательных организаций, 125 человек. Виды образовательных организаций: средние общеобразовательные школы, институт развития образования, центр психолого-педагогической и социальной помощи, организации дошкольного образования, организации дополнительного профессионального образования). Отметим, что опрос специально проводился в образовательных организациях, имеющих

значительный многолетний опыт работы с несовершеннолетними иностранными гражданами: в основном, это участники проектов «Интеграция детей из семей мигрантов средствами образования: методическая и консультационная поддержка образовательных организаций» и «Языковая и социально-культурная адаптация обучающихся с миграционной историей в российских регионах». С подробной информацией о проектах можно ознакомиться на сайте АНО Центр содействия межнациональному образованию «ЭТНОСФЕРА» (АНО Центр 2024) и ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (Интеграция 2024). Нашими респондентами стали педагоги и представители администрации образовательных организаций, уже накопившие опыт в работе с детьми с миграционной историей, со сформированными управленческими и педагогическими компетенциями в этой сфере. Это были жители 14 регионов России: Калужской, Московской, Мурманской, Новосибирской, Омской, Оренбургской, Самарской, Свердловской, Томской, Тюменской, Челябинской областей, Пермского края, Республики Саха (Якутия), Республики Чувашия.

Общая характеристика уровня адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей

Всего 16% респондентов оценивают уровень адаптированности детей с миграционной историей, обучающихся в их образовательных организациях, как высокий. Определяют его как средний 69% участников опроса и 15% указывают на низкий уровень адаптированности. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в большинстве образовательных организаций, несмотря на наличие у них уже неплохого опыта в данной сфере, все равно существует необходимость усиления мер для повышения уровня адаптированности несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей. Среди наиболее распространенных проблем, препятствующих быстрой адаптации детей с миграционной историей, респонденты выделяют следующие.

В первую очередь, практически всеми участниками опроса указывается как наиболее распространенная проблема низкий уровень владения русский языком, то есть наличие языкового барьера (89%). Вторая по значимости проблема тесно связана с первой и представляет собой низкую успеваемость по большинству предметов (69%). С этими двумя факторами также можно связать третью часто встречающуюся проблему — низкую мотивацию к учебе (43%). Также респондентами отмечаются не менее значимые сложности, связанные с социально-коммуникативными навыками новых учеников: неумение «себя вести» (35%), проявления агрессии и тревожности среди детей с миграционной историей (18%), их замкнутость и нежелание общаться с другими детьми (8%). Проблемы, связанные с нежеланием родителей участвовать в образовательном процессе, назвали всего 0,8% респондентов.

Данные проблемы актуальны для всех образовательных организаций, вне зависимости от того, в какую категорию они были включены по итогам анализа ответов на вопрос № 1. Даже в школах, где уровень адаптированности детей из семей мигрантов оценивается как высокий, самой большой проблемой является «языковой барьер» (80%), за ним следует «низкая успеваемость» (45%), неумение себя вести (40%), низкая мотивация к учебе (30%), «агрессия» (20%). Отсутствуют проблемы с замкнутостью и слабой вовлеченностью родителей.

Наличие всех «проблемных для адаптации факторов» регистрируется в образовательных организациях, чьи представители оценили уровень адаптации своих учеников как средний: «языковой барьер» (89%), «низкая успеваемость» (72%), «низкая мотивация к учебе» (41%), «неумение себя вести» (31%), «замкнутость» (6%). Отмечается наиболее низкий среди прочих категорий ОО показатель «агрессия» (14%). Присутствует фактор «нежелания родителей участвовать в образовательном процессе». При этом наивысший процент по большинству факторов, снижающих скорость адаптации, фиксируется в образовательных организациях, где уровень адаптации учеников определен как низкий: «языковой барьер» (95%), «низкая успеваемость» (79%), «низкая мотивация к учебе» (63%), «неумение себя ве-

сти» (47%), «агрессия» (26%), «замкнутость» (21%). Общей первостепенной задачей для образовательных организаций является повышение уровня владения русским (государственным) языком у детей иностранных граждан и детей с миграционной историей. Социализация на государственном языке связана с процессом равноправной включенности в школьное образование (*Хамраева* 2013; *Погребицкая* 2015; *Куприна* 2017).

Факторы внутренней среды образовательной организации, способствующие адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей

Основные факторы внутренней среды образовательной организации, способствующие повышению уровня адаптированности детей иностранных граждан и детей с миграционной историей в образовательных организациях субъектов РФ, разделены на несколько категорий.

В ходе проведенного исследования было выяснено, существует ли возможность углубленного изучения русского языка для детей-инофонов в образовательной организации. В основном изучение русского языка для детей-инофонов (как иностранного) доступно в рамках внеурочной деятельности (47%), в рамках дополнительно образования (21%), в рамках урочной деятельности (17%). Нет возможности углубленного изучения русского языка в 13% школ, которые представляли респонденты, еще 8% респондентов затруднились с ответом. Отдельно мы исследовали взаимосвязь уровня адаптированности детей с миграционной историей (по оценкам самих респондентов) и наличия возможности углубленного изучения русского языка в конкретной образовательной организации.

Так, в школах с высоким и средним уровнями адаптированности детей с миграционной историей (оценку уровня давали сами респонденты) наибольший процент занятий по изучению русского языка происходит в рамках внеурочной деятельно-

сти (70% и 66% соответственно). В школах с высоким уровнем адаптированности учеников из семей мигрантов также предлагаются занятия русским языком и в системе дополнительного образования (55%), и в рамках урочной деятельности (35%).

В школах, где уровень адаптации детей с миграционной историей оценивается как средний, на занятия в рамках дополнительного образования приходится 29% ответов, в рамках урочной деятельности — 22% ответов: как мы видим, возможностей дополнительного изучения русского языка у детей из семей мигрантов здесь значительно меньше. В школах с низким уровнем адаптированности учеников-мигрантов на каждый из вариантов углубленного изучения русского языка (на уроках, во внеурочной деятельности и через дополнительное образование) приходится всего по 16% ответов. Полностью отсутствует возможность углубленного изучения русского языка лишь в 5% школах с высоким уровнем адаптированности, в 13% образовательных организаций со среднем уровнем адаптированности и 47% образовательных организаций с низким уровнем адаптированности учеников-мигрантов. Таким образом, мы фиксируем однозначную взаимосвязь в оценках респондентов между уровнем адаптированности детей с миграционной историей и доступом к различным программам углубленного изучения русского языка. Заметим, что исследователи фиксируют корреляцию между незнанием языка и значимостью этнических границ (*Деминцева* 2019: 109).

Для многих учеников в этих школах этническая граница перестает быть значимой, если их одноклассники поддерживают те же культурные и социальные нормы, в которых они живут сами. Этничность становится важна в том случае, если ребенок не говорит на русском языке или не разделяет интересы своих одноклассников.

Еще одним фактором, положительно влияющим на уровень адаптации детей с миграционной историей, является наличие квалифицированного, специально обученного педагогического персонала. Ряд исследователей фиксирует, что деятельность школьных психологов в отношении детей с

миграционной историей в целом «проходит локально, бессистемно и в целом не приносит масштабных социально-психологических результатов» (*Хухлаев* и др. 2013).

На вопрос о наличии в образовательной организации психолога, прошедшего специальную подготовку для работы в поликультурной школе и/или с детьми с миграционной историей, 46% респондентов ответило положительно, 20% — отрицательно и 34% затруднились с ответом. В школах, уровень адаптированности учеников которых респонденты оценивают как высокий или средний, наличие специального психолога отмечают чаще (70% и 47% соответственно), чем в образовательных организациях с низким уровнем адаптированности обучающихся, где этот показатель составляет всего 20%.

Помимо наличия в школе психологов со специальной подготовкой, среди вопросов анкеты был и тот, что касается системы наставничества (тьюторинга) для работы с детьми с миграционной историей. Отметили наличие подобной системы в своей образовательной организации 40% респондентов, 30% указали на отсутствие системы наставничества и 30% затруднилось с ответом (что фактически можно приравнять к отрицательному ответу). Практически отсутствует система наставничества в образовательных организациях с низким уровнем адаптированности детей из семей мигрантов (всего 16% указали на наличие данной системы). Таким образом, фиксируется взаимосвязь наставничества / тьюторинга и высокого уровня адаптированности детей из семей мигрантов, в оценках самих респондентов.

Наличие специально обученного персонала помогает снизить нагрузку на преподавателей-предметников и административно-управленческий аппарат в их деятельности по адаптации детей иностранных граждан и детей с миграционной историей. Тем не менее, однозначно рекомендуется всем педагогам, работающим в поликультурных детских коллективах, в особенности классным руководителям, получение дополнительной профессиональной квалификации, связанной со спецификой работы в поликультурных классах, с детьми иностранных граждан и детьми с миграционной историей.

Социально-культурная адаптация обучающихся из семей мигрантов: роль системы дополнительного образования и участия в детских общественных объединениях

Для эффективной социально-культурной адаптации обучающихся из числа несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей в образовательной организации важно организовать их взаимодействие с одноклассниками не только во время учебной, но также и в рамках внеучебной деятельности (*Афонькина* и др. 2014: 96) — для повышения социального статуса через спортивные достижения, успехи в творческих предметах, через внеклассную работу. Рассмотрим, какие секции и кружки доступны для посещения детьми с миграционной историей в образовательных организациях.

Чаще всего несовершеннолетние иностранные граждане и другие категории детей с миграционной историей участвуют в деятельности отрядов Юнармии и спортивных секциях (по 80%). На втором месте по доступности — занятия в школьном музее (61%). Занимаются в музыкальных и танцевальных коллективах 54% детей с миграционной историей, по оценкам респондентов. Кружки с углубленным изучением предметов посещают 53%, театральные студии — 48%, изостудии — 30%, хор — 30%. Возможность участия в работе школьных СМИ как опцию для детей с миграционной историей выбрали 29% респондентов, клубы патриотического воспитания — 22%, читательский клуб — 18%, также по 5% ответов приходится на видеостудию и кулинарную школу. Менее одного процента было выделено на другие виды секций и дополнительных занятий, такие как:

1. Дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы социально-гуманитарной направленности стартового и базового уровней «Русский язык как иностранный для детей школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком», «Социокультурная адаптация детей мигрантов школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком»;

2. Курсы внеурочной деятельности;
3. Методика игровых конструкторов Cuboro, подготовка к школе;
4. «Орлята России» (для начальной школы), Движение Первых;
5. Медиацентр.

Наиболее доступны секции, которые в большей степени связаны с физической нагрузкой (отряды Юнармии, спортивные секции, танцевальные коллективы и т. д.): языковой барьер при их посещении чувствуется детьми с миграционной историей в меньшей степени, нежели в других случаях, а сами секции позволяют им проявить таланты и способности, показать себя, что однозначно положительно влияет на социализацию в школьном коллективе. Но такие формы объединений дополнительного образования, как занятия в музее, кружки с углубленным изучением предметов, театральная студия, хор и т. д. также достаточно популярны и помогают детям с миграционной историей быстрее адаптироваться в социокультурной среде. Интересно, что, по мнению респондентов, социально-культурной адаптации обучающихся с миграционной историей также помогает участие в обсуждениях на неформальных веб-страницах школы / класса и в соцсетях: этот фактор как доступный выбрала почти треть респондентов (29%).

Таким образом, можно констатировать достаточно высокий уровень доступности системы дополнительного образования (в рамках школы) для несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей. Этот фактор однозначно положительно влияет на их социально-культурную адаптацию. Поэтому все школы, сталкивающиеся с необходимостью обучения и социализации детей с миграционной историей, должны в полной мере использовать ресурс системы дополнительного образования, с особым вниманием к кружкам, направленным на повышение физической активности (поскольку они практически не требуют от ребят высокого уровня владения русским языком, и в то же время помогают проявить себя, что способствует психологической и социальной адаптации).

Нас также интересовал вопрос проведения отдельных мероприятий воспитательно-просветительской направленности, в которых могли бы принимать участие дети с миграционной историей. По оценкам педагогов, среди таких воспитательных мероприятий спортивные состязания составляют 72%; творческие (танцевальные, музыкальные, художественные) конкурсы — 64%; на фестивали (дни, декады) национальных культур, национальной кухни приходится 59%; на военно-патриотические игры — 52%. Краеведческие и историко-культурные конкурсы, олимпиады проводятся в 46% образовательных организаций (судя по ответам респондентов), тренинги (психологические, профориентационные и др.) — в 30% образовательных организаций, тематические вечера, посвященные знаменитым людям разных национальностей — в 27% образовательных организаций. И только в 7% школ вообще не проводятся мероприятия воспитательно-просветительской направленности, в которых бы участвовали несовершеннолетние иностранные граждане и другие категории детей с миграционной историей.

Вновь отмечается высокая степень доступности мероприятий, связанных, прежде всего, с двигательной и творческой активностью, не требующей хорошего уровня владения русским языком (спортивные состязания, творческие конкурсы, военно-патриотические игры). При этом не менее значимая роль отводится организации мероприятий с этнокультурным компонентом (фестивали, олимпиады, тематические вечера), участие в которых позволяет детям с миграционной историей не только сохранить свою этнокультурную идентичность, но и воспринять многообразие и многонациональность нашей страны как своего нового места жительства.

В связи с этим, школам, недавно столкнувшимся с проблемой обучения и социализации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей, стоит учитывать важность наличия в школе разносторонних видов деятельности и секций, доступных для участия детям иностранных граждан и детям с миграционной историей. Это однозначно может помочь ускорить процессы социокультурной адаптации и позволит расширить круг вовлеченных в социокультурное взаимодействие.

Возможность неформального общения детей с миграционной историей с другими обучающимися как позитивный фактор социализации

Помимо специально спланированных и организованных мероприятий, а также секций им кружков, на социализацию сильное влияние оказывает повседневное общение с местными — русскоязычными сверстниками: между уроками и после них. Рассмотрим, имеется ли в образовательных организациях инфраструктура для такого общения и совместного неформального времяпровождения.

В рамках исследования респондентам был задан вопрос о наличии в образовательных организациях мест для неформального общения детей вне уроков. Наиболее доступными для внеурочного общения являются зоны рекреации; там также есть возможность посидеть, почитать, сделать уроки — 74%. Наличие игровых зон для неформального взаимодействия обучающихся отметили 42% респондентов. Оборудованные компьютерные классы и медиастудии, где проводятся внеурочные мероприятия и можно остаться для общения, присутствуют в 39% случаев. Подростковые клубы есть лишь в каждой десятой школе. Всего лишь в 1% образовательных организаций, представители которых принимали участие в опросе, есть Центр детских инициатив, где также можно неформально пообщаться.

Инфраструктура для свободного, неформального общения детей с миграционной историей со своими русскоязычными сверстниками пока развита недостаточно, что отрицательно может повлиять на скорость социализации новых жителей России. Очевидно, что такая ситуация может быть связана с нехваткой помещений внутри школы, наличием второй смены (при ее наличии учеников первой смены как можно быстрее просят покинуть школу), но также и с недостаточным учетом администрацией образовательной организации возможности свободного взаимодействия детей для лучшей социализации.

Внутреннее оформление образовательной организации как фактор адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий обучающихся с миграционной историей

Любой ребенок, оказываясь в новой, непривычной для него обстановке, чувствует себя несколько потерянным, дезориентированным. А если эта новая обстановка еще и наполнена иноязычной речью, пестрит надписями на незнакомом языке, это еще более усугубляет ситуацию. Новым ученикам с миграционной историей нужно помочь как можно быстрее научиться ориентироваться в новом для него здании, это уже первый шаг к успешной социальной адаптации. Как же обстоит с этим дело в изученных нами образовательных организациях, чьи представители принимали участие в опросе?

Для изучения темы самостоятельной ориентации детей с миграционной историей в стенах школы, респондентам был задан вопрос о наличии в образовательной организации крупных надписей на кабинетах на русском языке, навигации (стрелки, указатели, в том числе на полу, на лестницах). Оснащены специальными указателями на русском языке и символами навигации 59% школ, еще в 15% указатели на русском языке присутствуют только на отдельных кабинетах (на остальных есть только номера). А 26% ответов респондентов указывают на отсутствие какой-либо помощи для самостоятельной навигации обучающихся с миграционной историей в стенах образовательной организации, что также может способствовать замедлению социальной адаптации и более медленному приспособлению детей к урочным и внеурочным занятиям в новом месте учебы.

Способствовать повышению скорости социальной и культурной адаптации детей иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей к поликультурной российской среде может также оформление школьных интерьеров элементами, рассказывающими о полиэтничности и многоязычии коллектива учащихся и педагогов (элементы орнамента или иного этни-

ческого оформления на стенах, тематические выставки, надписи на разных языках и т. п.). В ходе исследования респондентам был задан вопрос о наличии подобного оформления в их школе. В 31% случаях данные элементы в образовательных организациях присутствуют, в 19% присутствуют, но очень мало. В половине школ, принявших участие в опросе, этнокультурные элементы оформления среды полностью отсутствуют.

В настоящее время школы недостаточно используют ресурс оформления внутреннего пространства для содействия адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей. Однако, для самостоятельной адаптации и восприятия поликультурной составляющей образовательной организации не везде присутствуют указатели на русском языке, элементы навигации, также редко встречаются элементы, способствующие восприятию полиэтничности и многоязычия коллектива учащихся и педагогов.

Взаимодействие с семьями с миграционной историей как фактор социально-культурной адаптации обучающихся

Одним из основных институтов адаптации и социализации выступает семья, именно поэтому в данном исследовании был рассмотрен вопрос взаимодействия образовательной организации и местных (русскоговорящих) родителей, с одной стороны, с родителями и семьями с миграционной историей, с другой стороны.

С точки зрения ряда исследователей, психологическое просвещение и дополнительное консультирование родителей входит в систему факторов, благоприятно сказывающимися на вхождении детей с миграционной историей в новую социальную среду, наряду с такими факторами, как доброжелательное отношение; толерантность к национальным различиям; малая психологическая дистанция между учителем и учениками; малая наполняемость класса; взаимопомощь учеников; празднование национальных праздников; повышение общей культуры; возможность детей из семей мигрантов иметь контакт со

своим прошлым; знание собственных культурных истоков, поддержание связи с ним; возможность изучения в школе нескольких языков на выбор учащихся, в том числе родного языка (*Обухова, Евстратова* 2007; *Аббасова* 2010).

В большинстве школ, принявших участие в исследовании, налажена специальная работа с родителями / семьями с миграционной историей. Она может проходить в формате регулярных встреч, заседаний родительских клубов, совместных чаепитий и т. д.). Эти варианты взаимодействия с родителями с миграционной историей выбрали 69% респондентов. В 10% случаев такая работа совсем не ведется, 21% респондентов затруднились с ответом, что в данном случае можно практически приравнять к отрицательному ответу.

В 80% школ, обучающихся в которых респонденты оценивают как имеющих достаточно высокий уровень адаптированности, работа с родителями с миграционной историей налажена и ведется. В образовательных организациях, где обучающиеся, по мнению респондентов, имеют средний уровень адаптированности, специальная работа с родителями проводится в 66% случаев, и только в 6% случаев точно не проводится. В образовательных организациях, где ученики обладают низким уровнем адаптированности (по мнению респондентов), специальная работа с родителями проводится только в 32% случаев и точно не проводится тоже в 32% случаев. Таким образом, планирование и налаживание администрацией и педагогами образовательной организации специальной работы с родителями / семьями с миграционной историей однозначно положительно влияет на адаптацию обучающихся с миграционной историей.

Исследователи подчеркивают, что в процессе адаптации важны как «классические» возможности работы с родителями, например клубы родительской общественности, конференции для родителей («когда в рамках родительских собраний создается несколько групп родителей по интересам»), так и активизация участия родителей с миграционной историей в родительских комитетах классов, стимулирование вхождения в школьный родительский комитет, выступления родителей из числа мигрантов на родительских собраниях (*Хухлаев* и др. 2014).

Нас интересовало и то, проводится ли в образовательных организациях, представители которых участвовали в исследовании, какая-то работа с местными родителями, направленная на создание благоприятной атмосферы и предупреждение конфликтов, и как это связано с уровнем адаптированности детей с миграционной историей, обучающихся в этой образовательной организации. В образовательных организациях с высоким уровнем адаптированности детей с миграционной историей работа с местными родителями, направленная на создание благоприятной атмосферы и предупреждение конфликтов в поликультурной среде, также держится на уровне 80% ответов, хотя в 10% образовательных организаций, по мнению респондентов, точно не проводится. В образовательных организациях со среднем уровнем адаптированности детей из семей с миграционной историей работа с местными родителями налажена в большей степени, чем работа с родителями и семьями с миграционной историей: этот показатель составляет 71%, а точно такая работа не проводится в 5% образовательных организаций. В образовательных организациях с низким уровнем адаптированности обучающихся с миграционной историей работа с местными родителями налажена в 53% случаев, совсем не проводится в 26% случаев.

Взаимоотношения между родителями обучающихся с миграционной историей и «местными» родителями

В большинстве случаев респонденты оценили взаимодействие между этими категориями родителей как конструктивное (54%) и нейтральное (29%). Тем не менее, педагоги отмечают, что конфликты происходят, и их может быть достаточно много, но школа умеет их разрешать (11% ответов). Только в 1% ответов ситуация в образовательной организации характеризуется как остроконфликтная. В некоторых школах взаимодействие между двумя названными категориями родителей отсутствует (5%).

Конструктивные взаимоотношения между родителями соотносятся с 60% ответов, связанных с наличием в школе про-

светительской работы с родителями с миграционной историей. В 64% случаев просветительская работа с родителями с миграционной историей позитивно коррелирует с нейтральным отношением между местными родителями и родителями с миграционной историей. Остроконфликтная ситуация соотносится с 9% случаев, когда работа с родителями с миграционной историей вообще не проводится.

Если же работа с местными родителями не проводится, в 27% случаев выявлены нейтральные взаимоотношения между местными родителями и родителями с миграционной историей, в 45% — полное отсутствие взаимодействия, в 9% отношения характеризуются как остроконфликтные.

Среди форм взаимодействия местных родителей и родителей с миграционной историей как наиболее эффективные респондентами были выделены следующие: родительские собрания — 75%, праздничные концерты — 62%, фестивали национальных культур — 53%, беседы с представителями власти, медиками, полицией — 42%, военно-патриотические игры и спортивные состязания — 32%, беседы в службе медиации — 18%.

Отсутствие просветительской работы с обеими категориями родителей может быть в большей степени связано с отсутствием налаженного взаимодействия этих категорий родителей между собой или же, в крайнем случае, с нейтральными взаимоотношениями, сложившимися между ними. Остроконфликтная ситуация однозначно коррелирует с отсутствием какой бы то ни было специально спланированной и организованной работы с родителями на базе образовательной организации.

Всем школам, только начинающим свою деятельность в сфере обучения и адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей, рекомендуется уделить особое внимание планированию и организации работы с родителями — как местными, так и обучающихся с миграционной историей. Наиболее эффективной формой взаимодействия являются родительские собрания, праздничные концерты, фестивали национальных культур, родительские клубы.

Роль диаспор и национально-культурных объединений в адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей к российской образовательной среде

Современные исследователи отмечают, что диаспора как символ страны происхождения, обладающая определенной притягивающей, консолидирующей силой, влияет на характеристики и направления интеграции мигрантов (*Волков, Хархордин* 2008; *Омельченко* 2022: 79). Поэтому важно рассмотреть мнения респондентов относительно роли диаспор и национально-культурных объединений в адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей к российской образовательной среде. Педагогов спрашивали о взаимодействии образовательных организаций с землячествами, диаспорами, национально-культурными объединениями, религиозными организациями региона проживания для решения задач адаптации обучающихся с миграционной историей.

Эффективное взаимодействие с этой категорией организаций отмечено только каждым пятым респондентом. Обозначили наличие взаимодействия 16% респондентов, но при этом признали его неэффективным. В 16% было отмечено отсутствие взаимодействия. И около половины (48%) респондентов затруднились с ответом, что, по нашему мнению, практически равносильно отсутствию взаимодействия (вряд ли завучи, отвечающие за адаптацию обучающихся, не знакомы со сложившимися практиками). Лишь треть респондентов отметила наличие взаимодействия образовательной организации с землячествами, диаспорами, НКА, религиозными организациями; из них практически половина указала на неэффективность взаимодействия; как социальных партнеров, критически важных для выживания системы образования в целом (*Малиновская, Люрья* 2016: 106), их не рассматривают.

Можно с уверенностью констатировать, что ресурс общественных организаций, представляющих, в том числе, инте-

ресы мигрантов, задействован в очень ограниченном объеме, и образовательным организациям стоит уделять такому взаимодействию гораздо больше внимания. Например, через привлечение представителей диаспор и национально-культурных объединений для разрешения конфликтных ситуаций (например, связанных с внешним видом обучающихся), их участия в подготовке разного рода праздников и фестивалей, общая работа по патриотическому воспитанию молодежи и т. п.

Роль внешней среды образовательной организации в адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей

Для получения полноценных данных о среде, в которой происходит социально-культурная адаптация детей иностранных граждан и других категорий обучающихся с миграционной историей, мы исследовали, через ответы респондентов, внешнюю среду образовательных организаций, в частности, доступность объектов, способствующих социокультурной адаптации, на территории проживания детей иностранных граждан и детей с миграционной историей.

Среди наиболее распространенных объектов внешней среды образовательной организации, расположенных в радиусе одного километра от образовательной организации, респондентами были названы: детская игровая площадка (74%), школа искусств (55%), дом культуры (54%), парк (44%), музей (42%), торговый центр (38%), детско-юношеская спортивная школа (37%), церковь (35%), рынок (29%), кинотеатр (27%), дом творчества юных (26%). Менее 20% ответов пришлось на такие разнородные объекты, как театр, мечеть, площадка для скейтеров / роллеров, промзона, железнодорожный вокзал или автовокзал, заброшенные постройки, свалки.

Большинство школ, принимавших участие в исследовании, соседствуют с объектами культуры, спорта, торговли городской инфраструктуры, потенциал которых также можно задействовать для решения задач социально-культурной адаптации обу-

чающихся с миграционной историей. В большей степени это касается домов культуры, детских спортивных школ, разного рода кружков, музеев, театров и кинотеатров, а также религиозных организаций. Объекты городской инфраструктуры — такие, как вокзал, торговый центр, парк, игровые площадки могут также стать «помощниками» в изучении новыми учениками школы «городской» лексики, в обучении ориентации на местности (то есть социальной адаптации) и т. д. Важно, чтобы образовательные организации, планируя работу по социально-культурной адаптации обучающихся с миграционной историей, учитывали эти возможности и использовали возможности объектов внешней среды для повышения эффективности адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан.

Выводы

Подводя итоги исследования, можно выделить следующие основные особенности влияния социокультурной среды на адаптацию и интеграцию детей иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей в российскую образовательную среду.

Большинство опрошенных представителей образовательных организаций (69%) признают уровень адаптированности детей с миграционной историей в своей школе как средний, осознают необходимость дальнейшей работы по интеграции новых учеников в российскую образовательную среду. Самая распространенная проблема — наличие языкового барьера (89%), последствием наличия которого являются сложности с успеваемостью по большинству предметов, низкая мотивация к учебе, неумение себя вести в соответствии с принятыми в образовательной организации нормами и традициями.

Задачу языковой адаптации школы решают с помощью введения занятий по изучению русского языка как иностранного в рамках внеурочной деятельности (41%), дополнительного образования (21%) или в рамках урочной деятельности (17%). Работа с детьми иностранных граждан и детьми с миграционной историей для повышения уровня владения русским языком

значительно увеличивает шанс высокого уровня адаптированности новых обучающихся.

Среди факторов внутренней среды образовательной организации, положительно влияющих на процесс адаптации, по мнению респондентов, важным является наличие специально подготовленного персонала (психолога, системы наставничества / тьюторинга). Наличие данного персонала на данный момент фиксируется не более чем в половине исследованных образовательных организаций (46% респондентов отметили наличие в контингенте специализированных психологов и 40% — применяемые практики наставничества / тьюторинга).

На базе образовательных организаций работают доступные к посещению детьми с миграционной историей секции и кружки, проводятся специальные мероприятия, в которых можно принять участие. Эти факторы однозначно способствуют социальной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей. Наиболее популярными (от 60% до 80%) являются секции и мероприятия, связанные с физической активностью, для участия в которых не так важно знание русского языка (спортивные секции, танцевальные кружки, отряды Юнармии, участие в спортивных соревнованиях, военно-патриотических играх и т. д.). Тем не менее, немалая роль (от 40% до 65% ответов респондентов) отводится кружкам и мероприятиям с этнокультурным компонентом (посещение школьного музея, кружки с углубленным изучением предметов, проведение фестивалей национальных культур, краеведческие и историко-культурные конкурсы, олимпиады и т. д.). При планировании деятельности по интеграции обучающихся с миграционной историей в российскую образовательную среду важно обеспечить доступность в образовательной организации разносторонних видов деятельности и секций, доступных для участия детям иностранных граждан и детей с миграционной историей.

Во всех образовательных организациях, представители которых принимали участие в исследовании, есть пространства для неформального взаимодействия обучающихся. Из них 74% приходится на зоны рекреации с возможностью посидеть, почитать, сделать

уроки, поболтать с одноклассниками. Этот ресурс вполне задействован образовательными организациями для содействия социальной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан.

При этом дизайн и оформление внутреннего пространства образовательных организаций практически не рассматривается администрацией как значимый фактор для содействия адаптации и интеграции новых учеников. В 26% образовательных организаций, чьи представители участвовали в опросе, полностью отсутствуют крупные надписи на кабинетах на русском языке (кроме номеров), навигация (стрелки, указатели, в том числе на полу, на лестницах) для помощи в самостоятельной ориентации и социальной адаптации детей с миграционной историей в здании. В половине школ в оформлении здания отсутствуют какие-либо элементы, рассказывающие о поликультурности и многоязычии коллектива учащихся и педагогов (элементы орнамента или иного этнического оформления на стенах, тематические выставки, надписи на разных языках и т. п.). Рекомендуем образовательным организациям в большей степени использовать ресурс оформления внутреннего пространства и предметно-эстетической среды школы для содействия адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и других категорий детей с миграционной историей.

По вопросам взаимодействия образовательной организации с семьями детей с миграционной историей можно сделать вывод, что в большинстве случаев школы организуют специальную работу как с родителями миграционной историей, так и с местными (русскоговорящими) родителями (около 70% ответов по обеим категориям родителей). Чаще всего данная работа приводит к поддержанию между родителями вполне конструктивных взаимоотношений. В то же время отсутствие просветительской работы с обеими категориями родителей может быть в большей степени связано с отсутствием налаженного взаимодействия этих категорий родителей между собой или же, в крайнем случае, с нейтральными взаимоотношениями, сложившимися между ними.

Остроконфликтная ситуация однозначно коррелирует с отсутствием какой бы то ни было специально спланированной и организованной работы с родителями на базе образователь-

ной организации. Образовательным организациям, начинающим свою деятельность в сфере обучения и адаптации детей с миграционной историей, рекомендуется уделить особое внимание планированию и организации работы с родителями — как местными, так и обучающихся с миграционной историей.

Взаимодействие образовательных организаций с местными диаспорами, национально-культурными и религиозными объединениями сведено к минимуму: о наличии взаимодействия сообщили 36% респондентов, но чуть меньше половины при этом определили его как неэффективное. Таким образом, ресурс общественных организаций, представляющих, в том числе, интересы мигрантов, задействованы в очень ограниченном объеме, и образовательным организациям стоит уделять такому взаимодействию гораздо больше внимания. Например, через привлечение представителей диаспор и национально-культурных объединений для разрешения конфликтных ситуаций (например, связанных с внешним видом обучающихся), их участия в подготовке разного рода праздников и фестивалей, общая работа по патриотическому воспитанию молодежи и т. п.

При изучении внешней среды образовательных организаций, в целом, можно отметить наличие достаточно большого числа объектов, которые могут способствовать повышению эффективности социокультурной адаптации детей иностранных граждан и детей с миграционной историей. Это и детские игровые площадки (74% ответов), и школы искусств (55%), и дома культуры (54%), и парки (44%), и музеи (42%), и торговые центры (38%), и детско-юношеская спортивная школа (37%). Важно, чтобы школы, планируя работу по социально-культурной адаптации обучающихся с миграционной историей, учитывали эти возможности и использовали возможности объектов внешней среды для повышения эффективности адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан.

Результаты исследования свидетельствуют, что роль социокультурной среды в адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан достаточно существенна, и далеко не весь потенциал ее пока задействован образовательными организациями при планировании и выстраивании работы на данном направлении.

Источники и материалы

АНО Центр 2024 — АНО Центр содействия межнациональному образованию «ЭТНОСФЕРА». https://www.etnosfera.ru/ (дата обращения: 20.10.2024).

Габдуллина 2024 — *Габдуллина Э.* Язык наш — друг их // Коммерсант. 05.06.2024. https://www.kommersant.ru/doc/6746185 (дата обращения: 20.10.2024).

Интеграция 2024 — Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов средствами образования: методическая и консультативная поддержка школ и детских садов в регионах России // ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». www.mpgu.su/integration (дата обращения: 20.10.2024).

Концепция 2018 — Концепция государственной миграционной политики на 2019–2025 годы. Утв. Указом Президента РФ от 31 октября 2018 г. № 622 с изменениями и дополнениями от 12 мая 2023 г. // Гарант.РУ: информационный портал. https://base.garant.ru/72092260/ (дата обращения: 20.10.2024).

Научная литература

Аббасова А. А. Особенности обучения детей мигрантов в условиях поликультурной среды // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 4. С. 5–8.

Афонькина Ю. А., Кузьмичева Т. В., Бурцева А. В. Социальная и образовательная адаптация детей из семей мигрантов в условиях развития образования на Кольском Севере: проектирование деятельности образовательной организации: монография. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. 182 с.

Волков В. В., Хархордин О. В. Теория практик. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2008. 297 с.

Деминцева Е. Б. Этнические VS социальные границы: дети мигрантов в школах // Этнографическое обозрение. 2019. № 2. С. 98–113. https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5

Иванова Г. П., Стецевич М. Ю., Ширкова Н. Н. Проблема адаптации детей-мигрантов в образовательном учреждении: результаты теоретического и эмпирического исследования // Социальные отношения. 2018. № 2 (25). С. 106–115.

Куприна Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения // Многоязычие в образовательном пространстве. 2017. № 9. С. 65–74. http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/17120

Малиновская С. М., Люрья Н. А. Методологические основания и организационно-педагогические условия успешного образования детей мигрантов // Научно-педагогическое обозрение. 2016. № 1 (11). С. 103–111.

Обухова Л. Ф., Евстратова Е. Е. Психологические условия включения детей-мигрантов в новую социокультурную среду // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 5. С. 175–181.

Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в российское общество (историко-этнографическое исследование на материалах системы образования): Дис. … д-ра истор. наук. 5.6.4. Этнология, антропология и этнография (исторические науки). М., 2022. 515 с.

Погребицкая Е. М. Адаптация детей-мигрантов в условиях образовательной организации // Пермский педагогический журнал. 2015. № 7. С. 106–112.

Хамраева Е. А. Достижение результатов ФГОС у детей мигрантов: коллективные формы обучения в поликультурной образовательной среде // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 4. С. 26–37.

Хухлаев О. Е., Кузнецов И. М., Чибисова М. Ю. Интеграция мигрантов в образовательной среде: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2013. Т. 18. № 3. С. 5–17.

Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Кузнецов И. М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 1. С. 95–103.

References

Abbasova, A. A. 2010. Osobennosti obucheniia detei migrantov v usloviiakh polikul'turnoi sredy [Features of Training of Children of Migrants in the Conditions of the Polycultural Environment]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia Voprosy obrazovaniia: yazyki i spetsial'nost'* 4: 5–8.

Afonkina, Yu. A., T. V. Kuzmicheva, and A. V. Burtseva. 2014. *Sotsial'naia i obrazovatel'naia adaptatsiia detei iz semei migrantov v usloviiakh razvitiia obrazovaniia na Kol'skom Severe: proektirovanie deiatel'nosti obrazovatel'noi organizatsii* [Social and Educational Adaptation of Children from Migrant Families in the Conditions of Educational Development in the Kola North: Designing the Activities of an Educational Organization]. Krasnoyarsk: Nauchno-innovatsionnyi tsentr. 182 p.

Demintseva, E. B. 2019. Etnicheskie vs sotsial'nye granitsy: deti migrantov v shkolakh [Ethnic vs Social Borders: Children of Migrants in Schools]. *Etnograficheskoe obozrenie* 2: 98–113. https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5

Ivanova, G. P., M. Yu. Stetsevich, and N. N. Shirkova. 2018. Problema adaptatsii detei-migrantov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: rezul'taty teoreticheskogo i empiricheskogo issledovaniia [The Problem of Adaptation of Migrant

Children in an Educational Institution: The Results of Theoretical and Empirical Research]. *Sotsial'nye otnosheniia* 2(25): 106–115.

Khamraeva, E. A. 2013. Dostizhenie rezul'tatov FGOS u detei migrantov: kollektivnye formy obucheniia v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede [The FSES (Federal State Educational Standart) Result Achievement of the Migrant Children: Collective Forms of Education in the Multicultural Educational Sphere]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia Voprosy obrazovaniia: iazyki i spetsial'nost'* 4: 26–37.

Khukhlaev, O. E., I. M. Kuznetsov, and M. Yu. Chibisova. 2013. Integratsiia migrantov v obrazovatel'noi srede: sotsial'no-psikhologicheskie aspekty [Integration of Migrants in the Educational Environment: Socio-Psychological Aspects]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* 18(3): 5–17.

Khukhlaev, O. E., M. Yu. Chibisova, and I. M. Kuznetsov. 2014. Shkola kak transliator kul'tury prinimaiushchego obshchestva: integratsiia detei-migrantov v obrazovatel'noi srede [School as a Translator of the Culture of the Host Society: Integration of Migrant Children in the Educational Environment]. *Kul'turno-istoricheskaia psikhologiia* 10(1): 95–103.

Kuprina, T. V. 2017. Obuchenie detei migrantov v shkolakh Rossii: problemy i puti ikh resheniia [Education of Migrant Children in Russian Schools: Problems and Ways to Solve Them]. *Mnogoiazychie v obrazovatel'nom prostranstve* 9: 65–74. http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/17120

Malinovskaia, S. M., and N. A. Liuria. 2016. Metodologicheskie osnovaniia i organizatsionno-pedagogicheskie usloviia uspeshnogo obrazovaniia detei migrantov [Methodological Grounds, Organizational and Pedagogical Conditions of the Efficient Education of Migrants' Children]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* 1(11): 103–111.

Obukhova, L. F., and E. E. Evstratova. 2007. Psikhologicheskie usloviia vkliucheniia detei-migrantov v novuiu sotsiokul'turnuiu sredu [Psychological Conditions of Inclusion of Migrant Children in a New Sociocultural Environment]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie* 12(5): 175–181.

Omelchenko, E. A. 2022. *Integratsiia detei iz semei inoetnichnykh migrantov v rossiiskoe obshchestvo (istoriko-etnograficheskoe issledovanie na materialakh sistemy obrazovaniia)* [Integration of Children from Families of Non-Ethnic Migrants into Russian Society (Historical and Ethnographic Research on the Materials of the Education System)]. Doctoral diss., Moscow Pedagogical State University. 515 p.

Pogrebitskaia, E. M. 2015. Adaptatsiia detei-migrantov v usloviiakh obrazovatel'noi organizatsii [Adaptation of Migrant Children in the Conditions of an Educational Organization]. *Permskii pedagogicheskii zhurnal* 7: 106–112.

Volkov, V. V., and O. V. Kharkhordin. 2008. *Teoriia praktik* [Theory of Practice]. Saint Petersburg: Izdatel'stvo Evropeiskogo universiteta. 297 p.

Глава 15

Роль социокультурной среды в адаптации учеников из Центральной Азии: опыт Челябинской и Томской областей

Успех процесса интеграции детей с миграционной историей в образовательных организациях зависит от того, насколько системно выстраивается работа по их языковой, психологической и социокультурной адаптации. Использование ресурсов социокультурной среды и привлечение социальных партнеров играют в процессе выстраивания этой работы важную роль. Однако при том, что образовательные организации в разных регионах России испытывают примерно

* *В главе использованы материалы статьи: Кривенькая М. А.* Роль социокультурной среды в адаптации учеников из Центральной Азии: опыт Челябинской и Томской областей // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 86–96.

This chapter involves material from the article: Krivenkaya, M. A. 2025. The Role of Sociocultural Environment in Adaptation of Students from Central Asia: Case of Chelyabinsk and Tomsk Regions. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 86–96.

* *Исследование выполнено* в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме № 124031100002-4 «Социокультурная среда как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей».

Funding: The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation. Theme №124031100002-4 "The Socio-Cultural Environment as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration History".

одинаковые проблемы, связанные с возрастающим в последние годы притоком мигрантов, и алгоритм работы внутри школ примерно одинаков, механизмы выстраивания взаимодействия с внешними партнерами в социокультурной среде каждого региона и города разные. В данной статье рассматривается опыт сетевого взаимодействия образовательных организаций и партнеров в Челябинской и Томской областях, который может быть представлен как интеграционная модель с региональным компонентом. Он демонстрирует не только активное использование, но и формирование среды: в работу вовлекаются самые разные социальные группы, среди которых социализация и интеграция детей с миграционной историей происходит довольно успешно. В целом, актуализируется понимание социокультурной среды как комплекса условий, от которых зависит существование и развитие личности и социума.

* * *

В практике современной общеобразовательной школы в России в последние десятилетия отмечается ряд общих проблем, которые связаны с увеличением числа учащихся, испытывающих стойкие трудности в обучении и адаптации к школе. Изменение контингента обучающихся, связанное с ростом доли тех, чьим родным языком является не русский язык, а язык страны их происхождения, фиксируется во всех регионах. Успешная языковая и социокультурная адаптации детей из семей мигрантов, а также детей-граждан России с миграционной историей семьи, напрямую связана с национальной безопасностью — демографической, экономической, культурной.

Некоторые российские регионы или отдельные города испытывают постоянный приток мигрантов, и школы уже относительно адаптировались к этим реалиям, выработав собственную стратегию: коллективы образовательных организаций апробируют решения на практике, разрабатывают собственные методики. Другие регионы в тот или иной момент становятся новым местом притяжения миграционных потоков и сталкиваются с неожиданно быстрым ростом количества прибывших. Подобная ситуация зачастую вынуждает школы к принятию срочных мер по выработке решений, способствующих включению детей-инофонов в образовательный процесс.

У тех, кто сталкивается с этой необходимостью в последние годы, есть возможность использовать опыт своих коллег, нара-

ботанный в образовательных организациях, прошедших первоначальный этап «миграционной истории» (*Омельченко* 2018: 284–287). Их вклад в разработку системы мер на федеральном уровне для решения миграционных вопросов также очень важен.

Фактор внимания к проблемам мигрантов со стороны федеральных и региональных властей зачастую демонстрирует разновекторный характер, в зависимости от разных экономических, политических и, как в настоящее время, геополитических изменений в мире, оказывающих влияние на Россию, приграничные страны и регионы. Мировой опыт свидетельствует, что успешная адаптация и интеграция мигрантов зависит прежде всего от работы на низовом уровне, где ключевым игроком становятся органы местного самоуправления (*Ромодановский, Мукомель* 2015: 15). Региональные департаменты управления образованием должны поддерживать, через механизм государственных заказов, целевых субсидий и грантов, те образовательные организации, которые уже работают в сфере адаптации и интеграции мигрантов средствами образования и способны играть роль профильных ресурсных центров для других образовательных организаций.

В данном контексте считаем целесообразным обратиться к опыту образовательных организаций Челябинской и Томской областей, которые в течение многих лет демонстрируют успешные результаты разработки и применения образовательных технологий адаптации обучающихся с миграционной историей, в том числе не владеющих русским языком при поступлении в школу. Данный опыт интересен еще и тем, что, помимо педагогических и методических разработок, демонстрирует умелое и комплексное использование социокультурной среды, в данном случае городской. Активная позиция руководства — от директора конкретной организации до региональных властей, вовлечение в процесс разных общественно-культурных организаций и социальных партнеров приводит к значительному изменению самой среды — к формированию новых условий, в которых происходит социализация личности и интеграция сообществ.

Этнический состав прибывающих в российские регионы детей — самый разный: азербайджанцы, таджики, узбеки,

киргизы, корейцы, армяне, цыгане, китайцы и др. Как правило, большинство детей, слабо владеющих или не владеющих русским языком по прибытии, испытывают серьезные проблемы социально-культурной адаптации. Усилия по адаптации и интеграции мигрантов — крайне важная задача для принимающего местного сообщества. По мнению экспертов, важнейшей характеристикой эффективности миграционной политики является взаимодействие мигрантских общин и принимающего населения, которое зависит от стратегии как общества и его различных институтов, так и самих мигрантов. К сожалению, в российском обществе пока недостает понимания того, что для достижения интеграции необходимо взаимное приспособление, включающее в себя принятие обеими группами права всех этнических групп на собственную культурную идентичность (*Лебедева, Татарко* 2009).

Исследователи говорят о низком интеграционном потенциале принимающего российского общества, слабых адаптивных возможностях части мигрантов, специфических социальных практиках взаимодействия мигрантов и принимающего населения, что накладывает определенные социокультурные ограничения на успешную политику в сфере интеграции иммигрантов. При этом следует учитывать тот факт, что в российских городах, основных центрах притяжения миграционных потоков, формируется и стремится к кристаллизации и воспроизводству субкультура мигрантов-прагматиков, рассматривающая принимающую среду преимущественно как экономический ресурс, а не как среду обитания (*Кузнецов, Мукомель* 2005: 5).

В самом широком понимании, социокультурная среда — это сложившееся культурное своеобразие условий, обстановки, оказывающее соответствующее влияние на ее участников (*Мардахаев* 2016). Социокультурная среда трактуется как особый, социально организованный феномен культуры, в котором социальные и культурные процессы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, развиваются в рамках общей идеи и оказывают влияние на деятельность социальных субъектов по созданию и освоению духовных ценностей и общественных ориентиров (*Козлова* 2019: 120).

С точки зрения социальной педагогики, это — «конкретное, непосредственно данное каждому ребенку социальное пространство, посредством которого он активно включается в культурные связи общества. Это совокупность различных (макро- и микро-) условий его жизнедеятельности и социального поведения» (*Бурмистрова* и др. 2016). Обычно это включает и коммуникативный ареал обучающегося, в том числе самые разные контакты и взаимодействия с другими людьми, а подчас и предметное окружение, которое несет культурное сообщение, транслирует культурные коды.

Возникающая социальная напряженность как в детской среде, так и в общественной жизни вне школы в целом обращает наше внимание на целесообразность использования всех доступных ресурсов социокультурной среды, в том числе способствующих вовлечению в процесс адаптации родителей, членов семей мигрантов, включенности районов компактного проживания прибывших в городскую среду и т. д. Такая работа, как правило, ведется в рамках сетевого взаимодействия школ, вузов, городских и муниципальных властей, общественных организаций, учреждений культуры, представителей бизнес сообщества и т. д. (*Омельченко, Кривенькая* 2021: 20–32). Модель Томской и Челябинской областей представляет собой объединения образовательных организаций-ресурсных центров или площадок, среди которых выделяется одна образовательная организация со статусом базовой площадки; координирующую роль выполняют городские и региональные органы управления образованием; к работе привлекается широкая сеть социальных партнеров.

Так, в Томской области с 2015 г. активно создается и успешно действует региональная сеть Центров этнокультурного образования. На данный момент в 13 муниципальных образованиях на базе школ, дошкольных детских учреждений, организаций дополнительного образования и учреждений культуры области работают более 40 этнокультурных центров. Координирует работу центров Федеральная инновационная площадка Министерства просвещения России — ОГБУ «Региональный центр развития образования».

Базовой площадкой является Заозерная средняя общеобразовательная школа № 16 г. Томска (директор Е. В. Астраха-

цева) — одна из старейших образовательных организаций Томска, крупный многопрофильный учебный комплекс, который в 2026 г. отметит свое 150-летие. Дети из семей мигрантов составляют 4–5 процентов от общего числа обучающихся, а в начальной школе доля может доходить и до 10 процентов (Отчет 2023: 30). Социальными партнерами школы являются национально-культурные автономии, представляющие основные этнические группы, проживающие в Сибири (например, Центр немецкой культуры), некоторые проекты школа реализует также во взаимодействии с Томским отделением Русского географического общества, местными вузами (Томский государственный университет, Архитектурный университет) и колледжами.

В сетевую работу наиболее активно вовлечены этнокультурные центры, созданные на базе МДОУ «Детский сад № 6 «Колобок» города Стрежевого на севере Томской области (дошкольное образование), МОУ «Михайловская СОШ» Зырянского района (сельская школа), МБОУ ДО Дом детства и юношества «Факел» (дополнительное образование, в т. ч. изучение истории и культуры славянских народов). В Томске, наряду с МАОУ Заозерная СОШ № 16, как центр этнокультурного образования успешно работает МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28 г. Томска». ОГБУ «Региональный центр развития образования» на регулярной основе организует методические семинары по обмену опытом центров, а также так называемые «образовательные события» — комплексные мероприятия, аккумулирующие ресурсы всех участников проекта (Центр Российского образования 2024).

В Челябинске реализуется сетевой проект «Обучение детей-инофонов в поликультурной образовательной среде города Челябинска». Комитетом по делам образования в качестве базового ресурсно-методического центра по социокультурной и языковой адаптации выбрана МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской» (директор Г. А. Ахметова), которая с 2023 г. является сетевым координатором-ресурсным центром по теме «Социализация семей с миграционной историей посредством изучения русского языка и приобщения к российской культуре в

условиях поликультурной среды г. Челябинска». Опорными площадками проекта являются МБОУ «СОШ № 42 г. Челябинска», МБОУ «СОШ № 54 г. Челябинска», МБОУ «СОШ № 68 г. Челябинска». Соисполнителями данного проекта выступают: МБОУ «СОШ № 4 г. Челябинска», МАОУ «СОШ № 8 г. Челябинска», МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска», МБОУ «СОШ № 28 г. Челябинска», МАОУ «СОШ № 53 г. Челябинска».

Для эффективной реализации проекта ресурсным центром организовано сетевое взаимодействие, в которое включены: Управление по взаимодействию с общественными объединениями Администрации г. Челябинска, Управление по вопросам миграции ГУ МВД России по Челябинской области; МКУ «Центр народного единства», Ассоциация народов Южного Урала, Национально-культурные центры, Центр межкультурных коммуникаций; ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», ФГБУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», ФГБУ ВО «Челябинский государственный университет», ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)»; ГБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Калининского района», ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»; Челябинское региональное отделение ООПО «Союз женщин России» — Союз женщин Челябинской области; МАУДО «ЦДТ Гармония г. Челябинска»; Центральная библиотека им. А. С. Пушкина, Челябинская областная универсальная научная библиотека, Президентская библиотека.

На данный момент базовые школы Челябинска и Томска аккумулируют не только педагогический и методический опыт сетевых партнеров, но также проводят мониторинг образовательных организаций города, собирают данные о количестве детей-инофонов и детей из семей с миграционной историей, об уровне их языковой подготовки, образовательных результатах, показывающих, усваивают ли они образовательную программу российской школы. Так, по состоянию на 2021/2022 учебный год в Челябинске проживало около 2000 детей-инофонов, нуждающихся в дополнительном сопровождении. Подавляю-

щее большинство из таких детей не говорили к моменту поступления в школу по-русски. Особенностью Челябинска также является большой процент детей, поступающих в 7–9 классы. Этнический состав прибывающих разнообразный — армяне, таджики, узбеки, киргизы, корейцы, цыгане, в последнее время стали также прибывать казахи, белорусы, жители ДНР и ЛНР (Круглый стол 2022).

В Заозерной СОШ № 16 г. Томска, в соответствии с открытыми данными, размещенными на сайте школы, в последние годы количество обучающихся стремительно растет: так, за 5–6 лет оно почти удвоилось (МАОУ СОШ № 16 2023). Контингент обучающихся Заозерной школы № 16 формируется из детей, проживающих на закрепленной прилегающей территории, а также детей других районов города и пригорода. Местоположение старого корпуса близ Центрального рынка объясняет то, что в школе учится большое количество детей с миграцией в истории семьи, а всего среди учеников Заозерной школы — представители тридцати этнических групп. Большинство детей-инофонов родились уже в России, в семьях, которые приехали из Армении, Азербайджана, Кыргызстана, Узбекистана, Таджикистана.

Традиционно школы с большой долей детей мигрантов начинают с разработки методик преподавания русского языка детям-инофонам. В разных школах российских регионов функционируют центры русского языка, коллективы разрабатывают тесты и специальные программы по РКИ, методические рекомендации, касающиеся коррекции типичных ошибок при обучении русскому языку, идет интенсивный обмен опытом и практическими наработками. Большое значение для интенсификации межрегионального обмена опытом стало включение с 2020 г. организаций из регионов в проекты, реализуемые Центром содействия межнациональному образованию «Этносфера» и Московским педагогическим государственным университетом при поддержке Фонда Президентских грантов «Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов средствами образования: методическая и консультативная поддержка школ и детских садов в регионах России» (2020–2021)

и «Языковая и социокультурная адаптация детей с миграционной историей в образовательных организациях России» (2022–2023). По итогам проекта 71 образовательная организация из 20 российских регионов, включенных в проект, готовы стать, и многие уже стали, ресурсными центрами по адаптации и интеграции обучающихся из семей иноэтничных мигрантов для дальнейшей информационной и методической поддержки других школ, сталкивающихся с этой проблемой.

Осмысление практического опыта образовательных организаций и аналитическая обработка материалов, накопленных в ходе реализации данных проектов, приводит к выводу о том, что в процессе адаптации и интеграции мигрантов в школу и общество важно не только использовать ресурсы социокультурной среды, но и формировать ее с учетом поиска социокультурных ориентиров развития современного общества, особенностей процессов социализации, культурализации и инкультурации в глобализирующемся мире, специфики феномена границ в культуре, роли социокультурных факторов в организации регионального сотрудничества (см.: *Прищепа* 2018).

В данном контексте разработка региональных моделей интеграции мигрантов актуализируют понимание социокультурной среды как системной организации. И опыт Томска и Челябинска интересен с точки зрения выстраивания системной работы по разработке и внедрению программ не только языковой, но и социокультурной адаптации с региональным компонентом, направленных на создание атмосферы межнационального диалога и толерантных отношений, знакомство с традициями народов, населяющих регионы, развитие творческих способностей обучающихся.

В Томске точки притяжения в этом направлении — созданные на базе школы Центр этнокультурного образования по теме «Этнокультурное пространство Сибири» и Центр межкультурной коммуникации, где проходят этнокультурные уроки, приуроченные к памятным датам истории разных народов Томской области; фестивали национальных культур; мастер-классы и открытые занятия для педагогов региона. Традиционные мероприятия Центра этнокультурного образования с привлечением

ресурса социокультурной среды города включают: Читательский марафон «По дорогам славянских сказок»; праздник католического Рождества в сотрудничестве с Центром польской культуры «Дом Польский»; Областной музыкальный фестиваль-конкурс имени Ф. Шопена «Прелюдия», учредителями которого являются Департамент по культуре и туризму Томской области, ЦПК «Дом польский», Институт искусств и культуры Национального исследовательского Томского государственного университета и МАОУ Заозерная школа № 16; Региональный Фестиваль национальных культур «Содружество», Открытый фестиваль-конкурс чтецов поэзии украинских поэтов «В гостях у Кобзаря» (МАОУ СОШ № 16 2023).

Пять школьных музеев (краеведческий, инноваций, музей под открытым небом («Томск купеческий») и др.) также вносят значительный вклад в культурную адаптацию и социализацию обучающихся. На базе музеев часто проводятся занятия спецкурса «Томск культурно-исторический»: это еще один учебный проект, призванный способствовать социально-культурной адаптации детей с миграцией в истории семьи, не родившихся в Томске, но сейчас живущих в этом городе.

В целом, в Томске реализуется почти 40 городских целевых программ, девять из которых тематически связаны с этнокультурной тематикой («Учимся жить вместе», «Диалог», «Летопись города», «Отражение» и др.). Посещение мероприятий в рамках таких программ предусмотрено планом работы школы и отдельных ее классов: ученики ходят на них организованно, вместе с педагогами. Безусловно, это расширяет этнокультурный кругозор и повышает межкультурную компетентность как учеников, так и учителей школы.

Интеграция личности в социокультурную образовательную среду и соответственно эффективность образовательной деятельности напрямую связаны с самоидентификацией субъектов педагогического взаимодействия (*Александров* 2005: 58). Участники образовательного процесса, физически находящиеся внутри среды, культурно и духовно могут быть, то есть идентифицировать себя, и существовать вне ее. В случае с детьми из семей мигрантов такая ситуация является довольно распространенным

явлением. И одним из эффективных путей ее преодоления является конструирование особых культурно-образовательных пространств, в которое бы вовлекались все дети вне зависимости от их самоидентификации, в том числе этнической. Примером могут служить самые разные программы в сфере дополнительного образования по этнокультурной тематике.

Так, в Челябинской школе № 60 инструменты музейной педагогики и школьного краеведения активно использует программа дополнительного образования «Южный Урал: взгляд из школьного музея» (реализуется с 4-го класса), в которой есть разделы: «Что мы знаем о Южном Урале», «Этническое многообразие Челябинской области», «Славные страницы истории Южного Урала», «Челябинск — город, в котором я живу», «Заречье — большой район большого города», «Школа, в которой я учусь», «Творческая мастерская» (работы детей «Челябинск моими глазами», детская конференция «Мой Южный Урал»).

В рамках дополнительного образования разработан и активно внедряется курс «Чудеса из полимерной глины», где ребята не только работают с этим материалом, но и знакомятся с орнаментами, характерными для Южного Урала (например, башкирскими, татарскими и характерными для других народов, живущих на территории Челябинской области). Программа «Язык искусства понятен всем», реализуемая совместно с Центром дополнительного образования «Гармония», позволяет обучить больше детей из семей мигрантов на бюджетной основе. Знакомство с культурным и музыкальным наследием Южного Урала носит не только просветительский и информационный, но и продуктивный характер: дети приносят домой поделки, сделанные своими руками. Через «рукотворчество» дети узнают, что такое златоустовское литье, как развивается гончарное дело и т. п. Для проведения учителями уроков физкультуры создана картотека «Русские подвижные игры», при этом важно, чтобы в ходе урока ученик показал владение русским языком и понимание тех задач и ролей, которые нужно выполнить в рамках игры.

В свою очередь в Томске масштабируется опыт Заозерной СОШ № 16 по внедрению авторской интегрированной про-

граммы внеурочной деятельности, направленной в том числе на социализацию детей с миграционной историей, — «Общение без границ». Она также основана на музейной и театральной педагогике: учителя изобразительного искусства, музыки, хореографии, литературного чтения вместе с детьми готовят разнообразные театральные постановки. Это помогает адаптации и социализации детей, недавно приехавших в Томск, способствует сплачиванию учеников разной этнической принадлежности на основе совместного творчества.

В плане внеурочной работы школы — самые разные образовательные события для детей. Это регулярные фестивали национальных культур «Содружество», в рамках которых дети вместе со своими родителями, братьями и сестрами участвуют в организации «национальных гостиных» и получают возможность рассказать другим ребятам о своей этнической культуре. Это читательский марафон «По дорогам славянских сказок» как средство знакомства с культурой западных и восточных славян, представители которых учатся в школе. Это «Открытые житийные чтения» — культурно-исторический проект, направленный одновременно и на духовно-нравственное воспитание молодежи, и на развитие читательской грамотности в детско-молодежной среде.

Вовлечение детей из семей мигрантов в дополнительное образование эффективно на основе популярного сейчас эдьютейнмента. Так, в Челябинской области в проводимую на протяжении двух десятилетий при участии местного педагогического университета интеллектуальную игру «Русский мир» с 2021 г. была включена особая номинация «Послы мира», в которой принимают участие дети-инофоны. Ребята рассказывали не только о своих странах, откуда они приехали (команды этнически смешанные), они представляли свои знания по русской истории, культуре, литературе в соответствии со ступенью обучения. В 2022 году 200 детей-инофонов со всего города уже участвовали в этой игре. Важно, что довольно много детей говорят в семьях на двух языках, причем на русском — с братьями и сестрами, которые учатся в тех же школах. У таких детей уровень коммуникативного навыка намного выше.

Уникальным творческим продуктом, созданным в результате совместной работы детей разной этнической принадлежности в рамках школьной проектной деятельности под руководством учителя истории Челябинской школы № 60 А. А. Сокулина, является интерактивная настольная краеведческая игра «Южный Урал — край, где мы живем». Игра адресована ученикам средней школы с билингвизмом, «новым жителям Южного Урала». Это погружение в «Южно-Уральскую Вселенную», в уникальное природное, историко-культурное и этническое разнообразие региона, через приключения персонажей южно-уральского фольклора — богатыря Таганая, купца Семигора, Змея-Полоза, Аниски, Сулеи и башкирской красавицы Золотой Волос. Разработано не только красочное игровое поле и планшеты участников с правилами, но и отдельные локации (Южный Урал, Челябинск и его достопримечательности). Это игра не на один вечер, ее потенциал в рамках дополнительного образования подтверждается восторгом игроков, которые копят баллы, выполняя специальные домашние задания вместе с членами семьи.

Чрезвычайно важный фактор успешности практики организаций, вовлеченных в процесс социализации детей мигрантов, — это комплексная работа с семьями, активное вовлечение родителей, прежде всего матерей, в процесс. Установлению стабильных контактов с родителями детей из Центральной Азии способствует привлечение представителей духовенства (муфтията), руководителей национально-культурных центров, переводчиков. Встречи с родителями проходят регулярно в опорных школах в каждом районе Челябинска, по запросу — организуются в Томске. Когда родители-мигранты слышат от авторитетных для них людей на родном для них языке слова о важности образования, следовании законодательству об образовании и школьным правилам, необходимости прислушиваться к мнению педагогов и администрации, отношение семей меняется. За последние годы в школах Челябинской области стало меньше девочек в хиджабах, девочки стали посещать физкультуру в спортивной форме, родители реже надолго увозят детей на родину во время учебного года под предлогом религиозных или семейных праздников. С другой стороны, идет разъяснитель-

ная и просветительская работа с местными родителями. Так, в школе № 60 предлагаются для ознакомления информационные брошюры, например, «Особенности национального и религиозного этикета таджикского народа», «Особенности национального и религиозного этикета узбекского народа». Опыт Заозёрной СОШ № 16 города Томска в организации урочной и внеурочной работы, формировании дружелюбной поликультурной среды может быть полезным для других образовательных организаций с полиэтничным составом обучающихся, в том числе тех, в контингенте которых есть дети — представители коренных народов и этнических меньшинств.

Приведенные выше примеры практик по языковой и социально-психологической адаптации детей мигрантов в школах Томска и Челябинска — не единственная модель успешной работы в этой области (*Омельченко, Шевцова* 2022: 8–25). Однако в контексте использования ресурсов и формирования социокультурной среды представляется важным транслирование опыта именно этих регионов. Прежде всего это распространение такой организационно-методической формы сетевого взаимодействия, как Опорная площадка в Челябинске или Центр этнокультурного образования в Томске. Они фактически представляют собой ресурсные центры по определенному направлению адаптации детей из семей мигрантов, могут получать дополнительное финансирование и разного рода поддержку со стороны местной администрации. Образовательным организациям в разных российских регионах может быть также интересна апробированная в Челябинске и Томске система социального партнерства. Активное использование ресурсов социокультурной среды города и региона, выстраивание сетевого взаимодействия с самыми разными организациями, трансляция и передача опыта применения регионального компонента — составляющие системной и последовательной работы по адаптации и социализации детей с миграционной историей семьи.

В обсуждаемом контексте опыт Челябинской и Томской областей обогащает понимание социокультурной среды как комплекса условий, от которых зависит существование и развитие личности и социума. Коллективы образовательных организа-

ций в рамках широкого социального партнерства не только используют ресурсы социокультурной среды, но и формируют ее как пространство, наполненное культурными ценностями, имеющее социальную значимость для развития личности и конкретной социальной общности (*Евтушенко* 2009: 29–30). Опыт регионов позволяет рассматривать социокультурную среду как фактор, способствующий ориентации в социокультурных ценностях и, таким образом, играющий важнейшую роль в социализации детей с миграционной историей, их успешной интеграции в школу и общество.

Источники и материалы

Бурмистрова и др. 2016 — *Бурмистрова М. Н.*, *Васильева Л. Л.*, *Петрова Л. Ю.*, *Кащеева А. В. и др.* Социально-педагогический словарь. Саратов, 2016 [Электронный ресурс] // Национальная энциклопедическая служба России (НЭС): [открытый образовательный ресурс]. https://didacts.ru/slovari/socialno-pedagogicheskii-slovar-2016-g.html (дата обращения: 22.11.2024).

Круглый стол 2022 — Материалы Круглого стола «Обучение русскому как неродному в условиях поликультурной среды г. Челябинска: опыт, проблемы, перспективы» (15 октября 2022 г., г. Челябинск) // Опыт взаимодействия по обучению русскому языку детей-инофонов в поликультурной образовательной среде города Челябинска [Электронный ресурс] // Московский педагогический государственный университет: [сайт]. https://mpgu.su/novosti/vzaimodejstvija-polikulturnoj-obrazovatelnoj/ (дата обращения: 23.07.2024).

МАОУ СОШ № 16 2023 — Этнокультурный центр [Электронный ресурс] // МАОУ СОШ № 16 г. Томска: [сайт]. http://school16.edu.tomsk.ru/blog/category/novosti/etnokulturnyiy-tsentr/ (дата обращения: 18.09.2024).

Мардахаев 2016 — *Мардахаев Л. В.* Социальная педагогика. Краткий словарь понятий и терминов. Москва: РГСУ, 2016. 430 с.

Отчет 2023 — Отчёт о результатах самообследования Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской» за 2023 год [Электронный ресурс] // МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Челябинска имени Зои Космодемьянской» [сайт]. https://clck.ru/3C7dpK (дата обращения: 23.07.2024).

Центр Российского образования 2024 — Областное государственное бюджетное учреждение Региональный центр развития образования в Томске» [Электронный ресурс] // Центр Российского образова-

ния: [портал]. https://rusedu.center/org/oblastnoe-gosudarstvennoe-byudzhetnoe-uchrezhdenie-regionalnyy-tsentr-razvitiya-obrazovaniya-000036135/ (дата обращения: 08.12.2024).

Научная литература

Александров Е. П. Образовательная среда и социокультурные пространства // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2005. № 2. С. 56–58.

Евтушенко Ю. Н. Дополнительное образование как социокультурная среда развития личности // Вестник ЧГПУ. 2009. № 12. С. 29–30.

Козлова Н. Г. Педагогическая сущность понятия социокультурной среды образовательного учреждения, значение ее формирования // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 3А. С. 119–126.

Кузнецов П. М., Мукомель В. П. Адаптационные возможности и сетевые связи мигрантских этнических меньшинств. М.: ИС РАН, 2005. 50 с.

Лебедева Н. М., Татарко А. Н. (под ред.). Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. М.: РУДН, 2009. 420 с.

Омельченко Е. А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с.

Омельченко Е. А., Кривенькая М. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигрантов в контексте национальной безопасности // Caspium Securitatis: журнал каспийской безопасности [Электронное издание]. 2021. Т. 1, № 3. С. 20–32. https://doi.org/10.21672/2713-024X-2021-3-1-020-032

Омельченко Е. А., Шевцова А. А. (под ред.). Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования. М.: Этносфера, 2022. 123 с.

Прищепа П. М. и др. (под ред.). Социокультурная среда: системная организация, антропологическое измерение, пограничная специфика: материалы международной заочной научно-практической конференции. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2018. 155 с.

Ромодановский К. О., Мукомель В. П. Регулирование миграционных процессов: проблемы перехода от реактивной к системной политике // Общественные науки и современность. 2015. № 5. С. 5–17.

References

Aleksandrov, E. P. 2005. Obrazovatel'naia sreda i sotsiokul'turnye prostranstva [Educational Environment and Sociocultural Areas]. *Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniia i ekonomiki* 2: 56–58.

Evtushenko, Yu. N. 2009. Dopolnitel'noe obrazovanie kak sotsiokul'turnaia sreda razvitiia lichnosti [Additional Education as a Sociocultural Environment for Personal Development]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* 12: 29–30.

Kozlova, N. G. 2019. Pedagogicheskaia sushchnost' poniatiia sotsiokul'turnoi sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniia, znachenie ee formirovaniia [The Pedagogical Essence of the Concept of the Sociocultural Environment of an Educational Institution, the Importance of its Formation]. *Pedagogicheskii zhurnal* 9 (3A): 119–126.

Kuznetsov, I. M., and V. I. Mukomel. 2005. *Adaptatsionnye vozmozhnosti i setevye sviazi migrantskikh etnicheskikh men'shinstv* [Adaptive Capacities and Networks of Migrant Ethnic Minorities]. Moscow: Institut sotsiologii Rossiiskoi akademii nauk. 50 p.

Lebedeva, N. M., and A. N. Tatarko (eds.). 2009. *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeistviia migrantov i naseleniia Rossii* [Strategies of Intercultural Interaction Between Migrants and the Russian Population]. Moscow: Rossiiskii universitet druzhby narodov. 420 p.

Omelchenko, E. A. 2018. *Integratsiia migrantov sredstvami obrazovaniia: rossiiskii i mirovoi opyt* [Integration of Migrants Through Education: Russian and Global Experience]. Moscow: Etnosfera. 416 p.

Omelchenko, E. A., and M. A. Krivenkaya. 2021. Integratsiia detei iz semei inoetnichnykh migrantov v kontekste natsional'noi bezopasnosti [Integration of Children from Families of Non-Ethnic Migrants in the Context of National Security]. *Caspium Securitatis: zhurnal kaspiiskoi bezopasnosti* 1(3): 20–32. https://doi.org/10.21672/2713-024X-2021-3-1-020-032

Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova (eds.). 2022. *Adaptatsiia i integratsiia detei iz semei migrantov v rossiiskoi sisteme obrazovaniia* [Adaptation and Integration of Children from Migrant Families in the Russian Education System]. Moscow: Etnosfera. 123 p.

Prischepa, I. M. et al. (eds.). 2018. *Sotsiokul'turnaia sreda: sistemnaia organizatsiia, antropologicheskoe izmerenie, pogranichnaia spetsifika: materialy mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Sociocultural Environment: Systemic Organization, Anthropological Dimension, Borderline Specifics: Proceedings of the International Online Scientific and Practical Conference]. Vitebsk: Vitebskii gosudarstvennyi universitet imeni P. M. Masherova. 155 p.

Romadanovskii, K. O., and V. I. Mukomel. 2015. Regulirovanie migratsionnykh protsessov: problemy perekhoda ot reaktivnoi k sistemnoi politike [Regulating Migration Processes: Problems of Transition from Reactive to Systemic Policy]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'* 5: 5–17.

М. А. Кривенькая

Глава 16

Использование ресурсов социокультурной среды для адаптации детей-мигрантов: опыт Санкт-Петербурга

Проблема социокультурной и языковой адаптации и интеграции в российское общество семей мигрантов из стран ближнего зарубежья сохраняет актуальность уже не одно десятилетние после распада Советского Союза. Хотя интенсивность миграционных потоков в Россию в последние годы снизилась, уже переселившиеся на территорию страны семьи с детьми (преимущественно из республик Центральной Азии) создают высокую концентрацию мигрантов в отдельных ре-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Хабенская Е. О.* Использование ресурсов социокультурной среды для адаптации детей-мигрантов: опыт Санкт-Петербурга // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 97–108.

This chapter involves material from the article: Khabenskaya, E. O. 2025. The Resource of the Socio-Cultural Environment for the Adaptation of Migrant Children: Saint Petersburg's Experience. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 97–108.

** *Исследование выполнено* в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме № 124031100002-4 «Социокультурная среда как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей».

Funding: The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation. Theme №124031100002-4 "The Socio-Cultural Environment as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration History".

гионах, районах и образовательных учреждениях, что требует от общества и государства принятия мер по гармоничному включению этих групп в принимающее сообщество. Для этого необходимо изучение и распространение успешных практик образовательных организаций регионов по работе в этом направлении. В статье рассматривается опыт Санкт-Петербурга по использованию ресурсов социокультурной среды в процессе адаптации и интеграции детей-инофонов — на примере опыта конкретной школы № 443 Фрунзенского района. За последние 10–15 лет педагогический коллектив школы накопил большой и успешный опыт в этой сфере, активно используя музейные комплексы Санкт-Петербурга, площадки учреждений дополнительного образования района, привлекая к этой деятельности социальных партнеров и родителей. Ежегодные результаты тестирований (предметных, психологических, на функциональную грамотность и т. д.) детей-мигрантов, обучающихся в школе, демонстрируют не только поступательное повышение уровня владения русским языком и общей успеваемости, но и позитивные изменения в структуре личности детей-инофонов, успешное включение их в культурное пространство города и страны, осознание себя частью социокультурного пространства города и российского общества в целом. Представляется весьма целесообразным распространение опыта школы на образовательные организации Санкт-Петербурга и других крупных городов РФ.

* * *

Распад Советского Союза привел к дестабилизации политической и экономической ситуации на всей территории бывшего СССР, а в ряде регионов, в особенности республик Центральной Азии и Закавказья — к пограничным спорам и межэтническим конфликтам. Как следствие — с этих территорий в Россию, в поисках работы и лучшей жизни в 1990-е годы массово поехали мигранты, беженцы и вынужденные переселенцы. В последующие годы, после некоторой стабилизации ситуации в ближнем зарубежье, характер миграционных потоков в Россию менялся, но интенсивность их оставалось высокой. В наши дни «пребывание на территории России миллионов иностранных граждан, большинство из которых заняты в российской экономике, стало привычным, неотъемлемым элементом российской повседневности» (*Мукомель, Григорьева* 2022: 6). Эта новая реальность постсоветского периода породила и новую проблему, которая остро стоит на повестке дня уже не одно десятилетие — проблему адаптации и интеграции в российское общество иноэтничных

и иноязычных мигрантов. В последние несколько лет интенсивность миграционных потоков в Россию заметно снизилась, более того — после начала Специальной военной операции в 2022 г. и постепенного ужесточения российского миграционного законодательства произошел некоторый отток мигрантов. Однако этот отток затронул в большей степени маятниковую трудовую миграцию и в меньшей — семьи с детьми, которые переезжали с намерением осесть в Российской Федерации. Поэтому «социокультурная адаптация и аккультурация мигрантов с перспективой интеграции, например, во втором или третьем поколении остается актуальной как в ближайшем будущем, так и в долгосрочной перспективе» (*Барышева, Волжанцева* 2021: 208).

Как справедливо отмечает В. С. Малахов, «четыре пятых российской иммиграции — это миграции в пределах бывшего СССР» (*Малахов* 2015: 10). Подавляющее большинство современных российских мигрантов (в основном, переселенцы из республик Центральной Азии, с численным преобладанием Таджикистана) — это люди, сформировавшиеся уже вне российской/советской культуры, не владеющие или слабо владеющие русским языком, часто — с низким уровнем образования и социальным статусом. Российское законодательство до недавнего времени[1] не препятствовало обучению в школах детей-инофонов из таких семей на общих основаниях, несмотря на отсутствие гражданства РФ и/или слабое владение русским языком. В отдельных школах некоторых районов крупных городов России с высокой концентрацией иноэтничных мигрантов доля детей-инофонов могла достигать 70–80%. Оказавшись «на переднем крае» проблемы, школы в разных российских регионах за прошедшие годы накопили ценный практический и методический опыт обучения, адаптации и интеграции детей из семей мигрантов и в образовательный процесс и шире — в российское общество. Особенно ценен опыт образовательных организаций в выведении интеграци-

[1] Совет Федерации РФ 20.12.2024 одобрил закон, ранее утвержденный Государственной думой, запрещающий зачислять в школы детей мигрантов, не прошедших тестирование на знание русского языка (Сайт ИА ТАСС. 2024).

онных процессов за пределы школы и использовании ресурсов социокультурной среды, что позволяет не просто учить детей из таджикских, узбекских, киргизских, азербайджанских и других семей русскому языку и добиваться их образовательных успехов, но и способствует формированию у этой категории учащихся российской идентичности, активному их включению в местную культуру и социум. Что особенно важно — школы, реализуя успешные программы и практики социокультурной и языковой адаптации детей-инофонов, имеют возможность включать в эти процессы и родителей, то есть имеют реальное влияние на всю семью (нередко мамы детей из Центральной Азии, в большинстве своем ограниченные в общении узким кругом семьи, овладевают русским языком через своих детей-школьников, общаясь с ними дома или посещая вместе с ними школьные мероприятия, праздники, кружки и т. д.). Таким образом, «роль школы как института, содействующего социокультурной и языковой адаптации… сложно переоценить» (*Омельченко* 2018: 267).

Несмотря на очевидную масштабность проблемы и востребованность программ по адаптации и интеграции детей из семей мигрантов, формированию межкультурной компетентности педагогов, обучающих детей-инофонов, целенаправленная деятельность в этом направлении до недавнего времени осуществлялась, в основном, научным и педагогическим сообществом, о чем свидетельствуют многочисленные научные и методические публикации по данной теме в 2010-е гг. (*Омельченко* 2018; Повышение профессиональной компетенции 2015). Внимание государства к этому вопросу проявилось сравнительно недавно — после известного Поручения Президента РФ по итогам заседания президентского Совета по межнациональным отношениям 30 марта 2021 г. (Перечень поручений 2021) и воспоследовавших за этим Методических рекомендаций Министерства Просвещения «Об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан» (Письмо Минпрос 2021).

В данной статье описан опыт конкретной школы Санкт-Петербурга, которая на протяжении 15 лет ведет работу по соци-

окультурной и языковой адаптации детей иностранных граждан и детей-инофонов в городское сообщество. Образовательные и воспитательные практики, реализуемые школой в этом направлении, представляются автору успешными и подходящими для распространения в образовательных организациях Санкт-Петербурга, Москвы и других региональных центров РФ.

Указанное исследование имело вполне конкретную практическую цель по отбору и описанию успешных педагогических практик адаптации и интеграции детей-мигрантов в образовательных учреждениях разных регионов России. Автор далек от того, чтобы делать какие-то обобщающие теоретические выводы на примере одной школы и, разумеется, не претендует на репрезентативность такого исследования. Вместе с тем, учитывая масштабность проблемы (среди обучающихся большинства школ крупных городов и особенно мегаполисов РФ сегодня присутствует значительная доля детей-мигрантов, а в отдельных образовательных организациях она достигает критически высоких значений, превышая, иногда существенно, процент местных школьников), опыт каждой школы, которой удалось добиться успеха на этом нелегком поприще, представляется автору заслуживающим внимания и изучения. Поставленные обстоятельствами (и государством, в свое время пустившим миграционную ситуацию в стране «на самотёк») в непростое положение, не имея изначально специальной подготовки (этнологических знаний) и отдельного финансирования на обучение детей-инофонов, педагоги многих российских школ, как миссионеры, ищут и вырабатывают собственные пути, способы и методы приобщения школьников из семей мигрантов к российской культуре и русскому языку. Успешная практическая деятельность школ в этой сфере, ни много ни мало, помогает миллионам мигрантов влиться в российское культурное пространство и стать его частью, препятствует образованию в ближайшем будущем этнических анклавов в городах и регионах Российской Федерации.

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Средняя общеобразовательная школа № 443 Фрунзенского района Санкт-Петербурга (далее — Школа) расположена в районе Купчино, в юго-восточной части города, вблизи КАД (коль-

цевой автодороги). Район исторически считается «спальным» районом города: здесь ниже стоимость аренды жилья и больше возможностей для трудовой занятости в сфере неквалифицированного труда при отсутствии российского гражданства. Эти обстоятельства сделали район привлекательным для семей мигрантов из соседних республик, которые после распада СССР массово поехали в Россию в поисках заработка. Центром притяжения иноэтничных мигрантов в Купчино с 1990-х годов до наших дней являлась знаменитая Софийская овощная база — огромный мелкооптовый рынок и склад овощной продукции. Большинство её работников — иностранные граждане, мигранты из стран Центральной Азии. База является наследницей Невского межрайонного оптово-розничного объединения, снабжавшего в советский период северо-запад России сельскохозяйственной продукцией, поступавшей со всего Советского Союза. В 1993 г. предприятие перешло в частные руки и место сильно криминализировалось. С 2019 г. руководство района вело работу по переносу всего комплекса Софийской овощебазы за КАД. По неофициальной информации от жителей района Купчино, размещенной на новостной страничке социальной сети «ВКонтакте», в сентябре 2024 г. база окончательно переехала на новую территорию, дальше по Софийской улице — за Кольцевую автодорогу (ВКонтакте 2024). Родители, преимущественно отцы, многих обучающихся в Школе выходцев из республик Центральной Азии и Закавказья трудятся (и работали в прошлом) на Софийской овощебазе в качестве продавцов, грузчиков, разнорабочих. Тенденция к снижению количества детей-мигрантов в Школе в последние годы отчасти объясняется постепенным переездом оптового комплекса в более отдаленный от школы район и в целом — сокращением числа иностранных трудовых мигрантов в России в постковидный период.

Особенности этносоциальной стратификации жителей района и полиэтничный состав учащихся школы со значительной долей детей-инофонов заставили руководство и педагогический коллектив учебного заведения на протяжении полутора десятилетий опробовать и применять различные практики по работе в поликультурной среде и накопить большой опыт в

этой сфере деятельности. Важно отметить — Школа является образовательной организацией, ориентированной на адаптацию не только детей-инофонов, но и широкого контингента детей с особенностями развития (инклюзивное образование), в связи с чем располагает достаточно обширным штатом специалистов психолого-педагогического направления — дефектологов, логопедов, психологов. Последние также активно задействованы в работе с детьми-инофонами.

В январе 2022 г. педагогическим коллективом Школы была разработана и запущена Целевая программа сопровождения «Адаптация, социализация и интеграция детей-мигрантов, детей-инофонов в школе» (далее — Программа). В числе авторов-разработчиков Программы — директор школы Е. П. Махаева, заместитель директора по воспитательной работе Е. В. Габышева, заместитель директора по УВР А. А. Николаев, учитель русского языка Д. В. Санянц, педагог дополнительного образования Н. И. Заболотская. В ноябре того же года Программа была презентована как опыт инновационной деятельности Школы на Межрайонном семинаре «Адаптация и социализация обучающихся инофонов в культурном пространстве образовательного учреждения». По сути, представленная Программа стала обобщением реальной практической работы по адаптации и интеграции детей-инофонов, которую педагоги Школы ведут уже на протяжении 10–15 лет.

В текущем 2024/2025 учебном году в Школе обучается 583 учащихся, из которых 98 человек — дети из семей с миграционной историей, выходцы из стран ближнего зарубежья. То есть примерно 1/6 часть всех учеников относится к этому контингенту. Страны исхода большинства семей в порядке убывания: Узбекистан, Азербайджан, Кыргызстан, Таджикистан. В начале реализации Программы — в январе 2022 г. этот контингент обучающихся составлял 138 человек, примерно четверть от общего количества, и в его составе доминировали выходцы из Азербайджана (в основном, дети работников Софийской овощебазы). В целом в последние годы наблюдается тенденция сокращения численности семей мигрантов в районе, и соответственно, детей-инофонов в Школе.

При разработке Программы авторы ориентировались на приоритетные задачи в миграционной сфере, определенные Концепцией государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы, включающие, в том числе, «создание условий для адаптации иностранных граждан» (Концепция 2018), другие законодательные и правовые акты РФ (Целевая программа 2022: 3–4). Основу Программы составляет *«созидающий подход к обеспечению равных условий для всех участников образовательного процесса»* (Целевая программа 2022). Этот подход подчеркивает формирующий и развивающий характер влияния образования на каждого человека и реализуется через создание такой образовательной среды, в которой каждый ребёнок имел бы равные возможности для получения образования, личностного роста и всестороннего развития. Программа учитывает особые образовательные потребности детей с миграционной историей семьи и детей-инофонов и реализуется Школой в нескольких направлениях:

1. Повышение уровня владения детьми-инофонами русским языком.

Организации дополнительных занятий по русскому языку для детей-инофонов в Программе уделяется особое внимание. Большинство обучающихся-мигрантов из Центральной Азии, в особенности, переехавших в Россию недавно, владеют русским языком на уровне, не достаточном для успешного обучения и освоения разных предметов. Плохое владение русским не только тормозит учебный процесс, но и создает барьеры позитивной коммуникации со сверстниками, что в целом затрудняет адаптацию к новой культурной среде и интеграцию инофонов в принимающее сообщество. Дети-мигранты, плохо говорящие и понимающие по-русски, испытывают постоянный стресс, плохо учатся и склонны замыкаться в себе. Как отмечает в интервью один из разработчиков Программы, заместитель директора Школы по воспитательной работе Е. В. Габышева, основной приток новых детей-инофонов происходит в начальную ступень образования (1–4 классы) и в 5–6 классы (ПМА 2024). У большинства из таких детей русский язык не является родным, они начинают его изучать и использовать только с приходом в образовательное учреждение. Для повышения уровня владения

русским и, соответственно, более успешного освоения других предметов, ускорения социокультурной адаптации и интеграции в принимающее русскоязычное пространство Санкт-Петербурга для детей-инофонов в Школе № 443 организованы дополнительные занятия по русскому языку как иностранному (далее — РКИ). Занятия проходят в вечернее время, два раза в неделю, в рамках программ дополнительного образования «Читаем, пишем, говорим по-русски» (для начальной школы) и «Дорога в Россию» (для средней школы). В настоящее время кружок РКИ посещают примерно половина детей-мигрантов, обучающихся в школе (около 50 человек). Учащиеся разделены на две возрастные группы (1–5 и 6–9 классы), а каждая из них — на подгруппы по 10–12 человек. Все учителя-русисты Школы, в том числе ведущие таких занятий, прошли повышение квалификации и являются специалистами по преподаванию РКИ. Практический опыт проведения дополнительных занятий по РКИ показывает, что скорость освоения русского до уровня, необходимого для успешного обучения и интеграции, напрямую зависит от возраста начала занятий — чем раньше начинается освоение языка, тем быстрее оно происходит. Как отмечает заместитель директора Е. В. Габышева, дети-инофоны, поступившие в Школу с первого по третий класс при регулярном посещении кружка по русскому языку к пятому-шестому классу обычно начинают свободно говорить и писать по-русски. Пришедшие в среднюю школу осваивают язык уже медленнее. Так или иначе, при регулярном посещении дополнительных занятий по РКИ, к девятому классу все обучающиеся выравниваются в знании русского языка и уже свободно говорят, пишут, общаются с одноклассниками и вне школы (ПМА 2024).

2. Реализация дополнительных образовательных программ и программ внеурочной деятельности, в том числе с применением опыта народной и музейной педагогики.

Педагогический коллектив школы № 443 в работе с детьми-мигрантами не ограничивается только учебной деятельностью. Важной составляющей этой работы является погружение иноэтничных школьников в историю и культурное пространство Санкт-Петербурга. В этом процессе педагоги

задействуют методы музейной педагогики. В том числе Школа активно использует собственный Музейный комплекс, включающий школьный музей и кабинет народных традиций «Горница», который существует уже 17 лет. В «Горнице» в формате дополнительного образования для учащихся начальной школы проходят занятия кружка на бюджетной основе «Народная традиция» (руководитель — Н. И. Заболотская), направленные на знакомство с народной славянской культурой и этикой. Цикл учебных занятий представляет собой процесс подготовки к праздникам годового календарного круга. На занятиях дети играют в народные игры, поют несложные обрядовые песни, знакомятся со словесным фольклором (сказки, пословицы, поговорки), с народной хореографией, осваивают разные направления декоративно-прикладного творчества (роспись, народная кукла, плетение). Важно, что руководитель кружка периодически проводит открытые уроки, к которым активно привлекаются родители (в основном, мамы) детей-мигрантов. Во время таких уроков родители могут не только наблюдать, но и сами приобщиться к народному творчеству.

Школьный музей и кабинет народных традиций играют роль воспитательных центров открытого образовательного пространства: здесь учащиеся школы изучают историю страны и города, народные традиции и ремёсла, организуют праздники, встречи с ветеранами, работают над различными проектами, проводят экскурсии, что способствует социализации, адаптации и интеграции детей-мигрантов в культурное пространство Санкт-Петербурга.

Посещение музеев, театров, обзорных экскурсий Санкт-Петербурга входят в план воспитательной работы школы № 443 и организуется классными руководителями постоянно, начиная с начального звена. В рамках дополнительного образования на базе школьного музея «Время традиций» (директор — Е. Е. Рябова) реализуются программы «Удивительный Петербург» и «Свой город», направленные на активное включение мигрантов в социокультурную среду Санкт-Петербурга и России через знакомство с музеями и историей города, в том числе — с героическими и трагическими страницами истории сопротивления ленинградцев в период блокады города во время

Великой Отечественной войны. На первой ступени освоения программы дополнительного образования «Музееведение» в начальной школе («Удивительный Петербург») учащиеся посещают экскурсии, изучают историю и культуру города. На второй ступени (программа «Свой город»), в средней и старшей школе — изучают сравнительную историю Петербурга — Петрограда — Ленинграда на примере трех поколений петербуржцев. В рамках проектной деятельности в школьном музее школьники, в том числе, дети-мигранты сами активно осваивают профессию экскурсовода. Ребята придумывают и ведут собственные экскурсии, что способствует формированию у подростков-инофонов восприятия Петербурга как «своего» города, а России — как своей второй родины. Занятия также повышают общий культурный уровень обучающихся детей-инофонов из семей с миграционной историей и способствуют активному взаимодействию и общению со сверстниками из числа местных жителей, которые тоже занимаются в кружке.

Для формирования здоровой творческой, созидательной образовательной среды, способствующей социализации, адаптации детей-мигрантов и детей-инофонов, а также их интеграции в культурное пространство Санкт-Петербурга и страны в целом, Школа ежегодно организует цикл культурно-образовательных мероприятий. Так, в рамках воспитательного модуля «Мы вместе» проводятся разнообразные праздники и фестивали национальных культур, на которых ученики различного этнического происхождения имеют возможность познакомиться с культурами и традициями разных народов и, также, представить свою. К проведению праздничных мероприятий Школа активно привлекает родителей детей из семей с миграционной историей. Ребята демонстрируют национальные костюмы, блюда национальной кухни и рассказывают о своих семейных и народных традициях. Подобные праздники пробуждают интерес школьников к культурам других народов, стимулируют общение между носителями разных этнокультурных идентичностей, способствуют сокращению культурной дистанции у представителей разных этнических и конфессиональных групп. На мероприятиях, приуроченных к Дню Победы, школьники-петербуржцы и дети-мигранты рассказывают о членах своей семьи

(прадедушках и прабабушках), которые принимали участие в Великой отечественной войне, внесли вклад в общую для большой страны Победу. Дети-инофоны, в том числе, активно участвуют в спектаклях школьной театральной студии. В прошлом и текущем учебных годах они были заняты в постановке по художественному чтению писем детей блокады (приуроченной к памятным датам), новогодней сказке для начальной школы, драматических спектаклях по произведениям русской классики и т. д. Тема Великой отечественной войны, поданная не абстрактно, а через историю семьи, неизменно способствует сближению ребят разного этнического происхождения. Знакомство с другими культурами и возможность презентации своей также является сильным объединяющим фактором.

В Школе функционирует детское общественное объединение «Планета 443», которое организует большинство школьных мероприятий и конкурсов. Например, отряд юных волонтёров «Путями героев» много лет ухаживает за могилой лётчиков-героев, защитников Блокадного Ленинграда, на кладбище «9 января». Силами школьников-добровольцев была проведена поисковая работа и восстановлены имена лётчиков, найдены родственники одного из героев. Традиция чтить память героев передаётся от старших детей к младшим. Дети, прибывшие вместе со своими семьями из ближнего зарубежья, благодаря такой волонтёрской и поисковой деятельности осознают общее героическое прошлое (наши деды отстояли общую Родину) с жителями Санкт-Петербурга, что способствует преодолению культурной дистанции, сближению и интеграции в российское общество. Урочная и внеурочная деятельность Школы дополняют друг друга и направлены как на укрепление гармоничных взаимоотношений всех детей друг с другом, так и на социализацию детей-мигрантов.

В организации дополнительного образования и внеурочной деятельности по адаптации и интеграции детей-инофонов Школа активно использует ресурсы социокультурной среды и привлекает партнеров. Так, с ГБУ дополнительного образования Центр творчества и образования Фрунзенского района Санкт-Петербурга Школа реализует совместные сетевые программы «Петербург объединяет друзей», «Пути дости-

жения общественного согласия», направленные на поддержку духовно-нравственного, культурно-эстетического развития, патриотического воспитания, успешной социализации, в том числе, детей-мигрантов; с Этноклубом «Славянка» Фрунзенского района Санкт-Петербурга — участвует в совместном проекте «Календарный круг», направленном на знакомство со славянскими и другими праздниками годового цикла, воспитание уважительного отношения к культурам разных народов.

3. Организация правовой помощи семьям детей-мигрантов.

Несколько раз в году Школа проводит Дни открытых дверей, во время которых с привлечением ресурса социального партнера — Российской Таможенной академии имени Бобкова — организует работу кабинета правовой помощи семьям детей-инофонов с миграционной историей. Юридические консультации для родителей мигрантов, в том числе попавших в трудную жизненную ситуацию, проводят практиканты Юридической клиники Академии. Помимо этого, в течение всего года у семей, обучающихся с миграционной историей есть возможность при необходимости, обратиться за консультацией и юридической помощью к более опытным юристам, принимающим на площадке Таможенной Академии.

4. Просветительская работа с родителями.

В Школе налажена реализация системы просветительской работы по формированию у обучающихся, педагогов и родителей культуры толерантного, уважительного отношения друг к другу. Работа с родителями ведется с привлечением социальных партнеров во время специальных классных часов. В частности, представители Российского Санкт-Петербургского отделения Красного Креста читают лекции для родителей, на которых рассказывают об истории и современности миграции, миграционных процессах в мире и в современной России, о роли мигрантов в экономике и на рынке труда РФ, об истории распада СССР и прежнем единстве постсоветского культурного пространства. Подобные мероприятия способствуют преодолению этнических стереотипов, предрассудков, анти-мигрантских настроений и последствий негативного опыта межнационального общения у родителей.

5. Обучение педагогов школы в сфере межкультурной компетентности.

Школа уделяет большое внимание повышению межкультурной компетентности всего педагогического коллектива. Педагоги Школы постоянно проходят курсы повышения квалификации в сфере поликультурного образования. На данный момент примерно половина учителей-предметников, а также социальных педагогов и педагогов дополнительного образования уже прошли курсы ПК на базе различных вузов по развитию этнокультурной компетентности и обучению работе в поликультурной среде, освоили современные технологии в этой сфере. Методическую помощь в обучении и повышении квалификации педагогов на постоянной основе оказывают: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (также ведет просветительскую и профориентационную работа с детьми-мигрантами); Российский государственный университет имени Герцена (Факультет русской филологии, кафедра межкультурной коммуникации — совместная работа по языковой и культурной адаптации детей-инофонов); Санкт-Петербургское отделение организации «Красный Крест».

Интересной педагогической находкой руководства Школы в сфере адаптации детей-мигрантов стало целенаправленное привлечение в образовательную организацию в качестве учителей выходцев из республик Центральной Азии и Закавказья (Таджикистана, Узбекистана, Азербайджана, Армении и т. д.), педагогов-билингвов, закончивших российские вузы, способных при необходимости пообщаться с детьми-инофонами на их родных языках и объяснить материал с учетом особенностей понимания носителей другой культуры. Таким педагогам гораздо легче работать с иноэтничными учащимися, а ребята, особенно в начальной школе, чувствуют себя комфортнее в классе с учителем, понимающим их язык и культуру, что способствует сокращению культурной дистанции между ними и одноклассниками российского происхождения, и в целом в школьном сообществе. Некоторые из числа молодых педагогов-билингвов Школы сами являются ее выпускниками,

прошли когда-то путь адаптации и интеграции в российское общество, успешно закончили вузы Санкт-Петербурга и теперь вернулись преподавать в родную школу.

6. Организация оптимальной работы службы сопровождения.

В школе действует служба сопровождения, в состав которой входят заместитель директора по воспитательной работе, социальный педагог, психолог, логопед, учитель-дефектолог, медицинский работник, педагоги-организаторы, классные руководители. Это позволяет реализовать комплекс мероприятий по адаптации, социализации и интеграции детей-мигрантов во всех формах и отслеживать результаты этой работы. При возникновении сложностей или проблем с учебой либо взаимодействию с одноклассниками ребенок-инофон всегда может обратиться за консультацией или помощью к представителям службы сопровождения. Кроме того, «сложные подростки» из числа детей-мигрантов привлекаются к мероприятиям ГБУ дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинского и социальной помощи Фрунзенского района Санкт-Петербурга по раннему выявлению детей, имеющих трудности в социальной и школьной адаптации.

Итогом трехлетней инновационной деятельности школы № 443 Санкт-Петербурга по разработке и внедрению Программы адаптации и интеграции детей-инофонов стал Сборник методических материалов, впущенный в 2023 г. Здесь собраны методические материалы и статьи по теме, предназначенные для педагогов, которые работают в поликультурном образовательном пространстве. Сборник в электронном формате размещен на сайте школы в разделе «инновационная деятельность» (Сборник 2023). В создании сборника приняли участие не только педагоги школы (учителя-предметники, учителя начальной школы, педагоги службы сопровождения и классные руководители), но также ученики и социальные партнёры школы, в частности — Российская таможенная академия имени Бобкова. Показательно, что в иллюстрации обложки сборника использована работа ученицы школы из семьи с миграционной историей Ляман Гасымовой, победителя городского конкурса «Традиционные зимние праздники» в Санкт-Петербурге» 2020 г.

Выводы

Миграционные потоки и полиэтничность населения стали неотъемлемой составляющей жизни современного российского мегаполиса, в частности Санкт-Петербурга. Перед школами города остро стоит задача социализации, адаптации и интеграции многочисленных детей из семей мигрантов, которые поступают на учебу в образовательные организации и нередко составляют в них весомый процент.

Школа № 443 накопила большой и успешный опыт в сфере адаптации и интеграции детей-инофонов и детей с миграционной историей семьи, активно использует в этой деятельности ресурсы социокультурной среды (музейные комплексы Санкт-Петербурга, площадки учреждений дополнительного образования района и партнеров и т. д.), привлекает к ней социальных партнеров и родителей. Ежегодные результаты тестирований (предметных, психологических, на функциональную грамотность и т. д.) детей-мигрантов, обучающихся в школе № 443, демонстрируют не только поступательное повышение уровня владения русским языком и общей успеваемости, но и позитивные изменения в структуре личности детей-инофонов (мотивационные, когнитивные, эмоциональные и поведенческие), успешное включение их в культурное пространство города и страны, осознание себя частью российского общества и социокультурного пространства. Представляется весьма целесообразным распространение опыта школы на образовательные организации Санкт-Петербурга и других крупных городов РФ.

Источники и материалы

ВКонтакте 2024 — Софийская овощебаза окончательно переехала // Новости Купчино [электронный ресурс] / Социальная сеть «ВКонтакте» https://vk.com/wall-41841130_1485073 (дата обращения: 18.12.2024).

Концепция 2018 — Указ «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы» // Kremlin.Ru [Электронный ресурс]: http://www.kremlin.ru/acts/news/58986 (дата обращения: 12 декабря 2024).

Перечень поручений 2021 — Перечень поручений Президента РФ от 19 мая 2021 г. по итогам заседания Совета по межнациональным отношениям от 30 марта 2021. П. 2. № Пр-831 // Kremlin.

ru [Электронный ресурс]: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/65624 (дата обращения: 20.12.2024).

Письмо Минпрос 2021 — Письмо Министерства просвещения от 16 августа 2021 г. N НН-202/07 (Методические рекомендации органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации об организации работы общеобразовательных организаций по языковой и социокультурной адаптации детей иностранных граждан) // Институт развития образования [Электронный ресурс]: https://опро.рф/wp-content/uploads/2024/09/Pismo_Minprosveshheniya_Rossii_ot_16_08_2021_N_NN_202_07_O.pdf (дата обращения: 22.12.2024).

ПМА 2024 — Интервью автора с заместителем директора школы № 443 Е. В. Габышевой. 25.09.2024 // ПМА-2024. И-1-Спб.

Сайт ИА ТАСС. 2024 — Сайт ИА ТАСС. 20.12.2024. [Электронный ресурс]. https://tass.ru/obschestvo/22729751 (дата обращения: 20.12.2024).

Целевая программа 2022 — Целевая программа сопровождения «Помощь в адаптации, социализация и интеграции детей-мигрантов, детей-инофонов в школе. [Электронный ресурс] // Официальный сайт Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 443 Фрунзенского района Санкт-Петербурга: https://школа443.рф/vospitatelnaya-sluzhba/innovacionnaya-deyatelnost/rajonnyj-konkurs-innovacionnyx-produktov-start-v-budushhee-2021-2022/ (дата обращения: 12.12.2024).

Научная литература

Барышева Ю. С., Волжанцева Е. В. Социокультурная адаптация детей мигрантов в России: интеграционные культурные мероприятия // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 1. С. 207–218. https://doi.org/10.52070/2542-2197_2021_1_843_207

Малахов В. С. Интеграция мигрантов: концепции и практики. М.: Фонд «Либеральная Миссия», 2015. 272 с.

Мукомель В. И., Григорьева К. С. (отв. ред.) Адаптация и интеграция мигрантов в России: вызовы, реалии, индикаторы [коллективная монография]. М.: ФНИСЦ РАН, 2022. 400 с.

Омельченко Е. А. Интеграция мигрантов средствами образования: российский и мировой опыт. М.: Этносфера, 2018. 416 с.

Повышение профессиональной компетенции педагога по вопросам межэтнических отношений. Сборник материалов / [Горячев Ю. А. и др.; под ред. Ю. А. Горячева]. М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 168 с.

Сборник методических материалов по результатам инновационной деятельности школы: в рамках реализации целевой программы «Помощь в адаптации, социализации и интеграции детей-мигрантов, детей-инофонов в школе» / [творческая группа Михеева Е. П. и др.]. СПб.: ГБОУ Средняя общеобразовательная школа № 443 СПб.,

2023. 131 с. // Официальный сайт Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Средней общеобразовательной школы № 443 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. https://школа443.рф/vospitatelnaya-sluzhba/innovacionnaya-deyatelnost/

References

Barysheva, Yu. S., and E. V. Volzhantseva. 2021. Sotsiokul'turnaia adaptatsiia detei migrantov v Rossii: integratsionnye kul'turnye meropriiatiia [Socio-Cultural Adaptation of Children of Migrants in Russia: Integrative Cultural Activities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki* 1: 207–218. https://doi.org/10.52070/2542-2197_2021_1_843_207

Goriachov, Yu. A. (ed.). 2015. *Povyshenie professional'noi kompetentsii pedagoga po voprosam mezhetnicheskikh otnoshenii* [Improving the Professional Competence of a Teacher in Matters of Interethnic Relations]. Moscow: Gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniia Moskovskii institut otkrytogo obrazovaniia. 168 p.

Malakhov, V. S. 2015. *Integratsiia migrantov: kontseptsii i praktiki* [Integration of Migrants: Concepts and Practices]. Moscow: Fond "Liberal'naia Missiia". 272 p.

Mikheeva, E. P. et. al. 2023. *Sbornik metodicheskikh materialov po rezul'tatam innovatsionnoi deiatel'nosti shkoly: v ramkakh realizatsii tselevoi programmy «Pomoshch' v adaptatsii, sotsializatsii i integratsii detei-migrantov, detei-inofonov v shkole»* [Collection of Methodological Materials on the Results of Innovative Activities of the School: Within the Framework of the Implementation of the Target Program "Assistance in the Adaptation, Socialization and Integration of Migrant and Non-Native Children at School"]. Saint Petersburg: Gosudarstvennoge byudzhetnoe obshcheobrazovatel'noe uchrezhdenie Srednaia obshcheobrazovatel'naia shkola № 443 Frunzenskogo raiona Sankt-Peterburga. 131 p. https://shkola443.rf/vospitatelnaya-sluzhba/innovacionnaya-deyatelnost/

Mukomel, V. I., and K. S. Grigoreva (eds.). 2022. *Adaptatsiia i integratsiia migrantov v Rossii: vyzovy, realii, indikatory* [Adaptation and Integration of Migrants in Russia: Challenges, Realities, Indicators]. Moscow: Federal'nyi nauchno-issledovatel'skii sotsiologicheskii tsentr RAN. 400 p.

Omelchenko, E. A. 2018. *Integratsiia migrantov sredstvami obrazovaniia: rossiiskii i mirovoi opyt* [Integration of Migrants Through Education: Russian and International Experience]. Moscow: Etnosfera. 416 p.

Е. О. Хабенская

Глава 17

Трудные вопросы взаимодействия с иноэтничными родителями в практике российских школ

Поддержка образовательной организации и работа с родителями важны для адаптации учащихся из семей с миграционной историей. Родители, столкнувшись с трудностями на новом месте жительства, часто сами не могут помочь детям в адаптации, поэтому школа должна стать основным институтом помощи, применяя особый подход и оказывая непрерывную психолого-педагогическую поддержку. Опыт образовательных организаций из различных регионов показы-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Теплова Е. Ф.* Трудные вопросы взаимодействия с иноэтничными родителями в практике российских школ // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 109–121.

This chapter involves material from the article: Teplova, E. F. 2025. Complex Issues of Interaction with Parents — Representatives of Ethnic Minorities in the Practice of Russian Schools. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 109–121.

** *Исследование выполнено* в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме № 124031100002-4 «Социокультурная среда как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей».

Funding: The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation. Theme №124031100002-4 "The Socio-Cultural Environment as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration History".

вает, что для решения затруднений, вызванных слабым владением русским языком у иноэтничных родителей, их культурными и религиозными особенностями, следует создавать волонтерские группы с участием школьных специалистов, представителей диаспор и других родителей с миграционной историей, имеющих позитивный опыт адаптации. Деятельное участие школы в жизни таких семей может заключаться в помощи с обучением взрослых русскому языку и приемам помощи детям, неформальному вовлечению их во внеклассные мероприятия — через театральную деятельность, спорт, интеллектуальные и соревновательные виды деятельности, в непрерывном сопровождении семьи сотрудниками школы — классным руководителем, психологом, социальным педагогом, педагогом дополнительного образования. Привлечение родителей к участию школьной жизни укрепляет уверенность ребенка, способствует социализации и формированию партнерских отношений между школой и семьей.

* * *

В XXI в. человечество столкнулось с беспрецедентными вызовами в сфере миграции: число людей, участвующих в миграционных процессах, год от года увеличивается, а тема адаптации и интеграции мигрантов становится все более острой и актуальной в общественном дискурсе большинства стран мира. Как правило, обеспокоенность у принимающего населения вызывают иноэтничные мигранты — люди, этнически и культурно отличающиеся от большинства членов общества, вступающих с ними во взаимодействие в конкретном регионе. В основном это международные мигранты (семьи международных мигрантов), но в последние годы все чаще проблемное поле адаптации может распространяться и на тех людей, которые уже получили гражданство принявшей их страны (в нашем случае — Российской Федерации), но которые при этом недостаточно интегрированы в российское общество, имеют слабое представление о российской культуре и истории, плохо владеют русским языком, выстраивают свою жизненную стратегию, в основном, полагаясь на принятые в обществе исхода ценности и нормы, практически без ориентации на российские правила и принципы взаимодействия.

Система образования Российской Федерации и все ее учреждения являются важными участниками реализации государ-

ственной национальной политики России и должны вносить значимый вклад в сохранение единства всех народов, проживающих на территории страны, включая тех, кто недавно получил российское гражданство. Взаимодействие семьи и школы подразумевает выполнение иноэтничными родителями ряда процедур: регистрацию детей в учебном заведении, предоставление сведений о семье классному руководителю, участие в родительских собраниях и активное взаимодействие с учителем. Родители также должны осуществлять контроль за ребенком: следить за выполнением домашних заданий, сопровождать его в школу и встречать после занятий. Кроме того, возникает и необходимость вкладывать средства в образование ребенка: приобретать дополнительные материалы, материально участвовать в подготовке к внеклассным мероприятиям наравне с другими родителями и, при необходимости, нанимать репетиторов.

Традиционно учебные достижения и образовательные планы детей-мигрантов служат мерилом успешности их интеграции в принимающее сообщество (*Александров* и др. 2012). Среди современных исследований, посвященных проблематике адаптации иноэтничных мигрантов, достаточно мало полевых исследований, осуществленных в среде самих мигрантов: неясно пока, как идет процесс трансформации жизненных планов и стратегий человека с миграционной историей и его семьи, как и кем принимается решение об интеграции, в какой мере учитываются интересы части семьи, остающейся в «посылающем» обществе. Пока нет ответа на вопрос, воспроизводятся ли какие-то институты исходной среды обитания в принимающее общество и как это сказывается на процессе интеграции мигрантов (*Омельченко* 2022). Настоящая работа призвана отчасти решить эту проблему: объектом изучения автора стали иноэтничные семьи с миграционной историей, чьи дети поступают на обучение в российские школы. Практические вопросы взаимодействия педагогических и управленческих коллективов российских образовательных организаций с иноэтничными родителями волнуют многих представителей современной системы образования. Автор исследования провела ряд интервью с педагогами школ и детских садов из 14 субъектов РФ и

представляет некоторые результаты изучения проблем взаимодействия с родителями иноэтничных учащихся, которые могут быть применены в российской системе образования.

Переезд на новое место жительства может быть трудным как для взрослых, так и для детей. Для детей дошкольного возраста наиболее значимым является проявление эмпатии по отношению к близким, которые часто испытывают тревогу, раздражение и недовольство собой, своим социальным положением и окружающими. Дети «заражаются» этими негативными эмоциями, не осознавая их причин. Для детей младшего школьного возраста становятся значимыми переживания, связанные с изоляцией семьи и изменениями внутрисемейных отношений (тревога, раздражение, недостаток тепла и доверия), отсутствием преемственности в стилях общения, обучения и трудностями в усвоении знаний из-за перерыва в обучении. Для подростков характерны переживания, обусловленные ограниченностью числа сверстников с аналогичной культурой, своеобразием своего положения и положения своей семьи и близких как жертв социальной несправедливости, как пострадавшей стороны.

Образовательные учреждения играют важную роль в социально-психологической адаптации детей-мигрантов (*Омельченко* 2023). В процессе социально-психологической адаптации реализуются потребности, интересы и стремления личности, раскрывается и развивается ее индивидуальность, личность входит в новое социальное окружение. Для педагога, работающего с детьми из семей с миграционной историей, важно создать условия, способствующие успеху и мотивирующие учеников к обучению. У детей-мигрантов на этапе адаптации часто снижается успеваемость из-за их состояния, педагогической запущенности или несоответствия программ. Таким детям могут потребоваться дополнительные занятия для восполнения пробелов в знаниях. При оценке их знаний важно учитывать не только результаты, но и прогресс: оценка должна быть стимулом для дальнейшего развития.

Одной из ключевых составляющих индивидуальной поддержки учащегося из семьи с миграционной историей является работа с его родителями. Высокий уровень школьной трево-

жности у детей с миграционным прошлым может проявляться в волнении, пассивности или агрессии, беспокойстве перед учебными занятиями, безынициативности. Родители, не владеющие русским языком, часто бывают не в состоянии оказать помощь в освоении языка обучения и приспособлении к новым требованиям. Образовательная организация должна стать основным институтом, помогающим учащимся и их родителям влиться в российское общество, применяя особый подход к работе с семьями и оказывая непрерывную психолого-педагогическую поддержку (Межнациональные 2023).

Для успешной адаптации детей иностранных граждан и их семей к образовательному процессу и новой для них социальной среде необходима комплексная программа, целью которой является эффективная передача образцов поведения, ценностей и норм принимающего общества (*Омельченко, Шевцова* 2022). В рамках реализации Комплекса мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, утвержденного в 2022 г., предусмотрена организация мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических работников и специалистов, которые взаимодействуют с этой категорией детей в образовательной среде. Ответственность за организацию и проведение данных мероприятий возложена на органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

В рамках образовательных программ, направленных на подготовку педагогов и других специалистов в области образования, особое внимание следует уделить вопросам социализации и языковой адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей, имеющих опыт миграции. Решение психолого-педагогических задач, связанных с содействием социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, требует от педагогических работников и администрации определенных навыков и компетенций. Прежде всего, необходимо иметь сформированные профессиональные компетенции, включающие в себя понимание основных образовательных потребностей обучающихся-детей иностранных граждан, а также владение основными приемами

и технологиями психолого-педагогического сопровождения. Кроме того, важно уметь проектировать и реализовывать стратегии сопровождения, а также эффективно взаимодействовать с родителями-иностранными гражданами. Однако, успешность реализации деятельности по содействию социальной, языковой и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан напрямую связана с наличием у педагога межкультурной компетентности (*Хухлаев* и др. 2022). Педагоги с низким уровнем межкультурной компетентности могут испытывать трудности в адекватном восприятии учащихся иной культурной принадлежности и в выстраивании оптимальной стратегии взаимодействия с ними. В связи с этим, задачами методической поддержки педагогических работников в общеобразовательных организациях, в составе обучающихся которых есть дети иностранных граждан и дети с миграционной историей, слабо владеющие русским языком, являются:

- формирование профессиональных компетенций педагогов в области языковой, социальной, психологической и культурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан;
- содействие формированию межкультурной компетентности педагогов и администрации школы;
- оказание адресной помощи педагогическим работникам.

Необходимо отметить, что в настоящее время проводятся мероприятия и реализуются меры социальной поддержки семей с миграционной историей, которые должны быть известны администрации и педагогам школы. Существует широкий спектр поддерживающих решений, который уже существует на международном, всероссийском, региональном и муниципальном уровне:

- Международный: Международная научно-практическая конференция «Цифровизация образования: поиск и выбор инновационных решений»; Международная конференция «Современное образование: векторы развития. Социально-гуманитарное знание и общество»; Международная научно-практическая конференция «Современные образовательные технологии как ресурс совершенствования профессиональной деятельности педагога».

- Всероссийский: Всероссийский научно-практический форум с международным участием «Современный ребенок — современный педагог — современный родитель — современный город»; Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы культурного образования»; Всероссийская научно-практическая конференция «Реализация особых образовательных потребностей детей-инофонов и детей иностранных граждан: региональный опыт, лучшие российские и мировые практики».
- Региональный: гражданские форумы, посвященные вопросам межнационального общения; съезды национально-культурных объединений; круглые столы по вопросам этноконфессиональной безопасности в системе регионального образования и т. п.
- Муниципальный: форумы, заседания координационных советов по работе с национально-культурными и религиозными объединениями, информационно-методические обучающих вебинары для администрации и педагогов образовательных организаций и т. п.

В п. 23 Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 г. акцентируется внимание на необходимости создания условий для успешной интеграции иностранных граждан и их детей в российское общество. Это включает в себя освоение русского языка, знакомство с нормами поведения, принятыми в России, а также приобщение к традиционным духовно-нравственным ценностям. Очевидно, что усилия образовательных учреждений и педагогов, направленные на адаптацию и интеграцию иностранных детей, должны быть поддержаны окружающей социокультурной средой. В этой работе важно использовать потенциал культуры, спорта, национально-культурных и других общественных организаций. Образовательной организации необходимо стремиться к установлению партнерских отношений с семьями с миграционной историей, проводя индивидуальные консультации и посещая семьи. Важно унифицировать требования школы и семьи для создания благоприятной среды для адапта-

ции школьников: родители играют решающую роль в адаптации ребенка, поэтому важно привлекать их к взаимодействию.

Процесс адаптации взрослых людей к новым условиям жизни является более сложным и длительным по сравнению с адаптацией детей. Это особенно актуально для матерей, которые, как правило, совмещают воспитание детей с выполнением домашних обязанностей.

Важно учитывать, что родители, являющиеся иностранными гражданами, как и их дети-мигранты, представляют собой группу с разным уровнем образования, социально-экономическим статусом и планами на будущее. Работа с родителями-мигрантами должна быть выстроена с учетом этапов их адаптации в новом обществе:

- Первый этап — это выживание. На этом этапе находятся недавно приехавшие семьи, которые только начинают приспосабливаться к условиям жизни на новом месте. Однако адаптация у всех занимает разное время, и на этом этапе могут оставаться и семьи, которые приехали уже давно. Не стоит требовать от родителей, находящихся в стадии «выживания», активного участия в учебе. Если ребенок ходит в школу и в целом справляется, то для них пока что такой результат может быть достаточным.
- Второй этап — это обучение. На этом этапе бытовые и социально-экономические проблемы уже решены, и родители могут сосредоточиться на более сложных аспектах жизни в новой среде. Школа может помочь семье разобраться в тонкостях и нюансах, связанных с возможностями, которые предоставляет образовательная организация. Это можно сделать как через беседу, так и через ознакомление родителей с материалами, представленными на сайте образовательного учреждения. Именно на этом этапе семья наиболее активно участвует в школьных мероприятиях, помогает классу и знакомится с другими родителями.
- Третий этап — это установление контактов. На этом этапе родители уже достаточно адаптированы, и взаимодействие с семьями может происходить через их участие

в мероприятиях класса и школы, помощь классному руководителю, обсуждение планов относительно детей и формулирование общих целей.

- Четвертый этап — это лидерство. На этом этапе родители обладают высоким уровнем межкультурной компетенции: они не только хорошо адаптированы в новом обществе, но и осознают культурные различия, могут объяснить разницу в поведении представителей своей культуры и носителей культуры принимающего общества.

Учителям, психологам и социальным педагогам необходимо поддерживать тесный контакт с семьями, недавно переехавшими в Российскую Федерацию. При этом следует учитывать, что каждая семья имеет свой уникальный социальный опыт и ожидания. Например, семьи, прибывшие из городских населенных пунктов, адаптируются быстрее, чем те, кто не имеет опыта городской жизни. Для поддержки семей следует создавать волонтерские группы, включающие школьных специалистов, представителей диаспор и других родителей с позитивным опытом адаптации. Можно проводить специальные встречи, рассказывая о программах школы и возможностях летних лагерей.

Родителям следует объяснять правила проживания в РФ, правила дорожного движения и способы защиты детей от асоциальных групп. Из хорошо зарекомендовавших себя инструментов работы с семьями можно назвать «Этическую лесенку» — разговор о правилах поведения, а «Путешествие по России» поможет семьям лучше понять новую для них страну (ПМА 2024).

В образовательной организации эффективным инструментом взаимодействия с семьей, имеющей опыт миграции, является использование чата класса или группы в мессенджере. Как правило, родители понимают смысл информации, размещенной классным руководителем или воспитателем, и даже при слабом владении русским языком реагируют на вопросы и поставленные задачи. В таких случаях важно использовать простые слова, краткие предложения и четко, ясно, прямо излагать свои мысли. Иногда полезно поощрять участников чата, которые стесняются допускать печатные ошибки. Отправка голосовых сообщений

также способствует продолжению диалога и участию родителей в школьной жизни. Родители учащихся часто сами приходят к такой форме взаимодействия, и другие русскоговорящие родители охотно ее используют, если хотят продолжить диалог.

В некоторых случаях одной из сторон может быть неудобно прослушивать аудиозаписи. Однако, если классный руководитель понимает, что для семьи с миграционной историей на данном этапе адаптации этот способ — единственно возможный, следует отправить в чат короткое сообщение с благодарностью за ответ и пояснением, что запись будет обязательно прослушана позже. В редких случаях, когда любые формы группового общения представляют сложность для родителей или законных представителей ребенка, классный руководитель или воспитатель может отдельно, в личном сообщении или звонке донести до семьи с миграционной историей суть обращения. Тем не менее, даже в такой ситуации важно стремиться к тому, чтобы семья не покидала общий чат. Фотографии и видео с эпизодами школьной жизни, в которых участвует ребенок, способствуют поддержанию положительного образа школы и класса.

Вопросы, связанные с управлением классным чатом, должны находиться в ведении классного руководителя или воспитателя, в зависимости от их компетенции. Хотя такое взаимодействие с родителями не является обязательным, оно стало удобным и приемлемым для большинства. Решение о том, оставлять ли чат открытым для всех или же закрывать комментарии родителей, остается за учителем. Тем не менее, чат с открытыми диалогами и комментариями, а также возможностью обмениваться медиафайлами и голосовыми сообщениями, представляется более позитивным и дружелюбным по отношению к участникам, особенно когда речь идет об адаптации и социализации семей с миграционной историей.

Основной проблемой образовательных организаций является неподготовленность семей с миграционной историей к помощи ребенку в учебе. Многие семьи не понимают, как помочь, так как русский язык часто знает только отец, а мать занята младшими детьми. Кроме того, большую роль играет и культурная разница: дети, особенно девочки, воспринимаются как помощницы по дому. В этой ситуации школе необходимо активно

взаимодействовать с местными национально-культурными и диаспоральными объединениями. При их поддержке можно организовать курсы для скорейшего обучения взрослых русскому языку — особенно для повседневной жизни — и приемам помощи детям. Родители, освоив общение с ребенком на русском, могут получить рекомендации для проверки домашних заданий, отработать фонетику и лексику, связанные с программой обучения ребенка: слова для урока и домашнего задания, тексты для заучивания, произношение и значение математических терминов и т. д. Эффективны совместные занятия для всей семьи, содержание которых коррелируется с календарно-тематическим планом ребенка. Для работы непосредственно с самими детьми-инофонами эффективно применять следующий алгоритм:

- Диагностика владения русским языком и предметных знаний.
- Составление заключения, содержащего рекомендации по дальнейшему обучению ребенка, включает в себя анализ типичных трудностей учащихся-инофонов с использованием диагностических тестов по русскому языку как иностранному.
- Индивидуальный учебный план, учитывающий дифференцированный подход к обучению и возможности учебного сотрудничества на уроках, разрабатывается с учетом результатов анализа.
- Подбор необходимых учебных материалов и пособий по предмету осуществляется с целью обеспечения эффективности образовательного процесса.
- Сочетание занятий в обычном классе с дополнительными индивидуальными или групповыми занятиями по изучению русского языка способствует более глубокому погружению в языковую среду и улучшению коммуникативных навыков.
- Организация внеурочной деятельности для детей-инофонов осуществляется в соответствии с календарно-тематическим планированием и принадлежностью к определенной возрастной группе.
- Индивидуальные логопедические занятия проводятся с целью коррекции речевых нарушений.

- Создание условий для эффективного речевого взаимодействия между детьми-инофонами и русскоязычными детьми достигается через элементарное общение с носителями языка и включение детей-мигрантов в творческую и познавательную деятельность.

Для развития речевых компетенций применяются разнообразные методы и средства, такие как игровые и проблемные ситуации, дидактические игры, направленные на развитие познавательных процессов, логические задачи и упражнения, чтение и инсценировка, слушание и заучивание стихотворений и рассказов, а также работа над произношением с целью развития фонологических, грамматических и коммуникативных навыков. Кроме того, используются методы, связанные с рассмотрением картин и слушанием музыкальных произведений.

Языковые проблемы, безусловно, оказывают существенное влияние как на успешность освоения образовательной программы детьми-инофонами, так и на социальные отношения, включая взаимодействие с окружающими, а также на формирование коммуникативной компетенции. В то же время, недостаточный уровень коммуникативных навыков определяет характер общения в группах и влияет на готовность или неготовность эффективно разрешать возникающие конфликты. Степень владения языком, на котором ребенку предстоит не только общаться в повседневной жизни, но и получать образование, оказывает значительное воздействие на его адаптацию и самоидентификацию в детском коллективе. Непонимание письменного текста учебных материалов может замедлить приспособление ученика к школе и участие родителей в его учебной жизни. Адаптация учебных пособий и материалов к родному языку учащегося и его семьи поможет понять содержание предмета и позволит родителям контролировать учебу ребенка, став эффективнейшим инструментом для школы.

В сотрудничестве с национально-культурными объединениями, землячествами и органами местной власти школа может создать реестр прибывающих детей для эффективной работы с семьями и создания системы сопровождения (*Горячев*

и др. 2023). Также целесообразно ввести в образовательной организации отдельную ставку для педагога дополнительного образования для работы с детьми с миграционной историей, чтобы выделить этот аспект в самостоятельное направление деятельности школы.

В работе с семьями, в которых есть дети с миграционным прошлым, важно объяснить родителям, насколько важно для ребенка посещать кружки и спортивные секции, которые соответствуют его интересам. Участие в дополнительных занятиях помогает ребенку лучше адаптироваться в школе и освоить русский язык. Необходимо привлекать родителей к участию в итоговых мероприятиях дополнительных программ, таких как спектакли, концерты, матчи, выставки и другие. Важно постоянно напоминать родителям о том, как важно поддерживать увлечения ребенка и помогать ему выполнять задания, готовить материалы для поделок, создавать костюмы и т. д.

Участие родителей в жизни и развитии ребенка укрепляет его уверенность, делает процесс интеграции более желанным и способствует социализации как самого ребенка, так и родителей. Это также помогает установить партнерские отношения с учителем. Семьи с миграционным прошлым следует активно вовлекать в классные мероприятия, мастер-классы, походы и тематические выходные. Постоянное и активное участие родителей в школьной жизни ребенка положительно влияет на его социализацию. Интеграция семьи в школьную жизнь является ключевым условием успешного освоения учебной программы на русском языке и адаптации в российском обществе.

Одним из наиболее эффективных методов интеграции детей, имеющих миграционный опыт, в российское общество является их участие в театральной деятельности. Это не только помогает им лучше освоить русский язык и развить коммуникативные навыки, но и раскрывает их творческие способности, что, в свою очередь, способствует активной социализации. Чтобы повысить вовлеченность родителей в образовательный процесс, необходимо привлекать их к участию в подготовке школьных спектаклей. Формы взаимодействия могут быть самыми разнообразными: помощь в создании костюмов и декора-

ций, участие в генеральных репетициях, подготовка реквизита и многое другое. Когда родители становятся частью команды по созданию спектакля, они не только усваивают правила взаимодействия и задачи образовательной организации, но и обретают навыки коммуникации с педагогами и другими родителями. Кроме того, это способствует формированию доверия к школе. Семьи, имеющие миграционный опыт, активно участвуя в подготовке школьных спектаклей, становятся партнерами школы в создании благоприятной среды для учащихся. Для детей важно не только внимание родителей к их успехам, но и постоянная поддержка и помощь со стороны членов семьи, вовлечение родителей в школьную жизнь. Ученики, в том числе земляки, могут помочь друг другу, используя систему «Дети учат детей»: тот, кто уже адаптировался, становится наставником для новичков, разъясняя трудные моменты и не оставляя их в одиночестве.

Участие же родителей в школьных делах и соревнованиях должно быть отмечено преподавателем и по возможности — получить поощрение при подведении итогов учебного года: семьи с миграционной историей становятся партнерами школы, поддерживая детей и помогая им в успешной адаптации. Полезно проводить тренинги на сплочение и взаимопонимание между детьми и родителями, создавая в классе и поддерживая внутри семьи психологически благоприятную среду (*Омельченко* 2018).

Особенно сложным для школы вопросом в контексте взаимодействия между семьями, имеющими миграционную историю, и коренными жителями региона, являются конфликты. Как правило, они возникают не в стенах образовательных учреждений, а в неформальной обстановке, например, на игровых площадках. Именно здесь дети-инофоны могут столкнуться с противодействием со стороны сверстников, а родители с обеих сторон вынуждены участвовать в разрешении возникающих проблем. Местные родители, не стремясь вникнуть в суть конфликта, могут проявлять неприязнь к тем, кто одевает своих детей в национальную одежду, говорит на ином языке и в целом отличается от привычного им образа. В таких ситуациях местные родители могут проявлять грубость по отноше-

нию к семьям мигрантов, в то время как у иноэтничных семей могут возникать сложности, связанные с различными аспектами вербальной и невербальной коммуникации: семья, принадлежащая к иной культуре, может не осознавать тех правил поведения, которые считаются естественными для местного большинства. В подобных условиях родителям детей из семьи с миграционной историей становится еще сложнее разрешить конфликт и отстоять свою правоту.

В процессе интеграции детей-мигрантов в новую среду можно выделить ряд аспектов, которые оказывают существенное влияние. Среди них значимы не только те, которые обычно разделяют людей на «своих» и «чужих», такие как язык, ценности, традиции и религиозные убеждения, но и такие факторы, как социальное благополучие, интеграция с местным населением, активность в социальной среде и оптимизм в отношении будущего. Также важно учитывать факторы, связанные с принимающей социокультурной средой. Нетолерантность часто связана с этнофобиями — социальными страхами, которые основаны на этнических признаках, наличии негативных стереотипов и предубеждений относительно друг друга, а также с нежеланием или неспособностью понять другого человека, найти пути к диалогу или компромиссу. Важно помнить, что этническая идентичность выполняет защитную функцию: в случае возникновения угрозы человек ищет защиты в своей этнической группе, с которой он разделяет ценности и видит в ней силу, способную его защитить.

Если рассматривать взаимоотношения между семьями мигрантов и местных жителей в целом, то можно отметить, что, как правило, родители-мигранты проявляют значительно большую открытость к общению с местными родителями по сравнению с последними.

Образовательная организация, получив информацию об имеющемся конфликте между местным населением и родителями учащихся из семьи с миграционной историей, не должна оставаться в стороне: необходимо принимать меры к решению подобных проблем, приглашая обе стороны для выяснения причин конфликта. Целью школы должен быть поиск выхода из

ситуации и помощь родителям на пути к примирению, преобразование характера взаимодействия между семьями, представляющими различные этнические группы, в сторону обогащения культурными ценностями (*Починова* 2021). Это подразумевает интеграцию в местную культуру с одновременным изменением этнической и языковой среды мигрантов, а также обогащение в этическом и личностном плане. Со стороны мигрантов происходит процесс изучения истории и современной жизни принимающей стороны, а со стороны их соседей, знакомых и одноклассников — культуры другого народа. У детей-мигрантов формируется готовность следовать существующим культурным образцам в детской и молодежной среде, а у детей принимающей стороны — навыки понимания и интерпретации, а также способность к диалогу, дискуссии и сотрудничеству. Важным шагом к успеху в этом процессе является правовое воспитание.

Чтобы сформировать уважительное отношение к представителям других культур и предотвратить межнациональную рознь, необходимо проводить просветительские мероприятия среди родителей. Одним из способов профилактики конфликтов является организация родительских собраний и классных часов, на которых разъясняются последствия правонарушений на почве национальной неприязни. Важно также пропагандировать толерантность по отношению к представителям других культур. Патриотическое и нравственное воспитание детей и подростков с участием родителей еще один эффективный способ предотвращения конфликтов. При этом патриотическое воспитание должно включать не только формирование любви к Родине, но и раскрытие темы многонациональности России и исторической роли страны как объединяющего начала для многих народов.

Проведение родительских собраний и встреч в небольших группах с целью предотвращения предубеждений и стереотипов в межличностном общении также является эффективным методом работы с семьями. Привлечение родителей из обеих сторон (принимающей и приезжей) к подготовке общеклассных мероприятий, таких как поездки, праздники, субботники, способствует созданию творческой атмосферы в группе и непринужден-

ным дискуссиям. Важно привлекать родителей из обеих сторон к разработке и контролю участия детей в альтернативных формах реализации экстремального потенциала, таких как творческие занятия, спортивные мероприятия, походы и т. д.

Практика показывает, что включение семей из числа местного населения во взаимодействие с образовательной организацией может предотвратить многие конфликты и стать хорошим ресурсом для адаптации семей с миграционной историей. Совместные проекты, учебные экспедиции, экскурсии с родителями, изучение краеведения — все это помогает интегрироваться приезжим семьям в российское общество. Школа должна стать площадкой для взаимодействия семей через участие в различных мероприятиях, центром поддержки и сопровождения, формируя, буквально создавая условия для социализации.

Летний городской лагерь на базе школы — еще одно значимое направление интеграции, при котором родители не задействованы активно, но становятся косвенными участниками процесса. В образовательных лагерях можно формировать группы учащихся с миграционной историей и проводить мероприятия по усиленной социализации, включая занятия по русскому языку. Цель работы такого лингвистического отряда при летнем лагере — социализация и адаптация детей-инофонов через активные формы культурного и творческого досуга. В состав отряда входят преимущественно дети-инофоны, испытывающие сложности в общении на русском языке, а также несколько детей-билингвов с высокими результатами в обучении. Они помогают остальным участникам, переводя речь воспитателей и объясняя незнакомые слова. В лагере каждый день насыщен разнообразными занятиями: по русскому языку, окружающему миру, танцами, творчеством (рисование, лепкой, аппликацией, папье-маше, конструированием и др.), командными играми, квестами, игры-инсценировками.

Поддержка семьи — ключевое условие успешной интеграции ребенка в новую среду. Опыт образовательных учреждений из разных регионов России, в которых обучается большое количество детей, имеющих миграционное прошлое, позволяет сделать вывод о том, что принимаемые школами

меры социальной, психологической и языковой поддержки семей с миграционной историей помогают им включиться в жизнь нового для них общества, реализуя свои потребности и интересы. Создавая для ребенка и его семьи атмосферу, способствующую успеху и мотивации к обучению, педагоги и иные сотрудники образовательной организации способствуют устранению трудностей не только в учебе, но и в воспитании, и в адаптации в целом, помогают отвлечься от травмирующих событий и открывают для семей новые горизонты. Предпринятое исследование показало, что роль этнического фактора системно недоучитывается в процессе практического взаимодействия с семьями иноэтничных мигрантов. Процесс интеграции иноэтничных мигрантов в принимающую среду заметно тормозится низким уровнем межкультурной компетентности педагогических и управленческих работников, что важно учитывать при разработке концептуальных документов, регулирующих сферу образования и политики адаптации и интеграции мигрантов. Изучение вопросов взаимодействия с родителями обучающихся с миграционной историей в практике российских школ должно быть продолжено.

Источники и материалы

ПМА 2024 — *Теплова Е. Ф.* Материалы полевых исследований автора. Интервью с классными руководителями 16 российских школ по вопросам взаимодействия с родителями при адаптации обучающихся с миграционной историей. 2024 г.

Научная литература

Александров Д. А., Баранова В. В., Иванюшина В. А. Дети и родители мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 176–199. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-1-176-199

Горячев Ю. А., Захаров В. Ф., Омельченко Е. А. Международные стандарты образования: уроки истории и современность: монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Этносфера, 2023. 302 с.

Межнациональные и межконфессиональные отношения в современной России: учеб. пособие / А. Л. Абаев, Д. В. Иванюшин, В. Ю. Леденева и др.; отв. ред. М. А. Омаров. М.: РГГУ, 2023. 471 с.

Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей иноэтничных мигран-

тов в российское общество (историко-этнографическое исследование на материалах системы образования): дисс. … д-ра ист. наук. М.: 2022. https://www.chuvsu.ru/wp-content/uploads/2022/02/omelchenko_ea-disser.pdf

Омельченко Е. А. Интеграция детей из семей мигрантов: российский и мировой опыт. Монография. М.: Этносфера, 2018. 416 с.

Омельченко Е. А. Реализация задач государственной национальной политики Российской Федерации в сфере образования // Межнациональные и межконфессиональные отношения в современной России: учеб. пособие / А. Л. Абаев, Д. В. Иванюшин, В. Ю. Леденева и др.; отв. ред. М. А. Омаров. М.: РГГУ, 2023. С. 355–394.

Омельченко Е. А., Шевцова А. А. (под общ. ред.). Адаптация и интеграция детей из семей мигрантов в российской системе образования: монография. М.: Этносфера, 2022. 169 с.

Починова О. Г. (сост.). Специфика обучения и социально-культурной адаптации детей иностранных граждан в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Севастополь, ГАОУ ПО ИРО, 2021. 24 с. https://www.sev-iro.ru/files/02.06.2022-metodicheskie-rekomendatsii-spetsifika-obucheniya-i-sotsialno-kulturnoy-adaptatsii-detey-inostrannykh-grazhdan-.pdf?ysclid=m5v2wzw9vy293243050

Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Ткаченко Н. В. (под ред.). Методические рекомендации по проведению программы психолого-педагогического сопровождения процессов обучения, социальной, языковой и культурной адаптации детей иностранных граждан. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. 221 с.

References

Aleksandrov, D. A., V. V. Baranova, and V. A. Ivanyushina. 2012. Deti i roditeli migranty vo vzaimodeystvii s rossiyskoj shkoloy [Immigrant Children and Their Parents: Interaction with the Russian School] *Voprosy obrazovaniya* 1: 176–199. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2012-1-176-199

Goryachev, Y. A., V. F. Zakharov, and E. A. Omelchenko. 2023. *Mezhdunarodnye standarty obrazovaniya: uroki istorii i sovremennost'* [International Standards in Education: Lessons from History and Modernity]. 2-nd ed. Moscow: Ehtnosfera. 302 p.

Khukhlaev, O. E., M. Yu. Chibisova, and N. V. Tkachenko (eds.). 2022. *Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu programmy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya processov obucheniya, social'noy, yazykovoy i kul'turnoy adaptacii detey inostrannykh grazhdan* [Methodological Recommendations on Conducting a Programme of Psychological and Pedagogical Support for the Learning, Social, Linguistic and Cultural Adaptation of Children of

Foreign Citizens]. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet. 221 p.

Omarov, M. A. (ed.). 2023. *Mezhnatsional'nye i mezhkonfessional'nye otnosheniya v sovremennoi Rossii*: *uchebnoe posobie* [Inter-Ethnic and Inter-Confessional Relations in Modern Russia: Textbook]. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet. 471 p.

Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova (eds.). 2022. *Adaptatsiya i integratsiya detei iz semei migrantov v rossiiskoi sisteme obrazovaniya* [Adaptation and Integration of Children from Migrant Families in the Russian Education System]. Moscow: Ehtnosfera. 169 p.

Omelchenko, E. A. 2018. *Integratsiya detei iz semei migrantov: rossiiskii i mirovoi opyt* [Integration of Children from Migrant Families: Russian and International Experience]. Moscow: Ehtnosfera. 416 p.

Omelchenko, E. A. 2022. *Integraciya detej iz semej inoetnichnyh migrantov v rossijskoe obshchestvo (istoriko-etnograficheskoe issledovanie na materialah sistemy obrazovaniya)* [Integration of Children from Families of Non-Ethnic Migrants into Russian Society (Historical and Ethnographic Study on the Materials of the Education System)]. Doctoral diss., Moscow Pedagogical State University. 515 p. https://www.chuvsu.ru/wp-content/uploads/2022/02/omelchenko_ea-disser.pdf

Omelchenko, E. A. 2023. Realizaciya zadach gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii v sfere obrazovaniya [Implementation of Russian Federation State National Policy Objectives in the Field of Education] In *Mezhnatsional'nye i mezhkonfessional'nye otnosheniya v sovremennoi Rossii*: *uchebnoe posobie* [Inter-Ethnic and Inter-Confessional Relations in Modern Russia: Textbook], ed. by M. A. Omarov. Moscow: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet. P. 355–394.

Pochinova, O. G. (ed.). 2021. *Specifika obucheniya i social'no-kul'turnoy adaptacii detey inostrannykh grazhdan v obshcheobrazovatel'nykh organizaciyakh: metodicheskie rekomendacii* [Specifics of Education and Socio-Cultural Adaptation of Children of Foreign Citizens in General Education Organisations: Methodological Recommendations]. Sevastopol', Gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie professional'nogo obrazovaniya "Institut razvitiya obrazovaniya". 24 p. https://www.sev-iro.ru/files/02.06.2022-metodicheskie-rekomendatsii-spetsifika-obucheniya-i-sotsialno-kulturnoy-adaptatsii-detey-inostrannykh-grazhdan-.pdf?ysclid=m5v2wzw9vy293243050

Е. Ф. Теплова

Глава 18

Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей

В главе обсуждается проблема профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми (обучающимися) с миграционной историей, то есть детьми с особыми образовательными потребностями. Предлагается понимать под «детьми с миграционной историей» тех детей, у которых хотя бы один

---

* *В главе использованы материалы статьи: Омельченко Е. А., Шевцова А. А.* Профессиональные компетенции педагогов как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей // Вестник антропологии. 2025. № 2. С. 122–131.

This chapter involves material from the article: Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova. 2025. Teachers' Professional Competencies as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration Background. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 2: 122–131.

** *Исследование выполнено* в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме № 124031100002-4 «Социокультурная среда как ресурс адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей».

Funding: The research was conducted within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation. Theme №124031100002-4 "The Socio-Cultural Environment as a Resource for the Adaptation of Foreign Minors and Children with a Migration History".

родитель родился за пределами Российской Федерации. Именно учителя становятся основными помощниками и «направляющими» в сложном процессе языковой и социально-культурной адаптации, который проходит такой ребенок в школе. Полиэтничность российского государства влияет на содержание образования, которое во многих субъектах РФ имеет значимую этнокультурную составляющую, особенно в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования. Она определяет и повседневные практики педагогических работников — учителей и воспитателей, которые ежедневно приходят на работу в классы и группы, где за партами сидят дети самой разной этнической и конфессиональной принадлежности. Для успешного взаимодействия с ними и особенно с их родителями и членами семей, педагогу важно обладать межкультурной компетентностью и владеть технологиями адаптации и интеграции иноэтничных обучающихся в классные коллективы. Авторы предлагают обратить особое внимание на повышение квалификации педагогических работников и специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами в образовательной среде, предусмотренное пунктом 12 Комплекса мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, и включить в содержании любой подобной программы повышения квалификации ряд методических и дидактических аспектов.

* * *

Среди важных задач в сфере национальной и миграционной политики, сформулированных в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г., решение которых невозможно без участия современной системы образования, однозначно важно выделить задачу формирования системы социальной и культурной адаптации иностранных граждан в Российской Федерации и их интеграции в российское общество (Стратегия 2012). В свою очередь, Концепцией государственной миграционной политики РФ на период до 2025 г. (Указ 2018) определены направления государственной политики по созданию для адаптации иностранных граждан и их несовершеннолетних детей условий, способствующих: успешному освоению русского языка; успешному освоению общепризнанных в российском обществе норм поведения (правил общежития) с учетом социальных и культурных особенностей территорий, на которых они проживают; формированию у них присущих российскому обществу правосознания

и правовой культуры; и, наконец, приобщению их к традиционным российским духовно-нравственным ценностям.

Задачи поставлены, направления определены: остается понять, какие изменения должны произойти в системе российского образования, чтобы эти задачи были успешно решены? В ранее опубликованных научных статьях мы уже много писали о тех нормативных и методических документах, которые принимаются Министерством просвещения Российской Федерации и в целом Правительством РФ и которые призваны выстроить в образовательных организациях всех субъектов РФ системную работу по языковой и социально-культурной адаптации обучающихся с миграционной историей. В официальных документах, как правило, используется термин «несовершеннолетние иностранные граждане», но наши многолетние исследования в разных регионах России показали, что целевой аудиторией программ по ускоренной языковой и социокультурной адаптации должны становиться не только и не столько дети-иностранцы, сколько ученики, уже приобретшие гражданство РФ (или даже получившие его при рождении), но при этом до школы воспитывавшиеся в иноязычном и инокультурном окружении и мало взаимодействовавшие с русскоязычным населением страны (*Омельченко, Шевцова* 2023а, *Омельченко, Шевцова* 2023б). Даже самые приблизительные данные, полученные в ходе Всероссийской переписи населения 2020–2021 гг., свидетельствуют о том, что в России живет, как минимум, более 350 000 таджиков, более 323 000 узбеков, более 137 000 киргизов (Итоги ВПН 2021). Можно полагать, что это, в основном, выходцы из центрально-азиатских стран в первом или втором поколении, поскольку в предыдущей переписи 2010 г. численные данные по этим народам были значительно ниже.

Предложенный нами термин «обучающиеся / дети с миграционной историей» начинает использоваться в статистических и методических документах, но официальная трактовка его пока не была опубликована. Предлагается понимать под «детьми с миграционной историей» тех детей, у которых хотя бы один родитель родился за пределами Российской Федерации. Минпросвещения России для целей статистического

учета, в свою очередь, предложило причислять к «детям с миграционной историей» тех, кто получил российское гражданство в течение последних пяти лет. В любом случае, важно, что его начали применять, а значит, эта категория обучающихся, имеющих особые образовательные потребности, не должна остаться без внимания.

В настоящей статье хотелось бы затронуть, прежде всего, проблему профессиональных компетенций педагогов, работающих с такими обучающимися. Очевидно, что именно учителя становятся основными помощниками и «направляющими» в сложном процессе языковой и социально-культурной адаптации, который проходит такой ребенок в школе. Полиэтничность российского государства влияет на содержание образования, которое во многих субъектах РФ имеет значимую этнокультурную составляющую, особенно в рамках внеурочной деятельности и дополнительного образования (*Горшенина* 2013). Она определяет и повседневные практики педагогических работников — учителей и воспитателей, которые ежедневно приходят на работу в классы и группы, где за партами сидят дети самой разной этнической и конфессиональной принадлежности. Для успешного взаимодействия с ними и особенно с их родителями и членами семей, педагогу важно обладать межкультурной компетентностью и владеть технологиями адаптации и интеграции иноэтничных обучающихся в классные коллективы (*Заркенова* 2017; *Мартынова* 2014; *Железнякова* 2012), причем с учетом специфики этносоциального контекста (*Павлова, Назранова* 2015).

Организация проведения мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических работников и специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами в образовательной среде, предусмотрена пунктом 12 Комплекса мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан (Комплекс мер 2022), ответственность за этот вид деятельности несут органы исполнительной власти субъектов РФ. Эта работа ведется, и Федеральным координационным ресурсным центром по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан (Федеральный 2024)

ежегодно в рамках мониторинга собирает данные о числе педагогов, освоивших по этой теме дополнительные профессиональные программы. Но что вкладывается в содержание этих программ и насколько они эффективны и практико-ориентированы, сказать сложно. Ряд исследователей отмечает относительно слабую этнокультурологическую подготовку педагогов (*Урусова, Джанибекова* 2014), при этом даже в последние годы при подготовке будущих педагогов формирование представлений о поликультурном российском обществе строится без учета миграционного фактора (*Поберезкая, Терентьева* 2023).

Поделимся некоторыми соображениями о том, какие аспекты должны быть отражены в содержании любой подобной программы ПК.

1. Глобальная миграция в современном мире и ее влияние на системы образования. Через знание этой темы важно донести до учителей понимание того, что миграция в нашей стране — это часть глобальных мировых процессов, показать, как интенсивность миграционных потоков связана с потребностями экономики и демографической ситуации. Понимание того, что миграция — это не временное «затруднение», а часть глобальных трендов, поможет перестать «закрываться» от этой темы и заставит педагога занять более деятельную позицию по отношению к обучающимся с миграционной историей, будет способствовать снижению конфликтности и ксенофобных настроений в педагогических коллективах («это надолго, значит, с этим надо научиться справляться»).
2. Права человека и права ребенка. Важно знание основных международных и российских правовых документов, на основе которых осуществляется предоставление права на образование детям из семей мигрантов.
3. Понимание основных принципов методики РКИ и ее отличия от преподавания русского языка как родного. Мы должны научить наших учителей любых предметов использовать методические приемы РКИ в учебной деятельности, готовить сценарии уроков с применением элементов методики РКИ (для работы в классе, где есть де-

ти-инофоны), готовить дифференцированные задания, применять индивидуальный подход и т. п. Очень важно учить этим принципам не только учителей русского языка (которые как раз в этом смысле не оптимальная группа), а и учителей других предметов школьного цикла.

4. Предметная подготовка детей-инофонов: особенности и основные приемы облегчения восприятия учебного материала и содействия формированию у обучающихся всех четырех видов речевой деятельности. В программе повышения квалификации должен быть раздел для предметников: какие информационно-коммуникационные технологии и технологии искусственного интеллекта можно применять в работе с инофонами, как визуализировать материал, как адаптировать научные тексты и т. п. Так мы формируем понимание, что языковая и социокультурная адаптация ребенка с миграционной историей — дело всего педагогического коллектива, а не только учителя русского языка и классного руководителя.
5. Диагностика: входная, промежуточная и итоговая: с принципами ее проведения важно знакомить всех участников дополнительных профессиональных программ. Эти виды диагностик уровня языковой адаптации должны быть взаимосвязаны, а анализ результатов диагностики должен помогать формировать индивидуальные маршруты обучения и адаптации ребенка в зависимости от того, какие виды речевой деятельности и в какой степени у него сформированы или не сформированы.
6. Социализация, психологическая и культурная адаптация: как организовать ее в условиях образовательной организации. Очень важно в этом разделе говорить не только о технологиях работы с детьми мигрантов, а ориентировать педагогов на то, что интеграция — двусторонний процесс, и что нельзя его пройти успешно без подготовки «принимающего общества». А, значит, мы должны научить педагогов и прежде всего классных руководителей формировать и развивать межкультурную компетентность всех обучающихся, освоить вместе с

ними технологии внеучебной и воспитательной работы в поликультурных классах и т. п.

7. Лучшие практики по обучению и социализации детей с миграционной историей школ в разных субъектах РФ. Представляется, что эта тема в профессиональных дополнительных программах, реализуемых региональными институтами развития образования, вообще не освещается, а это ведь крайне важно для управленческих и педагогических коллективов.

Курсы, направленные на развитие профессиональных компетенций педагогов по работе с обучающимися с миграционной историей, должны быть строго практико-ориентированными. Московский педагогический государственный университет и Московский государственный психолого-педагогический университет в конце 2023 г. подготовил и в 2024 г. запустил сетевую программу повышения квалификации с включением всех вышеперечисленных аспектов (Программа 2024). Итогом обучения по программе является разработка сценариев учебных и внеурочных занятий для проведения в поликультурном классе. Но одной программы, на наш взгляд, недостаточно: Министерству просвещения РФ имеет смысл подумать о возможности запуска модели подготовки профессиональных тьюторов для субъектов РФ по данной теме, чтобы сделать возможным дальнейшее повышение квалификации учителей по единой схеме и единому содержанию. Такой опыт по подготовке у Минпросвещения России есть: например, он применялся при введении в образовательные программы начальной школы нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики» в 2013–2014 гг.

Проблематику адаптации и интеграции обучающихся с миграционной историей и особенностей педагогической работы с поликультурными коллективами важно решать и на этапе подготовки будущих учителей — как в педагогических вузах, так и в классических университетах, реализующих программы подготовки по направлению «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Для решения этой задачи

важно включать в образовательные программы и учебные планы такие дисциплины, как «Этнология и социально-культурная антропология», «Этнокультурное пространство России», «Основы поликультурного образования» и др. Это поможет расширить этнографический кругозор будущих учителей и сформировать у них все компоненты межкультурной компетентности.

Факультетом регионоведения и этнокультурного образования Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета по заказу Минпросвещения и Минобрнауки России разработаны и распространены во все вузы Российской Федерации рекомендации для профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования по включению модуля по социализации и языковой адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в образовательные программы подготовки педагогических работников и специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами (Рекомендации 2023). В рекомендациях определено, что содержание модуля по социализации и языковой адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей в образовательных программах подготовки педагогических работников и других специалистов сферы образования должно быть приоритетно направлено на решение задач социализации этой категории обучающихся в российском обществе. Соответственно, будущие педагоги и другие специалисты должны приобрести знания и компетенции, направленные на реализацию в будущем следующих основных направлений педагогической работы с обучающимися из числа несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей:

- усвоение обучающимися принятых в российском обществе российских базовых конституционных норм и ценностей;
- формирование в сознании обучающихся приоритетности уважения, соблюдения, следования традиционным российским духовно-нравственным и социокультурным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе, уважения исторического и культурного

наследия народов России, российского общества и государства (вне зависимости от социокультурных особенностей стран и регионов происхождения обучающихся);

- профилактику конфликтного поведения обучающихся в российском обществе, не комплементарного отношения обучающихся к российским базовым конституционным нормам и ценностям, традиционным духовно-нравственным ценностям народов России (с учётом особенностей стран, регионов происхождения мигрантов), проявлений обучающимися экстремизма на почве неуважения прав и свобод человека и гражданина в России, российских традиционных духовно-нравственных ценностей;
- формирования в будущем базовой (с учетом уровня языковой подготовки контингента обучающихся) российской гражданской и культурной идентичности обучающихся, приверженности соблюдению прав и свобод граждан в Российской Федерации, исполнению обязанностей человека и гражданина в Российской Федерации, воспитание российского патриотизма и чувства уважения к России, ее истории и культуре; примерно так же обозначены основные направления по социальной и культурной адаптации иностранных граждан в документе Федерального агентства по делам национальностей (Методические рекомендации 2023).

Содержание соответствующей дисциплины для будущих педагогов должно быть примерно таким же, как предлагалось ранее для программ дополнительного профессионального образования — повышения квалификации учителей. Но для того, чтобы в педагогических вузах введение этой дисциплины дало эффект, нужно, во-первых, подготовить соответствующие учебники и учебные пособия, а во-вторых, обучить тех преподавателей, которые возьмут на себя ведение этой дисциплины в будущем. Кажется принципиально важным, чтобы подготовка учителей для работы с обучающимися с миграционной историей велась по единым стандартам, с единым подходом и более-менее единым содержательным «ядром».

В завершение хотелось бы высказать два тезиса, которые кажутся крайне важными в свете последних законодательных инициатив Государственной Думы РФ (Государственная Дума 2024) и повышенного внимания к теме обучения детей из семей мигрантов в информационном пространстве. Во-первых, хотелось бы напомнить, что все дети мигрантов в определенной степени являются «невольными», «вынужденными» мигрантами. Они сами не принимают решение о переселении на новое место жительства, они следуют за своими родителями, по их решению. И было бы крайне негуманно перекладывать ответственность за эти решения взрослых на плечи детей, ставить под угрозы возможности их полноценного обучения и развития (заметим здесь, что старшеклассники с миграционной историей «нацелены на получение высшего образования. Большинство хотели бы остаться в России, жить и работать наравне с другими гражданами страны. Для многих детей важно вхождение в принимающее общество, они в большей степени считают себя "своими" среди местных и отделяют от тех "абстрактных мигрантов", о которых слышат по телевизору» (*Деминцева* 2019: 109). Миграционная тема — крайне сложная и высокочувствительная, и отрицательный образ взрослых мигрантов, формируемый сейчас в российском информационном поле, может оказать негативное влияние на отношение к детям с миграционной историей, как правило, имеющим иную этническую принадлежность, нежели большинство других учеников, внутри школьных коллективов. Эти риски возникновения ксенофобии и межэтнических конфликтов важно предотвратить.

Во-вторых, обучение и адаптация детей с миграционной историей в России — это своего рода «мягкая сила», одна из составляющих развития гуманитарного сотрудничества на международной арене, определяющая в конечном счете отношение к России и россиянам, к русскому языку и культуре жителей дружественных нам стран, прежде всего, Центральной Азии и в целом Глобального Юга. В международных отношениях действует принцип «зеркальности», взаимности, и очень важно, чтобы, решая конкретные проблемы обучения и социализации детей мигрантов внутри страны, мы вносили свой вклад в дело продвижения русского языка, культуры и истории России среди иностранных

граждан за рубежами нашего государства. За нарушениями прав детей и в целом иностранных граждан в России может в перспективе последовать ухудшение отношения к русскоязычному населению, проживающему в странах исхода мигрантов; имеются также риски сокращения часов, отведенных на изучение русского языка, литературы и культуры в школах этих стран (главное ведь, в соответствии с российской риторикой, — изучение государственного языка!). Безусловно, российские педагоги и российские образовательные организации должны получить поддержку в деятельности по адаптации обучающихся с миграционной историей. Но запретительные меры точно не помогут комплексному решению задач обеспечения межнационального мира и согласия в нашей стране. Возникающие проблемы надо решать комплексно, рассматривая их во взаимосвязи с другими задачами, стоящими перед нашим государством. Система образования Российской Федерации и все ее учреждения являются весьма важными участниками реализации государственной национальной политики России и должны вносить значимый вклад в сохранение единства всех народов, проживающих на территории страны, в том числе и тех, которые недавно приобрели российское гражданство. Подготовка педагогов и других категорий специалистов для работы с полиэтничными детскими и молодежными коллективами, как и масштабная задача по этнографическому просвещению населения — важная составляющая этой работы.

Источники и материалы

Государственная Дума 2024 — В ГД внесен законопроект о запрете зачислять детей мигрантов в школы без знания русского языка // Государственная Дума РФ: [Электронный ресурс]. http://duma.gov.ru/news/60438/ (дата обращения: 25.11.2024).

Итоги ВПН 2021 — Итоги Всероссийской переписи населения-2020. Том 5. Национальный состав и владение языками: [Электронный ресурс]. https://rosstat.gov.ru/vpn/2020/Tom5_Nacionalnyj_sostav_i_vladenie_yazykami (дата обращения: 12.11.2024).

Комплекс мер 2022 — Комплекс мер по социализации и психологической адаптации несовершеннолетних иностранных граждан, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего

образования на период до 2025 года (утв. В 2022 году Минпросвещения России, Минобрнауки России, ФАДН России). [Электронный ресурс]. https://sudact.ru/law/kompleks-mer-po-sotsializatsii-i-psikhologicheskoi-adaptatsii/ (дата обращения: 12.11.2024).

Методические рекомендации 2023 — Методические рекомендации для органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления по повышению эффективности реализации государственной политики в сфере социальной и культурной адаптации иностранных граждан на территории Российской Федерации (базовый вариант утвержден приказом ФАДН России от в ред. 29.12.2022 г. № 199, актуальная редакция документа, учитывающая изменения, внесенные в Концепцию государственной миграционной политики на период до 2019–2025 годы, утверждена приказом ФАДН России от 22.12.2023 г. № 211)

Программа 2024 — Программа повышения квалификации «Технологии адаптации несовершеннолетних иностранных граждан и детей с миграционной историей в рамках предметов образовательной программы». [Электронный ресурс]. https://dpo.mgppu.ru/programs/elements/ppp-50/ (дата обращения: 12.11.2024).

Рекомендации 2023 — Рекомендации для профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования по включению модуля по социализации и языковой адаптации несовершеннолетних иностранных граждан в образовательные программы подготовки педагогических работников и специалистов, работающих с несовершеннолетними иностранными гражданами / сост. А. В. Лубков, Е. А. Омельченко, И. В. Метлик, А. А. Шевцова. М.: МПГУ, 2023. 18 с. [Электронный ресурс]. https://ptoprof.narod.ru/info.html (дата обращения: 26.03.2025).

Стратегия 2012 — Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента РФ от 19.12.2018 г. № 1666, последние редакционные изменения утверждены Указом Президента РФ от 06.12.2018 г. № 703. Статья 21. [Электронный ресурс]. http://kremlin.ru/acts/bank/36512 (дата обращения: 10.06.2024 г.).

Указ 2018 — Указ Президента РФ от 31 октября 2018 г. № 622 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019–2025 годы» (с изменениями и дополнениями от 12 мая 2023 г.). [Электронный ресурс]. https://base.garant.ru/72092260/ (дата обращения: 10.11.2024).

Федеральный 2024 — Федеральный координационный ресурсный центр по психологической и социокультурной адаптации несовершеннолетних иностранных граждан: официальный сайт. [Электронный ресурс]. https://fkrc.mgppu.ru/ (дата обращения: 12.11.2024).

Научная литература

Горшенина С. Н. Содержательно-процессуальные аспекты подготовки будущих педагогов к этнокультурному образованию школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 6 (22). https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelno-protsessualny-e-aspekty-podgotovki-buduschih-pedagogov-k-etnokulturnomu-obrazovaniyu-shkolnikov

Деминцева Е. Б. Этнические VS социальные границы: дети мигрантов в школах // Этнографическое обозрение. 2019. № 2. С. 98–113. https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5

Железнякова Е. А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 774–778.

Заркенова Ж. Т. Содержание и структура этнокультурной компетенции будущих педагогов // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 3. С. 14–17. https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1614

Мартынова М. Ю. Школьное образование в адаптации мигрантов (зарубежные и российские модели) // Вестник российской нации. 2014. № 2. С. 173–195.

Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Дети с миграционной историей в системе образования Оренбургской области // Исторический поиск. 2023а. Т. 4. № 3. С. 109–123. https://doi.org/10.47026/2712-9454-2023-4-3-109-123

Омельченко Е. А., Шевцова А. А. Дети с миграционной историей в системе образования Мурманской области // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023б. № 2 (89). С. 27–35.

Павлова О. С., Назранова Л. Ж. Этнокультурная компетентность педагога в условиях среды с полиэтническим составом воспитанников // Психологическая наука и образование psyedu. 2015. Т. 7. № 2. С. 35–47. https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070204

Поберезкая В. Ф., Терентьева С. Н. Модель формирования этнокультурной компетентности у будущих учителей начальных классов (на примере ФГБОУ ВО «СГУ им. Питирима Сорокина») // Человек. Культура. Образование. 2023. № 4 (50). С. 149–166. https://doi.org/10.34130/2233-1277-2023-4-149

Урусова З. М., Джанибекова Э. Х. Этнокультурная компетентность педагога // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 3. С. 125–129. https://cyberleninka.ru/article/n/etnokulturnaya-kompetentnost-pedagoga-1

References

Demintseva, E. B. 2019. Etnicheskie vs sotsial'nye granitsy: deti migrantov v shkolakh [Ethnic vs Social Borders: Children of Migrants in

Schools]. *Etnograficheskoe obozrenie* 2: 98–113. https://doi.org/10.31857/S086954150004878-5

Gorshenina, S. N. 2013. Soderzhatel'no-protsessual'nye aspekty podgotovki budushchikh pedagogov k etnokul'turnomu obrazovaniiu shkol'nikov [Content & Procedural Aspects of Vocational Training for Teachers to Come in Ethnic Cultural Literacy]. *Istoricheskaia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl'* 6 (22).

Martynova, M. Yu. 2014. Shkol'noe obrazovanie v adaptatsii migrantov (zarubezhnye i rossiiskie modeli) [School Education in Adaptation of Migrants (Foreign and Russian Models)]. *Vestnik rossiiskoi natsii* 2: 173–195.

Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova. 2023a. Deti s migratsionnoi istoriei v sisteme obrazovaniia Orenburgskoi oblasti [Children with Migration History in the Education System of the Orenburg Oblast]. *Istoricheskii poisk* 4(3): 109–123. https://doi.org/10.47026/2712-9454-2023-4-3-109-123

Omelchenko, E. A., and A. A. Shevtsova. 2023b. Deti s migratsionnoi istoriei v sisteme obrazovaniia Murmanskoi oblasti [Children with Migration History in the Murmansk Oblast Education System]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* 2 (89): 27–35.

Pavlova, O. S., and L. Zh. Nazranova. 2015. Etnokul'turnaia kompetentnost' pedagoga v usloviiakh sredy s polietnicheskim sostavom vospitannikov [Ethno-Cultural Competence of Teachers in Environments with Multi-Ethnic Students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* 7 (2): 35–47. https://doi.org/10.17759/psyedu.2015070204

Poberezkaia, V. F., and S. N. Terenteva. 2023. Model' formirovaniia etnokul'turnoi kompetentnosti u budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov (na primere Federal'nogo sudarstvennogo biudzhetnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia vysshego obrazovaniia "Syktyvkarskii gosudarstvennyi universitet imeni Pitirima Sorokina") [Model of Ethnocultural Competence Formation in Future Primary School Teachers: Case Study of Pitirim Sorokin Syktyvkar State University]. *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie* (50): 149–166. https://doi.org/10.34130/2233-1277-2023-4-149

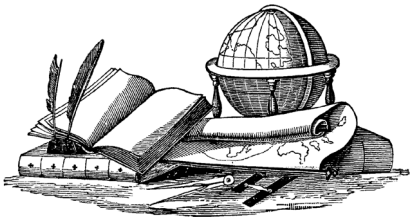
Urusova, Z. M., and E. Kh. Dzhanibekova. 2014. Etnokul'turnaia kompetentnost' pedagoga [Ethno-Cultural Competence of a Teacher]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* 3: 125–129.

Zarkenova, Zh. T. 2017. Soderzhanie i struktura etnokul'turnoi kompetentsii budushchikh pedagogov [Content and Structure of Ethnocultural Competence of Future Teachers]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* 3: 14–17. https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1614

Zhelezniakova, E. A. 2012. Deti migrantov v sovremennoi rossiiskoi shkole: puti yazykovoi adaptatsii [Children of Migrants in a Modern Russian School: Ways of Language Adaptation]. *Izvestiia PGU imeni V. G. Belinskogo* 28: 774–778.

Е. А. Омельченко, А. А. Шевцова

Раздел 5
Модели и практики в сфере многокультурного образования



Глава 19

Как возрождалась карельская школа

В главе дана характеристика начального периода возрождения карельской и вепсской письменностей и становления в этот период национальной школы в Республике Карелия. Период охватывает конец 1980-х — вторую половину 1990-х гг. В это время были заложены основы нормативно-правовой базы формирования национального образования, приняты основные документы, регулирующие образовательный процесс с карельским и вепсским языками. Становление национальной школы происходило на фоне демократических перемен в стране. Инициативы учёных и общественных деятелей по внедрению прибалтийско-финских языков Карелии в систему образования были поддержаны республиканским правительством. Общественная инициатива нашла отклик у представителей органов власти. Участники возрожденческих процессов сегодня вспоминают о том, что работа осуществлялась в едином порыве, совместными усилиями. Были заложены основы национального образования. На сегодняшний день создана солидная научная и учебно-методическая база. Несмотря на то, что национальная школа не оправдала полностью надежды участников возрожденческих процессов на возврат полноценного двуязычия и появление говорящего на карельском и вепсском языках нового поколения, система образования остаётся практически единственной на сегодняшний день сферой сохранения и развития национальных языков Карелии.

---

* Исследование выполнено в рамках государственного задания КарНЦ РАН.

* * *

Активное включение карельского и вепсского языков в систему образования Карелии началось после проведения в Петрозаводске ставших судьбоносными для этих языков научно-практических форумов — регионального межведомственного совещания «Вепсы: проблемы развития экономики и культуры в условиях перестройки» (1988) и конференции «Карелы: этнос, язык, культура и экономика. Проблемы и пути развития в условиях совершенствования межнациональных отношений в СССР» (1989). Предшественниками возрожденческих процессов для карельского и вепсского языков явились события, связанные с преподаванием финского языка в республике. В феврале 1981 г. вышло постановление Карельского обкома КПСС и Совета Министров «О состоянии и мерах улучшения преподавания финского языка в школах КАССР» (См. подробнее: *Строгальщикова* 2005: 270–289), действовавшее до 1986 г. Результатом его выполнения стало значительное увеличение числа учащихся, изучавших финский язык, и количества школ с его преподаванием.

Именно в это время представители карельской и вепсской интеллигенции начали поднимать вопросы, касающиеся восстановления карельской и вепсской письменностей и преподавания языков в системе образования (*Строгальщикова* 2005: 275–276). В 1983 г. учеными Института языка, литературы и истории Г. М. Кертом и Л. Ф. Маркиановой была представлена в Карельский обком КПСС «Записка по вопросу о воссоздании карельской письменности и усилении общественных функций карельского языка в Карельской АССР». Во второй половине 1980-х гг. «… на круглых столах и в печати велись острые дискуссии о судьбах карельского и вепсского народов и их языков, ... об организации преподавания языков в школе, подготовке специалистов и учителей карельского и вепсского языков» (*Строгальщикова* 2011: 18).

В 1981 г. в газете «Коммунист Прионежья» от 21 ноября с предложением о восстановлении вепсской письменности и организации преподавания вепсского языка в школе выступил за-

ведующий Шелтозерским этнографическим отделом Карельского государственного краеведческого музея А. П. Максимов (*Мишин, Строгальщикова* 2011: 49). Итоги вепсского совещания и карельской конференции стали основой республиканских программ по этническому развитию карелов и вепсов для органов власти и национальной общественности (*Строгальщикова* 2011: 19). Рекомендации «карельской» конференции предусматривали безотлагательное воссоздание карельской письменности, подготовку букварей, введение преподавания карельского языка в начальных классах в местах компактного проживания карелов, подготовку учителей и воспитателей и т. д. (Рекомендации 2009: 22–23). В 1987 г. первые уроки вепсского языка начались в с. Шелтозере, спустя некоторое время в школах Олонецкого р-на стали преподавать карельский.

Наиболее активной движущей силой за возрождение языков являлись специалисты гуманитарных наук, в основном сотрудники Института языка литературы и истории. В апреле 1989 г. Совет министров КАССР утвердил рекомендованные ученым советом ИЯЛИ алфавиты вепсского и карельского языков: карелов-ливвиков на основе латиницы и два варианта вепсского — на основе латиницы и кириллицы (*Строгальщикова* 2011: 19). В самом начале возрождения национальной школы в Карелии значительная часть его участников была не очень уверена в успехе. Однако, когда выяснилось, что руководство республики не противодействует этим процессам, стало возможно выступать с самыми различными предложениями по организации национального образования.

В качестве предварительной работы в ИЯЛИ КарНЦ РАН в 1981–1983 гг. было проведено масштабное исследование ситуации у вепсов. Результаты исследования были доложены в 1987 г. на заседании в Шелтозере. Заседание показало, что достаточно много его участников с большой опаской относились к идее введения вепсского языка в систему образования.

С карельским языком ситуация складывалась более серьезная. Задолго до того, как проблема возрождения карельской письменности начала обсуждаться, в 1979 г. известный российский социолог Вилен Иванов изучил, насколько это воз-

рождение возможно и необходимо. Основное мнение общественности было следующее: возрождение вызовет большие трудности, делать это незачем. Об этом была информация в газете «Коммунист Прионежья», издававшейся в Шелтозере.

Ситуация изменилась в 1986 г. в связи с происходящей в стране перестройкой, которая всколыхнула всех, кто стоял за национальное возрождение. Активизировалась карельская интеллигенция. Можно сказать, что в это время процесс возрождения вепсского и карельского языков объединился. Вопросы возрождения языков ставились на XVII партийной конференции. Некоторые ее участники выступали с мнением, что нет смысла возрождать карельскую письменность, нужно продолжить традицию использования литературного финского языка. Однако необходимость создания литературного карельского языка стала основной темой при подготовке к I Карельскому съезду.

С 1988 г. в детских садах заведующие сами стали преподавать карельский язык. В 1987 г. был открыт факультатив по вепсскому языку в Шелтозерской школе, решился вопрос с финансированием работы преподавателя. За основу взяли азбуку 1932 г., первый вариант вепсского алфавита был на кириллической основе. Впоследствии мнения разделились: М. И. Муллонен и Н. Г. Зайцева ратовали за латинскую графику, А. В. Петухов — за русскую. Но старшее поколение пошло за учеными. Первый букварь на латинице был ротапринтный, его уже использовали на курсах учителей в 1988 г.

Спустя год началось преподавание карельского языка в нескольких школах Олонецкого района. В отношении карельского языка не возникло сомнений с точки зрения использования латиницы. Известный карельский поэт В. Брендоев в те годы работал в ИЯЛИ, свои первые произведения он начал писать на латинице. В 1991 г. из печати вышло два вепсских букваря — в Санкт-Петербурге на кириллице (авторы: Э. В. Коттина, Р. Ф. Максимова) и в Петрозаводске на латинице (авторы: Н. Зайцева, М. И. Муллонен). Позднее учителя вепсского языка свой выбор сделали в пользу букваря на латинице (*Строгальщикова* 2005: 277).

Становление национальной школы происходило параллельно с общественными процессами, имевшими значение

для развития языковой политики в системе образования. В 1989 г. были утверждены уставы Общества вепсской культуры, Общества карельской культуры, Ингерманландского союза финнов Карелии. С момента создания эти организации самым активным образом участвовали в решении вопросов национальной, в том числе, образовательной политики.

База национальной школы в Карелии создавалась едиными усилиями. В Верховном Совете КАССР было много представителей районов республики — Калевальского, Пряжинского, Олонецкого, было активное сотрудничество между представителями власти, общественными деятелями, учеными, жителями районов. Работа по организации образования осуществлялась в едином порыве, в диалоге и взаимосвязи правительства и районов Карелии.

В ноябре 1990 г. Коллегия Министерства народного образования КАССР утвердила «Программу обновления и развития национальной школы в Карельской АССР на 1991–1995 гг.» (авторы — Н. Г. Зайцева и С. П. Пасюкова), в которой были прописаны мероприятия, необходимые для организации преподавания карельского и вепсского языков в образовательных учреждениях, включая дошкольные. В Программе была дана оценка ситуации, в которой предстояло реализовывать цели: «С течением времени выросло поколение, не владеющее родными языками, не знающее обычаев, истории и культуры, родных языков. А это, в свою очередь, породило бездуховность, оторванность от родного края, его корней, народной мудрости, и, в конечном счете, своей “малой родины”» (Программа 1990: 1). Поэтому приступать к возрождению национальной школы, по мнению авторов Программы, следовало немедленно, поскольку каждый год отсрочки мог стать губительным для языков, «…ибо утрачено слишком много» (Программа 1990: 2).

Национальная школа рассматривалась в Программе как образовательное учреждение, где дети, чьи родители являются представителями коренных национальностей, составляют пятьдесят и более процентов от всего количества учащихся. При этом как дети, так и родители практически не владеют родными языками, в связи с чем основной процесс обучения должен происходить на русском языке. Изучение родного языка необходимо осущест-

влять через общение в повседневной жизни и занятия во всех школах и детских учреждениях, с учетом желаний родителей и учащихся. Программа предусматривала постепенное расширение образовательных функций родных языков, в частности, перевод ряда предметов на родные языки обучения. Целью являлась разработка научно-педагогических основ непрерывного обучения родным языкам, начиная с детских образовательных учреждений и заканчивая высшими учебными заведениями.

К числу национальных школ, согласно Программе, были отнесены 54 школы: в Беломорском (2), Калевальском (5), Кондопожском (2), Лоухском (1), Медвежьегорском (6), Муезерском (1), Олонецком (17), Прионежском (3), Пряжинском (15), Суоярвском (1) районах, г. Костомукше (1). Из 10 602 учащихся этих школ представители коренной национальности составляли 6 176 человек (58%).

Перспективный план программы предусматривал подготовку и издание к 1995 г. 34 наименований учебной и учебно-методической литературы. Организацию работы по реализации Программы осуществлял координационный совет Программы, включавший представителей Минобразования, Постоянной комиссии по национальной культуре, языку и охране исторических памятников при Верховном Совете КАССР, научных, образовательных учреждений, национальных объединений.

В 1990 г., на момент принятия Программы, в Карелии карельский язык изучался уже в 17 школах (Олонецкий и Пряжинский районы, г. Петрозаводск). Большинство учащихся изучали карельский на уроках (571 уч.), кроме того, язык изучался в кружках (152 уч.) и факультативно (10 уч.). В дошкольных учреждениях карельскому языку обучали детей в 13 д/о Олонецкого района, 2 д/с Пряжинского района, по одному ДДУ с карельским языком было в Лоухском, Муезерском, Питкярантском, Калевальском районах и в Петрозаводске (д/с № 56). Вепсский язык изучался в Шелтозерской (53 уч.) и Рыборецкой (36 уч.) школах. «Первые шаги на пути формирования в Карелии идеологии… сохранения родных языков сделали сельские учителя, приступившие к обучению детей навыкам родной речи, считая такую работу своим гражданским долгом» (*Клементьев* 2006: 11).

Более прочные позиции в системе образования к этому времени занимал финский язык. Его изучали в качестве предмета 5653 учащихся в 42 школах Беломорского, Калевальского, Кондопожского, Лоухского, Муезерского, Олонецкого, Питкярантского, Прионежского, Пряжинского, Сегежского районов, а также в Петрозаводске, Сортавале, Костомукше. Кроме того, финский преподавался в петрозаводском ПТУ № 10, а также факультативно в 11 школах (470 уч.) и в 5 школах в кружковой форме (344 уч.) (Программа 1990: 17–23).

За пятилетний период действия Программы с 1990/1991 к 1995/1996 уч. г. численность изучавших карельский язык как предмет возросла до 2 522 учеников, вепсский — до 253, финский — до 13 292 (*Строгальщикова* 2010: 183). В целом по Карелии количество школ с преподаванием карельского языка быстрыми темпами выросло к 1993 г. и достигло к середине 1990-х гг. 60 — максимального количества по республике. В те же годы отмечалось наибольшее количество школьников, обучающихся этому языку, составившее 2,5 тыс. и более. В последующие десять лет количество школ, поддерживавших изучение карельского, сохранялось на уровне 50–55 при численности 1,8–2,2 тыс. учащихся. В лучшие для карельской школы периоды, в частности, в 2002 г., доля обучающихся карельскому языку была порядка 4%. При этом доля этнических карелов среди всех детей и подростков школьного возраста на тот период составляла 6,6%. Затем количество школ с изучением карельского языка и численность учащихся имели явно выраженную тенденцию к сокращению.

Председателем ВС Республики Карелия В. Н. Степановым 30.07.1993 г. было подписано Постановление Президиума ВС РК об открытии в Петрозаводске общеобразовательного учреждения — национальной школы с изучением карельского, вепсского и финского языков. Школа была открыта в 1994 г., тогда она приняла 114 учащихся и 10 педагогов. В 2000 г. школе было присвоено имя Элиаса Леннрота.

В соответствии с Концепцией развития финно-угорской школы (1997), уже в 1–4 классах планировалось ввести преподавание курсов «Родной язык» и «Родное чтение» с постепен-

ным использованием этих языков в качестве элемента урока в преподавании отдельных предметов (природоведения, музыки, физического и трудового воспитания). Однако в силу объективных причин основным направлением работы школы стало изучение карельского, вепсского и финского языков в рамках регионального (национально-регионального) компонента государственного стандарта.

В 1990-е гг. был принят ряд основополагающих документов, регулирующих положение прибалтийско-финских языков в образовании. «К моменту принятия республиканского закона «Об образовании» (1994), в Карелии имелся определенный опыт преподавания карельского и вепсского языков» (*Строгальщикова* 2010: 184).

Период 1990-х гг. — время формирования в Карелии «… законодательства по вопросам национальной политики и создания структур, направленных на реализацию прав коренных народов на развитие своей культуры и языка» (*Строгальщикова* 2011: 19). Одним из таких документов стал Закон «О правовом статусе национального района, национальных поселкового и сельского Советов в Республике Карелия», принятый в 1991 г. Закон давал возможность развивать карельский и вепсский языки в самой заинтересованной среде — местах компактного проживания карелов и вепсов (Закон 1991). Местные органы власти смогли открывать в д/садах группы с карельским и вепсским языками, вводить их изучение в качестве обязательного предмета в школах.

В соответствии с законом были образованы Калевальский национальный район (12.06.1991), Шелтозерский национальный сельский Совет (10.09.1992), Рыборецкий вепсский национальный сельский Совет (01.06.1993), Шокшинский вепсский национальный сельский Совет (01.06.1993) (См. подробнее: *Бирин* 1994: 2–12). В 1994 г. была образована Вепсская национальная волость, в которой в 1994/1995 уч. г. вепсский язык изучался всеми школьниками, независимо от национальности.

Верховный Совет Республики Карелия поручал Совету Министров подготовить в 1993 г. Государственную программу возрождения языка и культуры карелов, вепсов и финнов,

а также разработать и внести предложения по организации изучения карельского, вепсского и финского языков в детских дошкольных учреждениях и школах республики. Кроме того, в Постановлении Верховного Совета указывалось: «В целях профессиональной подготовки национальных кадров предложить ректорату и ученому совету Петрозаводского государственного университета рассмотреть вопрос о создании факультета финно-угорской филологии и культуры» (Поручение 1993: 11; см. также: Программа 1995).

Вопросы образования, связанные с карельским, вепсским и финским языками, были одним из основных направлений национальной политики. В Информации о работе Президиума ВС РК и постоянных комиссий с декабря 1992 по март 1993 гг. указывалось, что члены комиссий по науке и народному образованию, а также по национальной политике, культуре, языку и охране исторического наследия принимали участие в проведении межрегионального совещания по проблемам развития национальных систем образования финно-угорских народов и рассматривали материалы Национального конгресса карелов, вепсов и финнов, касающиеся становления национальной школы в республике (Ведомости 1993: 11–12). Государственный комитет по труду и социальным вопросам в феврале 1993 г. предоставил право органам местного самоуправления и Министерству народного образования увеличивать до 50% тарифные ставки учителям и воспитателям карельского, вепсского и финского языков.

Становление национальной школы в республике проходило в условиях, когда уменьшение контроля со стороны федерального центра в 1990-е гг. позволило проводить более или менее самостоятельную линию в национальной политике. Лейтмотивом стала «…ориентация на возрождение и развитие национальной культуры и языков» (*Бахлов, Бахлова* 2019: 305). В Карелии важную роль в закреплении подобного вектора играли не только государственные, но и неправительственные институты.

Концепция возрождения и развития языка и культуры карелов, вепсов, финнов была подготовлена сотрудниками ИЯЛИ и одобрена постановлением Совета Министров республики от

23.12.1993 (*Клементьев* 2013: 108). На основе Концепции была разработана и утверждена в 1995 г. «Программа возрождения и развития языка и культуры карел, вепсов, финнов Республики Карелия» (Программа 1995), рассчитанная на 1995–1996 гг. с дальнейшим продлением. В Программе указывалось, что число изучающих родной язык постепенно увеличивается, однако ситуация с подготовкой педагогических кадров остается неудовлетворительной. Е. И. Клементьев отмечал, что в Программу не вошли предложения Министерства образования республики, подготовленные для всех звеньев школьной образовательной системы (*Клементьев* 2013: 104–105).

Возможность получения основного общего образования на родном языке для представителей коренных и малочисленных народов была прописана в ст. 6 введенного в 1994 г. в действие закона РК «Об образовании» (Закон 1994).

В дальнейшем Правительством республики от 12.04.1996 было принято Постановление «Об утверждении Программы развития образования Республики Карелия на 1996–1997 гг.» (Постановление 1996: 847). Программа включала разработку республиканского регионального компонента содержания образования и возрождение в республике школ исторически самобытных групп населения (то есть национальных). Министерству образования и Карельскому государственному пединституту предписывалось разработать региональный компонент дошкольного образования и организовать работу экспериментальных площадок для его апробации. В план вошли такие меры, как создание программ учебных курсов по карельскому и вепсскому языкам с 1 по 4 классы; разработка региональной программы издания школьных пособий и учебников для школ, где изучался карельский, вепсский и финский языки; проведение курсов повышения квалификации учителей; совершенствование подготовки кадров педагогов со средним специальным образованием для национальных школ в начальной и неполной средней школе; установление доплат в размере до 50% окладов преподавателям карельского, вепсского и финского языка в высших учебных заведениях и др.

В 1997 г. была разработана Концепция развития финно-угорской школы (Концепция 1997). Авторами Концепции являлись

Н. Г. Зайцева, А. С. Кармазин, в ее составлении участвовали В. Н. Бирин, М. В. Дьячков и Е. И. Клементьев. Школа в Концепции определялась как «общеобразовательное учреждение со смешанным контингентом учащихся, расположенное в местах компактного проживания карелов, вепсов и финнов, в содержании образования которого в рамках национально-регионального компонента присутствует изучение языка, культуры, истории, быта и традиций указанных народов, а организация образовательного процесса строится с учетом интересов этносов». Согласно Концепции, количество часов родного языка в учебном плане начальной школы должно было составлять не менее 4 часов в неделю, объем предметов (курсов) с национально-региональным компонентом в основной школе — не менее 8 часов в неделю, в планах полной средней школы — от 2 до 6 часов в неделю. Изучение родных языков объявлялось в республике обязательным в образовательных учреждениях, расположенных в местах компактного расселения карелов и вепсов. Преподавание языков осуществлялось в рамках национально-регионального компонента. В учреждениях профессионального образования, в вузах предусматривалось введение языковой специализации, связывающей национальный язык и культуру с национально-региональной составляющей в содержании обучения.

В 1999 г. Правительство приняло Постановление «О мерах по совершенствованию обучения карельскому, вепсскому и финскому языкам в общеобразовательных учреждениях Республики Карелия» (Постановление 1999), в том же году было введено Положение об общеобразовательной школе с этнокультурным финно-угорским компонентом. Положение принималось «…в целях сохранения этнической самобытности карелов, вепсов и финнов, развития их родного языка и культуры, реализации национально-культурных прав коренных многочисленных народов Республики Карелия» (Положение 1999). Был утвержден перечень базовых общеобразовательных школ с этнокультурным финно-угорским компонентом образования, в который вошли 18 школ, расположенных в 13 районах республики. Учителям родных языков были установлены доплаты в размере 50% от ставки.

В дальнейшем были приняты Постановления Правительства РК о республиканских программах «Финно-угорская школа Республики Карелия на 2000–2002 гг.» (Постановление Финно-угорская 1999), «Этнокультурное образование в Республике Карелия на 2003–2005 гг.» (Постановление 2002), реализация которых способствовала поддержанию необходимых условий для функционирования карельского, вепсского и финского языков в сфере школьного образования.

По инициативе общественных организаций карелов, вепсов и финнов в текст Конституции Карелии были внесены ряд поправок, в т. ч. в ст. 29 был внесен пункт о том, что республика устанавливает региональные (национально-региональные) компоненты государственных образовательных стандартов (*Строгальщикова* 2010: 186).

Наиболее важным решением в развитии языков стало принятие в 2004 г. Закона «О государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в РК» (Закон 2004), который готовился с учетом возможности включения карельского и вепсского языков в перечень языков российских меньшинств, подпадающих под защиту Европейской хартии о защите региональных языков и языков меньшинств (*Строгальщикова* 2011: 22). Закон устанавливал, что карельский, вепсский и финский язык как учебные предметы могут изучаться и преподаваться в образовательных учреждениях, а граждане имеют право на получение основного общего образования на родном языке за счет создания необходимого числа классов, групп и условий для их функционирования.

Период 1990-х — начала 2000-х гг. оказался довольно плодотворным с точки зрения расширения документальной базы, инструментария, спектра мероприятий в сфере образования, в документах обосновывалась преемственность новых инициатив по отношению к прежним программам.

Источники и материалы

Ведомости 1993 — Информации о работе Президиума ВС РК и постоянных комиссий с декабря 1992 по март 1993 гг. // Ведомости Верховного Совета Республики Карелия. 1993. № 5–6. С. 11–12.

Закон 1991 — Закон № XII-10/256 «О правовом статусе национального района, национальных поселкового и сельского Советов в Республике Карелия». Подписан Председателем Верховного Совета Республики Карелия В. Н. Степановым 22.11 1991 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919000189

Закон 1994 — Закон Республики Карелия № XII-23/616 «Об образовании». Подписан Председателем Правительства Республики Карелия В. Степановым. г. Петрозаводск, 18.01.1994 // Гарант [электронный ресурс]. https://base.garant.ru/23131281

Закон 2004 — Закон Республики Карелия № 759-ЗРК «О государственной поддержке карельского, вепсского и финского языков в Республике Карелия» от 19.03.2004 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919316706?ysclid=mbdk791a4z347869223

Концепция 1997 — Концепция развития финно-угорской школы Республики Карелия. Утверждена Постановлением Председателя Правительства Республики Карелия от 25.04.1997 № 225 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919000956?ysclid=mbdo5i3i8y759544848

Поручение 1993 — Поручение Верховного Совета РК о подготовке в 1993 г. Государственной программы возрождения языка и культуры карелов, вепсов и финнов // Ведомости Верховного Совета Республики Карелия. 1993. № 2 (27).

Постановление 2002 — Постановление Законодательного Собрания Республики Карелия «О республиканской целевой программе "Этнокультурное образование в Республике Карелия на 2003–2005 годы" от 17.10.2002 № 289-III ЗС // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919313475?ysclid=mbdpw4qglz462414097

Постановление 1996 — Постановление Правительства РК «Об утверждении Программы развития образования Республики Карелия на 1996–1997 гг.» // Собрание Законодательства Республики Карелия, № 6 от 16.06.1996. Ст. 847. См также Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919101018?ysclid=mbdpjdyu89216259175

Постановление 1999 — Постановление Правительства РК «О мерах по совершенствованию обучения карельскому, вепсскому и финскому языкам в общеобразовательных учреждениях Республики Карелия» от 21.06.1999 № 20-П // Кодекс Техэксперт [электронный ресурс]. http://kodeks.karelia.ru/api/show/919300672

Постановление Финно-угорская 1999 — Постановление Правитель-

ства РК № 175-П от 27.12.1999 о республиканской программе «Финно-угорская школа Республики Карелия на 2000–2002 гг.». Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919301164?ysclid=mbdp0lkqad887570503

Положение 1999 — Положение об общеобразовательной школе с этнокультурным финно-угорским компонентом. Приказ Министерства образования РК и по делам молодежи от 01.08.1999 г.

Программа 1990 — Программа обновления и развития национальной школы в Карельской АССР на 1991–1995 годы. Петрозаводск, 1990.

Программа 1995 — Программа возрождения и развития языка и культуры карел, вепсов, финнов Республики Карелия. Утверждена Постановлением Председателя Правительства Республики Карелия № 58 от 30.01.1995 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [электронный ресурс]. https://docs.cntd.ru/document/919000242?ysclid=mbdnl82h2q400691465

Рекомендации 2009 — Рекомендации конференции «Карелы: этнос, язык, культура и экономика. Проблемы и пути развития в условиях совершенствования межнациональных отношений в СССР» в области языкового строительства // Карельское национальное движение. Часть I. От съезда к съезду. Сборник материалов и документов / Сост.: Е. И. Клементьев (рук.), А. А. Кожанов. Петрозаводск: Карельский научный центр, 2009. С. 20–25. https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1748782362&tld=ru&lang=ru&name=kar_dvizh_1.pdf&text=%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BD%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D0%B5%20%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.%20%D0%A7%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%20I.%

Научная литература

Бахлов И. В., Бахлова О. В. Реализация государственной национальной политики Российской Федерации в финно-угорских республиках — субъектах РФ: эволюция подходов и практик (2000–2018) // Финно-угорский мир. 2019. Т. 11. № 3. С. 301–324.

Бирин В. Н. Этнополитическая ситуация в Карелии накануне выборов в Федеральное собрание / Исследования по прикладной и неотложной этнологии. № 64. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1994. 18 с.

Клементьев Е. И. Реализация права на сохранение родного языка в Республике Карелия: состояние, проблемы, перспективы // Казанский федералист. 2006. № 4 (20). С. 9–16.

Клементьев Е. И. Республика Карелия: правовая ситуация в сфере этнокультурного и языкового образования // Правовой статус финно-угорских языков и этнокультурные потребности российской школы. М.: ИП А. Г. Яковлев, 2011. С. 104–105.

Клементьев Е. И. Языковые процессы в Карелии на примере карелов, вепсов, финнов. Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2013. 193 с.

Мишин А. И., Строгальщикова З. И. Вепсская литература в меняющемся мире // Вепсы и их культурное наследие. Связь времен (памяти Р. П. Лонина) / отв. ред. З. И. Строгальщикова. Петрозаводск: КарНЦ РАН, 2011. С. 38–79.

Строгальщикова З. И. Формирование правовой базы по преподаванию прибалтийско-финских языков в Республике Карелия // Бубриховские чтения. Проблемы исследования и преподавания прибалтийско-финской филологии: сборник научных статей. Петрозаводск: ПетрГУ, 2005. С. 270–289.

Строгальщикова З. И. Роль общественных организаций в формировании современной этнонациональной политики в Республике Карелия // Карелия на этнокультурной и политической карте России: материалы научно-практической конференции, посвященной 90-летию Республики Карелия, Петрозаводск, 21 мая 2010 г. Петрозаводск: Verso, 2010. С. 173–188.

Строгальщикова З. И. Этническая мобилизация прибалтийско-финских народов в Карелии: особенности и итоги // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2011. № 3. С. 17–24.

References

Bakhlov, I. V., and O. V. Bakhlova. 2019. Realizatsiia gosudarstvennoi natsional'noi politiki Rossiiskoi Federatsii v finno-ugorskikh respublikakh — sub"ektakh RF: evoliutsiia podkhodov i praktik (2000–2018) [Implementation of the State National Policy of the Russian Federation in the Finno-Ugric Republics — Constituent Entities of the Russian Federation: Evolution of Approaches and Practices (2000–2018)]. *Finno-ugorskii mir* 11(3): 301–324.

Birin, V. N. 1994. Etnopoliticheskaia situatsiia v Karelii nakanune vyborov v Federal'noe sobranie [Ethno-political Situation in Karelia on the Eve of Elections to the Federal Assembly]. *Issledovaniia po prikladnoi i neotlozhnoi etnologii*. Vol. 64. Moscow: Institut etnologii i antropologii RAN. 18 p.

Klementiev, E. I. 2006. Realizatsiia prava na sokhranenie rodnogo yazyka v Respublike Kareliia: sostoianie, problemy, perspektivy [Realization of the Right to Preservation of Native Language in the Republic of Karelia: Status, Problems, Prospects]. *Kazanskii federalist* 4 (20): 9–16.

Klementiev, E. I. 2011. Respublika Kareliia: pravovaia situatsiia v sfere etnokul'turnogo i iazykovogo obrazovaniia [Republic of Karelia: Legal

Situation in the Sphere of Ethno-cultural and Language Education]. In *Pravovoi status finno-ugorskikh iazykov i etnokul'turnye potrebnosti rossiiskoi shkoly* [Legal Status of Finno-Ugric Languages and Ethnocultural Needs of the Russian School], ed. by V.A. Tishkov. Moscow: A. G. Yakovlev. 104–105.

Klementiev, E. I. 2013. Y*azykovye protsessy v Karelii na primere karelov, vepsov, finnov* [Language Dynamics in Karelia on Case Study of Karelians, Vepsians, Finns]. Petrozavodsk: Karel'skii nauchnii tsentr. 193 p.

Mishin, A. I., and Z. I. Strogalshikova. 2011. Vepsskaia literatura v meniaiushchemsia mire [Veps Literature in a Changing World)]. In *Vepsy i ikh kul'turnoe nasledie. Sviaz' vremen (pamiati R. P. Lonina)* [Vepsians and Their Cultural Heritage: A Connection of Times (in memory of R. P. Lonin)], ed. by Z. I. Strogalshikova. Petrozavodsk: Karel'skii nauchnii tsentr. 38–79.

Strogalshikova, Z. I. 2005. Formirovanie pravovoi bazy po prepodavaniiu pribaltiisko-finskikh yazykov v Respublike Kareliia [Formation of the Legal Framework for Teaching Baltic-Finnish Languages in the Republic of Karelia]. In *Bubrikhovskie chteniia. Problemy issledovaniia i prepodavaniia pribaltiisko-finskoi filologii: sbornik nauchnykh statei* [Bubrichov Readings. Problems of Research and Teaching of Baltic-Finnish Philology], ed. by P. M. Zaikov, T. I. Starshova. Petrozavodsk: Petrozavodskii gosudarstvennii universitet. 270–289.

Strogalshikova, Z. I. 2010. Rol' obshchestvennykh organizatsii v formirovanii sovremennoi etnonatsional'noi politiki v Respublike Kareliia [The Role of Public Organizations in the Formation of Modern Ethno-National Policy in the Republic of Karelia]. In *Kareliia na etnokul'turnoi i politicheskoi karte Rossii: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi 90-letiiu Respubliki Kareliia* [Karelia on the Ethno-cultural and Political Map of Russia: Proceedings of the Scientific and Practical Conference devoted to the 90th Anniversary of the Republic of Karelia], ed. by O. P. Iliukha. Petrozavodsk: Verso. 173–188.

Strogalshikova, Z. I. 2011. Etnicheskaia mobilizatsiia pribaltiisko-finskikh narodov v Karelii: osobennosti i itogi [Ethnic Mobilization of Baltic-Finnish People in Karelia: Peculiarities and Outcomes]. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta* 3: 17–24.

С. В. Нагурная

Глава 20

Создавая пространство для языка: опыт «Дома карельского языка» в Ведлозере

В 2013 г. в с. Ведлозере Пряжинского района Республики Карелия была зарегистрирована Карельская региональная общественная организация «Дом карельского языка». Спустя четыре года в его стенах появилось языковое гнездо. С 2013 по 2017 г. форма работы языкового гнезда в Ведлозере представляла собой дневной уход за группой детей дошкольного возраста, во время которого во всех ситуациях использовался карельский язык. В основе публикации — результаты поездки в «Дом карельского языка» в 2019 и 2022 г. Первоначальной целью было знакомство с методикой языкового погружения. В ходе работы — наблюдения, неформального общения с посетителями Дома карельского языка и его лидерами, сбора интервью, мои задачи расширись. В поле зрения оказалось

В главе использованы материалы статьи: Литвин Ю. В. Локальные инициативы «Дома карельского языка» с. Ведлозера // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 125–141.

This chapter involves material from the article: Litvin, J. V. 2023. Local Initiatives of the "House of the Karelian Language" in the Vedlozero Village. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 1: 125–141.

**Финансовое обеспечение исследования осуществлялось из средств федерального бюджета на выполнение государственного задания КарНЦ РАН.

Funding: The study was carried out as a part of the research plan of the Russian Academy of Sciences Institute of Linguistics, Literature and History of the Karelian Research Centre.

сама организация, ее связи с местным сообществом и учреждениями. Цель статьи на примере работы Дома карельского языка показать российский опыт гражданского участия и выявить некоторые сложности, с которыми сталкивается организация. На основе анализа эмпирических сведений, собранных в Ведлозере, автор выявляет причины предпочтения родителями для своих детей языкового гнезда или муниципального детского сада, исследует отношение односельчан к возникновению и работе общественной организации, обращает внимание на связи Дома с государственными учреждениями образования и культуры. Размышляя о возможных причинах появления такого пространства именно в Ведлозере, можно предположить влияние, как минимум, нескольких пересекающихся факторов: агентность и инициативность лидеров организации, а также их культурные связи и включенность в различные проекты.

* * *

Село Ведлозеро (карел. — *Vieljärvi*), расположенное на северо-восточном берегу одноименного озера, является административным центром Ведлозерского сельского поселения Пряжинского национального района Республики Карелия. Ведлозеро — карельское село, известное с XVI в. Под влиянием Первой шведской интервенции из захваченного шведами Корельского уезда между 1584 и 1615 гг. часть карельского населения устремилась на восток, где по пути была поставлена церковь «Никольская на Ведлозере». Ведлозеро долгое время сохраняло значение приходского центра (*Жуков* 215: 89; *Суслова* 2013: 234). В конце XIX — начале XX вв. Ведлозерское общество входило в состав Олонецкого уезда Олонецкой губернии и включало в себя 19 населенных пунктов с центром в Ведлозере (известное также как *Погост*, *Погостское*). После установления советской власти Ведлозерский сельский совет вошел в состав сначала Видлицкого, затем Пряжинского района. Согласно спискам населенных мест, население в Ведлозере росло, составив к 1926 г. 214 чел., но несколько снизилось до 183 чел. к 1933 г. (Список 1928: 74; Список 1935: 40). В период Великой отечественной войны, село находилось под оккупаций, после окончания военных действия Ведлозеро было единственным населенным пунктом в округе, количество населения которого

практически не уменьшалось[1]. Причиной тому стал комплекс взаимодополняющих факторов: в 1956 г. в селе появился животноводческий совхоз площадью более 20 тыс. га, в то же время политика ликвидации так называемых неперспективных деревень привела к переселению многих семей. Так, Постановлением Президиума ВС КАССР в 1957 г. в состав Ведлозера были включены Погост, Речное Устье, Мельница, Заячья Сельга, Рожнаволок 1, Рожнаволок 2. Одна из моих собеседниц вспоминала историю переселения своих родителей:

> «Перевезли [дом] — по бревнышку разобрали и перевезли карельский дом из деревни Рогокоски в Ведлозеро. И сейчас проживаем на местечке Рожнаволок в селе Ведлозеро. И у меня в сердце как-то… Мне даже родители привили две родины (…) У нас до сих пор, например, в семье почитается праздник, Престольный праздник Рогокоски Казанской Божьей матери, летний и зимний праздники. И родители до сих пор называют Ведлозеро "другим местом", то есть [говорят] "Läkkä käymmö Vieljärveh / Läkkä kyläl — Пошли сходим в Ведлозеро (букв. 'на село')"» (ФА № 1877).

Село стало точкой притяжения не только для жителей соседних деревень, но и для мигрантов — крупное производство предполагало привлечение специалистов и развитие жилой и социальной инфраструктуры. В частности, усилиями латвийских строителей в селе в 1980-х гг. были возведены благоустроенный жилой сектор села, административные здания совхоза. Тем не менее, согласно данным Е. И. Клементьева, к 1989 г. доля карельского населения в Ведлозере все еще преобладала, составляя 72%. По данным Всероссийской переписи населения 2010 г. в Пряжинском районе проживали 4573 карелов или 31,6% от общего числа указавших национальную принадлежность (Итоги 2013: 6)[2]. На 1 января 2018 г. доля карельского населения в районе в целом несколько возросла, составив 36,8% (Общие сведения 2022).

---

[1] С 1959 по 1989 гг. численность населения Ведлозера в среднем составляла 1715,5 чел. (подсчитано по архивным материалам карельского этносоциолога Е. И. Клементьева).

[2] Данные по национальному составу в разрезе сельских населенных пунктов в переписях не публиковались.

Согласно данным сайта Ведлозерского сельского поселения, число постоянно проживавших в селе Ведлозеро на 1 января 2018 г. составило 1090 чел. (Численность 2018). На 1 января 2024 г. численность населения села сократилась до 974 чел. (Наше население 2025: 2). В селе работают администрация сельского поселения, детский сад, средняя общеобразовательная школа, Дом культуры, библиотека, фельдшерско-акушерский пункт, социальная служба. Существенное число рабочих мест предоставлял совхоз «Ведлозерский», а также лесничество, пожарная часть, несколько частных пилорам, ряд обслуживающих компаний (Электросети, Ростелеком) и организаций сферы услуг (несколько гостевых домов, магазины). Издается газета «Vieljärven ikkunat» (Ведлозерские окна), работающая на общественных началах.

Сегодня для многих старожилов родным продолжает оставаться карельский язык (ливвиковское наречие). Однако среднее и молодое поколение используют в повседневной жизни русский язык. Несмотря на то, что в местной средней школе дети изучают карельский и финский языки, количество отведенных на преподавание часов недостаточно, чтобы язык активно использовался в повседневном взаимодействии (родной язык преподается несколько часов в неделю). Тенденция снижения численности карелоязычного населения характерна для всей территории Карелии. Так, данные мониторинга, проведенного в Карелии 2019 г., не зафиксировали родителей, которые обращаются к детям на карельском языке. В 2013 г. таковых в республике было около 3% (*Яловицына* 2020: 15).

Жизнь села с точки зрения демографической ситуации и социально-экономического уклада представляется типичной и характерной для многих населенных пунктов постсоветской России. Вместе с тем Ведлозеро обладает уникальным ресурсом и существенным потенциалом в виде «Дома карельского языка», известного далеко за пределами Карелии.

В 2013 г. в с. Ведлозере была зарегистрирована Карельская региональная общественная организация «Дом карельского языка» (далее — Дом, ДКЯ). Дом стал не просто символическим названием для организации, а реальным местом сохране-

ния и развития карельского языка. Решение о создании и строительстве ДКЯ состоялось в Доме культуры в 2012 г. благодаря инициативе местных жителей. Организатором встречи была активистка Ольга Гоккоева. Личный вклад активных жителей села, участие в российских и международных проектах, частные пожертвования позволили построить здание и обустроить его. С апреля 2017 г. на базе ДКЯ функционирует языковое гнездо «N'apukat» (карел. «крошки, малышки»)[1]. В 2022 г. языковое гнездо отметило свой пятилетний юбилей[2]. Форма работы языкового гнезда в Ведлозере представляла собой дневной уход за группой детей дошкольного возраста, организованный ежедневно, кроме выходных и праздничных дней. Вся работа с детьми в языковом гнезде происходила исключительно на карельском языке. Языковое гнездо функционировало на основе добровольных пожертвований, членских взносов, участия ДКЯ в проектной деятельности. Это единственное в Карелии учреждение, реализовывавшее принцип полного языкового погружения[3]. С 2023 г. языковое гнездо функционирует в форме кружка для детей, выпускников гнезда прошлых лет,

[1] Опыт создания языковых гнезд в Карелии к 2017 г. уже имелся. С 2000 по 2006 гг. в рамках международных проектов были созданы два «карельских» языковых гнезда в пос. Калевала. В 2009–2012 гг. была попытка на долгосрочной основе внедрить практику языкового погружения в детских дошкольных учреждениях г. Петрозаводска, в Туксинском сельском поселении Олонецкого национального муниципального района и Шелтозерском вепсском сельском поселении Прионежского района. Однако по разным причинам их деятельность была свернута или изменились первоначальные принципы языкового гнезда.

[2] В том числе 15 апреля 2022 г. был проведен информационно-практический семинар «Языковое гнездо. Создаем и работаем», на котором создатели делились своим опытом с другими организациями из российских регионов. Данное мероприятие, к которому удаленно подключились около 100 участников из разных регионов России, свидетельствует об интересе к методике раннего языкового погружения.

[3] Обучение карельскому языку в дошкольных учреждениях республике существует. Карельский язык в детских садах используется в отдельных, игровых ситуациях, например, при изучении фольклорного репертуара. Согласно данным за 2024–2025 учебный год, карельский язык изучают в 17 дошкольном образовательном учреждении (Информационная справка 2024: 6–7).

которые посещают его несколько раз в неделю. Большая часть детей приходят сюда после занятий в общеобразовательной школе, что напоминает группу продлённого дня. Формат «языкового душа» для разновозрастных (3–10 лет) предполагает короткое, но интенсивное погружение в языковую среду. Причинами «переформатирования» языкового гнезда, по словам его создателей, являются уменьшающаяся наполняемость группы, поскольку большая часть прежних воспитанников по достижении школьного возраста покинула гнездо, а низкая рождаемость не обеспечила новый набор[1].

В сентябре 2019 г. был открыт кружок для детей, которые посещали языковое гнездо и пошли в первый класс («карельская продленка», «этнопродленка»). Каждый рабочий день после уроков школьники могли возвращаться в языковое гнездо, вновь погружаясь в языковую среду через занятия и игры.

С 2021 г. Наталья Антонова участвует в продвижении экологической повестки, выступает за раздельный сбор мусора, а весной по ее инициативе была создана группа ВКонтакте «С.С.С.Р. — Сохраним Село Своими Руками. Актив села Ведлозеро» с целью «участия населения в местном самоуправлении, развитии села, повышения интереса к проживанию в сельской местности, добрососедства и взаимопомощи, исходя из интересов населения с учетом исторических и национальных традиций» (С.С.С.Р. 2021). В Уставе ДКЯ обозначены две главные цели: развитие карельского языка и повышение качества жизни местных жителей. Подобный широкий взгляд позволяет вовлекать бóльшее число жителей в актуальные проблемы и социальную жизнь села. Так, например, встречи актива села проходят в Доме карельского языка, а председательницей группы была избрана Наталья Антонова. Многие из тех, кто посещает ДКЯ, входят и в актив села Ведлозера. Подобный шаг характерен для социально ориентированных организаций. Начав с помощи целевой группе, члены организации переходят к обслуживанию запроса более широких слоев населения, которых можно будет пригласить для уча-

[1] Авторы выражают благодарность за комментарий специалисту по карельскому языку, члену правления ДКЯ Н. А. Антоновой.

стия в процессе взаимного обмена. Однако дальнейший успех такого взаимодействия зависит от самих участников сообщества (*Ivashinenko*, *Varyzgina* 2017: 89).

Цели и задачи

Многолетние исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», показывают, что в современном российском обществе функции гражданской социализации граждан, создания общественной сферы и формирования ее акторов реализуются далеко не в полной мере (*Купрейченко, Мерсианова* 2013: 5–6). Тема взаимодействия различных акторов и социальных институтов привлекает внимание исследователей[1]. Финская исследовательница М. Кулмала формулирует свое понимание принципов организации гражданского общества, а также, вслед за Дж. Ван Тилем, предлагает отойти от «секторального» подхода при оценке деятельности локальных инициатив (*Kulmala* 2011: 53).

Таким образом, цель данной главы на примере Дома показать российский опыт гражданского участия и выявить некоторые сложности, с которыми сталкивается организация. Очерчен следующий круг задач: на основе анализа эмпирических данных, собранных в Ведлозере, обратиться к выявлению причин предпочтения родителями языкового гнезда или муниципального детского сада для своих детей, исследовать отношение односельчан к возникновению и работе общественной организации, обратить внимание на связи Дома с государственными учреждениями. В поле моего внимания окажется не столько сама методика языкового погружения[2], а

[1] Например, вопросам взаимодействия государства, некоммерческого сектора и гражданского общества был посвящен отдельный номер (№ 3) журнала «Laboratorium» за 2017 г.

[2] Технология «языкового гнезда» (language nest) разработана в 1982 г. в Новой Зеландии для сохранения языка маори. В настоящее время методика является общемировой, но не широко распространенной. Изучение методики языкового погружения с целью сохранения, развития и трансмиссии миноритарных языков привлекает внимание исследователей и активистов (*Замятин* 2012; *Кулдкепп*), в том числе, на материалах Карелии (*Антонова* 2021; *Сеппянен* 2019; *Пасанен* 2011).

коммуникативные связи организации с государственными учреждениями и населением.

Материалы и методы

Основу данной главы составляют материалы биографических интервью с одной из лидеров общественной организации, ее членами, а также с родителями, выбравшими для детей языковое гнездо (8 интервью). Кроме того, применялось анкетирование родителей детей, посещавших языковое гнездо или местный детский сад (всего 13 анкет). Основные данные были собраны весной 2019 г. в с. Ведлозере Пряжинского района, частично — в ходе поездки в 2022 г.

Биографический метод предполагает изучение жизни человека в ее динамике и в выбранной собеседником последовательности изложения событий (*Рождественская* 2021: 7, 21–27). Существенное влияние на ход беседы оказывает умение исследователя активно слушать, чтобы совместно с собеседником приблизиться к сути проблемы. Помогают в этом ряд инструментов: вводный, отслеживающий, конкретизирующий, прямой, косвенный, структурирующий вопросы, вопросы-интерпретации, молчание или высказывание мнения как способы побудить собеседника продолжить диалог (*Квале* 2003: 134–135).

После сбора данных наша задача заключалась в том, чтобы редуцировать комплексность высказываний до смысловых единиц. Обработка собранных материалов велась в программе для анализа качественных данных Quirkos. Основная цель данного инструментария — выявить важные для собеседников явления, скрытые в объеме неструктурированных первичных данных. Особое внимание уделялось следующим аспектам: этническая идентичность, ценностные установки по отношению к своей этничности, языковое поведение, отношение к деятельности «Дома карельского языка» и к методике языкового погружения.

Ограничения. Задачи исследования ограничены данными биографических интервью и не предполагают широких обобщений, иллюстрируя тенденции социокультурного развития.

Языковое гнездо/детский сад: установки и мотивация родителей

Методика языкового гнезда, как было отмечено выше, предполагает общение с детьми во всех ситуациях на том языке, который находится в уязвимом положении. При этом дети могут говорить на языке большинства, однако отвечать им будут на миноритарном языке. Таким образом, дети знакомятся с локальной культурой Ведлозера, овладевают карельским языком не только путем организации занятий в стенах учреждения, но и во время прогулок, различных видов активности. Сотрудники работают с опорой на федеральные государственные стандарты системы дошкольного образования, а также на международный опыт. Рабочий план, ежедневное расписание, меню располагаются на информационном стенде при входе в ДКЯ. Сюжеты об учебном процессе и отчеты о работе публикуются в социальных сетях. По сведениям на 2022 г. языковое гнездо посещали 11 детей в возрасте от 2 до 7 лет, 9 мальчиков и 2 девочки.

Анализ анкет, заполненных родителями детей, посещающих языковое гнездо (шесть анкет), и местный детский сад (семь анкет), показал следующее: родителей, отдающих предпочтение форме «языкового гнезда», привлекают индивидуальный и неформальных подход к процессу обучения (*«нет убийственной бюрократии, зависимости от государственных стандартов»*), изучение карельского языка. Из недостатков была названа финансовая неустойчивость и невысокий уровень подготовки к школе. В случае с выбором детского сада родители отмечали хорошую постановку воспитательной и образовательной части, уход и организацию детей. Один человек отметил общую ветхость здания детского сада и износ коммуникаций. Трое из семи родителей детей, посещающих детский сад, знают про языковое гнездо, двое не рассматривали эту форму как альтернативу детскому саду. Отчасти это обусловлено отсутствием у языкового гнезда лицензии на образовательную деятельность. Например, тот же родитель, который отметил изношенность муниципального детского сада, указал, что не рассматривает языковое гнездо как альтернативу детского сада, поскольку оно *«не отвечает требо-*

ваниям санитарной [и] пожарной безопасности». Наличие соответствующих формальных документов определенно снизило бы градус недоверия родителей. Т. П. Сеппянен, исследовавшая правовую ситуацию вокруг языкового гнезда в Ведлозере, пришла к выводу, что оно занимает межотраслевое положение, так как может быть отнесено к сфере национальной, образовательной и социальной политики. По ее мнению, любая попытка отнести языковое гнездо к конкретной отрасли порождает или новые препятствия, или «выхолащивает идею» (*Сеппянен* 2019).

Языковые установки родителей в обеих группах включают в себя знание карельского языка для ребенка (первое место отводится русскому, английскому, финскому языкам). В двух анкетах был указан также китайский язык, что довольно необычно для Карелии. Языковая стратегия в общении с детьми сводится к следующему: двое (группа «детский сад») и трое (группа «языковое гнездо») указали в анкетах, что стараются разговаривать с детьми на карельском языке. Все анкеты, кроме одной, заполнили женщины (матери и бабушка), которые забирали своих детей домой из языкового гнезда или детского сада. Таким образом, обе группы родителей предполагают для своих детей овладение карельским языком. Это причина не является приоритетной при решении родителей передать детей в языковое гнездо, однако занимает важной место в числе прочих:

> Интервьюер: Первая мотивация [при выборе языкового гнезда] была не карельский язык, а такое пространство, где детям будет комфортно?
>
> Собеседница: Уютно, комфортно, что-то домашнее. Ну и то, что друзья ходили сюда. То есть мы видели, как это положительно [влияет на детей]. А то, что им сейчас два и четыре года, они понимают карельскую речь на том уровне, на котором общаются здесь. То есть я спрашиваю: «Хочешь воды?», и они уже отвечают: «Да». Они по-русски отвечают «да», но они понимают [вопрос] (женщина, 1982 г. р.)»

В ходе бесед с родителями детей, посещающих языковое гнездо, в некоторых семьях была выявлена следующая ситуация: родители начинают говорить на карельском языке с детьми, вспоминая речь, которую они слышали в детстве. Таким

образом, происходит восстановление языковой преемственности не по линии «родители-дети», а по линии «дети-родители». Приведем примеры из интервью:

> «Почему отдали [в языковое гнездо]? Нужно развивать [карельский] язык. Дочь — единственный человек, с кем мне не стыдно разговаривать по-карельски. В принципе я понимаю, что она меня понимает. Может быть, у нас один с ней уровень…» (ФА № 3884).

> «Дом карельского языка и эта уникальная форма работы с детьми, она, конечно, заставляет вспоминать, копаться где-то там, в подсознании, в подкорке и извлекать оттуда слова и постоянно прислушиваться к речи карельской и повторять что ли, возобновлять свой словарный запас по карельскому языку. Дома на карельском не очень говорили» (ФА № 3881).

Подобные случаи требуют внимания, особенно учитывая последние этносоциологические данные, свидетельствующие о приостановке передачи карельского языка в семье. Через подобные семейные практики возможен переход от рецептивного двуязычия, предполагающего только восприятие и понимание карельского языка, к продуктивному билингвизму и свободной речи.

Пространство Дома

Как было показано выше, языковое гнездо — не единственная форма деятельности организации. ДКЯ осуществляет также культурно-просветительскую, образовательную и досуговую работу. Обращает на себя внимание организация его пространства и грамотная логистика при проведении встреч. Время прихода детей и график пребывания в языковом гнезде были четко определены. Во время тихого часа у детей воспитатели могли присутствовать на курсах карельского языка для взрослых и совершенствовать языковые навыки. В определенные дни здесь можно увидеть репетиции и выступления кукольного театра для детей (Tähkäine — карел. «Колосок») или принять участие в гимнастике на карельском языке для женщин. Во время приезда в 2019 г., в Доме работал кружок для школьников по робототехнике на карельском языке. Поскольку ДКЯ — некоммерческая организация, сотрудниками оказываются и социально-бытовые услуги (стирка белья, орга-

низация чаепитий и обедов[1], аренда помещения для проведения семинаров, презентаций). Лидеры Дома активно участвуют в международных проектах, прежде все, с Финляндией в виду языковой и географической близости, а также в связи с успешным опытом страны в области ревитализации саамского языка через создания языковых гнезд. Семинары посвящались вопросам школьного образования на миноритарных языках, опыту инари-саамов по созданию языковых гнезд, а также возможности цифровизации этнических языков и использования социальных сетей.

Следует затронуть еще один немаловажный аспект темы — гендерный состав ДКЯ. Все его сотрудницы — женщины. Это создательницы организации, три воспитательницы языкового гнезда, преподавательница карельского языка и «хозяйка Дома» (как указано в социальной сети «ВКонтакте»). Работа «суперженщин», по словам одной из моих собеседниц, подтверждают факт сохраняющейся гендерной асимметрии рынка труда. Согласно данным Росстата за 2019 г., женщины широко представлены в сфере образования (82%), здравоохранения и социальных услуг (79%), в сфере обслуживания (73%), культуры, спорта, организации досуга и развлечений (66%) (Женщины и мужчины 2020: 97). При руководстве Домом используется гибкий подход в работе. Ностальгия по «корням» и традициям, определенная романтизация прошлого сочетается с новыми способами актуализации прошлого (*«Мне кажется, время неизбежно будет уходить, но традиции нужно уметь трансформировать»*), самостоятельностью в работе, знанием современных правовых норм, использованием цифровых технологий и расширением повестки до социально значимых вопросов жизни односельчан.

Важную часть в деятельности ДКЯ занимает работа с опорой на ценности организации, которые включают в себя уважение человека, культур и языков, своих предков, а также созидательную любовь к Родине. Об этих ценностных ориентациях говорила на одном из семинаров Ольга Гоккоева, которая с 2013 до марта 2022 гг. возглавляла организацию. Подобные «мягкие» на-

[1] С 2023 г.

выки (soft skills) дают результаты в области работы с людьми и способствуют их закреплению, даже с учетом не всегда стабильного финансирования и специфики языковой работы. Одна из воспитательниц рассказывала на научно-практическом семинаре 15 апреля 2022 г., что *«не сразу согласилась [пойти работать в языковое гнездо], так как понимала, что это надо целый день говорить на карельском языке»*. Другие воспитательницы вспоминали, что планировали работать недолго, однако остались на 3 и 5 лет.

За пределами Дома

Внутри ДКЯ связи между людьми и событиями организованы, образуют особую коммуникативную сеть. В то же время за его пределами эти связи прослеживаются не всегда. Местная средняя школа, сельская администрация, Дом культуры не всегда используют потенциал общественной организации, лишь периодически включаясь в культурный обмен. Одна из моих собеседниц, учительница, отмечала:

> — … У нас из педагогического коллектива я видела, может, три человека, которые приходили на какие-то концерты [Дома карельского языка]. Только именно на концерты или на выступления.
>
> — Интересный Вы затронули момент. А вообще школа взаимодействует с Домом карельского языка?
>
> — От других учителей не было таких не то, что заявок, таких, чтобы ребят как-то организовать (ФА № 3883).

Молодая мама ребенка, посещающего языковое гнездо, сказала следующее:

> «А так, не знаю. Отношение [к ДКЯ]… Я удивлялась, почему у нас школа все равно такая, достаточно насторожено всё. Как-то учителя один-два, может быть, приходят, остаются» (ФА № 3881).

Другая женщина, сотрудница сельской администрации, попыталась объяснить сложившуюся ситуацию разными задачами ДКЯ и муниципальных образовательных и культурных учреждений, а также размышляла о причинах продолжения работы общественной организации:

> «Школьники же активно у нас участвуют во всех мероприятиях, которые проводит [местный Дом культуры]. (…) А так на всех мероприятиях школьники выступают — 9 Мая, еще что-то. Поют,

> танцуют. (…) А Дом карельского языка — они, конечно, в плане национальной политики — они очень хорошо. У них очень много мероприятий. И они более активные. Не знаю, они там по своему желанию, либо у них кто-то стоит над ними, [человек] который [говорит], "не хотите, но надо" (разрядка моя — прим. авт.)» (ФА № 3884).

Из приведенной цитаты следуют, как минимум два вывода. Первый (и очевидный) заключается в бóльшей ориентации Дома культуры на общероссийские праздники и мероприятия в фестивальном формате. Второй — связан с восприятием мотивов работы сотрудников ДКЯ. Выделенный фрагмент цитаты замечателен потому, что прозвучал от представительницы бюджетного учреждения. Почему связи между Домом и другими образовательными и культурными учреждениями села все еще не окрепли? Нехватка связей в значительной степени может объясняться разными взглядами и подходами к своей работе у государственных и общественных организаций. Общеобразовательные детские сады и школы, дома культуры — социальные институты, созданные по инициативе «сверху» в советский период. Это отдельные, но типовые учреждения в разных регионах страны, вписанные в систему государственной иерархии. Дом карельского языка — специфическая форма организации пространства, она локальна, ее деятельность привязана к конкретной местности. Несмотря на наличие руководителей, участие в работе Дома предполагает личную активность и коллективную ответственность, регулярный опыт гражданского участия в решении общественно-значимых задач[1]. Кроме того, ДКЯ, не имея бюджетных средств, опирается в своей работе на традиции социальных и родственных связей, помощь волонтеров. Одна из моих собеседниц в этой связи рассказывала:

[1] В связи с последней фразой можно упомянуть случай российско-американской семьи (Бетси родом из Огайо, Павел, ее муж, — из Сибири). Это многодетная семья, долгое время жившая в Ведлозере. В 2020 г. они переехали в свой дом в соседнюю деревню Кинерму. Их семья в полной мере поддерживала инициативу по строительству ДКЯ, их дети посещали языковое гнездо. Таким образом, дети знают английский, русский (языки семейного общения, домашнего обучения) и карельский языки.

> «Например, у нас два года существует языковое гнездо в Доме карельского языка[1]. И нам один азербайджанец, который содержит магазины в Петрозаводске, он нам дает спонсорскую помощь: фрукты и овощи на новогодний праздник» (ФА № 3877).

Другой пример касается работы детского кукольного театра, который существует также благодаря активности молодой жительницы села:

> «Ну, у нас не было вообще никакой поддержки. (…) К первому фестивалю к кукольному, когда мы стали готовиться, я такая думаю: ну, кукольный спектакль [надо] ставить — ладно, я шью куклы. Сама заказала для спектакля, купила. Куклы есть — ладно. Думаю, как теперь, ширму-то делать? Ну, хорошо, как-то родители поддержали, помогли. Папа рейки выделили, отмеряли — что да как. Мама дала ткань из бабушкиных чемоданов на ширму. Всем миром собирали, делали в школе, я попросила учителя труда, технологии [помочь], работал» (ФА № 3883).

Разумеется, для общественных организаций существенным финансовым подспорьем является участие в проектной работе. Однако, согласно исследованию Анн-Мари Сэтре и Лео Гранберг, несмотря на то, что с 2000-х гг. в России развивается «третий сектор», подходы к контролю над его деятельностью противоречивы. Представители государственного управления вынуждены поддерживать активность граждан, одновременно считая необходимым его контролировать. Последнее — негативно влияет на местные инициативы и инновации (*Sätre, Granberg* 2018). Кроме того, «проектный подход», который избрало государство для поддержки локальных инициатив и организаций, не дает системной уверенности в работе (по словам активистки Дома, *«проектом ты никак не можешь повлиять на национальную политику в регионе. Ты не можешь повлиять на продвижение законопроекта или на подготовку необходимых кадров для реализации национальной политики. Ты можешь провести хороший концерт»*).

[1] Интервью проводилось в 2019 г.

«Не верили, что здесь будут изучать [карельский] язык»

Согласно данным интервью, многие сельчане поддержали идею, помогали в строительстве Дома — финансово и/или личным трудовым вкладом. В то же время, по мнению моих собеседников, значительная часть жителей села отнеслись к изменениям настороженно. Наиболее популярной была точка зрения о постройке гостиницы для финнов:

> «Не верили, что здесь будут изучать [карельский] язык»; «когда мы только начали строить — это вообще. Даже все говорили, что мы строим гостиницу, вообще 90% что мы строим гостиницу»; «…Слышала там, не единожды, что вот [вы] сейчас построили [Дом карельского языка], а потом гостиницу там откроют. Якобы вашими трудами воспользуются там, благородством».

На вопрос о том, кто входил в группу этих людей, последовал ответ, что ее составляли преимущественно пожилые женщины. Другая собеседница отметила, что это русское население. Подобные предположения могли возникнуть в связи с развитием туризма и тесными культурными и рабочими связями с Финляндией. Любопытно, что со временем именно пожилые карелки стали частыми посетительницами Дома. Социальным антропологам известно, что пожилые женщины составляют группу населения, ответственную за поддержание «морального порядка», они обладают авторитетом и правом проводить «экспертизу» тех или иных событий, в том числе проводить оценку новациям общественной жизни.

Небольшое число местных жителей, по словам моих собеседников, сетовали на то, что новости про деятельность ДКЯ превалируют над социально-бытовыми проблемами в селе:

> «…Понятно, что там никто не говорит ничего плохого [про ДКЯ]. Реакция, скорее, такая положительная, что молодцы, что-то делают. Но я слышала такое [мнение], когда придешь, например, в магазин и говоришь, что сегодня смотрите «Вести Карелии» — будет сюжет про Дом карельского языка. Отмахивались: "Ай, Дом карельского языка. Все только про него! Лучше бы сказали про дорогу — то, что у нас дороги нет. Автобусы не ходят"» (ФА № 3885).

В целом, постепенно градус недоверия к деятельности ДКЯ снизился. Как отметил один из моих собеседников, это случилось после того, как в его стенах стали проводиться курсы карельского языка и различные праздники: *«После этого уже люди поняли, что это не гостиница для финнов, наверное»* (ФА № 3882). Автор побывала в Ведлозере на празднике Победы 9 мая 2022 г. Торжественная часть началась утром с шествия бессмертного полка и завершилась у здания Администрации сельского поселения. Концерт-митинг собрал существенное для села число людей — порядка 50–70 чел. В официальную часть были включены творческие номера, в том числе исполнен «День Победы» на карельском языке. Вечером в менее формальной обстановке часть жителей собралась у Дома, где был накрыт стол, ведлозерцы танцевали и исполняли военные песни на карельском и русском языках. Языковой ландшафт, созданным возле Дома, в этот вечер наполнился живой, спонтанной и импровизированной карельской речью. Подобные мероприятия, приуроченные к общероссийским и локальным праздникам, проходят регулярно.

Мифология вокруг Дома частично продолжает существовать:

> «Кто-то кого-то пугает. Говорят, что в Доме карельского языка карельский язык нужен. Вот вы приходите, [только если умеете говорить по-карельски]. Если ты не умеешь, надо учиться говорить по-карельски. Или [известны слухи], что здесь говорят только по-карельски. Но это не так» (ФА № 3883).

В Доме поощряется использование карельского языка, и между собой его сотрудницы говорят по-карельски. Однако, если гость не владеет данным языком, общение с ним будет проходить на русском языке. В случае появления детей, сотрудницы перейдут на карельский язык.

Можно предположить, что настороженное восприятие деятельности некоммерческой организации, несмотря на ее социальную направленность, отчасти, может быть объяснена нехваткой успешного опыта гражданского участия у местного сообщества . Кроме того, вопросы экономического благополучия по понятным причинам получают больший отклик у жителей. Именно в этой связи лидеры ДКЯ стали уделять

внимание и этой стороне жизни, стремясь создать *«центр гражданского сельского активизма»*, в том числе через актив Ведлозера и возрождение газеты «Vieljärven ikkunat» (Ведлозерские окна).

«Место, где становится понятен смысл жизни села»

По прибытию в Ведлозеро в 2019 и 2022 г., исследовательская задача заключалась в посещении языкового гнезда и изучении его работы. В процессе беседы с жителями, в ходе наблюдения, задачи расширились. Дом карельского языка — современное локальное пространство, ориентированное на запросы села и, одновременно, формирующее социально значимую повестку (образовательную, экологическую). Деятельность организации охватывает не только этноязыковую сферу в формате привычных «фестивальных» мероприятий, но также является одним из социальных и культурных центров Ведлозера, местом, *«где становится понятен смысл жизни села»*, как описала его роль одна посетительниц ДКЯ.

Строительство Дома и его работа иллюстрируют, с какими трудностями сталкиваются сотрудницы организации не только в правовом и финансовом поле (межотраслевое положение языкового гнезда и вопросы лицензирования, контроль за «третьим сектором» со стороны государства). Сложности характерны также на личностном уровне (например, ежедневное использование карельского языка в общении, особенно характерное для первых лет работы), на уровне завоевания доверия к деятельности со стороны односельчанами и поиска связей с государственными учреждениями образования и культуры.

Почему именно в Ведлозере стало возможным создание и развитие такого пространства? На наш взгляд, как минимум две причины, являются ключевыми при ответе на данный вопрос. Во-первых, и прежде всего, это инициативность и активность ее организаторов — фактор личной включенности и ответственности. Во-вторых, включенность в международный опыт, который позволял отслеживать новые тенденции и делиться опытом в сфере культурных и образовательных

инициатив. Устойчивости организации также способствуют гибкость в работе и умение выйти за рамки «секторального» мышления. Несмотря на сужение языкового пространства в Республике в целом, и селе, в частности, и необходимости переформатирования работы языкового гнезда, сотрудницы Дома продолжают предпринимать конкретные шаги и разрабатывать приемы по сохранению карельского языка и культуры.

Пример Дома карельского языка демонстрирует как через традиционные практики (сохранение этнического языка и культуры), не замыкаясь, однако, на конкретной повестке, происходит формирование гражданского опыта участия. Каждый из затронутых сюжетов может стать темой отдельного исследования.

Источники и материалы

Женщины и мужчины России. 2020 — Женщины и мужчины России. 2020: Статистический сборник [Электронный ресурс]. 2020. М.: Росстат. https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/yhNtbedG/Wom-Man%202020.pdf

Информационная справка 2024 — Информационная справка об изучении карельского, вепсского и финского языков в образовательных организациях Республики Карелия в 2024–2025 учебном году. 2024. Центр этнокультурного образования ГАУ ДПО РК «Карельский институт развития образования» [Электронный ресурс]. https://edu-rk.ru/edu/info/informatsionnaja_spravka_karelski_vepsski_finski_obrazovanije

Итоги 2013 — Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года. Т. 5. Национальный состав и владение языками, гражданство. Петрозаводск: Карелиястат, 2013. 233 с.

Наше население в цифрах // Vieliärven ikkunat. 2025. № 1 (57). С. 2.

Общие сведения 2022 — Общие сведения о районе. Администрация Пряжинского национального муниципального района [Электронный ресурс]. http://pryazha.org/about/ (дата обращения: 26.04.2022).

С.С.С.Р. 2021 — Актив села Ведлозеро. Сохраним Село Своими Руками [Электронный ресурс]. https://vk.com/sssr_aktivsela2021 (дата обращения: 27.04.2022).

Список 1928 — Список населенных мест Карельской АССР (по материалам переписи 1926 года). Петрозаводск: Статистическое управление АКССР, 1928. 159 с.

Список 1935 — Список населенных мест: по материалам Переписи 1933 г. Петрозаводск: Изд. УНХУ АКССР Союзоргучет, 1935. 130 с.

ФА № 3877 — Фонограммархив Института языка, литературы и исто-

рии Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карелка 1977 г. р.
ФА № 3881 — Фонограммархив Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карелка 1978 г. р.
ФА № 3882 — Фонограммархив Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карел 2005 г. р.
ФА № 3883 — Фонограммархив Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карелка 1991 г. р.
ФА № 3884 — Фонограммархив Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карелка 1983 г. р.
ФА № 3885 — Фонограммархив Института языка, литературы и истории Карельского научного центра РАН. Экспедиционные материалы Ю. В. Литвин, 2019 г., с. Ведлозеро. Карелка 1981 г. р.
Численность 2013 — Численность населения в разрезе сельских населенных пунктов по состоянию на 1 января 2013 г. [Электронный ресурс]. Карелиятстат. http://fulltext.library.karelia.ru/cgi-bin/ftretrans.pl?djwuuQHy9yRNJDSmcjY7xCPsNEAMO0TUNs7aYxzSVTtOTZ1eVuYXHZuHDwX6zGf9O5RjJ1vizcR8ltPsXF261OJq9sOrly5yoAYsb5yH+uV6H5ziiFuW2gCGFARL9m7DxcRjRQMnMsa3sBPGT+e2vlAoj51p344rUBs6uGuivDa2JLRbV/5FPLMTlwdjgnSDz2jc1xPrcIhHVHk0edPzqyd99foptw8hHOEv
Численность 2018 — Численность населения по населенным пунктам (Ведлозерское сельское поселение) // Ведлозерское сельское поселение [Электронный ресурс]. https://vedlozero.ru/poselenie/info/chislennost-naseleniya (Дата обращения: 22.04.2022).

Научная литература

Антонова Н. Н. Языковое гнездо села Ведлозера: цель или средство? // Родные языки народов России в системе дошкольного образования: современное состояние и перспективы развития: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (15–16 октября 2020 г., г. Сыктывкар) / Отв. ред. З. В. Остапова, М. В. Чуяшкова. Сыктывкар: Государственное образовательное учреждение высшего образования «Коми республиканская академия государственной службы и управления», 2021. С. 57–65.
Жуков А. Ю. Становление приходов и волостей в Святозерско-Пряжинском и Крошнозерском ареалах межэтнического контактирования ливвиков и людиков в XV–XVIII вв. // Локальные исследования Южной Карелии: опыт комплексного анализа / Науч. ред.

А. Ю. Жуков, Ю. В. Литвин. Петрозаводск: Карельский научный центр, 2015. С. 52–101.

Замятин К., Пасанен А., Саарикиви Я. Как и зачем сохранять языки народов России? [Электронный ресурс]. Хельсинки: Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala, 2012. https://blogs.helsinki.fi/minor-eurus/files/2012/12/kakizachem1.pdf (дата обращения: 20.04.2022).

Квале С. Исследовательское интервью / Пер. с англ. М. Р. Мироновой. М.: Смысл, 2003 [1996]. 301 с.

Кулдкепп И. Опыт «языкового погружения» и «языковых гнезд» в условиях двуязычия на примере финно-угорских республик // Сайт научных конференций УД ГУ [Электронный ресурс]. http://udmurt.conf.udsu.ru/files/1261368124.doc (дата обращения:12.03.2022).

Купрейченко А. Б., Мерсиянова И. В. Культура доверия и недоверия в гражданском обществе // Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / Отв. ред. А. Б. Купрейченко, И. В. Мерсиянова. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. С. 5–25.

Пасанен А. «Языковое гнездо» в процессе возрождения финно-угорских языков: опыт и перспективы // Финно-угорский мир. 2011. № 2/3. С. 20–25.

Рождественская Е. Ю. Биографический метод в социологии. М.: Издательский дом Высшей школы экономики. 2012. 530 с.

Сеппянен Т. П. Практика, проблемы и перспективы работы групп дневного ухода за детьми дошкольного возраста по технологии «языковое гнездо» [Электронный ресурс] // Электронное практическое приложение к журналу «Современное дошкольное образование». 2019. № 10. С. 12–16. https://sdo-journal.ru/journalpril/category/nomer10-2019-pril.html (дата обращения: 26.04.2022).

Суслова Е. Д. Церковно-приходская система в Карелии конца XV — начала XVIII века / Науч. ред. И. А. Чернякова. Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2013. 244 с. https://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=18360

Яловицына С. Э., Строгальщикова З. П., Нагурная С. В. (сост.). Современная языковая ситуация у карелов Республики Карелия. Итоги социологического исследования. Петрозаводск: Министерство национальной и региональной политики Республики Карелия, 2020. 26 с.

Ivashinenko N., Varyzgina A. Socially Oriented NGOs and Local Communities in a Russian Region: Ways to Build Up Their Relationship // Laboratorium: Russian Review of Social Research. 2017. №. 3. P. 82–103. https://doi.org/10.25285/2078-1938-2017-9-3-82-103

Kulmala M. Russian state and Civil Society in Interaction: An Ethnographic Approach // Laboratorium: Russian Review of Social Research. 2011. № 3(1). P. 51–83.

Sätre A.-M., Granberg L.H. Policy Implementation and Initiatives in Russia: A Local Perspective // Laboratorium: Russian Review of Social Research. 2017. № 3. P. 70–81. https://doi.org/10.25285/2078-1938-2017-9-3-70-81

References

Antonova, N. N. 2021. Iazykovoe gnezdo sela Vedlozera: tsel' ili sredstvo? [Language Nest of Vedlozero village: goal or means?]. In *Rodnye iazyki narodov Rossii v sisteme doshkol'nogo obrazovaniia: sovremennoe sostoianie i perspektivy razvitiia: Sbornik materialov V serossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (15–16 oktiabria 2020 g., Syktyvkar)* [Native Languages of the Peoples of Russia in the System of Preschool Education: Current State and Development Prospects: Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (October 15–16, 2020, Syktyvkar)], ed. by Z. V. Ostapova and M. V. Chuiashkova. Syktyvkar: Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniia "Komi respublikanskaia akademiia gosudarstvennoi sluzhby i upravleniia". 57–65.

Ivashinenko, N. and A. Varyzgina. 2017. Socially Oriented NGOs and Local Communities in a Russian Region: Ways to Build Up Their Relationship. *Laboratorium: Russian Review of Social Research* 9(3): 82–103. https://doi.org/10.25285/2078-1938-2017-9-3-82-103

Kuldkepp, I. *Opyt "iazykovogo pogruzheniia" i "iazykovykh gnezd" v usloviiakh dvuiazychiia na primere finno-ugorskikh respublik* [The Experience of "Language Immersion" and "Language Nests" in Conditions of Bilingualism on the Example of the Finno-Ugric Republics]. Website of the conferences of Udmurt State University http://udmurt.conf.udsu.ru/files/1261368124

Kulmala, M. 2011. Russian state and Civil Society in Interaction: An Ethnographic Approach. *Laboratorium: Russian Review of Social Research* 3(1): 51–83.

Kupreichenko, A. B., and I. V. Mersiianova. 2013. Kul'tura doveriia i nedoveriia v grazhdanskom obshchestve [A Culture of Trust and Mistrust in Civil Society]. In *Doverie i nedoverie v usloviiakh razvitiia grazhdanskogo obshchestva* [Trust and Mistrust in the Context of the Development of Civil Society], ed. by A. B. Kupreichenko and I. V. Mersiianova. Moscow: Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki. 5–25.

Kvale, S. (1996). 2003. *Issledovatel'skoe interv'iu* [InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing]. Moscow: Smysl. 301 p.

Pasanen, A. 2011. "Iazykovoe gnezdo" v protsesse vozrozhdeniia finno-ugorskikh iazykov: opyt i perspektivy ["Language Nest" in the Process of Revitalization of the Finno-Ugric Languages: Experience and Prospects]. *Finno-Ugric World* 2/3: 20–25.

Rozhdestvenskaia, E. Yu. 2012. *Biograficheskii metod v sotsiologii* [Biographical Method in Sociology]. Moscow: Izdatel'skii dom Vysshei shkoly ekonomiki. 530 p.

Sätre, A.-M., and L. H. Granberg. 2017. Policy Implementation and Initiatives in Russia: A Local Perspective. *Laboratorium: Russian Review of Social Research* 3: 70–81. https://doi.org/10.25285/2078-1938-2017-9-3-70-81

Seppianen, T. P. 2019. Praktika, problemy i perspektivy raboty grupp dnevnogo ukhoda za det'mi doshkol'nogo vozrasta po tekhnologii "iazykovoe gnezdo" [Practice, Problems and Prospects for the Work of Day Care Groups for Preschool Children Using the "Language Nest" Technology]. *Elektronnoe prakticheskoe prilozhenie k zhurnalu "Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie"* [Electronic Practical Application to the Journal "Modern Preschool Education"] 10: 12–16. https://sdo-journal.ru/journalpril/category/nomer10-2019-pril.html

Suslova, E. D. 2013. *Tserkovno-prikhodskaia sistema v Karelii kontsa XV — nachala XVIII veka* [Church-Parish System in Karelia at the End of the 15th — the Beginning of the 18th Century]. Petrozavodsk: Izdatel'stvo Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. 244 p. https://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=18360

Yalovitsyna, S. E., Z. I. Strogal'shchikova, and S. V. Nagurnaia (eds.). 2020. *Sovremennaia iazykovaia situatsiia u karelov Respubliki Kareliia. Itogi sotsiologicheskogo issledovaniia* [Modern Language Situation among the Karelians of the Republic of Karelia. Results of Sociological Research]. Petrozavodsk: Ministerstvo natsional'noi i regional'noi politiki Respubliki Kareliia. 26 p.

Zamiatin K., A. Pasanen, and Ya. Saarikivi. 2012. *Kak i zachem sokhraniat' iazyki narodov Rossii*? [How and Why to Preserve the Languages of the Peoples of Russia?]. Helsinki: Vammalan Kirjapaino Oy, Vammala. https://blogs.helsinki.fi/minor-eurus/files/2012/12/kakizachem1.pdf

Zhukov, A. Yu. 2015. Stanovlenie prikhodov i volostei v Sviatozersko-Priazhinskom i Kroshnozerskom arealakh mezhetnicheskogo kontaktirovaniia livvikov i liudikov v XV–XVIII vv. [Formation of Parishes and Volosts in the Svyatozersko-Pryazha and Kroshnozero Areas of Interethnic Contact between Livviks and Ludiks in the 16–18 Centuries]. In *Lokal'nye issledovaniia Iuzhnoi Karelii: opyt kompleksnogo analiza* [Local Studies of South Karelia: Experience of Complex Analysis], ed. by A. Yu. Zhukov and Yu. V. Litvin. Petrozavodsk: Karel'skii nauchnyi tsentr RAN. 52–101.

Ю. В. Литвин

Глава 21

Особенности школьного образования у цыган России

Среди многочисленных проблем цыганского народа (сложные взаимоотношения с властями, полицией, массовые выселения с насиженных мест, дефицит света, газа, воды, школ и транспорта в поселках, где компактно живут цыгане, сохранение многочисленных негативных стереотипов и резко отрицательное освещение проблем цыган в прессе) самой серьёзной до сегодняшнего дня представляется низкий уровень образования основной массы цыган. На наш взгляд, этому способствовали такие факторы, как отсутствие собственной территории и госу-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Деметер Н. Г.* Особенности школьного образования у цыган России // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 206–219.

This chapter involves material from the article: Demeter, N. G. 2024. School Education among the Roma in Russia. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 206–219.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

дарственности, их небольшая, по официальным данным, численность, а также опасения самих цыган — останутся ли они цыганами, получив образование? Чаще всего мы слышим, что виноваты сами цыгане, так как они самоизолируются от окружающих, не хотят жить по законам страны, не работают, не платят налоги и т. п. Но на самом деле не все так просто. В последние годы проблема стала, наконец, звучать все громче и отчетливее. Становится ясно, что решение задач образования означает решение всех остальных насущных проблем цыган. Тема, которую мы затронули в статье, очень важна для будущего цыган, поэтому считаем необходимым всестороннее рассмотрение ситуации.

* * *

Цыгане…продолжают с незапамятных времен
свою вольную бродячую жизнь, с вечным ученым
медведем и ничему ни учеными детьми…
А. И. Герцен «Былое и думы». Глава 15.

К сожалению, мало что изменилось в образовании цыганских детей со времен А. И. Герцена. Среди многочисленных проблем цыганского народа (сложные взаимоотношения с властями, полицией, массовые выселения с насиженных мест, отсутствие в поселках, где компактно живут цыгане, света, газа, воды, школ и транспорта, сохранение многочисленных негативных стереотипов и резко отрицательное освещение проблем цыган в прессе) самой серьёзной до сегодняшнего дня представляется низкий уровень образования основной массы цыган. На наш взгляд, этому способствовали такие факторы, как отсутствие собственной территории и государственности, их небольшая, по официальным данным, численность, а также опасения самих цыган — останутся ли они цыганами, получив образование? Не потеряют ли они свою самобытность? Процесс экономической глобализации, многонациональность, мультикультурность и полиэтничность ныне являются универсальными характеристиками современного мира, что вызывает опасения относительно потери собственной идентичности фактически всех народов.

Чаще всего мы слышим, что виноваты сами цыгане, так как самоизолируются от окружающих, не хотят жить по законам

страны, не работают, не платят налоги и т. п. Но на самом деле не все так просто. В последние годы проблема образования цыган стала, наконец, звучать особенно громко и отчетливо. Становится ясно, что ее решение означает решение всех остальных насущных проблем цыган.

Надо сказать, что вопрос образования цыган также остро стоит и в странах Европейского Союза — 30% детей цыган вообще не посещают школу, 13% её не заканчивают, только 5% имеют среднее образование. Высшее образование получают только 0,5 % (*Лукьянов* 2008). Во всех посткоммунистических странах процесс сегрегации происходит ещё более интенсивно. Даже те политические деятели, которые якобы выступают против расовых предубеждений, на практике, когда приходится решать вопросы образования, трудовой занятости, жилья, часто действуют дискриминационно, либо вообще игнорируют проблемы цыган. Несмотря на громко объявленные в Европе программы интеграции и адаптации, в действительности происходит обратное — маргинализация, очевидная сегрегация, что подтверждает создание гетто и трущоб. Такая амбивалентность ведёт к внутренней напряжённости и к большому желанию оставаться в своей культуре.

Тема, которую мы сейчас затронули очень важна для будущего цыган, поэтому, даже рискуя повториться, мы считаем необходимым всесторонне рассмотреть ситуацию. Конечно же, обучение детей из таких замкнутых этнических групп, как цыгане, которые всеми силами стараются сохранить границу между собой и окружающими, объясняя такое поведение желанием сохранить традиции, имеет свою специфику. Во-первых, цыгане антропологически очень отличаются от окружающих и традиционно воспринимаются как иностранный элемент, хотя живут в России несколько веков, и маловероятно, что что-то изменится в ближайшем будущем. Причем, если раньше предубеждения к цыганам определялись их кочевым образом жизни, отличными традициями, то теперь негатив вызывает сама внешность цыган, заметные признаки принадлежности к другой этнической группе.

Государство никогда, кроме 30-хх гг. прошлого века, не проводило никакой специальной образовательной политики в от-

ношении цыган. Особой страницей цыганской истории является хорошо известный комплекс мер, предпринятых советской властью в тридцатые годы XX в. и направленных на улучшение жизни цыган. В эти годы организовывались цыганские школы, трудовые артели, издавались книги, газеты, журналы на цыганском языке. В 1927 г. вышел первый номер журнала «Романы зоря», а в 1931 г. Центриздат опубликовал цыганскую грамматику. С 1927 по 1930 гг. были изданы буквари для цыганской школы, букварь для малограмотных и книги для чтения на цыганском. С августа 1930 по 1932 г. печатался ещё один журнал «Нэво Дром». В Москве действовала первая школа на Таганке, охватившая всех цыганских детей, проживавших в Пролетарском районе Москвы. Открывались цыганские школы на селе — в центральной России, на Урале. В 1930 г. на территории РСФСР существовало шесть цыганских школ, в которых обучались 284 ребенка (ЦК ВКП(б) и национальный вопрос 2009: 189). В цыганском педагогическом техникуме при Московском Краснопресненском педтехникуме им. К. А. Тимирязева обучались 80 подростков (ГАСО Ф. Р-2350). Многочисленные архивные материалы рассказывают о том, что многие ученики цыганских школ, в частности, из Смоленской области, направлялись на обучение в этот техникум. В 1926 г. создан Всероссийский союз цыган. В районе конного рынка в Москве появился цыганский клуб «Лолы чергэн» («Красная звезда»). Профессором Московского университета С. М. Сергиевским вместе с цыганским писателем Николаем Панковым был разработан цыганский алфавит на основе кириллицы. В 1926 г. в России был принят ряд постановлений партии и правительства, направленных на приобщение цыган к оседлой жизни. Работали кружки по ликвидации неграмотности, был создан самодеятельный цыганский ансамбль, оказывалась помощь в трудоустройстве. Большую роль в становлении цыганского искусства сыграл созданный в 1931 г. театр «Ромэн». Кстати, и тогда проблемы образования стояли перед цыганами также остро, как и сегодня: «…Будущие знаменитости театра корпели над букварём — учились читать и писать. Некоторые актёры ещё долгое время учили роли по слуху. Им читали — они запоминали» (*Ром-Лебедев* 1990: 169).

В 1928–1932 гг., благодаря усилиям профессора Московского университета М. В. Сергиевского и нескольких московских цыган, была сделана попытка создания цыганской письменности. С этого момента начинается выпуск литературы на цыганском языке, что заслуживает более подробного рассмотрения. В тридцатые годы прошлого века появились десятки, если не сотни книг и брошюр. Они состояли, в основном, из материалов пропагандистского характера — это агитация за колхозы, книги В. И. Ленина, И. В. Сталина, резолюции съездов и т. п. Есть, правда, немало учебников цыганского языка и арифметики. На фоне засилья идеологии странными вкраплениями смотрятся переводы на цыганский язык произведений А. С. Пушкина и П. Мериме. Издавая художественную литературу, власти явно отдавали предпочтение пьесам, стихам и рассказам о колхозах или о вожаках-вредителях. Справедливости ради, надо отметить, что в списке изданий есть ряд нейтральных книг: «Гигиена женщины», «Уход за скотом», а также очерк о Н. Н. Миклухо-Маклае.

В конце тридцатых годов XX в. произошёл перелом в издательской политике — выпуск литературы на цыганском языке прекратился. Несмотря на крайнюю идеологизацию изданий, это было крайне негативным явлением. Если бы не была уничтожена инфраструктура национального книгоиздания, то рано или поздно, можно было бы сместить акценты в сторону подлинных культурных ценностей. После разгрома конца тридцатых годов зарождающаяся цыганская литература так никогда и не оправилась. Не в последнюю очередь процессы ассимиляции протекали так интенсивно из-за того, что так и не появилась собственная литературная норма языка. Что касается системы образования, то 24 января 1938 г. было принято секретное постановление «О ликвидации национальных школ и национальных отделений в школах» (Аналитический отчёт 2015–2020). Уже к августу директива была проведена в жизнь — все указанные классы были реорганизованы как вредные, отгораживающие детей от советской жизни.

Цыгане, как и другие народы, не имеющие государственности нигде в мире, после ужесточения национальной политики в конце 1930-х гг. надолго лишились возможности развития национальной культуры и языка в системе образования. И, тем не

менее, нельзя недооценивать результаты периода с 1930–1938 гг., когда Правительство обратило внимание на цыган. Только один выпуск студентов педагогического техникума дал целую плеяду людей, задействованных в самых различных областях науки и культуры, семьи которых были полностью интегрированы в современное общество. Но возобновить письменную традицию цыганского языка удалось лишь в конце 1950-х годов.

После пятнадцатилетнего перерыва первой публикацией текста на диалекте эстонских цыган стало издание сказок, собранных академиком П. Аристе**.** Во второй половине XX в. наступил новый этап в развитии цыганской литературы — появились серьёзные учёные, исследователи и литераторы из среды цыган Европы, Америки, в том числе из бывшего СССР. На цыганском языке писали, публикуя свои труды на страницах научных и художественных изданий, Ян Хэнкокк, Матео Максимофф, Райко Джурич, Лекса Мануш, Роман Деметер, Георгий Кантя и многие другие. В кинематографе известность получили два режиссёра, снимающих фильмы на цыганском языке: Тони Гатлиф и Эмир Кустурица. Частично или целиком на цыганском языке сняты такие фильмы, как «Время цыган», «Чёрная кошка, белый кот», «Странный чужак», «Добрый путь» и др.

Хотя и существуют произведения, созданные на цыганском языке, их язык используется преимущественно как разговорный. У цыган нет единого языка — есть множество диалектов, возникших на основе индийского субстрата в результате морфологических и лексических заимствований у тех народов, среди которых цыгане находились во время своего долгого пути из Индии. Существующие диалекты цыган состоят, в основном, из бытовой лексики: пользуясь ими трудно выражать научные, философские, политические понятия. В наши дни писать по-цыгански стало неизмеримо труднее, многое забывается, за полвека словарный запас языка значительно сузился. Именно поэтому издания на цыганском языке — это весомый вклад в развитие родного языка, подобные редкие издания бесценны. Необходимость сохранения и развития языка, выработки единой литературной нормы очевидна для всех представителей цыганской творческой интеллигенции.

В России равные возможности в получении образования и его стандартизация были характерными чертами советской системы образования в условиях формирования правового, экономического и социального равенства населения. Но российские системные реформы конца XX в., создавшие правовое пространство для развития бурной социальной стратификации, привели не к расширению возможностей в сфере образования, а, к сожалению, к их сужению.

Но, почему отличительной чертой основной массы цыган является нежелание получать систематическое образование? Мы в более ранних публикациях уже писали о связи между практически не меняющимися из века в век кругом занятий, во многом кастовой структурой и сохранением цыган как народа (*Деметер* и др. 2000: 115–125). А связь здесь самая прямая. Учёных всего мира давно интересовало, каким образом цыгане столь длительное время сохраняют национальную самобытность, идентичность, не имея государственности. У цыган национальной религии нет. Они исповедуют христианство в разных его формах или ислам. Следовательно, религия никак не может претендовать на роль объединяющего фактора. Материальная культура цыган также неодинакова в разных странах. Часть исследователей называла в качестве главного средства консолидации цыганский язык, но существуют этнические группы, утратившие язык, и говорящие на испанском, румынском, венгерском или таджикском. Тем не менее, представители этих групп остаются цыганами. Наконец, существовала теория, выводящая на передний план кочевание. При всей внешней убедительности этой теории, неверна и она, поскольку значительная часть цыганского народа столетиями жила полуоседло или оседло, особенно в Османской империи.

Итак, мы методом исключения отвергли в качестве консолидирующих факторов религию, материальную культуру, язык и кочевание. Остаётся одно — структура занятий, которая действительно служит незыблемой основой цыганской жизни. Цыгане могут заимствовать в культуре (особенно в искусстве) окружающих их народов очень многое, но всегда стараются придерживаться «своих» занятий. На протяжение всей тысяче-

летней истории этот народ занимался практически одним и тем же — различными ремёслами, торговлей, в том числе лошадьми, гаданием, выступлениями с дрессированными животными, и, конечно, пением, музыкой, танцами. Некоторые группы цыган занимались попрошайничеством. Подчеркнём, что все эти виды деятельности прослеживаются уже в византийских письменных источниках. Структура профессиональных занятий целое тысячелетие позволяла этому народу сохранять свою самобытность. Механизм передачи традиций был очень прост: «Если хочешь оставаться цыганом — занимайся тем, чем занимался твой отец, дед и прадед». Ребёнку говорили: «Этим не надо заниматься, это делают *гаже* (не цыгане*),* а вот это цыганское дело».

Цыганский народ веками обходился без школ и учителей, а потому все знания — как бытовые, так и профессиональные — передавались от старших к младшим «из уст в уста», без детских садов, школ, ВУЗов. Теперь, когда о конном рынке можно прочитать разве что в мемуарах, а ремесленные изделия полностью вытеснены фабричными, многие цыгане занимаются торговлей. Вот только цыганское пение, музыка, танцы, наверное, останутся востребованными во все времена. Что же касается попрошайничества, то среди тех, кто этим занимается, российских цыган нет вообще. Это либо приезжие из Закарпатья, где они остались без средств к существованию с закрытием кирпичных заводов (они говорят не по-цыгански, а по-венгерски), либо цыгане — люли из Средней Азии. Эти тоже давно забыли цыганский язык, зато сохранили вынесенную из Индии кастовую приверженность к своему сомнительному, на взгляд европейца, способу добычи средств к существованию. Но на их прародине попрошайничество считается абсолютно нормальной профессией, имеющей свое религиозно-философское обоснование: для улучшения кармы нужно подавать милостыню, а, значит, кто-то должен ее принимать. Индийские касты обрекают людей наследовать профессию своих предков, но, если, по какой-либо причине падает спрос на ремесленные изделия, или растет конкуренция, то кастовые границы становятся настоящим препятствием для смены образа жизни и способа производства.

Такое отступление понадобилось нам для того, чтобы подойти к главному — пресловутое нежелание цыган получать систематическое образование уходит корнями всё в ту же кастовую профессиональную специализацию. Обучение в школе, а тем более в институте, уводит молодёжь от традиционных промыслов. Для того, чтобы заниматься ремёслами, петь, гадать и т. п. высшее образование не требуется, напротив, оно приводит к отторжению от традиционного социума. Заметим также, что вплоть до середины XX в. такая позиция была для цыган вполне обоснованной. Ремёсла или торговля лошадьми действительно кормили их. После смерти И. В. Сталина начала складываться уникальная ситуация, которая в короткий срок вывела большинство цыган СССР из нищеты в «средний класс». Поскольку торговля была традиционным занятием кочевого народа, цыгане после войны сделали её основой своих доходов. Чтобы воспользоваться возможностью заработать, нужны были две черты: экономическая смелость и мобильность. Цыгане обладали и тем и другим.

Только окончательная победа индустриальной цивилизации лишили цыган куска хлеба и в последние десятилетия цыгане впервые начали переоценку ценностей. В индустриальном обществе нет места народу-ремесленнику, а мелкий бизнес, за который цыгане ухватились как за спасение, требует хорошего образования как условия конкурентоспособности. Прежний уклад перестал существовать, если при социализме отсутствие высшего образования не шло в ущерб заработкам, то сейчас только хороший образовательный уровень позволяет претендовать на высокооплачиваемую работу.

Итак, цыгане поняли, что доступ к школьному образованию имеет фундаментальное значение для будущего цыганского населения. Так что же мешает цыганам получить образование? Все цыгане, проживающие в РФ, двуязычны. В местах компактного проживания цыганские дети прекрасно говорят по-цыгански, но учиться в школе им приходится на русском, что приводит к серьёзным трудностям в обучении. Конечно, окончив русскую школу, для них открываются более широкие перспективы к дальнейшему получению образования, но

альтернативы у детей нет. В семьях, расселённых дисперсно в крупных городах другая проблема — дети забывают родной язык. Многие школы в самых разных регионах страны пытаются найти выход в создании отдельных цыганских классов, в которых одновременно учатся дети с 7 до 15 лет. Но этот путь — самая настоящая сегрегация, которая приводит цыганских детей к изоляции от своих сверстников, и неминуемо ведет к обострению отношений между цыганами и не цыганами уже с раннего возраста. Не обеспечивая равные возможности в самом начале жизненного пути, государство создает для этих детей в дальнейшем массу проблем, касающихся их образования и трудоустройства (Аналитический отчёт 2003).

И сами цыгане это понимают, они стали выступать против сегрегации, против отдельных школ для цыган или цыганских классов. *Например, в Ленинградской области в поселке Верхние Осельки школа, которая находится неподалеку от цыганского табора, имеет специальную пристройку, отгороженную от основного здания, куда ходят только цыганские дети. Там совершенно ничего нет, это просто пара классов со столами и доской. Их на протяжении многих лет учат отдельно, по программе начальной школы, многие дети из-за такого отношения не хотят учиться. Детей не просто не обучают вместе с другими учениками, но и всячески стараются оградить от жизни школы. Например, В Туле, в печально известном поселке Плеханово, где снесли более 130 домов цыган, детям просто запрещали приходить на празднование 1-го сентября, им говорили: «Приходите, пожалуйста, 2-го сентября и не участвуйте в линейке». И детям, и родителям ничего не объясняли, просто так решила дирекция школы. Или, например, в школе в Волгограде, где психолог Илья Бердышев, разговаривая с директором школы и спрашивая ее по поводу сегрегации цыганских детей, услышал следующее: «Нет, у нас никакой дискриминации нет, что вы, мы даже в нашей столовой купили специальный стол, купили отдельную посуду, отдельные ложки для детей цыган, и у них отдельное время для приема пищи». Оказалось, что они запускают в столовую и кормят цыганских детей отдельно от всех. Директор в этом видела, наоборот, хорошее отношение и заботу о цыганских детях. В других школах администрация и чиновники просто пытаются отстраниться от проблемы.* Во многих российских школах создаются специальные «цыганские классы», в которых образование часто не

соответствует никаким критериям качества. Уровень изоляции цыганских учащихся от остальных настолько высок, что иногда проблема кажется нерешаемой.

При этом отставание происходит еще до поступления цыганских детей в школу: если русские родители обучают своих детей русской азбуке и письму уже в детсадовском возрасте, то в отдельных цыганских семьях такими навыками могут не владеть на должном уровне и сами родители, которые ориентируют своих детей на воспроизводство их собственной образовательной траектории — а это начальная, в лучшем случае, незаконченная средняя школа. В цыганской среде много лет преобладал стереотип о необязательности образования, эти установки большинство родителей и в настоящее время передают своим детям, они не внушают ребенку ценности систематического обучения. Напротив, в семьях, где родители сами имеют высшее или специальное образование, образовательная траектория ребенка носит более продуманный характер. Во время так называемого, мониторинга, отслеживания ситуации, мы встретили достаточно многодетных бедных цыганских семей, которые не в состоянии отправить детей в школу, потому что им не в чем туда пойти. А государство может помочь таким семьям, и это прописано в законе. Здесь очень важна роль школы, которая призвана объяснить родителям, что у государства есть возможность оплатить школьные обеды для их детей, помочь и с одеждой, и с учебниками, и с медицинским обслуживанием. Но часто этого не происходит.

В современной России была попытка решения «цыганской проблемы». По предложению Министра по делам национальностей В. Ю. Зорина, координировавшего в Правительстве Российской Федерации взаимодействие министерств и ведомств по реализации национальной государственной политики, и по инициативе ФНКА российских цыган в 2003 г. была создана Экспертная группа по делам цыган. В состав группы вошли представители различных Министерств и ведомств, научной и творческой интеллигенции, общественные деятели. В. Ю. Зорин на первом же заседании отметил необходимость вовлечения цыган в современную экономическую жизнь страны, решения проблем трудовой занятости, вовлечения цыган в

общественное движение путем создания общественных объединений и поднятия социального статуса этой группы населения РФ. Министр также призвал обратить особое внимание на проблему школьного образования и призывал цыган не игнорировать такой важнейший общественный институт, как общеобразовательная школа. Наряду с этим в числе важных был назван вопрос о более активном участии представителей цыган в работе государственных органов власти на местах, о вовлечении цыган в процессы, протекающие в условиях свершения социальных реформ, обсуждались рекомендации по взаимодействию цыганских общественных организаций с государственными структурами. Экспертная группа приняла план работы на 2004–2005 годы, рассмотрела другие организационные вопросы. Но затем, к огромному сожалению, была распущена. Опыт показал, что эта группа была самой эффективной формой организации работы с цыганами.

Цыгане — народ, который во многом отличается от других народов. В первую очередь, отсутствием государственности в мире, не имея которой, сложно решать такие проблемы, как образование. И, наверное, поэтому во всей России нет ни одной образовательной структуры, где можно было бы изучать цыганский язык. В настоящее время в стране в принципе отсутствуют какие-либо возможности для изучения цыганского языка, а учителей, способных передавать такие знания, остались единицы. В цыганских семьях, общающихся, в основном, на цыганском языке, репродуцируются искаженные представления о нормах и правилах цыганского языка. Мы уверены, что даже самой активной и деятельной заинтересованностью самого народа в возрождении цыганского языка, язык сохранить невозможно. Необходима поддержка государства. Существует потребность в открытии при ведущих университетах и лингвистических вузах страны (МГУ им. М. В. Ломоносова, Институт лингвистики РГГУ и др.), кафедр цыганологии и цыганского языка, а для этого необходимо разработать программы изучения и преподавания цыганского языка. Самый малораспространенный язык имеет право на существование. В России, и мы гордимся этим, сохраняются языки, у которых всего 200–250 носителей.

По данным последней переписи населения цыган в стране 170 тыс., хотя на самом деле их раза в три больше, ведь многие представители нашего народа не указывают при переписи свою национальную принадлежность. Да, иногда усилиями самих цыган издаются учебники, грамматики для различных диалектов, но нигде и никогда, властью не финансировались специальные программы по развитию, преподаванию, распространению родного языка. Хотя, во многих европейских университетах, таких, например, как Сорбонна, Кембридж существуют кафедры цыгановедения, и на отделении восточных языков преподают цыганский язык. В РФ в принципе данное направление исследований отсутствует (как и отсутствует система преподавания цыганского языка как языка одного из проживающих на территории Российской Федерации народов). Многие россияне говорят, что видят на улицах цыган, и дети прекрасно говорят по-цыгански. Но многолетнее изучение ситуации показывают, что реально наши дети толком не знают ни русского, ни цыганского языков. Если практически нет письменности и литературной нормы, сложно сохранить родной язык, передавая его из уст в уста, из поколения в поколение, только устно. Язык беднеет, в некоторых диалектах цыганского языка словесный запас обычно составляет нескольких тысяч слов. Даже стыдно становится, когда люди спрашивают: «Где можно выучить цыганский язык?» А мы не можем ответить ничего вразумительного. Но бесспорно, должно быть хотя бы одно такое место во всей огромной России.

Мы также реализовали проекты по обучению дошкольников русскому языку и выяснили, что большинство из них русского не знает в той мере, в какой это необходимо для успешного обучения в школе. Были разработаны и внедрены в некоторых регионах новые методики работы в школе с цыганскими детьми, которые могут быть применены школьными преподавателями в дальнейшем при работе с многонациональным составом современной школьной аудитории (*Деметер* 2014). В ходе проектов был разработан и апробирован учебный курс для изучения русского языка цыганскими детьми. Для этого мы обратились в Центр этнокультурной стратегии образования Федерального Инсти-

тута развития образования (руководитель Артёменко О. И.). К обсуждению были привлечены педагоги школ, участвовавшие в наших проектах. На встречах шёл разговор о необходимости разработки курса, проблемах внедрения новых методик в образовательный процесс, о помощи, которую мы можем оказать разработчикам. Особый интерес у собравшихся вызвал предложенный нашей организацией метод включения в образовательный процесс ассистентов из общины, носителей языка, имеющих высшее образование и которые присутствуют на уроках, осуществляя коммуникацию между учителем, учениками и родителями. Сотрудники Центра отметили, что это одна из наиболее успешных практик. В регионах проведения проектов мы добились успешного решения выявленных проблем в сфере образования; расширения охвата цыганских детей школьного возраста обучением в начальной и средней школе, сложилась аргументированная оценка ситуации в сфере образования цыганских детей; выработка принципов взаимодействия между региональными структурами образования и сетью цыганских НКО.

Поскольку в процессе получения образования детьми одну из ведущих ролей играют родители, акцент был сделан на непосредственном участии семьи в образовании детей. Проводились родительские собрания в каждом регионе, на которых обсуждался ход проекта, возникающие трудности. Мы с удовлетворением отметили, что родители стали серьёзней относится к образованию своих детей, следить за их учёбой и даже высказывали благодарность учителям и организаторам проекта. Одна из причин пропусков школы оказалась необходимость помощи родителям по хозяйству, особенно в многодетных семьях. То есть в малообеспеченных семьях образование детей стоит в конце приоритетов. Ни один ребёнок дошкольного возраста не посещает детские сады, не готовится к школе. У родителей нет чёткого представления о том, как в будущем должен развиваться ребёнок, чем будет заниматься после окончания школы. Мешают обучению также традиционные представления семьи о том, что можно пропустить занятия в школе во время праздников, семейных событий. Для анализа результативности обучения в регионах работали психологи. Они тестировали обучаемых

в первые месяцы занятий, затем тестирование повторилось на занятиях в конце проекта, и предоставлен отчёт о динамике и результативности обучения. Учителя, участвовавшие в проекте, наглядно показали, как позитивно изменилась посещаемость уроков детей цыганской национальности в лучшую сторону, благодаря дополнительным занятиям. Во время реализации проекта часть цыганских семей стала интересоваться темой образования, более того, некоторые семьи стали предпринимать самостоятельные шаги в решении вопросов образования своих детей. Все большее число родителей обращаются в общественные организации за консультациями по проблемам, связанным с получением образования.

Но, краткосрочный характер таких мероприятий не позволил добиться устойчивых результатов — такая работа станет эффективной только в случае, если будет осуществляться системно, во всех регионах РФ, в течение относительно длительного (5–7 лет) периода. Нельзя забывать, что сложность интеграции цыган в российский социум именно в отсутствии хорошего образования, в недостаточном уровне владения русским языком как государственным, служащим основой для коммуникаций между представителями разных народов. Не испытывают затруднения при чтении текстов на русском языке 76% цыган, свободно могут излагать свои мысли на русском лишь 61%. При этом четверть опрошенных признали, что вовсе не владеют либо плохо владеют навыками изложения свои мыслей на русском языке в письменной форме. (ВЦИОМ. Итоговый аналитический отчет). Так, языковая некомпетентность для цыган становится фактором изоляции и значительно осложняет профессиональную карьеру. Сегодня большинство цыганских ребят лишены доступа к полноценному образованию, а в дальнейшем, возможности найти достойную работу.

Менять нужно системный подход к обучению цыган. В частности, поскольку в России образование в большой мере возложено на домашнюю работу с родителями, необходимо создать возможность поддержки с выполнением всех требований школьной программы без помощи семьи; создавать не худшие (как в сегрегированных классах), а лучшие условия — больше пособий,

интерактивных развивающих игр, инновационных программ. Доминирование в СМИ негативной информации о цыганах приводит к формированию у россиян устойчивых негативных стереотипов восприятия цыган, способствует росту социальной дистанции. Отказ от традиционных форм жизнедеятельности — таких, как торговля и ремесла, сохранение которых стало невозможным в современных условиях, привел к маргинализации многих цыганских семей, к стремительному обеднению, потере ориентации в новых жизненных условиях. Об этом свидетельствует и социология: после вытеснения цыган из традиционных сфер занятости (торговли, коневодства, кузнечества и т. п.), найти себе альтернативное применение в формальном секторе экономики смогли далеко не все — только 7% опрошенных цыган имеют трудовые договора с работодателями, 11% цыган занимаются предпринимательством, имеют собственный бизнес, в то время как большинство женщин занимаются домашним хозяйством, воспитанием детей (41%). Объективным препятствием для трудоустройства цыган выступает низкий уровень образования — только 4% из них имеют высшее образование, а 59% нигде не учились или имеют лишь начальное образование (ВЦИОМ. Итоговый аналитический отчет).

Кроме того, представители цыган отсутствуют во властных структурах в сфере крупного бизнеса — в руководстве банков, крупных промышленных предприятий, коммерческих фирм. Также и среди политиков (депутатов, лидеров политических партий) отсутствуют спикеры, которые могли бы активно защищать интересы цыган.

Несмотря на создание Комплексного плана мероприятий по социально-экономическому и этнокультурному развитию цыган в Российской Федерации, который успешно действует во многих регионах, проблема школьного образования решается очень медленно, если не сказать не решается вообще из-за недостатка финансирования. Например, в Докладе о реализации в первом полугодии 2023 г. Комплексного Плана мероприятий для педагогических работников дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций по обучению русскому языку детей цыганской национальности, в том числе детей дошкольного воз-

раста, не посещающих образовательных учреждений, написано: «Согласно информации Минпросвещения России на 2023 год в федеральном бюджете *не предусмотрены* средства на организацию и проведения курсов повышения квалификации для педагогических работников дошкольных образовательных и общеобразовательных организаций по обучению русскому языку детей цыганской национальности…» (Доклад ФАДН 2023). В 2022/2023 уч. году в 5 классе обучались 5174 цыганских детей, что на 521 человек меньше, чем в 4 классе в 2020/2021 учебном году (5695 детей); в 10 классе обучались 225 детей из цыганских семей, что на 1740 человек меньше, чем в 9 классе в 2021/2022 уч. году (1995 детей). В разрезе субъектов РФ в 8 субъектах доля обучающихся, не перешедших на уровень среднего образования составила 100% (Кабардино-Балкарская республика, Республика Северная Осетия–Алания, Чувашская республика, Астраханская область, Брянская область, Ивановская область, Калининградская область, Курганская область) (Доклад ФАДН 2023).

Таким образом, можно констатировать, что проблем в школьном обучении цыганских детей накопилось немало, и ситуацию получения образования в целом на сегодняшний день можно охарактеризовать как катастрофическую. Однако даже чиновники от образования часто не могут понять, что это за проблемы, откуда они? А цыганский школьник приходит в первый класс и начинает обучение на языке, который плохо понимает, что сразу создает множество проблем. Кроме того, существует большая разница в языковом мышлении между представителями устной и письменной культур. Многие педагоги признаются, что многочисленные стереотипы в «цыганских» поселках мешают воспринимать цыганских детей наравне с остальными. Существует негласная установка — цыганские дети не хотят или не могут учиться, поскольку они выходцы из маргинальной среды. Во многих местах компактного проживания дети перестали ходить в школу — ни родители, ни работники образования не обращают на это никакого внимания. Появились молодые люди, вообще не знающие грамоты. Стереотипы о том, что цыгане не хотят учиться и для них необязательно систематическое образование, также влияет на

обучение. Иногда сами учителя рассказывают о невнимании к детям, не ожидая от них особых успехов в школе и удивляются, когда вдруг видят в ребёнке неординарные способности.

Общий низкий уровень грамотности ведет к правовой неграмотности, которая нередко провоцирует цыган к нарушению закона, а с другой стороны — представителей закона на нарушение гражданских прав цыган. Отсюда возникает следующая проблема — невозможность нормально трудоустроиться. Несмотря на то, что Конституция гарантирует всем право на труд, в нашей стране невозможно даже зарегистрироваться на бирже труда, не имея школьного образования. Отсутствие работы ведет к бедности. Бедность становится причиной ущемления в социально-экономических правах. Неудивительно, что люди начинают нарушать закон. Порочный круг замкнулся. То есть отсутствие образования — основа стигматизации цыган, ограничение возможностей для их активного участия в общественно-экономической и политической жизни страны. Открытие бесплатных курсов профессиональной подготовки цыган по рабочим специальностям в регионах с территориями их компактного проживания с последующим трудоустройством поможет вывести цыган из неформального сектора занятости. Общероссийская общественная организация «Федеральная национально-культурная автономия российских цыган» при поддержке ФАДН России уже начала эту работу в нескольких регионах. Но необходимо масштабировать данный проект при систематической поддержке государства.

С другой стороны, несмотря на правовые нормы по образованию для национальных меньшинств, содержащиеся в Законе «О языках народов РСФСР» (1991 г.), Законе о Национальной культурной автономии (1996 г.), и обязательствам в связи с подписанием Россией Рамочной конвенции по защите прав национальных меньшинств и Европейской хартии региональных языков или языков меньшинств, в России никогда на государственном уровне не выдвигались и не финансировались программы обучения цыганскому языку или изучения цыганской истории и культуры хотя бы в школах, где цыгане проживают компактно.

Решение большинства, если не всех цыганских проблем нужно начинать с образования. Гражданское общество обладает знаниями и опытом, требуемыми для решения проблемы сегрегации цыганских детей. Но достижение сколько-нибудь значимых успехов возможно лишь при условии скоординированных объединенных усилий Правительства и всех уровней органов власти, с одной стороны, а также цыганских общественных организаций, с другой. В концепцию новой школы необходимо заложить специальный раздел о системе обучения российских цыган. Основной целью должно стать преодоление языкового барьера, адаптация к русскоязычной среде, особенно в местах компактного проживания.

Главное положительное изменение за последние годы, заключается в более ответственном и серьезном отношении нового поколения родителей к образованию своих детей. Однако особенности социализации и изначальное отставание цыганских детей от других учеников не позволяет рассчитывать на поступление в высшие учебные заведения на бюджетные места. Далеко не все цыгане могут оплатить обучение хотя бы одного из детей. Советский же опыт реализации программ, направленных на повышение уровня интеграции цыган в общество, указывает на необходимость подготовки молодежи с высшим образованием, способной выступать в качестве ориентиров, задавать новые стандарты успеха, формировать новые модели поведения. В целях повышения значимости образования, формирования у цыган отношения к его получению как к ценности, а также учитывая, что многие цыгане изначально были лишены возможности освоения школьной программы в тех же объемах, что и представители других этнических групп, требуется выделение квот на бюджетные места в вузах страны для цыган, по примеру того, как это было много лет (в некоторых случаях, есть и сейчас) для малых народов Севера.

Повышение уровня образования даст возможность цыганской молодежи освоить современные профессии, расширить рамки традиционного мировоззрения, изменить сложившиеся стереотипы и найти свое место в российском обществе. Соответственно, кардинальное изменение существующей ситуации

можно ожидать только в результате подготовки образованных, инновационных и современных лидеров новой генерации из числа цыганской молодёжи, которая займёт активную жизненную позицию. Цыганские общественные организации не раз инициировали слушания, семинары по проблемам образования цыган совместно с представителями Министерства образования. Но, ни к каким практическим действиям это не привело. Самым главным недостатком является то, что цыганские дети во время обучения не общаются со школьниками других национальностей. А интеграция, начинающаяся уже со школьной скамьи — единственно правильное решение образовательной проблемы. Практически, цыгане остались единственным народом, который исключен из общественной и экономической жизни страны. Устранение барьеров, препятствующих получению цыганскими детьми достойного образования, необходимо считать главными составляющими долгосрочного процесса, целью которого должна стать полная интеграция цыганских детей в систему школьного образования, что позволит им занять своё место в обществе и участвовать в жизни страны.

Источники и материалы

Аналитический отчёт 2003 — Аналитический отчёт «Проблемы адаптации детей Рома в системе общего среднего образования г. Екатеринбурга». Июль, 2003 г.

Аналитический отчёт 2015–2020 — Аналитический отчёт о педагогической деятельности учителя русского языка и литературы 2015–2020 // Образовательная социальная сеть. nsportal.ru [Электронный ресурс]. https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/123862-postanovlenie-orgbyuro-tsk-vkp-b-o-likvidatsii-natsionalnyh-shkol-i-natsionalnyh-otdeleniy-v-shkolah

ВЦИОМ. Итоговый аналитический отчет — Всероссийский центр изучения общественного мнения. Итоговый аналитический отчет по результатам проведения комплексного исследования на тему: «Социально-экономические, этнокультурные и правовые проблемы цыган России».

ГАСО Ф. Р-2350 — Государственный архив Смоленской области. Фонд Р-2350. Оп. 4. Д. 90. Л. 331. Цыганское отделение при Московском Краснопресненском педтехникуме им. К. А. Тимирязева.

Доклад ФАДН 2023 — Доклад о реализации комплексного плана мероприятий по социально-культурному развитию цыган в РФ в первом полугодии 2023 https://fadn.gov.ru/documents/prochee/doklad-o-realizaczii-v-pervom-polugodii-2023-g.-kompleksnogo-plana-meropriyatij

Лукьянов 2008 — *Лукьянов Ф.* ЕС: цыганский саммит // «Российская газета». 17 сентября 2008.

ЦК ВКП(б) и национальный вопрос 2009 — ЦК ВКП(б) и национальный вопрос. Книга 2. 1933–1945. Сост. Л. С. Гатагова, Л. П. Кошелева, Л. А. Роговая, Дж. Кадио. Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. (Серия «Документы советской истории»). 1095 с.

Научная литература

Деметер Н. Г., Бессонов В. Н., Кутенков В. К. История цыган — новый взгляд. Воронеж: ИПФ «Воронеж», 2000. 334 с.

Деметер Н. Г. Образование как способ интеграции цыган в российское общество. М.: ЭЛКОНА-эксперт, 2014. 175 с.

Ром-Лебедев И. И. От цыганского хора к театру «Ромэн». Записки московского цыгана. М.: Искусство, 1990. 265 с.

References

Demeter, N. G., V. N. Bessonov, and V. K. Kutenkov. 2000. *Istoriia tsygan — novyi vzgliad* [Romany History and a New Approach]. Voronezh: IPF "Voronezh". 334 p.

Demeter, N. G. 2014. *Obrazovanie kak sposob integratsii tsygan v rossiiskoe obshchestvo* [Education as a Way of Integrating Gypsies into Russian Society]. Moscow: Elkona-expert. 175 p.

Rom-Lebedev, I. I. 1990. *Ot tsyganskogo khora k teatru "Romen'. Zapiski moskovskogo tsygana* [From the Roma choir to the Roman Theatre]. Moscow: Isskustvo. 265 p.

Н. Г. Деметер

Глава 22

Причерноморские шапсуги: образовательные практики в формировании локальной этнической идентичности

В фокусе внимания — образовательные практики причерноморских шапсугов Лазаревского района города Сочи как механизмы укрепления локальной этнической идентичности. В исследовании использованы полевые этнографические методы (наблюдение, интервью, фото-/видеофиксация), приемы киберэтнографического исследования (анализ фото- и видеоматериалов, текстов, контент-анализ), а также приводятся данные двух анкетных опросов (119 и 45 анкет соответственно). Выявлены три взаимосвязанные тенденции: жители аулов идентифицируют себя как малочисленный коренной народ — шапсуги; они привязаны к своим аулам, залог устойчивого развития которых видят в традиционной культуре; для старшего поколения важно самоопределение детей при выборе будущей специальности, несмотря на то, что образование является основой этнической стратификации шапсугов; основными институтами укрепления локальной этнической идентичности являются школы, центры дополнительного образования детей и частные этнокультурные центры. В числе образовательных практик у шапсугов можно

* *Исследование выполнено* в рамках реализации государственного задания ФИЦ СНЦ РАН FGRW-2024-0002, № госрегистрации 124022000096-2.

Funding: The study was funded by the state assignment research of the Federal Research Centre the Sub-tropical Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences FGRW-2024-0002, project No. 124022000096-2.

выделить следующие механизмы сохранения локальной этнической идентичности: а) формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к представителям старших поколений, а также к шапсугам-воинам — лицам, проходившим военную службу; б) выстраивание структурированной системы территориально-гражданской идентификации; в) трансляция знаний и навыков, связанных с традиционными формами хозяйственной и культурной деятельности адыгов-шапсугов; г) органическое сочетание образовательных практик с практиками дополнительного образования детей, охватывающих широкий спектр активности от культурных до спортивных мероприятий.

* * *

Работы, посвящённые этнической идентичности шапсугов, немногочисленны. Так, И. Л. Бабич на основе полевого этнографического материала, собранного в период с 2000 по 2007 гг., анализировала социально-экономические и этнокультурные особенности шапсугов и выявила наиболее острые проблемы их самоидентификации (*Бабич* 2009). Вопросы сохранения этнической идентичности шапсугов в комплексных работах поднимал В. А. Дмитриев (*Дмитриев* 2004; *Дмитриев* 2014; *Дмитриев* 2020). Интерес представляет работа А. В. Цеевой, освещающая орографические особенности региона и их влияние на формирование локальной этнической идентичности причерноморских шапсугов (*Цеева* 2017). Взаимосвязь этнической идентификации и социальной коммуникации шапсугов в виртуальном пространстве отразила С. Ю. Белоруссова (*Белоруссова* 2022). По данным этих исследователей, прослеживается, что специфика этнической самоидентификации в последнее десятилетие неразрывно связана с процессами глобализации, модернизации и цифровизации общества.

Важно отметить, что для причерноморских шапсугов, проживающих в аулах Лазаревского района, вопрос «внешнего признания» этнической идентификации стоит также остро, как сохранение и передача ее последующим поколениям не только в рамках семьи, но и школьного образования. Полевые исследования, проведенные в аулах Большой и Малый Кичмай, Калеж, Хаджико, Шхафит показывают, что несмотря на то, что шапсуги признают растущее влияние социальных

сетей, основным фактором консолидации, направленной на сохранение этнической идентификации, является социально-экономический. Рассмотрим этот тезис подробнее.

Этническая идентичность шапсугов представляет устойчивый социально-культурный феномен, как уже было сказано, шапсуги демонстрируют выраженную приверженность собственной идентификации. При этом их идентичность имеет многоуровневый характер, когда локальная и надгрупповая принадлежность не исключают, а взаимодополняют друг друга (См. *Дмитриев* 2014; *Белозерова* 2017; *Бабич* 2020; *Скаков* 2015; *Жаде, Гвашева* 2022; *Белоруссова* 2024). В то же время, у шапсугов не сохранена «родовая привязка» к территориям традиционного природопользования. Связано это с тем, что в ходе боевых операций во время Кавказской войны в XIX столетии аулы сжигались, а население переселялось. В дальнейшем отдельные семьи получили разрешение на повторное заселение горных аулов. Таким образом, история современных аулов, начинается с конца 1860-х — 1880-х годов. Так, аул Большой Кичмай был создан в 1876 г., аул Калеж — в 1869 г., точная дата основания современного аула Хаджико неизвестна, аул Наджиго возник в 1881 г. Аулы Большой и Малый Кичмай образуют связанную единой инфраструктурой группу аулов Кичмайского сельского округа, Калеж, Хаджико и Наджиго — Лыготскхого сельского округа.

Процесс передачи системы внутриэтнических коммуникаций по традиции (из поколения в поколении) у шапсугов имеют четко выраженную локализацию по бассейнам рек Шахе и Аше. Вопрос «родовой привязки» к территориям традиционного природопользования актуален для обеих групп аулов и напрямую связан с вопросами этнической самоидентификации. Несмотря на то, что в настоящее время шапсуги относятся к категории малочисленных коренных народов, за ними законодательно не закреплена территория компактного проживания. Создание в 1989 г. Сочинского национального парка постепенно сужала возможности ведения традиционной хозяйственной деятельности, которая была основой благополучия шапсугов. Под запрет сначала попали сбор каштанов, выпас крупного и мелкого скота. В 2024 г. ситуацию обострил запрет горных

пасек (подробнее: *Куринских* 2024). Помимо того, что сельскохозяйственная деятельность является основным источником дохода шапсугов, немаловажным является факт наличия тесной связи между культурой шапсугов и природой (*Лавров* 1959: 200–206; *Дмитриев* 2004; *Куринских* 2025). Использование статуса малочисленного коренного народа стал одним из механизмов отстаивания прав, но на региональном уровне органами исполнительной власти был поднят вопрос о необходимости подтверждения этнической принадлежности. По данным информантов, в судебном порядке решения принимаются не в пользу шапсугов. Деловая переписка между представителями шапсугов, этнолидерами, и различными органами законодательной и исполнительной власти ведется уже более десяти лет (ПМА 1).

Полевые материалы показывают, что данная ситуация вызывает высокий уровень консолидации шапсугов, одной из задач которых является сохранение своей этнической самоидентификации. Организационные формы этой работы различны — локальная газета «Шапсугия», просветительские мероприятия в домах культуры, общественно полезные проекты по сохранению этнической самобытности и традиционной культуры, в том числе получившие поддержку фонда «Гранты Губернатора Краснодарского края».

В то же время высокие темпы урбанизации и модернизации общества ставят перед шапсугами задачу сохранения интереса у шапсугской молодежи к локальной этнической культуре, а также интереса к проживанию в родных аулах. В этой связи акцентируем внимание на позиции антропологии о роли образовательных учреждений и механизмах укрепления этнической идентичности как части социокультурной идентичности. В предметное поле нашего исследования вошли образовательные практики, нацеленные на формирование локальной этнической принадлежности шапсугов. Для их выявления были применены методы полевых этнографических исследований: наблюдение, интервью, фото- и видеофиксация.

Дополнительным источниками стали материалы официальных сайтов и социальных сетей образовательных учреждений. При их анализе использовались приемы киберэтнографиче-

ского исследования: анализ фото- и видеоматериалов, текстов, контент-анализ. В работе использованы материалы двух анкетных опросов. Комплексное этносоциологическое исследование в аулах Большой и Малый Кичмай, Калеж, Наджиго, Хаджико и Шхафит проводилось сотрудниками лаборатории этносоциальных исследований ФИЦ СНЦ РАН в 2024 г. По итогам пилотажного исследования была составлена анкета (далее — Опрос 1), состоящая из 54 вопросов, охватывающих текущую социально-экономическую ситуацию, проблемы сохранения родного языка, перспективы развития этнотуризма в аулах (Архив ЛЭИ 2025 1). Анкета была согласована со старейшинами аула Большой Кичмай. Помощь в распространении анкеты оказали жители аулов Большой Кичмай, Калеж и Хаджико: председатели ТОСов, учителя, работники домов культуры. Из 150 анкет заполненными вернули 119. Второй опрос (далее — Опрос 2) был проведен автором посредством сервиса *Google forms* среди шапсугской молодежи — учеников и выпускников школ, в том числе МОБУ СОШ № 90 города Сочи. Он посвящен особенностям сохранения родного языка, культурным традициям адыгов / шапсугов / убыхов (в том числе в сети «Интернет») и перспективам развития этнографического туризма. В опросе приняли участие 45 человек в возрасте от 14 до 44 лет (Архив ЛЭИ 2025 2).

Накопленный массив данных позволил выявить взаимосвязь трех тенденций:

1. жители аулов идентифицируют себя как малочисленный коренной народ — шапсуги. Они привязаны к своим аулам, залог устойчивого развития которых видят в традиционной культуре;
2. для старшего поколения важно самоопределение детей при выборе будущей специальности, несмотря на то что образование является основой этнической стратификации шапсугов (упоминания — *Дмитриев* 2004*; Нагучев* 2009);
3. основными институтами укрепления локальной этнической идентичности являются школы, центры дополнительного образования детей и частные этнокультурные центры.

Ниже на эмпирическом материале будет раскрыта взаи-

мосвязь этих тенденций и выявлен механизм (комплекс причинно-следственных связей) укрепления этнической идентичности как части социокультурной идентичности в местах компактного расселения шапсугов на примере отдельных форм активности средней общеобразовательной школы № 90 (аул Большой Кичмай).

Некоторые аспекты самоидентификации шапсугов Причерноморья

В рамках организации полевых исследований представители старшего поколения (старейшины) акцентировали внимание на необходимости отражения в анкетных опросах этнической самоидентификации жителей аулов, участвовавших в исследовании. Работа по согласованию вопросов анкеты с представителями аулов велась более четырех часов — проговаривалась каждая формулировка. В мае 2024 г. была организована отдельная встреча исследовательской группы с представителями аулов, целью которой стала консультация по вопросам анкеты. Председатель ТОС «Большой Кичмай», этнолидер Халид Возармесович Тлиф, ведущий делопроизводственную переписку с органами власти о правах шапсугов как малочисленного коренного народа, обратил внимание на важность ответа на данный вопрос. Распределение ответов на вопрос «Ваша этническая идентификация?» с сохранением орфографии приведено в *Таблице 1.*

Материалы анкетных опросов показывают, что шапсуги испытывают чувство привязанности к местам, в которых они проживают. Несмотря на обозначенное респондентами экономическое давление со стороны национального парка, большинство респондентов не планируют переезд в другие районы города Сочи или в другие населенные пункты Краснодарского края. Опрошенная молодежь солидарна с представителями старшего поколения. Рассматривают возможности эмиграции для своих детей, судя по ответам, лишь 3 респондента, столько же хотели бы работать в ином месте. Выбрали ответ: «В другом городе России» для проживания детей 6 чел., для своей работы — 2 чел., в границах Краснодарского края — 14 и 8 чел. соответственно, в ином районе

г. Сочи — 3 и 2 чел., в границах района — 34 и 40 чел., в границах аула (сельского округа) — 53 и 51 чел.

Таблица 1

Этническая самоидентификация жителей аулов Лазаревского района Сочи (по результатам анкетного опроса)

Вариант ответа респондентов	Опрос 1	Опрос 2
Шапсуг	47	10
Адыг-шапсуг / Адыгейка-шапсуженка	43	16
Адыг / адыгейка / адыгеец	17	8
Убых	3	4
Черкешенка	2	—
Русский	2	—
Адыг / черкес	1	2
Убых-шапсуг	1	—

Обе группы респондентов залогом устойчивого развития аулов считают традиционную культуру и сложившиеся виды хозяйственной деятельности: пчеловодство, садоводство, огородничество, животноводство. При ответе на вопрос: «Согласны ли Вы с утверждением, что традиционная культура адыгов, шапсугов является базовым фактором для долгосрочного развития исконной среды обитания?» 91% ответов старшего поколения и 93% ответов молодого поколения были утвердительными — да (Опрос 2).

При этом, хотя почти половина (46,7%) опрошенных респондентов в настоящее время не занимаются какими-либо видами традиционной деятельности, старшее поколение шапсугов дает своим детям свободу самоопределения и не ставит рамок при выборе направлений для обучения и будущей профессии. Самым распространенным вариантом ответа на вопрос «Какую профессию Вы бы выбрали для своих детей?» является «Пусть они выбирают сами» (Архив ЛЭИ 2025 1).

В 2009 г. И. Л. Бабич отмечала, что вопросы сохранения и передачи культурного наследия шапсугов остаются нерешенными, а единственным систематическим мероприятием, поддерживающим интерес подрастающего поколения к национальному наследию, является конкурс «Мой аул», организуемый общественной организацией «Адыгэ Хасэ черноморских шапсугов». В рамках

этого проекта школьники исследовали историю и обычаи своего народа, представляя результаты в творческой форме (*Бабич* 2009). Полевые исследования, проведенные автором данной главы в аулах Большой и Малый Кичмай, Калеж, Хаджико, Шхафит в период с 2022 по 2025 гг. показывают рост заинтересованности местного населения в проведении мероприятий по сохранению и передаче знаний и навыков традиционной культуры. Среди инициаторов проектов по-прежнему можно выделить общество причерноморских шапсугов «Адыгэ Хасэ». Например, в 2024 г. такими мероприятиями стало издание одиннадцати номеров газеты «Шапсугия», олимпиада по родному языку, презентация фильма по роману Исхака Мащбаша «Графиня Аиссе», проведение мероприятий, посвященных Дню адыгского флага, Международного Дня коренных народов, фестиваля адыгской инструментальной музыки «Звучи, адыгская гармонь!» и реализация общественно полезного проекта «Шапсуги. Сохранение этнической самобытности и культуры» в рамках Гранта Губернатора Кубани.

Из организаций дополнительного образования детей в аулах Лазаревского района наиболее крупным центром сохранения традиционной культуры является детская школа искусств в ауле Хаджико. Это единственная в Краснодарском крае школа с этнокультурным компонентом. Она создана в 1995 г. Заслуженным работником республики Адыгея Хейшхо Асланом Шухаюбовичем при содействии старейшины Причерноморской Шапсугии, общественного деятеля и 11-кратного победителя международных и региональных фестивалей адыгской культуры Тешева Мурдина Шугаибовича. На сайте учреждения указано, что открытая как центр культуры для детей аулов Хаджико, Калеж, Шхафит, Большой и Малый Кичмай, школа со временем «приобрела статус действенного института сохранения, развития и трансляции адыгской культуры, формирования национального сознания» и для старших поколений. В настоящее время в школе работают три отделения: музыкальное, где помимо народных инструментов (баян, аккордеон, национальная гармонь, трехструнный щипковый инструмент *апапшинэ,* ударный инструмент *доул*). Также идет обучение игре на фортепиано и хоровому пению; открыты художественное и хореографическое отделения. Всего в школе обучаются 212 детей. Многие из них

выступают в составе пяти детских творческих коллективов — участников и лауреатов фестивалей и конкурсов различного уровней. Это хореографические ансамбли «Дышепс», «Золотой кинжал», «Насып» и «Адыги», ансамбль ударных инструментов «Горцы», инструментальный ансамбль «Насып».

Одним из самых известных учреждений опрошенные респонденты считают сельский Дом культуры «Калеж». Это связано с активной информационной кампанией, которую он осуществляет. До 2022 г. несколько каналов активно действовали в социальных сетях *Facebook*, *Instagram* и видеохостинге *Youtube* (внесены в перечень общественных объединений и религиозных организаций, в отношении которых судом принято вступившее в законную силу решение о ликвидации или запрете деятельности по основаниям, предусмотренным Федеральным законом от 25.07.2002 № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»). В настоящее время ведется телеграм-канал, в котором публикуется информация о достижениях воспитанников и новости о текущей деятельности клуба. Видеоматериалы размещаются на платформе видеохостинга *Rutube*. Но важно отметить, характер работы не является систематизированным, в отличие от предшествующего периода (КПМА).

В то же время возросла роль средних школ. Несмотря на то, что на территории мест компактного проживания шапсугов нет общеобразовательных учреждений с этнокультурным компонентом, администрация и педагоги «вписывают» элементы традиционной культуры шапсугов в образовательные программы. В качестве примера можно привести среднюю школу № 90 города Сочи, расположенную в ауле Большой Кичмай. Указанная школа была определена информантами в качестве одного из ведущих учреждений, проявляющего наибольшую активность в сохранении традиционной культуры шапсугов:

> «<…> Кичмайская школа делает очень много для сохранения традиций. Что и говорить, один тот только факт, что родным языком здесь занимаются дети с первого по 11-ый класс трижды в неделю — уже показатель. Только в кичмайской школе так <…>» (ПМА 3: Чачух М. Х.)

Средняя школа в ауле Большой Кичмай: образовательные практики и механизмы сохранения локальной идентичности

Средняя общеобразовательная школа № 90 г. Сочи ведет свою историю с 1924 г. В этот период на территории СССР в соответствии со специальным циркуляром ВЦИК и СНК РСФСР учреждались так называемые избы-читальни или народные дома. Они как центры политико-просветительной работы в деревне должны были обустраиваться в отапливаемых и освещаемых помещениях. В просветительской работе помимо «избачей» (культработников) должны были принимать участие все культурные силы, имевшиеся в деревне — учителя, сельскохозяйственные специалисты, врачи и т. д. Исследователь А. Сивер отмечает, что в соответствии с отчетом 1925 г. работа избы-читальни в ауле Большой Кичмай была признана неудовлетворительной, поскольку в народной избе отсутствовала литература на черкесском языке, в то время как взрослое население аула не владела русским языком (*Сивер* 2015). В 1929 г. Постановление ЦК ВКП (б) обозначило назначение избы-читальни как организующего центра культурной и политической активности и обязало в районах со смешанным национальным населением обеспечить работу изб-читален на родном языке. Кроме того, избачи освобождались от совместительства, на них распространялись права и льготы, предоставлявшиеся учителям деревенской школы I ступени.

В ауле Большой Кичмай в избах-читальнях получали образование и дети, и взрослые. В 2009 г. там было построено для школы новое здание. Строительство шло под строгим контролем местных жителей. Все этапы координировал территориальный орган общественного местного самоуправления (ТОС), во главе которого вплоть до настоящего времени стоит Тлиф Халид Возармесович.

> «<…> С начала проектирования и до сдачи мы контролировали весь процесс. Как это делали, компоновку <…> Изначально была идея сделать в одном месте и учебный центр и культурный центр для аула. Культурно-образовательный центр. Примерно,

> как это было раньше. Но город стал готовиться к Олимпиаде. Появились новые правила, в соответствии с требованиями антитеррористической безопасности на территорию школ стали допускаться только учителя и школьники. Поэтому, конечно, не получилось сделать школу культурным центром всего аула. Но мы работаем над этим <…>» (ПМА 1: Тлиф Х. В.)

При анализе деятельности средней школы № 90 и выявлении механизмов формирования этнической идентичности можно выделить несколько направлений: а) сохранение этнокультурной преемственности, в том числе формирования чувства уважения к выдающимся аульчанам; б) включение этнокомпонента как примера отдельных социокультурных процессов, изучение которых прописаны в учебных программах и внеурочную деятельность (столярное дело, национальные кухня, танцы); в) вовлечение представителей местных сообществ (Адыге Хасэ, ТОСов, Совета ветеранов и др.); г) образовательные инициативы, направленные на сохранение традиционной культуры. Рассмотрим данный тезис подробнее.

В сохранении этнокультурного наследия прослеживаются традиции института *джегуако,* — профессиональных хранителей исторической памяти (*Налоев* 2011; *Гутов* 2014), культа народных героев и родового культа (*Лавров* 1959: 198, 202). В том числе оно выражается в передаче историй о наиболее знаковых для народа личностей, «народных героев. Такими для жителей аулов Большой и Малый Кичмай являются истории выпускника кичмайской школы Героя Советского Союза Айдамира Ачмизова и Шабана Нагучева — учителя и директора, внесшего значительный вклад в просвещение аульчан.

Айдамир Ахметович Ачмизов родился в 1912 г. в ауле Большой Кичмай Шапсугского (ныне: Лазаревского) района г. Сочи. В этом же ауле он учился в школе, затем стал педагогом и возглавил школу в ауле Хаджико. Весной 1942 г. он добровольно вступил в ряды действующей армии, участвовал в обороне Кавказа. В декабре, защищая Новкус-Артезиан, Айдамир Ачмизов заменил погибшего наводчика и с раненым командиром расчёта шесть часов противостоял танковой атаке, уничтожив 5 из 11 единиц бронетехники. Звание Героя Советского Союза присвоено посмертно.

В его честь написана песня на стихи лейтенанта А. Исакова. Учрежден памятник в Новкус-Артезиане (1962), мемориалы в родном ауле, Майкопе, Хаджико. Школе № 90 г. Сочи присвоено его имя.

Еще одной знаковой личностью для аула является фронтовик Ш. С. Нагучев. После возвращения с фронта он приступил к работе в школе в 1943 г., где вёл уроки истории, на которых в том числе рассказывал о героическом подвиге А. А. Ачмизова. С 1945 по 1989 г. был директором школы.

> «<…> Какой человек был …Легендарная биография. Мы говорим, что у него два дня рождения. Он был учителем в нашей школе, потом началась война. На него пришла похоронка. Весь аул скорбел, а он вернулся! Вернулся раненым, но живым. Контузило его тогда сильно. Не разобрались, документы взяли, похоронку отправили. А он несколько дней лежал. Потом уже обнаружили. Выздоровел. Он долгое время возглавлял эту школу и всю жизнь мечтал, построить новое, отдельное здание. Раньше под школу была отведена довоенная постройка. К сожалению, он не увидел исполнение своей мечты. Жалко, очень жалко <…>» (ПМА 1: Тлиф Х. В.).

В ходе анализа материалов интервью устойчиво прослеживается выражение глубокого почтения к Ш. С. Нагучеву как к человеку, внесшему существенный вклад в просвещение аульчан.

> «<…> Я с ним не только знаком, но и работал вместе с ним. А работа в чем она заключалась? Я всегда был уполномоченным от совхоза в Кичмае, потому что Кичмай мы присоединили к совхозу только в 1978 году <…> Вот и вынужден был я к шататься Шабану Сафижевичу, потому что я просил у него организовать детей на сбор фундука, на сбор чая. И постоянно он мне помогал в этом вопросе. <…> Он высокоэрудированный человек был. <…> Всеми в ауле уважаемым человеком был. А такие редко бывает. Тактичный был, высокий мужчина. Красивый <…>» (ПМА 2: Тешев М. Ш.).

В своих воспоминаниях председатель Краснодарского Краевого комитета солдатских матерей по г. Сочи Надежда Дмитриева, работавшая под руководством Ш. Нагучева завучем в школе, отмечает:

> «<…> Вспоминаю, как мы с ним шли по улице и все жители аула, видя его уважительно вставали со скамеек, стульев и кланялись ему в пояс уважительно! Я впервые видела такое уважение и меня просто потрясло это! Пожилые и молодые люди улыба-

лись радостно директору школы, вставали перед ним в полный рост и кланялись ему до земли!» (КПМА).

Подчеркнем, что наряду с признанием его профессиональных заслуг информанты акцентируют внимание на характерных, с их точки зрения, антропологических характеристиках, ассоциируемых с этническими маркерами адыгов-шапсугов, которые отмечались еще в источниках XIX в.: красота черкесов — женщин и мужчин (*Бгажноков* 2015). В частности, респондентами используются следующие визуальные дескрипторы: «очень высокий», «стройный», «красивый». Также информанты отмечают некоторые как черты личности как признаки этнической идентичности: «мужество», «стойкость». Они же используются при описании А. А. Ачмизова.

«<…> Адыги одинаково владели и плугом, и оружием, колчанным оружием. <…> адыгам приходилось воспитывать юношей мужественными, сильными, внешне красивыми, отважными. Без этого невозможно жить в этом месте. <…> (Раньше — прим. авт.) в каждом ауле <…> юношам пятнадцать-шестнадцати лет ежегодно устраивали испытания. В чем она заключались? <…> Владение оружием, езда на лошади. Меткость стрельбы. Потому что свинец и порох тогда были на вес золота. Каждый выстрел должен был достигать цели. <…> Воспитывали мужество, стойкость, (умение) переносить лишения. Зимой воин мог спать в снегу, завернувшись в бурку. Поэтому во время Отечественной войны из шестидесяти тысяч населения Шапсугского района два адыга стали Героями Советского Союза. И никто другой. Как рождается геройство? Героя рождает мужество. Вот Ачмизов Айдамир. Вот в его генах это было. <…> Адыги никогда не смотрели на количество противника, с которым им предстоит воевать. Они как шли прямо, так и шли до самой смерти. Никогда не считали. <…> Но у них и тактика, выработанная веками, тоже в некоторой степени спасала их, и они могли уничтожить количество больше противника. Например. Вот, допустим, рота. Солдаты офицеров движется на него, на одного воина. Он как будто испугался, пускался вскачь и убегал от них. А те шашки вынимали и гнались за ним. Он их рассеивал, а потом мгновенно поворачивал и рубал их. Это была сильная тактика. Этому учить нужно. <…> Тогда, понимаешь, молодежь и воспитание молодежи принадлежали не только семье - всему аулу. Учить надо <…> особенно навыкам ведения войны и *адыгэ хабзэ*. Адыгский этикет — непровозглашенный *адыгэ хабзэ*, написанный закон, по которому жили ады-

ги сотни лет. Адыгский этикет четко всё <…> обговаривал, как вести, допустим, в обществе, как приветствовать людей. Вот. В нормальном обществе до сих пор, я имею в виду в нормальном обществе, если я говорю старше, никто не перебьет. Так было столетиями» (ПМА: Тешев М. Ш.)

И в настоящее время в современной культуре адыгов-шапсугов образ воина также является маркером этнической идентификации. Это прослеживается и через современные песни (ПМА 3).

Актуализация наследия идет через включение мемориальных объектов в текущую жизнь школьников, практические занятия традиционными видами деятельности. Биография А. А. Ачмизова, описание его подвига с приложением фотокопии наградного листа, слова песни выведены отдельной вкладкой на сайте образовательного учреждения (КПМА). Отдельная вкладка на сайте посвящена Ш. С. Нагучеву. Ежегодно в начале декабря в рамках школьных мероприятий, посвященных подвигу А. А. Ачмизова и Дню неизвестного солдата, проходит церемония возложения цветов к памятным знакам.

В холле школы установлена так называемая «Парта памяти» с описанием биографии и подвига А. А. Ачмизова, на первом этаже организован «Уголок воинской славы». Работу по созданию и размещению материалов о жителях аула, принимавших участие в боевых действиях, делают школьники под руководством учителя Мадина Ахмедовича Хушта — боевого офицера, майора авиации в запасе (КПМА). Помимо уроков и актуализации информации на стендах боевой славы, он проводит дополнительные занятия, полевые сборы, экскурсии, туристические походы, соревнования, основная задача которых — привить детям необходимые в повседневной жизни навыки поведения, основы безопасности, быть сильными, ответственными, патриотичными, трудолюбивыми (КПМА: Нибо А.).

Экспозиция, посвященная шапсугам — участникам боевых действий развернута в школьном музее. Она состоит из нескольких тематических блоков: участие шапсугов в Великой Отечественной войне, в Афганской войне, в Первой и Второй чеченских войнах, в Специальной военной операции.

Школьная музейная комната была создана коллективом школы с помощью привлечения общественности, в частности, председателя Совета ТОС «Кичмай» Х. В. Тлифа, сотрудницы Лазаревского этнографического музея А. Н. Хушт, и носит, прежде всего исторический, краеведческий и этнографический характер. Здесь также расположены экспонаты, отражающие историю долины реки Шахе — археологические находки, а также предметы культуры и быта шапсугов — традиционные костюмы, макет жилого дома, домашняя утварь и т. д.

> «<…> Главная особенность всех экспонатов, которые собирались буквально всем аулом, в том, что каждый из них в разное время был сделан в долине реки Шахе и найден здесь же … Нам удалось собрать воедино, по крупицам порядка трехсот предметов, большинство из которых представляют несомненную историческую и культурную ценность и находятся в прекрасном состоянии. <…> (КПМА: интервью инициатора создания музея и его хранитель, бывший учитель истории Аслана Гвашева Анзору Нибо)».

Центральное место занимают очаг и портрет первого ребенка-мальчика, родившегося в ауле Большой Кичмай — Муса Тейхачевича Кобжа (1873–1967). У входа на парте хранится журнал, в который школьники-посетители музея вписывают свои родовые тамги. Музей является обязательным объектом для показа.

Часть экспонатов размещены в классе адыгейского языка. Например, ритуальная кукла *Хьанцэгуащэ,* предназначенная для обряда вызова дождя; доска, на которой размещены родовые тамги шапсугов — жителей аула Большой Кичмай и другие экспонаты. Официально часовые занятия по адыгейскому языку и литературе проводятся дважды в неделю и являются факультативными. Кроме того, в школе традиционно отмечается «Неделя адыгейского языка». В первые годы мероприятие было внутришкольным. Материалы официального сайта учреждения показывают, что уже в 2019 г. к участию были приглашены представители других школ из города Сочи и Туапсинского района, в которых изучается адыгейский язык (КПМА).

Жители аулов считают проблему сохранения родного языка достаточно острой. Так, на съезде Адыгэ Хасэ, состоявшемся в поселке Лазаревское в апреле 2025 г., председатель общественно-

го парламента адыгов Маджид Харунович Чачух в своем докладе поставил данный вопрос первым в повестке заседания (ПМА 3).

Согласно позиции шапсугов, вопрос о значимости преподавания национальных языков в образовательных учреждениях должен определяться на основе научно обоснованного подхода. Мнения представителей этнической группы и научного сообщества совпадают, данный вопрос входит в предметное поле антропологов (о взаимосвязи идентичности и образовательных практик см.: *Мартынова* 2022; *Сафонова* 2022; *Рязанова* 2024 и др.). Например, М. Ю. Мартынова отмечает, что что отмена регионального компонента в образовании ограничила возможности реализации этнокультурных потребностей, актуальных для различных групп. Наиболее важными для формирования идентичности являются учебные дисциплины гуманитарной направленности — язык, литература, история (в том числе родного края), обществоведение (*Мартынова* 2024).

Результаты анкетного опроса среди молодежи (Опрос 2) показали, что несмотря на то, что респонденты считают своим родным языком шапсугский, адыгский, черкесский (82,2%), в основном они общаются на нем с жителями других аулов (36%), в семье и между соседями (30%). Только 2% респондентов считают, что шапсуги теряют свой язык. Подавляющее большинство респондентов (98%) полагают, что изучать родной язык необходимо, 91% опрошенных молодых шапсугов хотели бы, чтобы в родном или близлежащем ауле был современный центр изучения родного языка (Архив ЛЭИ 2025 2).

Только 30% респондентов используют социальные сети, онлайн-приложения и видеохостинги для изучения родного языка. Среди названных: *Gukhel, 50 languages*, онлайн-словари и тематически телеграм-каналы. Более половины опрошенных не используют киберпространство для изучения родного языка. Тем не менее, подавляющее большинство молодых шапсугов (84%), принявших участие в онлайн-опросе, заинтересованы изучении и практике родного языка в приложениях языкового обмена, где можно найти друзей-носителей языка по всему миру».

Заинтересованность в использовании цифровых технологий прослеживается и в желании реализовывать собствен-

ные проекты. Так, 56% опрошенных расположены готовить различные сюжеты для локального телевидения, социальных сетей и видеохостингов на русском и родном языках. Почти 27% сомневаются в этом, оставшиеся 18% не планируют заниматься подобными проектами. При этом 58% респондентов затруднились ответить на вопрос «Хотели бы Вы или Ваши знакомые заниматься этноблогингом?». Положительно ответили 22%, еще 20% дали отрицательный ответ (Архив ЛЭИ 2025 2).

Интерес молодежи поддерживается школами. Так, в 2023 г. ученики средней школы № 90 подготовили к городскому конкурсу школьных проектов «Школьное инициативное бюджетирование» проект школьного телевидения *Шахэчей*. Проект не получил поддержки, но председатель ТОС «Большой Кичмай» отметил, что проект важный и уже в 2024 г. школу постепенно стали оснащать необходимым оборудованием. Планировалось, что в 2025 г. будут выходить первые сюжеты на двух языках (ПМА 1).

И. Л. Бабич по состоянию на 2009 г., опираясь на мнение информантов, отмечала, что: «…современной шапсугской культуре явно присутствуют лишь три основных «ценности»: спорт, образование, национальная культура», а также «танцы стали в настоящее время инструментом формирования национальной идентичности и национального поведения и норм морали *адыгагэ»* (*Бабич* 2009: 17). Эти тенденции сохраняется и в настоящее время, отражение ее можно найти и в работе школы № 90. В эссе, описывающем школу для привлечения кадров по программе «Земский учитель» указано:

> «<…> Учащиеся СОШ № 90 изучают родной (адыгейский) язык и литературу, сохраняют свою самобытность, культуру, чтят традиции. На уроках технологии и во внеурочное время учащихся обучают золотошвейному искусству, национальной кулинарии. Мероприятия, проводимые в МОБУ СОШ № 90, обязательно содержат в себе элементы национальной культуры. Во внеурочное время дети МОБУ СОШ № 90 занимаются спортом (баскетбол, волейбол, гандбол, дзюдо, хоккей на траве), туризмом, искусством (музыкальным, декоративно-прикладным, художественным, хореографическим) (КПМА: официальный сайт МОБУ СОШ» № 90 г. Сочи).

Любопытным является тот факт, что одними из самых популярных игровых видов спорта в аулах являются гандбол и хоккей на траве как силовые, командные и стратегические виды спорта, способствующие формированию характера, дисциплины и стойкости. Культ личной силы, стратегического мышления также являются маркерами этнической идентичности. В то же время, состав команд способствует сохранению этнической самоидентификации. Тренеры, как и учителя пользуются непререкаемым авторитетом у жителей аулов. Развитием гандбола в населенных пунктах Лазаревского района занимается Нибо Кандаур Батырбиевич, проживающий в ауле Большой Кичмай. Кандаур Батырбиевич — Заслуженный учитель физической культуры РФ, член Совета ТОС «Большой Кичмай». В ауле создана спортивная база по виду спорта. Команды спортсменов из аула Большой Кичмай являются одними из самых сильных в Сочи, спортсмены принимают участие в соревнованиях различного уровня. Хоккейная команда МОБУ СОШ № 90, тренером которой является учитель физической культуры Коблев Мадин Хамедович, многократно становилась призером и победителем краевых соревнований по хоккею с мячом, что считается предметом особой гордости аульчан. Сформированные команды совершенствуют навыки, проходя специализированную подготовку в городской спортивной школе №6 (КПМА). Для аула оба вида спорта являются «локально-этническими».

Помимо различных спортивных секций, занятия которых проводятся на стадионе и в двух спортивных залах: игровом и единоборств — на базе школы функционируют две студии традиционного танца.

> «<…> В школе организованы два ансамбля народных танца «Насып» и «Нарты Шапсугии». Ансамбль «Нарты Шапсугии» является бронзовым призером «Чемпионата России по народным танцам», победителем «Битвы чемпионов по народным танцам в г. Краснодаре», обладатели Гран-При «Международного конкурса КИТ», серебряные призеры «Чемпионата России по кавказским танцам 2019 г.» и т. д. Школа является духовно-просветительным, информационно-коммуникативным и культурным центром для всего микрорайона» (КПМА).

Занятия в студиях народного танца пользуются высоким спросом среди школьников:

> «Ну тут как оказалось, как только в школе появились танцы (адыгейские — прим. авт), дзюдо «упало». <…> Посещаемость одна из лучших. Ребята рвутся с начальных классов. Тут же еще какая история. Показываешь успехи — выпустят на сцену, на «вечёрках» выступать. С четвертого класса уже можно. А это первые заработки. У детей глаза горят. <…>» (ПМА 1).

На «вечерках» выступают семьями (подробнее об этом: *Куринских* 2025: 161–165), аул активно участвует в поддержке выступлений коллектива на различных конкурсах.

Помимо факультативных занятий навыки традиционных видов деятельности отрабатываются на уроках труда. Для девочек в 2024 г. в одном из кабинетов была оборудована кухня. На уроках они учатся готовить традиционные блюда, опрошенные юноши-школьники приветствуют данное нововведение. Кроме того, ученицы проходят курс золотошвейного мастерства. Педагог, Мира Халидовна Тлиф, пользуется большим уважением среди причерноморских шапсугов, в аулах мастера народных промыслов единичны. Профессиональную подготовку она получила под руководством Сафиет Сэт (Панеш) — признанного мастера-модельера, ведущего представителя золотошвейного искусства Республики Адыгея. По совмещению М. Х. Тлиф работает культорганизатором в сельском доме культуры (СДК) аула Малый Кичмай и регулярно проводит мастер-классы в других аулах.

Юноши на уроках труда занимаются столярным делом. Преимущественно они производят различные предметы, редко связанные с традиционным бытом шапсугов. Но, как отмечают информанты, иногда со стороны аульчан «делается заказ», например, на изготовление *дэжъыебыракъ* — адыгских ореховых (фундучных) флагов (ПМА 1). Социально значимые качества, на которых акцентирует свое внимание образовательное учреждение, нашли отражение в гербе школы: колесо — символ бесконечного течения времени, колыбель — воспитание начинается с рождения, книга — символ бесконечности знаний, кинжал — символ мира, *анэ* (стол) — символ равенства и гостеприимства, папаха — символ мудрости.

> «Это герб школы, конечно, он уникальный, конечно. Это цикл жизни человека. Вот я родился, здесь учеба идет, юношеский возраст, потом уже семейный, семья — жизнь уже становится интересная. А тут — все, аксакалом стал (смеется — прим. авт.)» (ПМА 1: Тлиф Х. В.).

К механизмам интеграции локальной этнической культуры в систему социокультурной идентичности также можно отнести выстраивание последовательной иерархии: «Мой аул — мой город — мой край — моя страна». Тематические занятия регулярно проводятся на уроках, классных часах, уроках «Разговоры о важном».

Выводы

Проведенные количественные и качественные исследования подтверждают процесс последовательной самоидентификации локальных этнических групп как малочисленного коренного народа — шапсугов. Исследования фиксируют выраженную заинтересованность респондентов в сохранении элементов традиционной культуры и родного языка. В этой связи образовательные учреждения выступают одним из основных социальных институтов, обеспечивающих реализацию задач социо- и этнокультурной преемственности. Роль учителя в аулах остаётся высокой, что прослеживается в восприятии профессии несколькими поколениями. Если ранее воспитанием детей занимались семья и весь аул, то с появлением института школы аул «делегировал» эту миссию учителю. Его задача — не только давать знания по школьной программе, но и формировать основы культуры шапсугов. В этой связи особенно важно, чтобы в школе работали учителя-мужчины, обладающие боевым опытом. Только они смогут передать такие качества, как «мужество» и «стойкость». В отличие от учреждений дополнительного образования детей в аулах Лазаревского района, кейс школы № 90 города Сочи показывает, что даже при отсутствии формального статуса школы с этнокультурным компонентом, процесс трансляции традиционных знаний и практик может быть органично интегрирован в рамки действующих государственных образовательных программ.

Среди образовательных практик можно выделить следующие механизмы сохранения локальной этнической идентичности: а) формирование у подрастающего поколения уважительного отношения к представителям старших поколений, а также шапсугам-воинам — лицам, проходившим военную службу, б) выстраивание структурированной системы территориально-гражданской идентификации; в) трансляция знаний и навыков, связанных с традиционными формами хозяйственной и культурной деятельности адыгов-шапсугов; г) органическое сочетание образовательных практик с практиками дополнительного образование детей, охватывающих широкий спектр активности от культурных до спортивных мероприятий. Это позволяет говорить об отражении приоритетов, сложившихся в групповом сознании в решении проблемы сохранения идентичности.

Источники и материалы

Архив ЛЭИ 2025 1 — Архив лаборатории этносоциальных исследований ФИЦ СНЦ РАН. База данных по анкете «Причерноморские шапсуги: этносоциальное исследование. 2024». Аулы Большой Кичмай, Малый Кичмай, Калеж, Наджиго, Хаджико. 2025 г. / Сост. А. Н. Садовой, М. В. Белозёрова, П. А. Куринских. 154 с.

Архив ЛЭИ 2025 2 — Архив лаборатории этносоциальных исследований ФИЦ СНЦ РАН. База данных по анкете «Причерноморские шапсуги: киберпространство и этнотуризм. 2024». 2025 г. / Сост. П. А. Куринских. 39 с.

КПМА — Киберполевые материалы автора.

ПМА 1 — Полевые материалы автора. Большой Кичмай. 2024 г. 50 л.

ПМА 2 — Полевые материалы автора. Шхафит. 2025 г. 45 л.

ПМА 3 — Полевые материалы автора. Головинка. 2025 г. 12 л.

Научная литература

Бабич И. Л. Проблема сохранения идентичности шапсугов Причерноморья в XXI в. М.: ИЭА РАН, 2009. 32 с. / Серия «Исследования по прикладной и неотложной этнологии». Вып. 213.

Бабич И. Л. Современные языковые процессы как фактор национальной идентичности причерноморских адыгов-шапсугов // Смерть языка — смерть народа? Языковые ситуации и языковые права в России и сопредельных государствах / С. В. Соколовский, Е. И. Филиппова, И. Л. Бабич и др.; Отв. ред. Е. И. Филиппова и С. В. Соколовский. М.: ИЭА РАН, Горячая линия — Телеком, 2020. С. 137–159.

Бгажноков Б. Х. Внешний облик и культура тела в истории черкесов // Археология и этнология Северного Кавказа. 2015. №. 4. С. 12–21.

Белозёрова М. В. Традиционное природопользование шапсугов: перспективы возрождения // Научный диалог. 2017. № 11. С. 328–339.

Белоруссова С. Ю. Взлеты и падения: как меняется численность среди коренных малочисленных народов (по результатам переписи 2021 г.) // Сибирские исторические исследования. 2024. № 2. С. 46–70. https://doi.org/10.17223/2312461X/44/3

Белоруссова С. Ю. Коренные малочисленные народы России: виртуальная этничность и сетевые опыты. Этнография. 2022. № 4 (18). С. 84–111. https://doi.org/10.31250/2618-8600-2022-4(18)-84-111

Бойко И. И., Долгова А. П., Харитонова В. Г. О сложной этнической и языковой идентичности населения Чувашии // Вестник антропологии. 2021. № 1. С. 104–120. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-53-1/104-120

Гутов А. М. Из наследия джегуако // Вестник Института гуманитарных исследований Правительства Кабардино-Балкарской Республики и Кабардино-Балкарского научного центра РАН. 2014. № 1. С. 94–113.

Дмитриев В. А. Личность в изменяющемся социокультурном окружении. Черноморские шапсуги: от традиционного социума к современному // Северный Кавказ: человек в системе социокультурных связей / отв. ред. Ю. Ю. Карпов. СПб.: Петербургское востоковедение, 2004. С. 267–337.

Дмитриев В. А. Отношение «Субэтническая группа-этнос» в этнической истории черноморских адыгов (шапсугов) // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2014. № 1. С. 91–103.

Дмитриев В. А. Этничность и этнокультурная идентичность. Презентируемые аутостереотипы как результат ароморфоза культуры (на примере западных адыгов) // Этнокультурная идентичность: феноменология и вариативность в контекстах истории XIX–XXI веков: Материалы Девятнадцатых Международных Санкт-Петербургских этнографических чтений, Санкт-Петербург, 01–03 декабря 2020 г. СПб.: ФГБУК «Российский этнографический музей», 2020. С. 206–213.

Жаде З. А., Гвашева Б. З. Адыгская/черкесская идентичность в полиэтничном пространстве // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Позитивный опыт регулирования этносоциальных и этнокультурных процессов в регионах Российской Федерации», посвященной памяти Л. М. Дробижевой. Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2022. С. 62–65.

Куринских П. А. Традиционная культура и природопользование в национальных парках Австрии и Юга России: монография. Сочи: ФИЦ СНЦ РАН, 2025. 224 с.

Куринских П. А. Этнические процессы в контексте информационного сопровождения региональных социально-экономических про-

грамм: кейс «Сочи-2035» // Гуманитарные науки в Сибири. 2024. Т. 31. № 2. С. 12–18. https://doi.org/10.15372/HSS20240202

Лавров Л. И. Доисламские верования адыгейцев и кабардинцев // Исследования и материалы по вопросам первобытных религиозных верований / под ред. С.А. Токарева и В.Н. Чернецова. М.: Изд-во АН СССР, 1959. С. 193–236 / Труды. Т. 51.

Мартынова М. Идентичность и школьное образование на миноритарных и региональных языках в странах Европы и Азии // Вестник антропологии. 2024. №. 3. С. 135–152. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/135-152

Мартынова М. Ю. и др. Язык как ресурс идентичности в Европе: антропологическое исследование. М.: ИЭА РАН, 2022. 536 с. https://doi.org/10.33876/978–5–4211–0284–7/1-536

Нагучев Д. М. Мой аул Хаджико. Историко-этнологический очерк. Майкоп: «Полиграф-Юг», 2009. 408 с.

Налоев З. М. Институт джегуако. Нальчик: ООО Тетраграф, 2011. 408 с.

Рязанова Э. Ф. Ценностные ориентиры и повседневная жизнь старшеклассников в башкирской гимназии-интернат // Вестник антропологии. 2024. №. 3. С. 194–205. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/194-205

Сафонова Е. В. Этнокультурное и поликультурное образование школьников сквозь призму антропологии // Педагогическая деятельность как творческий процесс: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / отв. ред. М. И. Лечиева, Р. А. Алиханова. Махачкала: Изд-во «Алеф». 2022. С. 494–499.

Сивер А. В. Трансформация традиционной культуры западных адыгов в XX в. // Теория и практика общественного развития. 2015. № 7. С. 139–144.

Скаков А. Ю. Шапсуги Западного Кавказа в начале XXI века // Россия и новые государства Евразии. 2015. № 1. С. 57–68.

Сулоева М. А. Арбреши Италии: язык и этническая идентичность // Кунсткамера. 2022. №. 2 (16). С. 178–194.

Цеева З. А. Фактор ландшафта в становлении локальной идентичности горцев Западного Кавказа // Вестник науки Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований имени ТМ Керашева. 2017. № 12. С. 186–195.

References

Babich, I. L. 2009. Problema sokhraneniia identichnosti shapsugov Prichernomor'ia v XXI v. [The Problem of Preserving the Identity of the Shapsugs of the Black Sea Region in the 21st century]. *Issledovaniia po prikladnoi i neotlozhnoi etnologii*. Vol. 213. Moscow: IEA RAN. 32 p.

Babich, I. L. 2020. Sovremennye yazykovye protsessy kak faktor natsional'noi identichnosti prichernomorskikh adygov-shapsugov [Modern Language Processes as a Factor of National Identity of the Black Sea Adygs-Shapsugs]. In *Smert' yazyka — smert' naroda? Iazykovye situatsii i iazykovye prava v Rossii i sopredel'nykh gosudarstvakh* [Is the Death of a Language the Death of a Nation? Language Situations and Language Rights in Russia and Neighboring States], ed. by E. I. Filippova and S. V. Sokolovskii. Moscow: IEA RAN, Goriachaia liniia — Telekom. 137–159.

Belorussova, S. Yu. 2022. Korennye malochislennye narody Rossii: virtual'naia etnichnost' i setevye opyty [Indigenous Small-Numbered Peoples of Russia: Virtual Ethnicity and Network Experiences]. *Etnografiia* 4(18): 84–111. https://doi.org/10.31250/2618-8600-2022-4(18)-84-111

Belorussova, S. Yu. 2024. Vzlety i padeniia: kak meniaetsia chislennost' sredi korennykh malo-chislennykh narodov (po rezul'tatam perepisi 2021 g.) [Ups and Downs: How the Number of Indigenous Minorities is Changing (According to the Results of the 2021 Census)]. *Sibirskie istoricheskie issledovaniia* 2: 46–70. https://doi.org/10.17223/2312461X/44/3

Belozerova, M. V. 2017. Traditsionnoe prirodopol'zovanie shapsugov: perspektivy vozrozh-deniia [Traditional Nature Management of Shapsugs: Prospects for Revival]. *Nauchnyi dialog* 11: 328–339.

Bgazhnokov, B. Kh. 2015. Vneshnii oblik i kul'tura tela v istorii cherkesov [Appearance and body culture in the history of Circassians]. *Arheologiia i etnologiia Severnogo Kavkaza* 4: 12–21.

Boiko, I. I., A. P. Dolgova, and V. G. Kharitonova. 2021. O slozhnoi etnicheskoi i yazykovoi identichnosti naseleniia Chuvashii [On the Complex Ethnic and Linguistic Identity of the Population of Chuvashia]. *Vestnik antropologii* 1: 104–120. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-53-1/104-120

Dmitriev, V. A. 2004. Lichnost' v izmeniaiushchemsia sotsiokul'turnom okruzhenii. Chernomorskie shapsugi: ot traditsionnogo sotsiuma k sovremennomu [Personality in a Changing Socio-Cultural Environment]. In *Severnyi Kavkaz: chelovek v sisteme sotsiokulturnykh sviazei* [North Caucasus: Man in the System of Socio-Cultural Relations], ed. by Yu. Yu. Karpov. Saint Petersburg: Peterburgskoe vostokovedenie. 267–337.

Dmitriev, V. A. 2014. Otnoshenie «Subetnicheskaia gruppa-etnos» v etnicheskoi istorii chernomorskikh adygov (shapsugov) [The Relation "Subethnic Group-Ethnos" in the Ethnic History of the Black Sea Adygs (Shapsugs)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriia* 1: 91–103.

Dmitriev, V. A. 2020. Etnichnost' i etnokul'turnaia identichnost'. Prezentiruemye autostereotipy kak rezul'tat aromorfoza kul'tury (na primere zapadnykh adygov) [Ethnicity and Ethno-cultural Identity. The Presented Autostereotypes as a Result of the Aromorphosis of Culture (Using the Example of the Western Adygs)]. In *Etnokul'turnaia identichnost': fenomenologiia i variativnost' v kontekstakh istorii XIX–XXI vekov*

[Ethnocultural Identity: Phenomenology and Variation in the Contexts of History of the XIX–XXI Centuries]. Saint Petersburg: Rossiiskii etnograficheskii muzei. 206–213.

Gutov, A. M. 2014. Iz naslediia dzheguako [From the Legacy of Jeguako]. *Vestnik Instituta gumanitarnykh issledovanii Pravitel'stva Kabardino-Balkarskoi Respubliki i Kabardino-Balkarskogo nauchnogo tsentra RAN* 1: 94–113.

Kurinskikh, P. A. 2025. *Traditsionnaia kul'tura i prirodopol'zovanie v natsional'nykh parkakh Avstrii i Yuga Rossii* [Traditional Culture and Nature Management in National Parks of Austria and Southern Russia]. Sochi: FIC SNC RAN. 224 p.

Kurinskikh, P. A. 2024. Etnicheskie protsessy v kontekste informatsionnogo soprovozhdeniia regional'nykh sotsial'no-ekonomicheskikh programm: keis «Sochi-2035» [Ethnic Processes in the Context of the Informational Support of the Regional Socio-Economic Programs: The Case of "Sochi-2035"]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri* 31(2): 12–18. https://doi.org/10.15372/HSS20240202

Lavrov, L. I. 1959. Doislamskie verovaniia adygeitsev i kabardintsev [Pre-Islamic Beliefs of Adygeans and Kabardins]. *Issledovaniia i materialy po voprosam pervobytnykh religioznykh verovanii* [Studies and Materials on Primitive Religious Beliefs], ed. by S. A. Tokarev and V. N. Chernetsov. Moscow: AN SSSR. 193–236.

Martynova, M. Yu. 2024. Identichnost' i shkol'noe obrazovanie na minoritarnykh i regional'nykh yazykakh v stranakh Evropy i Azii [Identity and Schooling in Minority and Regional Languages in Europe and Asia]. *Vestnik antropologii* 3: 135–152. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/135-152

Martynova, M. Yu. (ed.). 2022. *Yazyk kak resurs identichnosti v Evrope: antropologicheskoe issledovanie* [Language as a Resource of Identity in Europe: An Anthropological Study]. Moscow: IEA RAN. 536 p. https://doi.org/10.33876/978–5–4211–0284–7/1-536

Naguchev, D. M. 2009. *Moi aul Khadzhiko. Istoriko-etnologicheskii ocherk* [My Aul Hajiko. A Historical and Ethnological Sketch]. Maykop: Poligraf-Yug. 408 p.

Naloev, Z. M. 2011. *Institut dzheguako* [Dzheguako Institute]. Nalchik: Tetragraf. 408 p.

Riazanova, E. F. 2024. Tsennostnye orientiry i povsednevnaia zhizn' starsheklassnikov v bashkirskoi gimnazii-internat [The Student's Values and Everyday Life in a Bashkir Boarding High School]. *Vestnik antropologii* 3: 194–205. https://doi.org/10.33876/2311-0546/2024-3/194-205

Safonova, E. V. 2022. Etnokulturnoe i polikulturnoe obrazovanie shkolnikov skvoz prizmu antropologii [Ethnocultural and Multicultural Education of Schoolchildren through the Prism of Anthropology]. In *Pedagogicheskaia deiatel'nost' kak tvorcheskii protsess: Vserossiiskoi nauch-*

no-prakticheskoi konferentsii [Pedagogical Activity as a Creative Process: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference], ed. by M. I. Lechiev and R. A. Alikhanov. Makhachkala: Alef. 494–499.

Siver, A. V. 2015. Transformatsiia traditsionnoi kul'tury zapadnykh adygov v XX v. [Transformation of Traditional Culture of Western Adygs in the 20th century]. *Teoriia i praktika obshestvennogo razvitiia* 7: 139–144.

Skakov, A. Yu. 2015. Shapsugi Zapadnogo Kavkaza v nachale XXI veka [Shapsugs of the Western Caucasus at the beginning of the 21st century]. *Rossiia i novye gosudarstva Evrazii* 1: 57–68.

Smith, A. D. 2009. *Ethno-symbolism and Nationalism: A Cultural Approach.* New York: Routledge. 184 p.

Suloeva, M. A. 2022. Arbreshi Italii: yazyk i etnicheskaia identichnost [Arbresh Diaspora of Italy: Language and the Ethnic Identity]. *Kunstkamera* 2(16): 178–194.

Tseeva, Z. A. 2017. Faktor landshafta v stanovlenii lokal'noi identichnosti gortsev Zapadnogo Kavkaza [The Landscape Factor in the Formation of Local Identity of the Mountaineers of the Western Caucasus]. *Vestnik nauki Adygeiskogo respublikanskogo instituta gumanitarnykh issledovanii imeni T. M. Kerasheva* 12: 186–195.

Varshaver, E. A. 2024. Chto imenno issleduetsia, kogda issleduetsia etnichnost'? Deskriptivnaia model' dlia konstruktivistskikh issledovanii etnichnosti v kontekste kognitivnogo povorota [What Exactly is Studied When Ethnicity is Researched? A Descriptive Model for Constructivist Studies of Ethnicity in the Context of the Cognitive Turn]. *Sociologicheskoe obozrenie* 23(3): 94–126.

Zhade, Z. A., and B. Z. Gvasheva. 2022. Adygskaia/cherkesskaia identichnost' v polietnichnom prostranstve [Adyghe/Cherkess Identity in a Multi-Ethnic Space]. In *Materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Pozitivnyi opyt regulirovaniia etnosotsial'nykh i etnokul'turnykh protsessov v regionakh Rossiiskoi Federatsii», posviashchennoi pamiati L. M. Drobizhevoi* [Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference "Positive Experience in Regulating Ethno-social and Ethno-cultural Processes in the Regions of the Russian Federation", dedicated to the memory of L. M. Drobizheva]. Kazan: Sh. Marjani Institute of History. 62–65.

П. А. Куринских

Глава 23

Осетинский нартский эпос: взгляд сквозь призму этнопедагогики

На протяжении многих веков осетинские эпические сказания о нартах были своеобразным институтом воспитания подрастающих поколений: с самого раннего возраста в сердце и ум ребенка проникали дух, идеалы, стремления народа, творчески отраженные в эпосе. В наше время ценность использования нартского эпоса в качестве содержательной основы этнопедагогизации учеб-

---

* *В главе использованы материалы статьи: Цаллагова З. Б.* Осетинский нартский эпос: взгляд сквозь призму этнопедагогики // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 220–231.

This chapter involves material from the article: Tsallagova, Z. B. 2024. The Ossetian Nart Sagas: A Look Through the Prism of Ethnopedagogy. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 220–231.

** *Исследование выполнено* по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг. в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса».

Funding: The research was carried out as the framework of the research project: "General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance" within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

но-воспитательного процесса учебных заведений региона особенно велика, так как в условиях глобализации и нивелировки культурного разнообразия служит одним из рычагов противостояния тотальной вестернизации жизни и образования. В таких условиях эпический материал, художественно притягательный и понятный для учащихся, позволяет пробудить интерес к этническим корням, мифологическим образам, этическим нормам и символам. Доля национально-регионального компонента в общем объеме содержания образования хотя и невелика, но вполне позволяет заложить добрую основу в душу и поведенческий стереотип ребенка, а обращение к нартскому эпосу, мощному пласту осетинского этнокультурного наследия, будит историческую память и формирует духовно-нравственный стержень.

* * *

Любому обществу характерно стремление сохранить свою самобытность, уникальность культуры и психологического склада, в том числе и посредством образовательных систем, имеющих важное значение в формировании личности человека. В настоящее время в сфере отечественного образования очевидны тенденции, отражающие с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса, с другой — национально-региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами, менталитетом народа. В условиях актуализации вопросов стратегии формирования личности подрастающих граждан страны важно выявление содержания и практических средств, методов и приемов этнокультурного образования и просвещения в многоэтничной и многоязычной России, и, в первую очередь, рассмотрение фольклорного эпического наследия каждого региона как содержательной основы этнокультурного образования.

Для Осетии, как и для всего северокавказского региона страны, рассмотрение содержательной основы этнокультурного образования учащихся предполагает прежде всего анализ этнопедагогических особенностей национального эпического наследия «Нарты», который на протяжении веков был эффективным средством и важным фактором формирования духовности. И здесь нам представляется важным сделать акцент на

степени полноты, архаичности, соотнесенности эпоса и истории осетин, озвученный самым авторитетным нартоведом — В. И. Абаевым: «В системе многонационального нартовского эпоса народов Кавказа осетинские нартские сказания представляют собой наиболее архаичную и полную версию, в яркой художественной форме отразившую историю, этнографию, психологию и нравы народа» (Нарты 1990: 4).

Осетины, вошедшие в историю Европы и Азии под именем алан, вплоть до XX в. сохраняли свой древний эпос, в образной художественной форме запечатлевший жизнь народа от родового строя до периода феодальной раздробленности средневекового Аланского царства. Первые документальные записи осетинских нартских сказаний, произведенные В. Цораевым и Д. Чонкадзе, были переведены на русский язык, прокомментированы и опубликованы российским академиком А. А. Шифнером в приложении к 14-му тому «Записок Академии наук» в 1868 г. в Санкт-Петербурге. Неоценимый вклад в сохранение осетинского эпического наследия внесли академики А. М. Шегрен и В. Ф. Миллер, а также первые представители осетинской интеллигенции (*Калоев* 1999: 147–152; *Чибиров* 2018: 5–14; *Чибиров* 2022).

После появления серии письменных фиксаций нартские сказания становятся объектом лингвистического, фольклористического и культурологического изучения. Научный инструментарий этих наук позволил ученым сделать выводы относительно их возникновения, форм и ареала бытования, степени архаичности и исторической обусловленности, особенностей поэтитики и сюжетно-фабульного разнообразия (*Абаев* 1990: 7–77; *Дюмезиль* 1976; *Калоев* 1999: 145–166).

Наряду с этим во многих нартоведческих работах содержались и ремарки относительно их воспитательного значения, однако объектом специального этнопедагогического изучения они стали лишь последние полвека, когда сформировалась этнопедагогическая научная школа, был изложен ее основной понятийный аппарат и появились работы по теории и методологии этнопедагогических исследований. Это, прежде всего, исследовательские работы академика Г. Н. Волкова начиная с середины XX в., а также работы учеников его научной школы, в которых анализируют-

ся сквозь призму этнопедагогики соответствующие пласты этнокультурного наследия народов страны (*Волков* 1999).

В свое время поиск соискателями научной степени такого объекта исследования, который заведомо обладал бы новизной, с одной стороны, и методологической неизученностью, отсутствием образовательно-методической адаптации к возрастной специфике детей, с другой стороны, обусловил появление целого ряда исследований по этнопедагогике нартиады. Как правило, структура всех этих работ двухаспектна: в них, во-первых, происходит выявление этнопедагогического потенциала эпоса, конкретизируются специфические, национально-особенные вопросы этнологии детства: изучаются методы, средства и формы народного воспитания, периодизация формирования личности ребенка от рождения, младенчества и до юности; во-вторых, предлагается методологическое преломление материала для учебной аудитории, — а это не только адаптирование текстов эпоса, но и методика подготовки преподавателя к работе с данным материалом; разработка учебной модели оптимального освоения данного пласта народной культуры, проведение экспериментальной работы по выявлению педагогических условий успешного обучения.

Авторы статей, монографических изданий и диссертационных исследований по этнопедагогике работают над эпическим материалом в двух направлениях: 1) методика преподавания и изучения собственно эпоса в учебных заведениях с целью наилучшего и всестороннего освоения знаний по данному предмету; 2) изучение материала с целью выявления в нем специфики национального народного воспитания, использование его как средства формирования тех или иных личностных качеств учащихся (трудовое, экологическое, духовно-нравственное, патриотическое воспитание).

Еще один аспект изучения данного материала — освоение его не только в моноэтническом, но и в региональном аспекте, — сравнительно-сопоставительное рассмотрение осетинского эпоса и эпоса соседних или родственных народов. Такие разработки в основном предназначаются для углубленной кружковой работы и как основа спецкурсов для сту-

дентов, специализирующихся в соответствующих областях научного и педагогического знания.

Анализ публикаций по этнопедагогике осетинского нартского эпоса позволяет констатировать, что объективно воспитательное действие эпоса выражалось в том, что он реально формировал мировоззрение подрастающих поколений, был той духовной эстафетной палочкой, передавая которую поколения обогащались опытом предков и сами вносили в него свой вклад. При кажущейся казуальности в сюжетах фабульных построениях и характерах героев эпоса нет несогласованности: и сказания, и циклы сказаний, дополняя друг друга рисуют эталонные для осетин типы совершенной личности — война, охотника, матери и т. д. А суммарный идеал героев нартских сказаний стал эталонным: «...Повсюду наивысшей похвалой человеку было сравнение его с нартом», — отмечает французский ученный Жорж Дюмезиль (*Дюмезиль* 1976: 7). В присловья, поговорки, пословицы вошли храбрость, сила и честь осетинских нартов из рода Ахсартагката, ум нартов из рода Алагата. А эталонную женскую мудрость, расторопность, рачительность, красоту, дипломатичность осетинский эпос и разговорная афористика приписывают эпической матери нартов Шата́не.

Аналитическая работа с эпическим материалом выводит исследователя на важное этнопедагогическое понятие — эталон, идеал, идея совершенной личности в эпосе (*Волков* 1999: 47–63). А важно оно потому, что является ключевым моментом во всем процессе воспитания. В современной мировой педагогической науке существует целый ряд определений воспитания, которые все без исключения имеют одну общую составляющую: в них воспитание рассматривается как *ЦЕ-Л*енаправленный процесс формирования личности. Цель формирования граждан и их мировоззрения присуща любому обществу. Как «...суммарное, синтетическое представление о целях народного воспитания» предлагает рассматривать народный идеал совершенного человека Г. Н. Волков, подчеркивающий, что «...нравственный идеал несет в себе громадный социальный заряд, играя очищающую, призывающую, мобилизующую, вдохновляющую роль» (*Волков* 1999: 47).

Не имея образовательных концепций и учебно-воспитательных стратегий, создатели нартского эпоса свои воспитательные цели вкладывали в образы идеальных эпических героев, обладающих предпочтительными чертами характера и эталонным поведением. Создатели эпоса наделили образы идеальных героев Нартиады качествами, которые позволили им стать важным средством воспитательного воздействия на подрастающие поколения, привития предпочитаемых в данном социуме черт личности. Любовь к свободе, чувство товарищества, долга и ответственности, бесстрашия и находчивости в бою с врагами, уважение к женщине, к старшим, — основные характеристики нартских героев. Они звучат из уст старейшин нартов: «Нарты до тех пор были нартами, пока умели умирать за свой народ …, сдерживали свои страсти …, когда из уст нартовского человека можно было услышать только правду …, когда были воздержаны в еде, знали меру в питье ронга, пока умели почитать старших» (Нарты 1990: 423). Именно эти эталонные черты были призваны формировать характер горца. Совершенно непререкаемы в эпосе вошедшие в пословичные клише и функционирующие в современной осетинской паремиологии предпочтительные личностные качества, носителем которых, как указывал В. И. Абаев, является нарт Батрадз: доблесть в бою, воздержанность в пище, уважение к женщине: «Народ с особой щедростью наделил Батраза чертами, в которых видел идеал мужчины, воина, члена родовой дружины. Всесокрушающая сила, отвага, не знающая границ, всегда честное, открытое и стремительное нападение, презирающее хитрости и уловки, неукротимая ярость к врагам и насильникам — все это в соединении со стальным неуязвимым телом, закаленным в кузнице Курдалагона, делает Батраза идеальным витязем железного века» (*Абаев* 1990: 38).

Пример воспитания силы воли, сопряженный с формированием здорового образа жизни и экологического мировосприятия в сюжете Батрадзовского цикла «Собрание нартов или кто из нартов самый лучший» сопряжен с созданием поисковой ситуации, пробуждающей познавательный интерес слушателя: «Целую неделю пировали нарты. Батрадза посадили так, что ни до одного

кушанья и ни до одного напитка не смог он дотянуться. Всю неделю сидел на пиру Батрадз, и ни кусочка еды и ни глотка ронга не попало в рот его, но пел он веселее всех и плясал лучше всех. — А где научился ты умеренности в пище и питье? — спросили Батрадза», — после такой интригующей преамбулы следует ответ призванный запечатлеться в сознании: « — Было это давно, еще в молодости моей, — ответил он. — Однажды на привале послали старшие нас, младших, за водой. Дорогой один из нас споткнулся о какой-то маленький комочек, похожий на сморщенный кожаный мешок. Прихватили мы этот мешочек, чтобы набрать в него лишней воды, подошли к роднику, который бежал со скалы, наполнили наши кувшины и подставили наш мешочек. Катится вода в мешок, и чем больше наливается в него воды, тем больше он растягивается, но доверху так и не налился. Принесли мы воды, напились охотники, и тут мы спросили старших: «Что это за удивительный мешок, который можно без конца растягивать?» Долго рассуждали бывалые люди и рассматривали этот мешочек. И решили они, что это человеческий желудок. На всю жизнь запомнился мне этот случай! «Чрезмерная еда — лютая чума!» — сказал я себе и стал приучать себя с тех пор к умеренности, стал закалять свой желудок. Хлеб разламывал я на четыре части, и сначала съедал я только три четверти. А силы у меня не убавилось, и работал я по-прежнему. Потом стал я откладывать еще одну четверть, и оказалось, что полхлеба так же утоляет голод, как и целый хлеб» (Нарты 1990: 275). Нельзя сказать, что этот эпизод потерял свою актуальность; в детской аудитории, как правило, он находит своего внимательного слушателя.

Важной составляющей стороной идеала человека является потребность самосовершенствования. Психологи возникновение у человека какой-либо потребности связывают с его неудовлетворенностью чем-либо, со стремлением человека достичь соответствующей цели. Потребности, как и идеалы, носят конкретно-исторический характер. Понятно, что каждая эпоха вырабатывает свою систему ценностей; и само собой разумеется, что идеальные герои нартовского эпоса осетин в художественно-образной форме отразили определенные потребности соответствующего общественного развития. Так, например, еще

один герой нартского эпоса — Сослан, как и Батраз, осознавая свое несовершенство, стремясь отвечать духу времени, подвергает себя закалке. Оценка героем своего физического состояния и стремление к совершенству, неуязвимости происходит из важности определенного вида деятельности — героического, необходимого ему для защиты всего нартовского народа, для соответствия требованиям героической эпохи.

В эпосе выделяются четыре завета богатырства (героизма): любовь к своему народу, защита его от врага; деятельная помощь своим боевым друзьям, товарищам; воинская доблесть; забота о своей чести, высокое сознание своего достоинства (Нарты 1990: 278–280). Эти признаки героизма в органическом единстве образуют стержень идеала нартовского эпоса осетин. Идеальными мужчинами в эпосе являются Урузмаг, Сослан, Батраз, Ацамаз, каждый из которых совершил героические подвиги во имя общества, в котором он живет.

Отслеживая особенности и обстоятельства формирования черт идеального героя нартовского эпоса осетин, В. И. Абаев замечал: «Когда война становится нормальной функцией общественной жизни и военные вожди задают тон в формировании общественной идеологии, рождается новый тип эпического героя, необоримой силы, сокрушающей врагов богатырской мощью, без примеси хитрости и колдовских приемов. Таким героем в осетинском эпосе является Батраз» (*Абаев* 1990: 70).

Батраз признается в эпосе абсолютным идеалом. Он вместе с другими совершенными образами нартовского эпоса является для поколений осетин образцом патриотизма, мужества, добра, других совершенных качеств человеческой личности. Не случайно по этому поводу В. И. Абаев в своем исследовании «Нартовский эпос» резюмирует: «Великую свою воспитательную силу эпос не утратил вплоть до наших дней. Выражение *«нартон»* (нартовский) и сейчас является символом силы, доблести, величия и изобилия. Быть в юности таким, как нарт Батраз, стальной рыцарь без страха и упрека, … который сокрушал земных врагов…; быть в старости таким, как нарт Урузмаг, мудрый и щедрый патриарх, чье слово ценится на совете и кто не уступает молодым в минуту опасности; быть такой женщиной, как Сатана,

вещая и прозорливая мать народа, чьи руки — символ изобилия и хлебосольства, чей ум в трудные минуты спасает народ, затмевая ум мужчин — вот идеал, который еще в недавнем прошлом стоял перед каждым осетином и осетинкой… Нарты для осетин не покрытая пылью веков архаика, а жизнь, трепещущая, близкая, волнующая и неувядаемая» (*Абаев* 1990: 72).

Если совершенное тело героя, его отвага и мужество являются первыми и одними из основных компонентов идеала нартовского эпоса осетин, то другой важной его составляющей является правда слова. Рамки оценки человеческого совершенства, таким образом, расширяются, поднимая идеал человека до уровня духовно-нравственного. И не случайно из всех сокровищ нарты больше всего дорожили чашей Уацамонга, чудесное свойство которой заключалось в способности определять, когда нарты говорят правду, а когда нет. И если кто-то из пирующих говорил правду о своих подвигах и о своей доблести, то она (чаша) поднималась прямо к губам этого человека. Если же кто-то хвастался, говорил неправду, она не трогалась с места. Не реагируя на хвастовство некоторых Нартов, чаша Уацамонга трогалась с места только тогда, когда о своих подвигах начинал рассказывать Батраз, этим самым она признавала его самым правдивым из Нартов (Нарты 1990: 275–277).

В сказании «Собрание Нартов, или кто из Нартов самый лучший» наиболее полно высвечивается проблема идеала. На совете (собрании) старейшин нарты создают словесный образ идеального нарта. Этот образ относительно прост, но достаточно возвышен и социально значим, качества идеального члена родовой общины придают ему пассионарность: он дает людям нравственные ориентиры, проявляя функцию социального контроля, оберегая от социального аутсайдерства. Только обладая такой целью можно было быть адекватным вызовам эпохи. «Целостный образ идеального человека, созданного творцами нартовского эпоса осетин, — пишет Дробницкий О. Г., — носит программный характер» (*Дробницкий* 1977: 48).

Эпос не только создает образ идеального человека, но и указывает пути и средства достижения человеком такого идеального состояния. Выше уже отмечалось, каким образом Батраз

достигает совершенства. Но даже признав Батраза абсолютным идеалом, нарты продолжают проверять его право на звание самого лучшего из соплеменников, немалые трудности и препятствия преодолевает Батраз, доказывая нартам свое право носить это имя. Педагогически сфокусированное внимание современных учащихся позволит уловить достаточно прозрачный эпический подтекст: быть героем — это постоянная работа над собой, борьба, труд; здесь нет почивания на лаврах.

В образе нарта Батраза кроется всегда соседствующая с эпическим обликом гармоничного человека еще одна важная универсалия совершенной личности — связь внешней красоты, физического совершенства с духовно-нравственной наполненностью и острым умом. Примечательно, что красивый и отважный стальной Батраз, закаленный в небесной кузнице Курдалагона, — выдающийся воин и защитник нартов, — вместе с тем и умен, и справедлив. Его эпическая притягательность заключается не только в его необычайных физических способностях, но и в правоте того дела, за которое он борется, защищая свой народ. Для сравнения: физически сильные, но нравственно несостоятельные противники нартов всегда терпят поражение.

Этнопедагогический подход, позволяя вычленить цель воспитания — идеал эталонной личности — помогает определить средства, формы, методы достижения этой цели. В осетинских вариантах сюжета о путешествии Сослана в страну мертвых с целью узнать какова судьба почивших родных, много проявлений воспитательной мудрости народа. Одна из главнейших из них — внимание и любовь к детям — будущему любого народа: вспомним эпизод встречи Сослана с детьми, соскучившимися по родителям и называющими его кто отцом, кто матерью. «Грустно было Сослану смотреть как несуразно были одеты оставшиеся без родительской ласки и внимания дети. Пожалев детей, Сослан каждого из них обласкал и на каждом поправил одежду. И в благодарность, когда Сослан снова сел на коня и поехал дальше по стране мертвых, дети вслед ему кричали: «Да будет у тебя прямая дорога, Сослан! Пусть во всем тебе будет удача и пусть благополучно завершится то дело, за которым ты приехал сюда!». И среди нартов, и в современном обществе

любовь — главный фактор и средство воспитания. Давая самое краткое определение воспитанию выдающийся ученый и мудрый педагог, академик Г. Н. Волков повторял: Что такое воспитание? — Любовь и пример.

С точки зрения воспитательной практики интерес представляют сказания: Сослан и сыновья Тара, Поход нартов, Урузмаг и трое испытующих, Кому досталась черная лисица и др., в которых показано, что когда силе невозможно противопоставить силу на помощь приходит разум и смекалка. Умственные способности человека, нарты высоко ценили и подчас ставили выше физических, человеку внушалась вера в свои силы, подчеркивалась значение познавательной активности в умственном развитии, приветствовался интеллектуальный поиск. В эпосе часто звучат вопросы: «Что это такое? Чем это вызвано? Почему это так?».

В отдельных сюжетах нартского эпоса заметную роль играют загадки, иносказательный язык. Так, в сказании «Последний балц Урузмага» сообщение о путях своего освобождения из плена нарт Урузмаг передал в иносказательной форме, которую смогла разгадать только Шата́на. Язык эпоса пестрит благопожеланиями, пословицами и поговорками, резюмирующими основные идеи нартиады. Речь эпических героев пронизана мудрыми афоризмами, столетия звучащими в их устах. Этот фактор — максимальная близость к разговорному языку и паремическому фольклору — также способствовал реалистичности нартского эпоса, проникновению его вековой мудрости в обыденное мышление посредством эпических образов, метафор, афористических поучений и наставлений. Известный иранист, выдающийся исследователь осетинского нартского эпоса В. И. Абаев пишет: «Можно сказать, что у осетина прошлых веков было два «университета»: одним из них была жизнь, другим — эпос. Но между этими двумя «университетами» не было никакой пропасти, никакого разлада. Жизнь сама была насыщена эпическим духом, а эпос — это была сама жизнь, преломленная сквозь призму народно-поэтического вымысла... Великую свою воспитательную силу эпос не утратил вплоть до наших дней» (*Абаев* 1990: 72).

Воспитательная сила эпоса заключается в том, его назидательный посыл находится не на поверхности, он не нарочит и не

примитивен, он требует осмысления и размышлений: эпические сказания пронизаны ситуациями, требующими рассуждения, мыслительной активности, смекалки. В них часто используются проблемные ситуации, предполагающие необходимость решения жизненных задач, выхода из сложных ситуаций, обращения за советом к знающим, умным людям, а также к личностям, демонстрирующим всю палитру позитивных гуманных качеств.

Заложенный в образы эпических персонажей, — воинов, певцов, пастухов, охотников, рачительных хозяек, авторитетных старейшин — воспитательный потенциал в эпосе нередко актуализируется посредством акцентуации на личностных характеристиках героев. Происходит это зачастую в форме соревнования персонажей, их сравнение, сопоставление. Этот настойчивый и беспокойный дух соревнования, стремление быть лучшими всегда и во всем — ментальный лейтмотив эпоса. Несколько нартовских сюжетов имеют своей завязкой один и тот же постоянно волновавший всех вопрос: «Кто лучший среди нартов?». С этого вопроса начинается, по ряду вариантов, рассказ об Урузмаге и циклопе, о волшебной свирели Ацамаза, о красавице Агунде, выбирающей жениха. Для усиления эмоционального восприятия героя, запечатления в памяти его исключительных качеств использовалась вся палитра образного строя этнопоэтики осетинского языка: затмившая нартских красавиц Агунда «блистала красотою беспримерной», «как утро юное была», «в ее лице — и солнце, и луна», «как новолуние, изгиб бровей, глаза ее небесных звезд ясней»; игра на свирели Ацамаза «все оживляет, пробуждает, радует», «природа не может оставаться безразличной к его задушевным напевам». На фандыре или свирели играли все прославленные нарты. Среди них игрой на обоих инструментах особенно поражал Сослан, который «играл так задушевно и вдохновенно, что на звуки его фандыра слетались птицы и сбегались звери, а горы подпевали ему», «звери пускались в пляс, птицы пели, травы и цветы являлись во всей своей пышной красе, реки выходили из берегов». И даже славнейший из нартов, мудрый старец Урузмаг впечатлял соплеменников своей игрой на фандыре. Описания превосходной игры нартов на музыкальных инструментах позволяют увидеть, понять, почувствовать,

какую важную роль играет и какое большое место занимает в их жизни музыка, что красноречиво свидетельствует об их особой любви к музыке и глубине их духовного мира. Вместе с тем, как свидетельствует эпос, песня для нартов была не только «предметом услады и веселья», подчас она служила иносказательным средством передачи информации, объяснением, мотиватором, тайным посланием.

В нартском эпосе фактором воспитания молодого поколения были семья, род и общественное самоуправление «ныхас», которые успешно социализировали подрастающие поколения. Это был тот элемент реальной действительности создателей эпоса, который, по словам В. И. Абаева «властно вторгается в мифы», и именно поэтому «всякий народный эпос — это не только собрание мифов и сказок, но и ценный исторический источник». Этот исторический источник нартоведы датируют хронологическим периодом от античности до позднего средневековья, а территориально прикрепляют к югу России и Северному Кавказу, на котором в этот период шел процесс воздействия индоевропеизации на северокавказские племена восточноиранских диалектов, носителями которых последовательно являлись киммерийцы, скифы и сармато-аланы. «В результате этого процесса, — отмечает С. А. Арутюнов, — не только вся равнинная часть Североного Кавказа к 10–12 векам н.э. оказалась занятой Аланами, но по речным долинам они проникали глубоко в горные области и оказывали ассимилирующее воздействие на проживавшие здесь северокавказские племена (*Арутюнов* 1994: 129). Отмечая, что именно к этому периоду относится христианизация алан, С. А. Арутюнов констатирует, что христианство не пустило в аланской среде столь глубоких корней, как в Грузии и Армении: «Видимо основным выразителем этнической идеологии здесь продолжали оставаться понятия и ценности скифо-сарматского язычества, нашедшие свое более яркое выражение в нартском эпосе. Мы вовсе не хотим здесь абсолютизировать ни восточноиранскую принадлежность Алан, ни иранскую или скифо-сарматскую принадлежность нартского эпоса. Вполне возможно, что тесно связанные с кочевым миром евразийских степей, аланы еще с гуннского времени включали в свою этническую культурную общность существенные не-

иранские, в частности, тюркские компоненты. Несомненно, что во всех вариантах нартского эпоса тесно переплетаются мотивы глубокой древности с отголосками исторических событий эпохи средневековья, иранские внекавказские образы и сюжеты — со специфическими горскими кавказскими. Но все же основной стержень Аланского и «нартовского» этнокультурного достояния нельзя определять иначе, как продолжающие скифо-сарматские культурные традиции» (*Арутюнов* 1994: 129–130).

Не только опосредованно и образно эпос говорит о важности воспитания достойных потомков (хотя образность, иносказание в отличие от голого назидания, наилучшим образом содействуют формированию личности ребенка). И в этом еще одна педагогическая доминанта эпоса. В сказаниях заключительного цикла вопрос о достойной смене, о грядущем поколении ставится совершенно открыто и категорично. Ведь именно угроза оставить после себя плохое потомство стала причиной добровольной гибели нартов. В сказании «Гибель нартов» говорится: «Бог прислал к нартам ласточку, которая передала его слова: "В случае, если я вас осилю, то чего вы хотите — чтобы я полностью искоренил ваш род или чтобы все-таки оставил после вас плохое потомство?" Переглянулись нарты и сказали: — Если хочет искоренить наш род, то пусть совсем искореняет. Тут заговорили некоторые неразумные: — Чем быть без потомства, пусть лучше хоть плохое потомство останется. И тогда сказал Урузмаг: — Чем оставить плохое потомство, лучше остаться совсем без потомства. И все нарты согласились с тем, что сказал Урузмаг».

На протяжении многих веков сказания о нартах были и своеобразным институтом воспитания детей: с раннего возраста в сердце и ум ребенка проникал могучий творческий дух народа, отраженный в эпосе, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. В наше время ценность использования нартского эпоса в качестве содержательной основы этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса учебных заведений региона особенно велика, так как глобализация и массовая культура нивелируют до безликости цивилизационное и культурное разнообразие, поддаваясь тотальной вестернизации жизни и образования. В таких условиях эпический материал, художественно притягательный и понятный для

учащихся, позволяет пробудить интерес к этническим корням, мифологическим образам, этическим нормам и символам. Доля национально-регионального компонента в общем объеме содержания образования хотя и невелика, но вполне позволяет заложить добрую основу в душу и поведенческий стереотип ребенка, а обращение к нартскому эпосу, мощному пласту осетинского этнокультурного наследия, будит историческую память и формирует духовно-нравственный стержень.

Рассмотрение нартского эпоса сквозь призму этнопедагогики помогает не только четко увидеть воспитательный потенциал осетинских героических сказаний, но и дает методологический ключ и методические алгоритмы практического использования этого огромного ресурса этнического воспитания в ходе системной этнопедагогизации учебно-воспитательной деятельности всех звеньев образовательной системы. Само собой разумеется, что для осуществления такой работы на подобающем уровне необходима соответствующая профессиональная подготовка учителя посредством спецкурсов и практикумов, а также изучение методики преподавания и познания собственно эпоса в учебных заведениях с целью наилучшего и всестороннего освоения знаний по данному предмету (это, к примеру, изучение эпическоой этнопоэтики — разнообразных средств художественной изобразительности, среди которых метафора, эпитет, сравнение, гипербола, литота и т. д.). Дополнительную ценность такой работе придает подключение межпредметных связей, когда те же тропы и содержащие их тексты переводятся на другие изучаемые языки.

Дает свои практические результаты и изучение данного материала с целью выявления в нем специфики национального народного воспитания, а затем использование его как средства формирования тех или иных личностных качеств учащихся (трудовое, экологическое, духовно-нравственное, патриотическое воспитание). Свое логическое продолжение такая работа находит во внеурочной и кружковой работе — музыкальное исполнение стихотворных форм эпоса, инсценировка прозаических отрывков; своеобразной деятельностной формой освоения материала является подготовка атрибутики и костюмов для такого сценического выступления.

Еще один аспект изучения данного материала — освоение его не только в моноэтническом, но и в региональном аспекте, — сравнительно-сопоставительное рассмотрение совокупности двух и более национальных версий Нартиады. Такая работа наиболее плодотворна в полиэтничных коллективах, когда можно к иллюстрации материалов осетинской версии привлечь другие северокавказские параллели (карачаевские, балкарские, черкесские, кабардинские, абхазские, чеченские, ингушские, абазинские и др.) в исполнении детей–носителей соответствующего языка.

Следующий уровень сравнительно-сопоставительного изучения эпоса — выход на изучаемые или рекомендуемые к прочтению эпические памятники народов России и мира: русский былинный эпос, калмыцкий Джангар, бурятский Гесер, среднеазиатский Манас, армянский Давид Сасунский, якутские Олонхо, карело-финская Калевала, французская Песнь о Роланде, испанская Песнь о Сиде, германская Песнь о Нибелунгах и ряд других. Такое привлечение эпического наследия народов мира для проведения широких сравнительных сопоставлений формирует знание о сюжетном реестре и типологическом родстве фольклорно-мифологических мотивов.

Весьма результативным является и изучение смежных художественных проекций эпоса в экранизациях, анимации, изобразительном искусстве, художественных промыслах, музыке, хореографии и т. д. Еще один, набирающий все больший вес, источник эрудированности детей — создание соответствующих интернет-сайтов и иных источников цифровой информации об эпосе. Эпические мотивы всегда выигрышны и в оформлении учебных помещений, территории школы, микрорайона, города.

Таким образом, резюмируя выводы о том, что богатейший педагогический потенциал нартского эпоса и сегодня остается востребованным и актуальным в формировании и развитии подрастающего поколения, невольно констатируешь истинность приписываемой Платону фразы о том, что Гомер воспитал Элладу (имеются в виду «Илиада» и «Одиссея», в основу которых легли древнегреческие сказания и мифы).

Источники и материалы

Нарты. Осетинский героический эпос. Книга 1. М.: Восточная литература», 1990. 496 с.

Научная литература

Абаев В. И. Нартовский эпос осетин // Нарты. Осетинский героический эпос. Т. 1. М.: Наука, 1990. С. 7–77.

Арутюнов С. А. Глоттогенез и этногенез на Кавказе // Народы Кавказа: антропология, лингвистика, хозяйство. М.: ИЭА РАН, 1994. С. 92–154.

Волков Г. Н. Этнопедагогика. М.: Изд. центр «Академик», 1999. 168 с.

Дюмезиль Ж. Осетинский эпос и мифология. М.: Наука, 1976. 276 с.

Дробницкий О. Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 333 с.

Калоев Б. А. Осетинские историко-этнографические этюды. М.: Наука, 1999. 392 с.

Чибиров Л. А. В. И. Абаев об исторической подоснове нартовских сказаний // Известия СОИГСИ. Вып. 29 (68). 2018. С. 5–14.

Чибиров Л. А. (глав. ред.). Энциклопедия осетинской нартиады в 3-х т. Т. 1. Владикавказ: СОИГСИ ВНЦ РАН, 2022. 464 С.

References

Abaev, V. I. 1990. Nartovskii epos osetin [Ossetian Nart Epic] In *Narty. Narty. Osetinskii geroicheskii epos* [Narts. Ossetian Heroic Epic], ed. by T. A. Khamitsaeva, A. Kh. Biazyrov. Vol. 1. Moscow: Nauka. 7–77.

Arutyunov, S. A. 1994. Glottogenez i etnogenez na Kavkaze [Glottogenesis and Ethnogenesis in the Caucasus]. In *Narody Kavkaza: antropologiia, lingvistika, khoziaistvo* [People of the Caucasus: Anthropology, Linguistics, Economics]. Moscow: IEA RAS. 92–154.

Chibirov, L. A. 2018. V. I. Abaev ob istoricheskoi podosnove nartovskikh skazanii [V. I. Abaev on the Historical Basis of Nart Legends]. *Izvestiia SOIGSI* 29(68): 5–14.

Chibirov, L. A. 2022. (ed.). *Entsiklopediia osetinskoi nartiady* [Encyclopedia of Ossetian Nartiada]. Vol. 1. Vladikavkaz: SOIGSI VSC RAS. 464 p.

Diumezil, Zh. 1976. *Osetinskii epos i mifologiia* [Ossetian Epic and Mythology]. Moscow: Nauka. 276 p.

Drobnitsky, O. G. 1977. *Problemy nravstvennosti* [Moral Problems]. Moscow: Nauka. 333 p.

Kaloev, B. A. 1999. *Osetinskie istoriko-etnograficheskie etiudy* [Ossetian Historical and Ethnographic Studies]. Moscow: Nauka. 392 p.

Volkov, G. N. 1999. *Etnopedagogika* [Ethnopedagogy]. Moscow: Akademik. 168 p.

З. Б. Цаллагова

Глава 24

Светские дисциплины в учебных программах медресе Волго-Уральского региона

На сегодняшний день остро стоит вопрос о формировании отечественных богословов новой формации, которые могли бы конкурировать с коллегами из зарубежных стран. Для этого необходимо у них наличие не только качественных религиозных знаний, но и важно иметь широкий взгляд на окружающий мир, формируемый благодаря светским наукам. Гипотеза автора состоит в предположении о том, что на скорость и эффективность внедрения элементов светского обучения может оказывать влияние наличие джадидского опыта у мусульманских сообществ конкретных регионов. В данной главе эта гипотеза проверяется на примере Самарского региона. Исследуется наличие светского компонента в местных медресе во второй половине XIX — начале XXI в. Для этого проводится сравнительный анализ учебных программ мусульманских учебных заведений Самарской губернии и области с медресе «Мухаммадия» в Казани в дореволюционный и постсоветский периоды. Делается вывод о наличии определенной преемственности джадидской традиции в Самарской области: наличие светских дисциплин в учебных программах, классно-урочной системе и пр.

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-00188, https://rscf.ru/project/24-28-00188/

* * *

В настоящее время российские университеты готовят светских специалистов с углубленным знанием истории и культуры ислама, а мусульманских теологов — из выпускников исламских вузов в аспирантурах светских вузов и академических институтов, имеющих диссертационные советы по теологии. Государство на самом высоком уровне уделяет большое внимание вопросам развития российской богословской школы, системе исламского образования. Это можно объяснить тем, что государство заинтересовано в противодействии распространению экстремизма и радикализма, а также в возможности социальной адаптации мусульманской уммы РФ в современных реалиях. А для этого отечественные богословы должны быть профессиональными знатоками богословских наук, и что не менее важно иметь широкий взгляд и мышление благодаря наличию знаний в разных сферах, включая светских.

Однако на данный момент не сформировались богословы новой формации, которые были бы конкурентоспособными духовными деятелями, имеющими широкий взгляд и готовые интегрироваться в российское религиозно-образовательное поле (*Мухаметшин* 2022: 335). При этом «многие исламоведы признают, что без серьезной реновации воссоздание богословской школы невозможно. Это означает, что мы находимся на пороге «неоджадидизма» — новых обновленческих процессов в традиционном исламе, в результате которых он должен быть вписан в общественно-политический контекст Российского государства и тем самым нейтрализовать радикальные элементы внутри мусульманских общин страны» (*Аликберов, Бобровников, Бустанов* 2018: 414).

В связи с этим данное исследование поможет общественным акторам (религиозным организациям, связанным с ними некоммерческим организациям) в поиске оптимальных решений для выстраивания эффективной системы исламского образования в России, актуализирует возможность изучения исторического опыта, наработанного интеллектуалами Российской империи столетия назад, который, по нашему мнению, вполне

может быть адаптирован и применим в современных реалиях, что поможет обосновать вопрос о дозволенности и необходимости изучения не только религиозных, но и светских дисциплин в мусульманских учебных заведениях, внесет вклад в развитие исследования генеалогии идей джадидизма[1]. Опыт социальной адаптации джадидов в деле реформирования исламского образования может быть полезен. Соответственно, есть необходимость в компаративном анализе, позволяющем выявить те сохранившиеся элементы в джадидской традиции, которые могут быть применимы сегодня, а также обнаружить новые детали, не имеющие аналогов в прошлом.

Наша рабочая *гипотеза* состоит в предположении о том, что на скорость и эффективность внедрения элементов светского обучения, кроме прочих важных обстоятельств, может оказывать влияние наличие джадидского исторического бэкграунда у мусульманских сообществ конкретных регионов (здесь — Самарский край).

Целью данного исследования является изучение светского компонента в медресе Самарского края во второй половине XIX — начале XXI в. Для достижения цели исследования мы определили следующие *задачи*: проанализировать учебную программу медресе во второй половине XIX — начале XXI в.; рассмотреть образовательные подходы в современных медресе

[1] Осознавая всю широту и спорность данного общественно-политического понятия, нас интересует джадидизм исключительно как процесс выработки представлений о модернизации системы исламского образования, имевший место в различных частях мусульманского мира во второй половине XIX — начале XX в. Из существующих ныне концепций ученых о феномене джадидизма нам в рамках данного исследования близкой является мысль А. А. Басырова, который в процессе концептуального осмысления данного феномена с позиций социально-философского анализа, доказывает, что сущность джадидизма заключается в совокупности социокультурных отношений, обусловленных поисками светской идентичности. А. А. Басыров раскрывает специфику джадидизма, которая проявляется в признании просвещения и образования в качестве критерия прогресса, в приоритете научного познания и т. д. Одним из ключевых выводов автора является то, что «с одной стороны, подготовка национальных кадров светской ориентации имела практическую значимость на общественном уровне, с другой — рационализируя вопрос трудоустройства, она же отвечала личным материальным интересам выпускников». См. подробнее: *Басыров* 2009.

Самарской области; провести сравнительный анализ, который позволит выявить характер преемственности или разрыва в отечественной джадидской образовательной традиции.

Историография. Данная тема находится в фокусе внимания, прежде всего, отечественных специалистов. Имеющиеся краеведческие исследования помогают нам сложить общее представление о данной проблеме. В монографии Ю. Н. Гусевой «Ислам в Самарской области» (*Гусева* 2007) впервые были рассмотрены различные аспекты исламского образования в регионе: имеются отдельные исторические и современные (на начало 2000-х гг.) сведения об изучаемых дисциплинах, сведения о руководителях организаций, количестве учебных заведений до 1917 г., выпускников по отдельному периоду и т. д. Большой вклад в изучение дореволюционного периода начальных (мектебе) и средних мусульманских школ (медресе) Самарской губернии внесла Э. М. Гибадуллина, которая впервые затронула проблему внедрения в религиозную образовательную среду к. XIX — н. XX в. джадидизма (*Гибадуллина* 2008). Эти монографии позволяют обратить внимание на наличие светских элементов в учебных программах джадидских медресе Самарской губернии в то время.

Полезные сведения исторического и современного характера содержатся в коллективном труде местных краеведов «Татары Самарского края: историко-этнографические и социально-экономические очерки» под редакцией Ш. Х. Галимова (*Галимов* 2017). Ранее, в 2014 г. этот крупный татарский краевед, бывший редактор местной мусульманской газеты «Азан» выпустил книгу, основанную на материалах газеты, в которой отражена повседневность и общественно-политическая жизнь татар-мусульман Самарской области с 1996 по 2013 гг., содержатся уникальные сведения о деятельности местных медресе. В частности, по этим публикациям можно проследить определенные изменения, произошедшие в учебных программах медресе Самарской области. Вместе с тем, ни в одной из имеющихся краеведческих работ объектом изучения не выступает система исламского образования Самарской области в ее историческом и современном разрезе.

Общие вопросы развития современной системы исламского образования рассматривает Р. Ф. Мухаметшин (*Мухаметшин* 2022). Большая заслуга в изучении имеющегося татарстанского опыта, также принадлежит известным исследователям Л. С. Алмазовой и Р. Р. Шангараеву, которые проанализировали особенности среднего профессионального мусульманского образования в Республике Татарстан и Башкортостан (*Алмазова, Шангараев* 2012). В одной из работ Л. С. Алмазовой также приводятся данные, содержащие актуальную информацию об общих тенденциях и современной эволюции исламских духовных образовательных организаций различного уровня в масштабах всей России (*Алмазова* 2020). Благодаря этим исследованиям мы имеем возможность узнать о схожих процессах, происходящих вокруг исламского образования в соседних регионах.

Практически во всех упомянутых публикациях имеются материалы для сравнительного анализа текущего состояния системы исламского образования в Самарском крае, однако в них не учитывается специфика развития мусульманского просвещения в условиях «немусульманских» регионов (т. е. тех, в которых последователи ислама не составляют большинство населения).

Источники. Опубликованными материалами являются учебные программы джадидских медресе Самарской губернии, приведенные в работах Ю. Н. Гусевой «Исламская традиция на самарской земле в XVII — начале XX в.» (*Гусева* 2016), Э. М. Гибадуллиной «Мусульманские приходы Самарской губернии в конце XIX — начале XX в. (*Гибадуллина* 2008), Ш. Х. Галимова «Прошлое как вера в будущее. К 120-летию Самарской Исторической мечети (1891–2011 гг.)» (*Галимов* 2012). Из неопубликованных источников мы использовали архивные источники из Центрального государственного архива Самарской области: материалы Самарского губернского правления (ЦГАО), учебные планы медресе «Нур» за 2020–2021 гг. (Медресе «Нур» 2020/2021), материалы интервью, полученные в ходе экспедиций в: 1) село Алькино Повхистневского района Самарской области, июнь 2018 г., информанты — ректор, преподаватели и ученики медресе «Гали». С 2021 г. медресе не имеет лицензии (ПМА 1); 2) г. о. Самара, июнь 2018 г., информанты — председатель Регио-

нального духовного управления мусульман Самарской области, ректор, преподаватели медресе «Нур», имамы Соборной и Исторической мечетей. Медресе действующее (ПМА 2).

Внедрение светских дисциплин в мусульманских учебных заведениях в дореволюционный период

Во второй половине XIX в. в Российской империи зарождалась джадидская система обучения, родоначальником которой считается крымско-татарский просветитель Исмаил Гаспринский. Его деятельность стала примером для других губерний Российской империи, в том числе и Волго-Уральского региона. Вслед за Уфой, Казанью, Троицком с 1880-х гг. новометодная система постепенно стала распространяться в Самарской губернии. Если в 1898 г. на территории Самарской губернии имелось 28 новометодных учебных заведений (*Гумеров* 2022: 67), что составляло примерно 10% от общего количества исламских образовательных учреждений, то к 1912 г. из 321 мусульманского учебного заведения губернии джадидская система обучения практиковалась уже в 34 мектебе (10,5 %) и в 3 медресе (0,9 %) (*Гумеров* 2023: 859). Всего по данным Центрального государственного архива Самарской области (ЦГАСО) в этот период в губернии было 217 мусульманских учебных заведений (ЦГАСО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 5870. Л. 1–168). Во многом медленные темпы развития джадидских учебных заведений можно объяснить финансовыми трудностями, нехваткой необходимой учебно-методической литературы (*Гибадуллина* 2008: 111). Мешали также в конце XIX — начале XX в., сильные позиции кадимистов (*Гибадуллина* 2008: 112) и хозяйственно-культурная замкнутость мусульманских общин (*Гусева* 2016: 165).

Далее рассмотрим подробнее отдельные светские предметы новометодной системы обучения, сравнивая учебные программы медресе «Гобайдия», «Гарабия», Тайсугановское в Бугульминском уезде Самарской губернии и «Мухаммадия» в Казани, так как Бугульминский уезд располагался ближе всего к Казанской губернии. Также джадидские медресе в Бугульминском уезде лучше финансировались, благодаря Байрякинскому мусуль-

манскому благотворительному обществу, что позволяло в определенной степени приблизиться к более известным медресе Волго-Уральского региона. Например, к таким, как медресе «Мухаммадия». Используемая в новометодных школах Самарской губернии учебная литература часто печаталась в Казани, что говорит об определенной схожести образовательных программ.

Таблица 1

Светские предметы в учебных программах джадидских учебных заведений Бугульминского уезда Самарской губернии и медресе «Мухаммадия» в начале XX в.

	«Мухаммадия» (г. Казань)	Медресе «Гобайдия», «Гарабия», Тайсугановское медресе Бугульминского уезда.
Изучаемые светские дисциплины	Тюркский язык, старотатарская письменность, арифметика, история, правописание, черчение, старотатарская письменность, арифметика, счет, русский язык, география, физика, история русского и татарского народа, природоведение, метрика, риторика, история тюркских народов, всеобщая история, история буржуазии и рабочего класса, геометрия, гигиена, физика и природоведение, философия, методика и педагогика.	Арифметика, география, чистописание, диктант, чтение на татарском языке, мантык (логика), арифметика и алгебра, всеобщая история, история России, начальный курс бухучета и экономики.

Составлено по: *Гибадуллина* 2008: 113; *Галяутдинов* 2009: 47; *Гараева* 2018: 58–59; *Галимов* 2012: 72, 142–144.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что в джадидских медресе Самарской губернии в конце XIX — начале XX в. основную часть учебной программы составляли богословские предметы, но в них постепенно вводились, закреплялись светские дисциплины (арифметика, всеобщая история, история

России, русский язык, география, родной язык, начальный курс бухучета и экономики и др.). Данные дисциплины были характерны и для других джадидских медресе Волго-Уральского региона. Наиболее сильное влияние на формирование учебных программ джадидских школ Самарской губернии оказали такие центры, как Казань, Уфа, Троицк и Оренбург. Однако учебная программа более известных джадидских школ Волго-Уральского региона была шире самарских.

Преподавание подобных предметов светского характера инициировалось представителями буржуазии и способствовало адаптации мусульман к новым экономическим реалиям.

Включение светских предметов в медресе в постсоветский период

Содержание образовательных программ медресе Самарской области в постсоветский период во многом напоминает кадимистскую традиционную систему образования. Некоторые изменения, подобные тем, которые имели место на рубеже XIX–XX вв., произошли в 2020 г., когда с подачи Совета по исламскому образованию в учебных планах появились различные светские дисциплины (см.: *Табл.* 2).

Примерно такие же дисциплины мы можем наблюдать сегодня в медресе «Мухаммадия» г. Казань. Однако имеются небольшие отличия по сравнению с медресе «Нур» г. Самара. Например, в медресе «Мухаммадия» кроме прочих изучаются история ислама в России, логика (мантык), основы научно-исследовательской деятельности. Это можно объяснить тем, что в «Нур» меньше численность преподавательского состава, а также наличием в «Мухаммадии» очного отделения, где в большей степени имеется интерес к научно-исследовательской деятельности. Безусловно, введению данных дисциплин способствует государство, которое заинтересовано в противодействии распространению экстремизма и радикализма.

Надо отметить, что в своей основе эти дисциплины позволяют теологам лишь быть более компетентными в своей области. Знание педагогики и психологии, безусловно, важно для

имама, который будет работать с мусульманской аудиторией, учитывая особенности характера и темперамента человека.

Таблица 2

Светские дисциплины в учебных программах медресе «Нур» (г. Самара) и «Мухаммадия» (г. Казань) в 2020–2024 гг.

	Медресе «Мухаммадия» (г. Казань)	**Медресе «Нур» (г. Самара)**
Перечень светских дисциплин	Педагогика и психология, гражданская и этнокультурная идентичность мусульман России, язык проповеди, родная литература, исламские течения и группы, история развития ислама в регионе (субъекте Российской Федерации), история ислама в России, логика (мантык), основы научно-исследовательской деятельности.	Педагогика и психология, гражданская и этнокультурная идентичность мусульман России, язык проповеди, родная литература, исламские течения и группы, история развития ислама в регионе (субъекте Российской Федерации).

Составлено по: Образовательные программы 2025 (Медресе «Нур» 2020/2021).

Процесс реисламизации конца XX — начала XXI в. сопровождался приглашением иностранных преподавателей, являвшихся носителями нетрадиционного для России ислама, обучением российских студентов за рубежом. Например, в истории медресе «Гали» мы находим свидетельства о работе иностранных преподавателей из Узбекистана и Турции (ПМА 2: Мингачев; ПМА 1: Курмаев; *Гусева* 2007: 84; *Галимов* 2017: 374). Все это приводило к формированию иных мировоззренческих начал в сознании «новых» молодых имамов, отличных от установок т.н. традиционного ислама. К этому примешивался и выраженный поколенческий конфликт. В итоге формировалась взрывоопасная идеологическая среда, способная провоцировать конфликты на религиозной почве, радикализировать сознание молодых верующих. Самарская область не стала исключением: факты задержания подозреваемых в связях с запрещенными радикальными

группировками регулярно попадают в региональные и федеральные СМИ (*Гусева* 2007: 100).

Наши полевые исследования и анализ учебно-методических материалов показывают, что в современных средних профессиональных исламских заведениях Самарской области сохранились элементы джадидской традиции — наличие блока светских дисциплин, классно-урочная система и т. д. Например, медресе «Гали» в селе Алькино Похвистневского района стало первым в Самарской области исламским учебным заведением среднепрофессионального учебного звена по подготовке служителей религиозного культа, начавшего прием абитуриентов с 1992 г. В Самаре же первой и единственной духовной образовательной организацией для мусульман на данный момент является медресе «Нур», действующее с 2003 г., ректором которого является Сулейманов Али Зякяриевич (*Галимов* 2014: 271). До 2021 г. именно они были центрами подготовки молодых имамов для нужд мечетей области. Им удалось подготовить более 400 выпускников.

В настоящее время медресе «Гали» ведет работу в форме вечерних курсов в связи с отсутствием лицензии, так как в учебном заведении на двух преподавателей приходился один студент, а остальные четверо выпустились в 2021 г.

Вопрос доступности образования тоже является одним из факторов снижения популярности медресе «Гали». Оно располагалось в сельской местности, куда не все желающие могли добраться. Большую популярность сегодня приобретает обучение через онлайн сервисы. Например, с 2013 г. ведет деятельность онлайн-медресе «Дом мудрости» (*Алмазова* 2020: 61).

В действующем медресе «Нур» наблюдается сокращение числа абитуриентов. Схожее явление исследователи встречали в других регионах. Например, в среднем не более 10–15% от общего числа выпускников медресе им. Марьям Султановой в Уфе становятся священнослужителями (*Алмазова, Шангараев* 2012: 38). Наличие значительного числа выпускников, которые не поступают в исламские вузы и не стремятся быть имамами в мечетях, свидетельствует о ряде проблем. Во-первых, это говорит о низкой эффективности работы учебных заведений, причинами которой являются: низкий социальный престиж такого рода де-

ятельности и снижение мотивации у абитуриентов. Не последнюю роль играет сравнительно низкий уровень оплаты труда у исламского духовенства. Подобные проблемы характерны не только для Самарской области, но и для многих иных субъектов России, где мусульманская традиция не доминирует.

Надо признать, что сегодня российская система среднего исламского образования переживает сложные времена. При существующих проблемах — низкий престиж работы в исламских учреждениях, их сложное финансовое положение и, как следствие нехватка кадров учителей и обучающихся — имеющиеся исламские средние учебные заведения поставленную перед ними задачу омоложения кадров и воспитания их в проросийском, прогосударственном, духе выполнить, очевидно, не смогут. В связи с этим перед учеными и богословами остро стоит задача переформатирования подобных образовательных учреждений с учетом актуальных вызовов.

Выводы

Мы можем подтвердить нашу гипотезу о том, что на скорость и эффективность внедрения элементов светского обучения сегодня, кроме прочих важных обстоятельств, может оказывать влияние наличие джадидского исторического бэкграунда у мусульманских сообществ конкретных регионов.

Вместе с тем очевидно, что джадидское наследие администраторами исламского образования в полной мере не осмыслено и не актуализировано, его потенциал востребован в ограниченных масштабах. Полагаем, что свою негативную роль сыграл 70-летний разрыв исторических эпох. Удивительным образом в роли буржуа, разделяющего идеи джадидизма (как это было столетие назад), сегодня во многом выступает государство, которое всячески поддерживает включение в образовательный процесс светских дисциплин, так как оно заинтересовано в расширении кругозора шакирдов, в их разноплановой социальной адаптации. В свою очередь, мусульманское сообщество сохраняет определенную инертность на пути «неоджадидского» обновления.

Источники и материалы

Образовательные программы 2025 — Образовательные программы в разделе «Сведения об образовательном учреждении» // Медресе «Мухаммадия»: [сайт]. https://mohammadiya.tatar/documentlar/belem_biru_programmalary/belem_biru_programmalary.pdf (дата обращения: 20.01.2025).

ПМА 1 — Полевые материалы автора. Экспедиция в село Алькино Похвистевского района Самарской обл. 12 июня 2018 г. (информанты: Н. Х. Курмаев — ректор медресе «Гали» в 2014–2018 гг.).

ПМА 2 — Полевые материалы автора. Экспедиция в г. Самара, Самарская обл. 20 июня 2018 г. (информанты: Г. Ф. Мингачев — ректор медресе «Гали» в 1992–1994 гг.).

Медресе «Нур» 2020/2021 — Учреждение среднего профессионального религиозного образования «Медресе Нур» города Самара. Учебный план мусульманской религиозной организации на 2020/2021 учебный год // Медресе «Нур»: [сайт]. https://medrese-nur.ru/docs/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%BE-%D0%B7%D0%B0%D0%BE%D1%87%D0%BD%D0%BE.pdf (дата обращения: 20.01.2025).

ЦГАСО — Центральный государственный архив Самарской области. Фонд 1. Опись № 1. Дело № 5870. Листы 1–168.

Научная литература

Аликберов А. К., Бобровников В. О., Бустанов А. К. Российский ислам: Очерки истории и культуры. 2-е изд., испр. и доп. / Группа стратегического видения «Россия — Исламский мир». М.: ИВ РАН, 2018. 456 с.

Алмазова А. С. Эволюция российского исламского образования в эпоху постсекуляризма (1990–2020) // Вестник Российской нации. 2020. № 6 (76). С. 40–81.

Алмазова А. С., Шангараев Р. Р. Анализ состояния и перспективы развития среднего профессионального мусульманского образования в Республике Татарстан // Мусульманское образование в Татарстане: история, современное состояние и инновационные процессы. Казань: Иман, 2012. С. 33–75.

Басыров А. Х. Джадидизм: социально-философский анализ: диссертация кандидата философских наук: 09.00.11. [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. Уфа, 2009. 48 с.

Галимов Ш. Х. (под ред.). «Азан» уполномочен заявить. Самара: ООО «Медиа-Книга», 2014. 340 с.

Галимов Ш. Х. Прошлое как вера в будущее. К 120-летию Самарской Исторической мечети (1891–2011 гг.). Самара: Книга, 2012. 216 с.

Галимов Ш. Х. (под ред.). Татары Самарского края: историко-этногра-

фические и социально-экономические очерки. Самара: Книжное издательство, 2017. 616 с.

Галяутдинов И. М. Свет Истины: история мусульманских общин Самарской области в документах, иллюстрациях, воспоминаниях. Самара: Офорт, 2009. 204 с.

Гараева А. И. Формирование системы преподавания в Казанском медресе «Мухаммадия» в контексте исторического развития // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. № 10–1. С. 57–63.

Гибадуллина Э. М. Мусульманские приходы Самарской губернии в конце XIX — начале XX в. Н. Новгород: Медина, 2008. 262 с.

Гумеров М. М. Джадидизм как новое явление в системе образования мусульман Самарской губернии на рубеже XIX–XX вв. // Minbar. Islamic Studies. 2023. Т. 15. № 4. С. 856–868.

Гумеров М. М. Новации в системе образования мусульман Самарской губернии на рубеже XIX–XX вв. и вопросы финансирования новометодных учебных заведений // Историческая этнология. 2022. Т. 7. № 1. С. 64–76.

Гусева Ю. Н. Ислам в Самарской области. М: Логос, 2007. 112 с.

Гусева Ю. Н. Исламская традиция на самарской земле в XVII — начале XX в. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2016. Т. 18. № 3–1. С. 161–169.

Мухаметшин Р. М. Исламское образование в современной России: формы и основные направления развития // Богословское наследие мусульман России. Сборник научных докладов IV Международного форума. Т. II. Болгар: Издательство: Мусульманская религиозная организация духовная образовательная организация высшего образования «Болгарская исламская академия», 2022. С. 333–342.

References

Alikberov, A. K., V. O. Bobrovnikov, and A. K. Bustanov. 2018. Rossiiskii islam: Ocherki istorii i kul'tury [Russian Islam: Essays on History and Culture]. *Gruppa strategicheskogo videniia «Rossiia — Islamskii mir»* [Strategic Vision Group "Russia — the Islamic World"]. Moscow: Institut vostokovedeniia RAN. 456 p.

Almazova, L. S. 2020. Evoliutsiia rossiiskogo islamskogo obrazovaniia v epokhu postsekuliarizma (1990–2020) [The Evolution of Russian Islamic Education in the Era of Post-Secularism (1990–2020)]. *Vestnik Rossiiskoi natsii* 6 (76): 40–81.

Almazova, L. S., and R. R. Shangaraev. 2012. Analiz sostoianiia i perspektivy razvitiia srednego professional'nogo musul'manskogo obrazovaniia v Respublike Tatarstan [Analysis of the State and Prospects of Development of Secondary Professional Muslim Education in the Republic

of Tatarstan]. In *Musul'manskoe obrazovanie v Tatarstane: istoriia, sovremennoe sostoianie i innovatsionnye protsessy* [Muslim Education in Tatarstan: History, Current State and Innovative Processes]. Kazan: Iman. 33–75.

Basyrov, A. Kh. 2009. *Jadidism: sotsial'no-filosofskii analiz* [Jadidism: Social and Philosophical Analysis]. Ph.D. diss. abstract, Bashkirskii gosudarstvennii universitet. 48 p.

Galimov, Sh. Kh. (ed.). 2014. *«Azan» upolnomochen zaiavit'* [«Azan» is Authorized to Declare]. Samara: Media-Kniga. 340 p.

Galimov, Sh. Kh. 2012. *Proshloe kak vera v budushchee. K 120-letiiu Samarskoi Istoricheskoi mecheti (1891–2011 gg.)* [The Past As Belief in the Future. To the 120th Anniversary of the Samara Historical Mosque (1891–2011)]. Samara: Kniga. 216 p.

Galimov, Sh. Kh. (ed.). 2017. *Tatary Samarskogo kraia: istoriko-etnograficheskie i sotsial'no-ekonomicheskie ocherki* [Tatars of the Samara Region: Historical-Ethnographic and Socio-Economic Essays]. Samara: Knizhnoe izdatel'stvo. 616 p.

Galiautdinov, I. M. 2009. *Svet Istiny: istoriia musul'manskikh obshchin Samarskoi oblasti v dokumentakh, illiustratsiiakh, vospominaniiakh* [The Light of Truth: The History of the Muslim Communities of the Samara Region in Documents, Illustrations, Memoirs]. Samara: Ofort. 204 p.

Garaeva, A. I. 2018. Formirovanie sistemy prepodavaniia v Kazanskom medrese «Muhammadiia» v kontekste istoricheskogo razvitiia [Formation of the Teaching System in the Kazan Madrasah "Mukhammadiya" in the Context of the Historical Development]. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* 10–1: 57–63.

Gibadullina, E. M. 2008. *Musul'manskie prikhody Samarskoi gubernii v kontse XIX — nachale XX vv.* [Muslim Parishes of the Samara Province at the End of the 19th — Beginning of the 20th Centuries]. Nizhnii Novgorod: Medina. 262 p.

Gumerov, M. M. 2023. Dzhadidizm kak novoe yavlenie v sisteme obrazovaniia musul'man Samarskoi gubernii na rubezhe XIX–XX vv. [Jadidism as a New Phenomenon in the Education System of Muslims of the Samara Province at the Turn of the 19th–20th centuries]. *Minbar. Islamic Studies* 15 (4): 856–868.

Gumerov, M. M. 2022. Novatsii v sisteme obrazovaniia musul'man Samarskoi gubernii na rubezhe XIX–XX vv. i voprosy finansirovaniia novometodnykh uchebnykh zavedenii [Innovations in the Education System of Muslims of the Samara Province at the Turn of the 19th–20th Centuries and Issues of Financing Modern Educational Institutions]. *Istoricheskaia etnologiia* 7 (1): 64–76.

Guseva, Yu. N. 2007. *Islam v Samarskoi oblasti* [Islam in the Samara Region]. Moscow: Logos. 112 p.

Guseva, Yu. N. 2016. Islamskaia traditsiia na samarskoi zemle v XVII —

nachale XX v. [The Islamic Tradition on the Samara Land in the 17th — Beginning of the 20th Century]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk* 18 (3): 161–169.

Mukhametshin, R. M. 2022. Islamskoe obrazovanie v sovremennoi Rossii: formy i osnovnye napravleniia razvitiia [Islamic Education in Modern Russia: Forms and Main Directions of Development]. In *Bogoslovskoe nasledie musul'man Rossii. Sbornik nauchnykh dokladov IV Mezhdunarodnogo foruma* [Theological Heritage of Muslims of Russia. Proceedings of the Scientific Reports of the IV International Forum]. Vol. 2. Bulgar: Bolgarskaia islamskaia akademiia. 333–342.

М. М. Гумеров

Summary

EDUCATION AND IDENTITY. A SOCIAL ANTHROPOLOGIST'S PERSPECTIVE

Part 1

Scientific and Pedagogical Knowledge and Conceptual Approaches to School Education in a Multicultural World

Chapter 1. SOCIAL ORIENTATIONS OF SCHOOLING IN THE MULTICULTURAL SOCIETIES AS A FACTOR OF WELL-BEING

The chapter considers conceptual approaches and practices of schooling in the situation of cultural and linguistic diversity from the perspective of social anthropology. The models of multicultural and multilingual education of the young generation are analyzed mainly in the context of the Russian experience, the differences and consequences of the domestic state educational policy in different historical periods over the last hundred years are shown. The focus of the study is given to the identity of young people and the sociocultural aspect of school education as factors of positive worldview, personal and social well-being of a child. Since education can be an effective means of implementing the cultural and linguistic policies of the authorities, the question is raised as to the possibilities of using curricula to integrate society, consolidate different ethnic groups in the national context, and create an atmosphere of national harmony through education. In the author's opinion, the educational system has great potential as a mechanism for integrating young people into social life and, in particular, into the cultural and linguistic structure of society. This makes it necessary to consider

education as a strategically important sphere of social life, as the main factor in the development of the nation's intellectual potential, its independence and international competitiveness. At the same time, not only strategic outcomes but also the well-being of students should be perceived as two goals of education.

Marina Martynova

Chapter 2. IDENTITY AND SCHOOL POLICY IN THE MULTICULTURAL WORLD: ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL EXPERIENCE

This chapter examines existing approaches to educating young people in culturally diverse societies from the perspective of a social anthropologist, drawing on examples of school policies from various countries. The topics of nation and citizen in pedagogy, as well as the challenges of educating students from diverse ethno-cultural backgrounds, are central concerns for government bodies in most nations. The author explores the lessons Russia can learn from the experiences of other countries, focusing on the relationship between educational policy concepts and the formation of various identities within the population (national, ethnic, regional, local, etc.). Education is recognized as a powerful tool that can both construct and mitigate cultural differences, including linguistic ones, within society. The degree to which the multiculturalism of a civil nation is acknowledged can vary, impacting the practical implementation of educational policies for young people and other age groups. In preparing the younger generation for life in a multilingual and multicultural society, it is crucial to strike a balance between the ethnocultural needs of individual citizens and the goals of consolidating the population in the interests of a unified state.

Marina Martynova

Chapter 3. IDENTITY AND SCHOOLING IN MINORITY AND REGIONAL LANGUAGES IN EUROPE AND ASIA

This chapter builds upon the research project "Identity and School Policy in the Multicultural World: An Anthropological Analysis of International Experience." The focus is on the pressing issue of language in youth education within Russia. From the perspective of a social anthropologist, the article examines the possibilities and consequences of various approaches to addressing the needs of diverse ethnic groups in multicultural societies, drawing on examples from several countries. The author explores the lessons Russia can draw from the practices of other nations, emphasizing the relationship between educational policy concepts and the formation of various identities among the population (national, ethnic, regional, local, etc.). To assess the extent to which minority and regional languages (as defined by the European Charter for Regional or Minority Languages) are incorporated into actual educational programs across Europe and Asia, an analysis was conducted of relevant regulatory and administrative decisions at different levels. The project's primary objective was to strike a balance between the ethno-cultural competencies of individual citizens and the goals of consolidating the population in the interests of a unified state.

Marina Martynova

Chapter 4. CIVIC VS ETHNOCULTURAL EDUCATION IN RUSSIA: STUDENTS' OPINION

The chapter presents a discussion on the combination of civic and ethnocultural elements in the educational process, based on the opinions of students about the knowledge acquired. Mass surveys were conducted in April–May 2024 among students in Moscow and in the Yaroslavl and Tyumen regions, and among students in grades 9–11 in Gorokhovets, a small town in the Vladimir region. The study yielded a ranking of the most significant subjects in students' understanding, pertaining to the study of the Russian state. The subjects occupying the top positions on this ranking are the history of Russia and the

Russian language. Lessons and topics of ethnocultural profile are perceived as being less important than all civic subjects, with the exception of the history of the native land. The vast majority of respondents consider their knowledge of both the country as a whole and the peoples of Russia sufficient. At the same time, the proportion of respondents who expressed dissatisfaction with their knowledge was approximately equal regarding both civic and ethnocultural education in each region. In Moscow and Tyumen, approximately 15% of respondents indicated that they lacked sufficient knowledge, while in Yaroslavl and Gorokhovets, this figure was 1.5–2 times lower. Therefore, at the moment, the civic-ethnocultural balance in educational programs has been largely maintained. However, in the context of an external conflict and the implementation of reforms, the equilibrium will soon be disrupted and shift in favor of ethnocultural education, albeit at the expense of knowledge about modern Russian society. Students' judgments regarding the results of their studies in socio-humanitarian subjects provide valuable insights into the key challenges facing civic and ethnocultural education. These judgments are of significant interest to experts and can be taken into account in the preparation of curricula and programs.

Olga Zykina

Chapter 5. ON TOPICAL PROBLEMS OF THE MODERN SCHOOL: TEACHERS' OPINION IN THE KOSTROMA REGION

This chapter presents the findings of a survey among school teachers conducted in Kostroma between April and May 2024. The objective of the study was to ascertain the level of satisfaction with their profession among teachers and to identify the most significant challenges they face in their work. The concerns expressed by the respondents could be grouped into the following categories: low income and low salaries, excessive teaching workload and a lack of free time; insufficient material and technical resources in schools in the region; and weak moral incentives for teachers. The results of the survey indicate that, in addition to financial concerns, teachers

are also dissatisfied with the decline in their authority and status within society. Furthermore, the survey demonstrated that the material aspect is a significant but not a primary source of discontent among teachers. Their social status, which does not align with their qualifications, is a notable concern. It is also important that in underprivileged regions, the shortage of personnel has intensified, particularly in mathematics and the Russian language. Based on statistical data, media reports, and field observations, there seems to be a reluctance among young individuals to pursue careers in education. The teachers who participated in the survey reached a unanimous consensus on the necessity of implementing measures to enhance the material well-being of educators, upgrade the material and technical infrastructure of educational institutions, and reinstate the esteemed status of teaching professionals in society.

Natalia Belova

Part 2

Values of Youth in the Perspective of Education and Upbringing

Chapter 6. NATIONAL HEROES OF RUSSIA AS PERCEIVED BY STUDENTS OF SCHOOLS AND UNIVERSITIES IN MOSCOW, ST. PETERSBURG AND KIROV REGION

Appealing to historical memory in order to identify and analyze the personalities significant for nation-building allows, among other things, to judge the key reference points that determine the direction of society's development. The empirical data was based on the results of a mass survey conducted among students in Moscow, St. Petersburg and the Kirov region in 2018–2019. One of the results of the current study was the creation of a list of personalities who, in the opinion of young people, can be considered a source of pride for Russians. Among the named heroes the names of the rulers of the Russian state from antiquity to the present day are mentioned in the first place —

more than half of the respondents give preference to this category of figures. The names of famous writers and military leaders are also mentioned relatively frequently. Moscow students are beginning to pay attention to the work of scientists and statesmen who do not have the highest authority. A comparative analysis of the responses depending on the age, gender, ethnic and civic (inclusion of oneself in the Russian community) of students indicates the importance of these parameters in the formation of historical memory and makes it possible to show a number of features of youth perception of Russian reality.

Olga Zykina

Chapter 7. STUDENTS INTERACTION WITH EDUCATIONAL EVERYDAY ARTIFACTS AS AN ANTHROPOLOGICAL PRACTICE

Based on a study conducted in 2023/24, the chapter examines students' interactions with artifacts of everyday educational life from the perspective of anthropological practices. In the era of digital content and virtual communication, it is most interesting to monitor the processes of interaction between teachers, students, and parents with objects and things of school life. Children's interest in artifacts is not accidental. At school, in a museum, in a home collection, they encounter artifacts of the historical, heroic or everyday past that "speak" to them in the language of an era. The school is a concentration of student artifacts from diplomas and cups, awards and medals to an old ruler, a wall newspaper from the 1980s or an inscription on the wall in the schoolyard. The everyday educational artifact is a material or abstract entity either created earlier and of historical value or created by the participants of an educational process at a moment of activity or event in the educational environment, capable of giving a certain experience, emotion, the impression that makes tradition come alive. Artifacts are always defined by the participants of educational relations as important, valuable, interesting, emotional, socially significant. In the course of our work, we studied the anthropological practices of interaction between students, administrators, and teachers with artifacts of everyday educational life in schools occupying both old, historical buildings with museum

spaces and legends, and new ones without notable history. In the course of our work, we have identified different ways of interaction with artifacts of everyday educational life: through interaction with historical architecture and interiors, objects of museum collections, artifacts of educational everyday life in the classroom, the creation of pseudo-artifacts and symbols to maintain their own importance in the educational environment. It was found that high school students are better at building anthropological boundaries when interacting with artifacts than elementary school and 5th-6th grade students. Deeper social experience, the development of self-presentation and self-determination help them shape their history through the things and objects of school life, enriching the boundaries of anthropological experience with their values, intentions, interests and expectations.

Elena Ivanova,
Ekaterina Ekaterina Barsukova,
and Alexandra Iangurazova

Chapter 8. THE STUDENTS' VALUES AND EVERYDAY LIFE IN A BASHKIR BOARDING HIGH SCHOOL

The chapter is devoted to the everyday life of Bashkir schoolchildren and focuses on the case of the Rami Garipov Bashkir Republican Gymnasium (Boarding School) No 1. The research aimed to study the free time of high school students in a boarding school setting, and to ascertain their attitudes towards literature, theater, their contemporaries and historical figures. In general, students of boarding schools, on the one hand, have the autonomy to plan their free time, but on the other hand, their choices are constrained by the rigidity of schedule and the necessity for discipline. It is of great importance, from both a practical and a scientific standpoint, to elucidate the part played by the school and the teachers in influencing the student's hobbies and interests. Moreover, the skills and interests that are acquired during the high school years will have an impact on the future life planning of the younger generation and their choice of strategic model of behavior in society. The study analyzed the daily routine of students and revealed that they can only choose additional

activities from those offered by the school. It was also found that high school students enjoy visiting theaters, prefer motivating literature by foreign authors, read little in the Bashkir language and have not yet decided on contemporaries who can be opinion leaders for them.

Elvina Ryazanova

PART 3
Anthropological Aspects of Mentorship

Chapter 9. MENTORING IN THE CULTURES OF THE RUSSIAN NORTH: SCIENTIFIC REFLECTIONS AND SOCIAL PRACTICES

Part 3 presents an analytical review of the reports presented at the section «Institute of Mentoring in the Cultures of the Russian North: Scientific Reflections and Social Practices» within the XV Congress of Anthropologists and Ethnologists of Russia (St. Petersburg, 26–30 June 2023). The reports illustrate the diverse manifestations of mentoring and its importance in contemporary context. The «bearers of normative information» acting as mentors are called upon not only to preserve folk knowledge and skills as a historical value, but also to introduce them to them into practice. The chapter begins with a section on general definitions and approaches to the phenomenon of mentoring. It is shown that mentoring is a «cultural universal», a mechanism of social continuity in all eras and among different peoples. Despite the evident interest on the part of researchers, the institution of mentoring has been studied unevenly. This is a consequence of the multifunctionality of this phenomenon and the diversity of its specific historical forms.

Elena Pivneva
and Irina Razumova

Chapter 10. TEACHER AND/OR MENTOR: PRIESTS IN THE PUBLIC EDUCATION IN THE NORTHERN PERIPHERY OF THE RUSSIAN EMPIRE IN THE LATE 19th — EARLY 20th CENTURIES

This article analyzes the social functions of priests involved in educational activities within peripheral parishes of the Kola North at the end of the 19th — beginning of the 20th century, including among the Sami population. The article is based on archival documents, ethnographic papers and periodicals. The activities of priests are considered in the context of the development of public education in the outlying territories of the European North. It is shown that the primary religious education was first of all focused on the spiritual and moral foundations of the Orthodoxy and the Russian language, and also introduced children to parish life. The priests' educational work among the adult parishioners was carried out through personal participation of priests in the social life, the organization of public readings and temperance societies. It was revealed that the population of the Kola North developed a view of the teacher as an ascetic, a highly spiritual person, which expanded his social functions to fulfil the roles of a spiritual mentor, a judge, a conductor of state policy, and a custodian of Orthodox culture.

Ksenia Kazakova

Chapter 11. COMMEMORATIVE PRACTICES AS A FORM OF MENTORING TO PRESERVE THE MEMORY OF THE PAST OF THE FAMILY AND KIN COMMUNITY

The chapter is devoted to commemorative practices as a form of mentoring. The role of heritage is played by family archives and relics, which contribute to the formation and preservation of family memory and knowledge about the kin community. Families may collect their archives spontaneously, under the influence of social, everyday and individual psychological needs. In the case of mentoring, learning how to preserve information about family history and specific

individuals is done purposefully. The study is based on the author's fieldwork in 2009–2023 among the families of Baltic-Finnish and German ancestry (mainly multiethnic) living in the Murmansk region. Most of these families suffered from the Stalinist repressions, since the Finns and Germans were considered "unreliable". The need for commemorative activities arose because for many decades it was taboo in families to mention the "undesirable" social or ethnic origin. As a result, many facts about the past of the kin and about individual members of such families have been lost. The problem is that some descendants do not realize the need to reconstruct the family history. The purpose of the study is to record and show the process and results of families' efforts to preserve their memory and to find out whether this experience and its value are transmitted within family groups. The study used oral history methods and the comparative historical method to analyze the data obtained. The chapter provides examples of mentoring, expressed in the involvement of family members in creating an archive, compiling family trees, collecting photographic material, preserving relics and family traditions. The results show that the preservation and transmission of family memory largely depends on the cultural level of the family and, above all, on representatives of the older generation who act as mentors.

Elena Busyreva

Chapter 12. MENTORING AS A PRACTICE OF REPRODUCING ETHNOCULTURAL TRADITIONS (THE CASE OF THE ITELMEN HOLIDAY "ALHALALALAI")

The chapter examines the modern methods of transmitting ethnocultural traditions associated with the rituals of the annual economic cycle. This issue is discussed by analyzing the case of the Itelmen autumn holiday "Alkhalalalai" celebrated in Kamchatka in recent decades. The main emphasis is placed at the contemporary transformation of the holiday. The main ritual events of "Alkhalalalai" are considered as a process and result of interaction between communities in public space, leading to a specific cultural shift. The author defines this shift as the staging of culture, since it

is focused on the spectator and the demonstration of the restored tradition to the audience. The author also analyzes the mechanism of the modern reconstruction of "Alkhalalalai" and shows that the main channel of continuity in the festive ethnic sphere was the institution of mentoring, which developed in our country during the Soviet period. Ethnic mentoring was established as one of results of the formation of the ensemble structures for reproducing the components of folk culture. In folklore ensembles, the artists mastered the basics of ballet choreography; they constantly trained and rehearsed under the guidance of an experienced choreographer, who acted as a mentor. This provided the maximum effect on the audience, and this provoked the process of staging of the ethnic culture. This Soviet folkloric and choreographic heritage is at the root of many contemporary transformations of the ethnic culture, including the reconstructed Kamchatka "Alkhalalalai".

Liudmila Khakhovskaya

Chapter 13. MENTOR AND MENTORING: MEANINGS AND INTERPRETATIONS (THE CASE OF THE CITIES OF THE KOLA PENINSULA)

Like other forms of cultural continuity, mentoring is associated with national traditions and socio-cultural stratification of society. Mentoring can be identified both as a phenomenon of national culture and as a way of transferring knowledge and experience in specific cases. Mentoring ("nastavnichestvo") is conceptualized within a certain ideology and national cultural code. It can be reflected through various associations from cultural and historical to individual and biographical. Accordingly, the requirements imposed on the mentor by society and on the "mentees" vary. In the most general sense, "mentoring" is not an activity, but a cultural mission. Direct, indirect and metaphysical forms of mentoring can be distinguished. A field study conducted in 2023 identified variations in how mentoring is interpreted and the role that people assign to mentors in their lives. It showed that "mentoring" as a cultural concept and a set of social practices without clear boundaries not only determines the vectors, forms and quality of general cultural and

professional continuity, but, above all, creates a specific dynamic network of relationships between an individual and "significant others". They can be permanent guides along the path of life or temporary assistants at certain stages of self-determination and entry into the profession, as well as in difficult situations. The types of mentoring relationships and the mentors themselves are formed according to semantic differences. Mentoring is a set of socio-cultural roles performed in relation to an individual and by an individual at different stages of life.

Irina Razumova
and Olga Zmeeva

PART 4

Children with Migration Background at School

Chapter 14. SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE FOR ADAPTATION OF STUDENTS WITH MIGRATION HISTORY

The chapter summarizes the results of the sociological project entitled 'The Potential of the Sociocultural Environment and Interdepartmental Cooperation for Solving Educational Problems of Adaptation of Foreign Minors and Other Categories of Children with Migration History'. In 2024 the study involved 125 teachers from 14 regions of the Russian Federation, representing schools with a significant proportion of such students. The authors aim to identify the main factors of the internal environment of Russian educational organizations that contribute to increasing the level of adaptation of foreign minors and other categories of children with migration history; to study the degree and nature of interaction between schools (teachers, class teachers, administrators, social pedagogues) and families with migration history; to identify the degree of involvement of educational organizations in interaction with ethnic, cultural and religious associations in the Russian Federation.

Elena Omelchenko,
Anna Shevtsova,
and Arina Burova

Chapter 15. THE ROLE OF SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT IN ADAPTATION OF STUDENTS FROM CENTRAL ASIA: CASE OF CHELYABINSK AND TOMSK REGIONS

The success of integration of children with migration history into educational organizations depends on how systematically the work on their linguistic, psychological and sociocultural adaptation is built. The use of sociocultural environment resources and the involvement of social partners play an important role in this work. While educational organizations in different regions of Russia face similar problems related to the increasing influx of migrants in recent years, and the algorithm of work within schools is approximately the same, the mechanisms for building a network with external partners in the socio-cultural environment of each region or city vary. The article examines the experience of the network of educational organizations and partners in Chelyabinsk and Tomsk regions, which can be considered as an integration model with a regional component. It demonstrates not only active use, but also shaping of the environment with a variety of social groups being involved. Thus, the socialization and integration of children with migration history shows quite a success. In general, the understanding of sociocultural environment as a set of conditions on which the existence and development of the individual and society depend is actualized.

Marina Krivenkaya

Chapter 16. THE RESOURCE OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT FOR THE ADAPTATION OF MIGRANT CHILDREN: SAINT PETERSBURG'S EXPERIENCE

The problem of socio-cultural and linguistic adaptation and integration of migrant families from neighboring countries into the Russian society has persisted for over a decade after the collapse of the Soviet Union. Although the intensity of migration flows to Russia

has decreased in recent years, families with children who have already relocated to the country (mainly from the Central Asian republics) have resulted in a high concentration of migrants in certain regions, districts and educational institutions. This requires society and the state to take measures to harmoniously integrate these groups into the host community. To do so, it is necessary to study and scale up successful practices employed by educational organizations. The article examines the experience of Saint Petersburg in using the resources of the socio-cultural environment for the adaptation and integration of non-native children, using the example of the experience of School No. 443 in the Frunzensky district. Over the past 10–15 years, the school's teaching staff has accumulated extensive and successful experience in this field, actively using the museum complexes of Saint Petersburg and out-of-school learning sites within the district, while engaging social partners and parents in these endeavors. The annual test results of migrant children studying at the school demonstrate not only a progressive increase in the Russian language proficiency and overall academic performance, but also positive changes in the personality structure of children for whom other languages are their native tongue. These children have exhibited successful inclusion in the cultural space of the city and the country, a sense of belonging to the socio-cultural spaces of the city and Russian society as a whole. It seems highly advisable to extend the school's experience to educational organizations in Saint Petersburg and other major cities of the Russian Federation.

Elena Khabenskaya

Chapter 17. COMPLEX ISSUES OF INTERACTION WITH PARENTS — REPRESENTATIVES OF ETHNIC MINORITIES IN THE PRACTICE OF RUSSIAN SCHOOLS

School support and cooperation with parents are important for the adaptation of students from families with migration history. Parents who face difficulties in a new environment often can't help their children to adapt, so a school should become the main

institution of assistance; therefore, it should apply a special approach and provide continuous psychological and pedagogical support. The experience of educational organizations from different regions shows that special volunteer groups can provide an effective solution to the difficulties caused by poor command of the Russian language among parents from non-Russian ethnic groups, their cultural and religious attitudes. Such volunteer groups are made up with school specialists, representatives of ethnic diasporas and other parents with migration history who have positive experience of adaptation. A school's active participation in such families' life may consist in helping adults to learn Russian and informally involving children in extracurricular activities — through theater, sports, intellectual and competitive activities. Continuous support provided to a family by school staff, that is, a class teacher, psychologist, social pedagogue, teacher of supplementary education, is essential. Involving parents in school life strengthens a child's self-confidence, promotes socialization and a partnership between a school and a family.

Elena Teplova

Chapter 18. TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE AS A RESOURCE FOR ADAPTING FOREIGN MINORS AND CHILDREN WITH A MIGRATION BACKGROUND

The chapter discusses the issue of professional competence of teachers working with children (students) with migration history, i.e. children with special educational needs. It is proposed to understand "children with migration history" as those children who have at least one parent born outside the Russian Federation. It is teachers who become the main helpers and "guides" in the complex process of linguistic and socio-cultural adaptation that such a child undergoes at school. The polyethnicity of the Russian state influences the content of education, which in many subjects of the Russian Federation has a significant ethnocultural component, especially in extracurricular activities and supplementary education. It also determines the daily

practice of educators, who teach children of different ethnic and religious backgrounds. For successful interaction with them and especially with their parents and family members, it is important for a teacher to have intercultural competence and to master the technologies of adaptation and integration of foreign-ethnic students into class collectives. The authors suggest paying special attention to the professional development of pedagogical workers and specialists working with foreign minors in the educational environment, provided for in paragraph 12 of the Set of Measures for the Socialization and Psychological Adaptation of Foreign Minors, and adding specific methodic and didactic aspects to all such professional development programs.

Elena Omelchenko
and Anna Shevtsova

Part 5

Multicultural Education Models and Practices

Chapter 19. HOW THE KARELIAN SCHOOL WAS REVIVED

The chapter characterizes the initial period of revival of the Karelian and Vepsian written languages and the formation of the ethnically oriented schools in the Republic of Karelia. The described period covers the late 1980s — the second half of the 1990s. This was the time when the legal framework for ethnic education was prepared, and the main documents regulating the educational process that included the Karelian and Vepsian languages were adopted. The establishment of the ethnic schools took place against the backdrop of democratic changes in the country. The initiatives of scientists and public figures to introduce the Baltic-Finnish languages of Karelia into the education system were supported by the republican government. The public initiative was echoed by the authorities. Participants of the revival processes today recall that the project was realized in a single impulse, by joint efforts. The foundations of the ethnic education were laid. To date, a solid scientific, educational and

methodological base has been created. Although ethnic schools have not fully justified the hopes for the return of full-fledged bilingualism and a new generation of Karelian and Vepsian speakers, the education system remains practically the only sphere of preservation and development of the Karelian and Vepsian languages.

Svetlana Nagurnaya

Chapter 20. CREATING A SPACE FOR LANGUAGE: THE EXPEREANCE OF THE KARELIAN LANGUAGE HOUSE IN VEDLOZERO VILLAGE

The Karelian regional public organization "House of the Karelian Language" was registered in 2013 in Vedlozero. It is located in Pryazhinsky district of the Republic of Karelia. Four years later, a language nest was created here. The language nest in Vedlozero uses the technique of total early language immersion. It means that the Karelian language is used in all situations. Children can speak Russian to each other or teachers, but adults answer them in Karelian only. These field notes are based on the results of a trip to the "House of the Karelian Language". The original task was to get acquainted with the methodology of language immersion. However, my tasks expanded in the process of analysis — observation, informal communication with visitors and leaders, while collecting interviews. Based on the analysis of empirical data collected in Vedlozero I try to answer the following questions: why parents choose a language nest for their children or prefer municipal kindergarten, what links have emerged between the organization, on the one hand, and local and municipal institutions, on the other. The case of Vedlozero shows the Russian experience of civic participation. The author concludes that the possible reasons for the emergence of such a space in Vedlozero are the organization leaders' proactivity, their cultural ties and involvement in international experience. There is a significant factor of flexibility in the work of the organization and the ability to go beyond the "sectoral thinking".

Julia Litvin

Chapter 21. SCHOOL EDUCATION AMONG THE ROMA IN RUSSIA

The Roma people face numerous challenges, including difficult relations with the authorities and the police, mass evictions from their homes, a lack of basic amenities such as electricity, gas, water, schools and transport in settlements where Roma communities are concentrated, and pervasive negative stereotypes and media coverage of Roma issues. However, the most pressing problem is the low level of education among the majority of Roma. In our opinion, this was facilitated by the lack of their own territory and statehood, their small number (according to official data), as well as the concerns of the Roma themselves whether they will remain Roma after receiving an education. It is frequently asserted that the Roma are themselves to blame, as they isolate themselves from the mainstream society, do not want to live according to the laws of the country, do not work, do not pay taxes, etc. But the situation is in fact more complicated than it seems. In recent years, the problem has begun to gain greater attention and visibility. It becomes evident that the resolution of the educational challenges will inevitably lead to the resolution of the other pressing issues confronting the Roma. The subject matter addressed in this article is of significant importance for the future of the Roma. It is therefore essential to undertake a comprehensive examination of the situation.

Nadezhda Demeter

Chapter 22. BLACK SEA SHAPSUGS: EDUCATIONAL PRACTICES IN THE FORMATION OF LOCAL ETHNIC IDENTITY

According to the ethnological field research, the key concerns of the Black Sea Shapsugs in the Lazarevsky district of Sochi include the external recognition of their ethnic identity, its preservation and transmission to subsequent generations — extending beyond the family to encompass formal school education. This study centers on educational practices as mechanisms for strengthening local ethnic identity. The

methodology employed comprised field ethnography (observation, interviews, photo/video documentation) and cyber-ethnographic techniques (analysis of photo/video materials, texts, content analysis). The chapter presents the data derived from two questionnaire surveys (n=119 and n=45). Three interrelated trends were identified: 1) Aul residents self-identify as Shapsugs, a small-numbered indigenous people. Attachment to their auls is pronounced, with traditional culture viewed as essential for sustainable development; 2) despite education's role in Shapsug ethnic stratification, the older generation prioritizes youth self-determination regarding future specialization. 3) Primary institutions fostering local ethnic identity include schools, children's supplementary education centers, and private ethno-cultural centers. The following mechanisms for preserving local ethnic identity can be distinguished among educational practices: a) fostering a respectful attitude among the younger generation towards representatives of older generations and Shapsug warriors — persons who served in the military; b) building a structured system of territorial-national identification; c) transfer of knowledge and skills related to traditional forms of economic and cultural activities of Adyg-Shapsugs; d) natural combination of educational practices with the practices of the Shapsugs; e) development of the local ethnic identity of the Adyg-Shapsugs.

Polina Kurinskikh

Chapter 23. THE OSSETIAN NART SAGAS: A LOOK THROUGH THE PRISM OF ETHNOPEDAGOGY

For many centuries, Ossetian epic sagas about the Narts served as an educational institution for younger generations. From an early age, the spirit, ideals, and aspirations of the people creatively reflected in the epic, penetrated into the heart and mind of children. The prospective value of using the Nart epic as a meaningful foundation for the ethnopedagogization of the educational process in regional educational institutions is especially significant in the current context of globalization and the reduction of cultural diversity. It serves as a crucial instrument of resistance against total Westernization of life and education. In

such circumstances, the artistic appeal and comprehensibility of the epic material can stimulate interest in ethnic roots, mythological figures, ethical norms and symbols. Despite the limited representation of national and regional elements in the educational content, it can establish a robust foundation in the children's cognitive and behavioral patterns. Turning to the Nart epic, a powerful layer of the Ossetian ethnocultural heritage, awakens historical memory and develops a spiritual and moral core of students.

Zarifa Tsallagova

Chapter 24. INTRODUCING SECULAR DISCIPLINES INTO THE CURRICULA OF MADRASAHS IN THE VOLGA-URAL REGION

Today, there is an urgent need for the training of theologians in Russia who could compete with their foreign counterparts. To this end, they must possess not only quality religious knowledge, but also a broad view of the world around us, which is formed through secular sciences. The author hypothesizes that the speed and effectiveness with which elements of secular learning are introduced may be influenced by the presence of Jadid experience in particular Muslim communities. This chapter tests the hypothesis using the Samara region as an example. The author examines the presence of a secular component in local madrasahs in the second half of the 19th — early 21st centuries. A comparative analysis is carried out on the curricula of Muslim educational institutions in the Samara province, and the region with the Muhammadiyah madrasah in Kazan during the pre-revolutionary and post-Soviet periods. The study concludes that the Jadid tradition has certain continuities in the Samara region, such as the presence of secular disciplines in the curricula and the classroom system.

Marsel Gumerov

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Барсукова Екатерина Михайловна — научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Российская Федерация, 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4). Эл. почта: barsukovaem@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3080-7967

Белова Наталья Андреевна — к. и. н., научный сотрудник Центра этнополитических исследований, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр. 32А). Эл. почта: belova@iea.ras.ru ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-7675-7419

Бурова Арина Александровна — магистр социологии, специалист кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119571 Москва, пр. Вернадского, д. 88). Эл. почта: aa.burova@mpgu.edu

Бусырева Елена Владиславовна — к. и. н., старший научный сотрудник, Центр гуманитарных проблем Баренц региона — Филиал Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального исследовательского центра «Кольский научный центр Российской академии наук» (ЦГП КНЦ РАН) (Российская Федерация, 184209, Мурманская область, г. Апатиты, мкр. Академгородок, 40А). Эл. почта: ebusyreva@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2054-2910

Гумеров Марсель Марсович — соискатель ученой степени кандидата исторических наук, Московский городской педагогический университет (Российская Федерация, 129226 Москва, 2-й сельскохозяйственный проезд, д. 4). Эл. почта: marsello1812@gmail.com ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3424-7920

Деметер Надежда Георгиевна — д. и. н., ведущий научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр-т, 32А). Эл. почта: demetera@mail.ru

Змеева Ольга Васильевна — к. и. н., старший научный сотрудник, Центр гуманитарных проблем Баренц региона — Филиал Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального исследовательского центра «Кольский научный центр Российской академии наук» (ЦГП КНЦ РАН) (Российская Федерация, 184209 Мурманская область, г. Апатиты, мкр. Академгородок, 40А). Эл. почта: zmeyeva@rambler.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3909-1582

Зыкина Ольга Александровна — младший научный сотрудник отдела русского народа, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр., 32А). Эл. почта: zykina@iea.ras.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6752-6651

Иванова Елена Владимировна — к. психолог. н., доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Российская Федерация, 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4). Эл. почта: ivanovaev@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4740-4235

Казакова Ксения Сергеевна — к. и. н., старший научный сотрудник, Центр гуманитарных проблем Баренц региона — Филиал Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального исследовательского центра «Кольский научный центр Российской академии наук» (ЦГП КНЦ РАН) (Российская Федерация, 184209 Мурманская область, г. Апатиты, мкр. Академгородок, 40А). Эл. почта: k.kazakova@ksc.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5071-4947

Кривенькая Марина Александровна — к. филол. н., доцент кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», директор Центра регионоведения и гуманитарно-образовательного сотрудничества, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119435 Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1). Эл. почта: marina1008@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8338-510X

Куринских Полина Александровна — к. и. н., заведующий лабораторией этносоциальных исследований, научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Федеральный исследовательский центр «Субтропический научный центр Российской академии наук» (Российская Федерация, 354002 Сочи, ул. Яна Фабрициуса, 2/28). Эл. почта: polina_alexandrowna@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5756-3643

Литвин Юлия Валерьевна — к. и. н., научный сотрудник сектора этнологии, Институт языка, литературы и истории — обособленное подразделение ФГБУН Федерального исследовательского центра Карельский научный центр РАН (185910 Петрозаводск, ул. Пушкинская, 11). Эл. почта: litvinjulia@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2369-4987

Мартынова Марина Юрьевна — д. и. н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник — зав. Центром европейских исследований, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр., 32А). Эл. почта: martynova@iea.ras.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7280-7450

Нагурная Светлана Викторовна — к. филолог. н., старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и истории — обособленное подразделение ФГБУН Федерального исследовательского центра Карельский научный центр РАН (185910 Петрозаводск, ул. Пушкинская, 11). Эл. почта: swetlaanaa@mail.ru

Омельченко Елена Александровна — д. и. н., декан факультета регионоведения и этнокультурного образования, профессор кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», заместитель директора, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119571 Москва, пр. Вернадского, д. 88). Эл. почта: etno1@dol.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2019-2586

Пивнева Елена Анатольевна — к. и. н., ведущий научный сотрудник, зав. отделом Севера и Сибири, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр-т, 32А). Эл. почта: pivnel@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8582-417X

Разумова Ирина Алексеевна — д. и. н., главный научный сотрудник, Центр гуманитарных проблем Баренц региона — Филиал Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального исследовательского центра «Кольский научный центр Российской академии наук» (ЦГП КНЦ РАН) (Российская Федерация, 184209 Мурманская область, г. Апатиты, мкр. Академгородок, 40А). Эл. почта: irinarazumova@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5960-9772

Рязанова Эльвина Фаритовна — к. и. н., научный сотрудник Отдела Урала и Поволжья, Институт этнологии и антропологии имени Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334, Москва, Ленинский просп., 32А). Эл. почта: e.ryazanova@iea.ras.ru

Теплова Елена Феликсовна — к. и. н., директор Центра историко-культурных исследований религии и межцивилизационных отношений, доцент кафедры культурологии, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119435 Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1). Эл. почта: ef.teplova@mpgu.su

Хабенская Елена Олеговна — к. и. н., доцент кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», факультет регионоведения и этнокультурного образования, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119571 Москва, пр. Вернадского, д. 88). Эл. почта: etnoregion@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5000-0661

Хаховская Людмила Николаевна — к. и. н., ведущий научный сотрудник лаборатории истории и экономики, Северо-Восточный комплексный научно-исследовательский институт им. Н. А. Шило ДВО РАН (Российская Федерация, 685000 Магадан, ул. Портовая, 16). Эл почта: hahovskaya@gmail.com ORCID ID: http://orcid.org/0000-0002-4427-755X

Цаллагова Зарифа Борисовна — д. педагог. н., профессор, ведущий научный сотрудник, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр-т, 32А). Эл. почта: sozieva@mail.ru tsallag@iea.ras.ru

Шевцова Анна Александровна — д. и. н., профессор кафедры ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция мигрантов», Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет (Российская Федерация, 119571 Москва, пр. Вернадского, д. 88). Эл. почта: ash@inbox.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3602-4728

Янгуразова Александра Олеговна — младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Российская Федерация, 129226 Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4). Эл. почта: blinovaao@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9917-0047

AUTHORS INFO

Barsukova, Ekaterina M. — Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures, the Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University (Russian Federation, Moscow). E-mail: barsukovaem@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3080-7967

Belova, Natalia A. — Ph.D. in History, research fellow at the Center for Ethnopolitical Stadies, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: belova@iea.ras.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7675-7419

Burova, Arina A. — Master in Sociology, Specialist of the UNESCO Chair of International Education and the Integration of Migrants, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: aa.burova@mpgu.edu

Busyreva, Elena V. — Ph.D. in History, Senior Researcher, Barents Centre of the Humanities — Branch of the Federal Research Centre "Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences" (Apatity, Russian Federation). E-mail: ebusyreva@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2054-2910

Gumerov, Marsel M. — Ph.D. candidate, Moscow State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: marsello1812@gmail.com ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3424-7920

Demeter, Nadezhda G. — Doctor of History, Leading Researcher, Head of the Department of the North and Siberia, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: demetera@mail.ru

Ivanova, Elena V. — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures, the Research Institute of Urbanism and Global Education, Moscow City University (Russian Federation, Moscow). E-mail: ivanovaev@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4740-4235

Iangurazova, Alexandra O. — Junior Researcher at the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Science and Global Education Studies, Moscow City University. E-mail: blinovaAO@mgpu.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9917-0047

Kazakova, Ksenia S. — Ph.D. in History, Senior Researcher, Barents Centre of the Humanities — Branch of the Federal Research Centre "Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences" (Apatity, Russian Federation) E-mail: k.kazakova@ksc.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5071-4947

Khabenskaya, Elena O. — Ph.D. in History, Associate Professor of the UNESCO Chair of International Education and the Integration of Migrants, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: etnoregion@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5000-0661

Khakhovskaya, Liudmila N. — Ph. D. in History, Leading Researcher of the Laboratory of History and Economics, North-East Interdisciplinary Scietific Research Institute n. a. N. A. Shilo, RAS Far East Branch (Magadan, Russian Federation). E-mail: hahovskaya@gmail.com ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-4427-755X

Krivenkaya, Marina A. — Ph.D. in Philology, Associate Professor of the UNESCO Chair of International Education and the Integration of Migrants, Director of the Center for Regional Studies, and Humanitarian and Educational Cooperation, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: marina1008@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8338-510X

Kurinskikh, Polina A. — Ph.D. in History, Head of the Ethnosocial Research Laboratory, Researcher, Federal Research Centre the Subtropical Scientific Centre of the Russian Academy of Sciences (Russian Federation, 354002 Sochi, st. Jan Fabricius, 2/28). E-mail: polina_alexandrowna@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5756-3643

Litvin, Julia V. — Ph.D. in History, Researcher in the Ethnology Section, Russian Academy of Science Institute of Linguistics, Literature and History of the Karelian Research Centre (Russian Federation, Petrozavodsk). E-mail: litvinjulia@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2369-4987

Martynova, Marina Yu. — Dr. of History, Professor, Head of the Department for European Studies, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: martynova@iea.ras.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-7280-7450

Nagurnaya, Svetlana V. — Ph.D. in Philology, Senior Researcher, Section, Russian Academy of Science Institute of Linguistics, Literature and History of the Karelian Research Centre (Russian Federation, Petrozavodsk). E-mail: swetlaanaa@mail.ru

Omelchenko, Elena A. — Doctor of History, Dean of the Faculty for Regional Studies and Ethnocultural Education, Professor of the UNESCO Chair of International Education and the Integration of Migrants, Deputy Director, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: etno1@dol.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-2019-2586

Pivneva, Elena A. — Ph.D. in History, Leading Researcher, Head of the Department of the North and Siberia, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: pivnel@mail.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-8582-417X

Razumova, Irina A. — Doctor of History, Chief Researcher, Barents Centre of the Humanities — Branch of the Federal Research Centre "Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences" (Apatity, Russian Federation). E-mail: irinarazumova@yandex.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5960-9772

Ryazanova, Elvina F. — Ph.D. in History, Researcher, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: e.ryazanova@iea.ras.ru

Shevtsova, Anna A. — Doctor of History, Professor of the UNESCO Chair of International Education and the Integration of Migrants, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: ash@inbox.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3602-4728

Teplova, Elena F. — Ph.D. in History, Director of the Center for Historical and Cultural Studies of Religion and Intercivilizational Relations, Associate Professor of the Department of Cultural Studies, Institute of Social Studies and Humanities, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: ef.teplova@mpgu.su

Tsallagova, Zarifa B. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). sozieva@mail.ru tsallag@iea.ras.ru

Zmeeva, Olga V. — Ph.D. in History, Senior Researcher, Barents Centre of the Humanities — Branch of the Federal Research Centre "Kola Science Centre of the Russian Academy of Sciences" (Apatity, Russian Federation). E-mail: zmeyeva@rambler.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3909-1582

Zykina, Olga A. — Junior Researcher, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: zykina@iea.ras.ru ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6752-6651

Научное издание

Образование детей и идентичность: взгляд социального антрополога

Коллективная монография

Ответственный редактор: М. Ю. Мартынова

Утверждено к печати Ученым советом Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН

ISBN: 978-5-4211-0345-5

DOI: 10.33876/ 978-5-4211-0345-5/1-551

Литературный редактор: М. Ю. Мартынова
Корректор: О. А. Зыкина
Редактор английского текста: Т. А. Сюткина
Обложка: В. О. Березин
Верстка: Н. А. Белова

Подписано в печать 01.07.2025 Формат 70x100 1/16
Усл.-печ. л. 44,77 Заказ № 25-2
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии Т8 «Издательские Технологии»