

На правах рукописи

Терехина Александра Николаевна

**Кочевая школа в современной системе образования для народов Севера РФ:
концепции, дискурсы и практики**

Специальность 07.00.07 – этнография, этнология и антропология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата исторических наук

Москва

2021

Работа выполнена в отделе Севера и Сибири Федерального государственного бюджетного учреждения науки Ордена Дружбы народов «Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая Российской академии наук»

Научный руководитель:

Функ Дмитрий Анатольевич – доктор исторических наук, профессор, директор ФГБУН «Ордена Дружбы народов Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН»

Официальные оппоненты:

Романова Екатерина Назаровна – доктор исторических наук, главный научный сотрудник отдела археологии и этнографии ФГБУН "Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера Сибирского отделения РАН"

Лярская Елена Владимировна – кандидат исторических наук, научный сотрудник АНООВО "Европейский университет в Санкт-Петербурге"

Ведущая организация:

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Защита состоится 23 декабря 2021 г. в 16.00 на заседании Диссертационного совета Д 002.117.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, созданного на базе ФГБУН «Ордена Дружбы народов Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН» по адресу: 119334, Москва, Ленинский проспект, 32А, корпус «в», 18 этаж, Малый зал.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая: www.iea-ras.ru

Автореферат разослан «___» _____ 2021 года.

Ученый секретарь

диссертационного совета, к.и.н.

Лейбова Н.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. С распадом СССР Россия взяла курс на демократизацию образования путем ликвидации централизованного государственного управления в этой сфере (Федеральный закон 1992). Местные власти и общественные организации получили широкие возможности по реализации региональных образовательных проектов, в том числе связанных с этнокультурным компонентом. Конец XX – начало XXI вв. характеризуется инновациями в образовании: на территории страны появляется многообразие педагогических методик и направлений, а также частных учебных заведений. Новые образовательные идеи и свободы задали вектор изменениям и в регионах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, что можно рассматривать как курс на символическую деколонизацию формального образования.

В субъектах Российской Федерации, где у части коренного населения сохраняется кочевой образ жизни, продолжает действовать организованная в советское время система школ-интернатов. В них также учатся дети из небольших северных поселков, в которых нет школ с полным средним обучением. С 1990-х годов этническими лидерами в Сибири инициируются проекты по адаптации системы образования к реальным потребностям местного населения. На волне их критических оценок советской системы школ-интернатов как фактора разрушения традиционного уклада жизни коренных народов и утраты индигенных языков начинается проект «возрождения» кочевых школ, известных еще в первые десятилетия советской власти. Кочевая школа в 1990-е позиционировалась региональными просветителями как форма обучения, альтернативная школам-интернатам, расположенная в местах проживания кочевого населения, способствующая сохранению традиционной культуры, кочевого оленеводства и языка, «возвращению» ребенка в семью. Первые кочевые школы были открыты в Амурской области и Республике Саха (Якутия). В начале XXI в. кочевые школы временно работали или функционируют до сих пор в Ненецком автономном округе, Таймырском Долгано-Ненецком муниципальном районе и Эвенкийском муниципальном районе Красноярского края, а также в Ханты-Мансийском, Чукотском и Ямало-Ненецком автономном округах.

В настоящее время в России действуют 35 кочевых школ (количество варьирует год от года) с общим охватом – около 600 воспитанников. Несмотря на столь скромный масштаб, кочевое образование стало одним из брендов для Якутии и Ямала, где оно получило

наибольшее развитие. Кочевые школы вызывают заинтересованность у журналистов и регулярные волны дискуссий между сторонниками и противниками данной формы обучения.

Диссертационная работа представляет собой социально-антропологическое исследование феномена кочевого образования в России. Поскольку кочевые школы, пусть даже единичные, имеют широкую географию и открыты в регионах с разнообразными характеристиками традиционных форм хозяйства, положения коренного населения и состояния этнических языков, контекст их работы в каждом случае также имеет свою специфику.

Этнографическое описание практик кочевого образования в данном исследовании показано на примере учебных заведений Таймыра и Ямала. Вместе с тем в целом фокус внимания в работе направлен на кочевых ненцев полуострова Ямал, поскольку именно в Ямало-Ненецком автономном округе (ЯНАО) в настоящее время сосредоточено более 60% всех номадов России, что, соответственно, актуализирует тему кочевого образования в регионе. В тундровых районах округа сохраняется семейное кочевание, в отличие от большинства регионов Севера и Сибири. Период полевых изысканий пришелся на развитие проекта «Кочевая школа» в ЯНАО, поэтому сбор материалов проводился в том числе в течение годичной экспедиции (2015–2016 гг.) в роли воспитателя кочевого детского сада в семьях оленеводов-частников на полуострове Ямал. Этот опыт и длительное «поле» автора позволили сделать насыщенное этнографическое описание «жизни» кочевого учебного заведения в ритме ненецкого стойбища.

Настоящее исследование представляется актуальным по нескольким причинам. Во-первых, появление и почти тридцатилетнее развитие кочевых школ как части постсоветских трансформаций в сфере образования для коренных народов Севера предполагают тщательное осмысление этих процессов с позиций этнологии и социальной антропологии. Во-вторых, накопившиеся в общественном пространстве противоречия, связанные с данной формой обучения, требуют дискурсивного анализа для более глубокого понимания социальных процессов в индигенной среде и современных подходов к системе образования в регионах. В-третьих, актуальным является и этнографическое описание работы кочевых школ на стойбищах: трансформаций в материальной культуре, взаимодействия учителей, родителей и детей, взаимного влияния ритма жизни северных кочевников и распорядка образовательного процесса.

Объектом исследования является российская система образования для коренных малочисленных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни.

Предмет исследования – дискурсы о кочевом образовании в современной России и практики работы кочевых школ в семьях оленеводов Ямала и Таймыра.

Цель данной работы – анализ подходов, дискурсов и практик кочевого образования в контексте повседневной культуры оленеводов на примере Ямала и Таймыра.

Для реализации указанной цели определены следующие **задачи**:

- Рассмотреть кочевое образование на Севера в исторической ретроспективе как часть мировой проблематики организации обучения для мобильных групп населения, чтобы выявить предпосылки современного проекта кочевых школ в России и дать их актуальную характеристику;
- Проанализировать цели «возрождения» кочевых школ и дискурсы о кочевом образовании разных заинтересованных сторон для сравнения сконструированного образа с реальными практиками и образовательными стратегиями кочевников;
- На основе полевых материалов осуществить детальное этнографическое описание и проанализировать практики работы кочевых школ в контексте повседневной культуры оленеводов Ямала и Таймыре через призму трансформаций материальности, темпоральности и социальных взаимодействий в кочевых коллективах.

Степень научной разработанности темы. Антропологические работы, посвященные кочевым школам в России, крайне немногочисленны. Кочевые формы образования на российском Севере не становились самостоятельной темой кандидатских/докторских диссертаций по этнологии или социальной антропологии ни в нашей стране, ни за рубежом. Как отмечала еще в 2013 г. в главе о кочевой школе у эвенков А. Лаврилье, трудно найти работы с анализом конкретных практик кочевого образования на примере этнографических полевых исследований (Lavrillier 2013a).

С.Г. Жирковой в Тромсё была написана магистерская диссертация о кочевых школах в Якутии (Zhirkova 2006). В этом исследовании были поставлены вопросы о том, являются ли кочевые школы шагом в будущее или движением назад, к примитивному образу жизни, который может сделать коренные народы неприспособленными для выживания в современном мире. Наряду с этим рассматривается значение этой формы обучения для сохранения традиционной культуры и языка. С.Г. Жиркова использовала полевые

материалы, собранные в эвенкийской школе «Амма» (Алданский улус Республики Саха (Якутия)) и в Якутске. Школа «Амма» имеет стационарную модель организации и находится на промысловом участке эвенков-оленьеводов. Полевое исследование проводилось в летнее время, то есть в период школьных каникул, и состояло из интервью с учителями, родителями, учениками на месте, а также исследователями и методистами в столице республики. Позже вышла статья того же автора с кратким обзором истории кочевого образования в России (Жиркова 2010).

Наиболее знаковыми работами о кочевом образовании можно назвать публикации французского антрополога Александры Лаврилье, специализирующейся на эвенкийской культуре и языке (Lavrillier 2013a,b). А. Лаврилье описывает создание кочевой школы в Амурской области, в котором она принимала непосредственное участие, анализирует свой опыт прикладной антропологии и роль ученого во взаимодействии разных заинтересованных сторон. Поскольку антрополог в течение нескольких лет вместе с локальным сообществом занималась организацией, поиском финансирования, выработкой логистики и специальной программы, а также преподаванием, в статьях представлены уникальные эмпирические материалы и автоэтнографическая рефлексия.

В сборнике под редакцией Э. Кастена и Т. де Граафа «Sustaining Indigenous Knowledge: Learning Tools and Community Initiatives for Preserving Endangered Languages and Local Cultural Heritage», куда как раз и была включена статья А. Лаврилье, опубликованы еще две статьи о кочевых школах. Ш. Дудек на основе многолетних полевых наблюдений и интервью описывает проект стойбищной или таежной школы, открытой в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре ненецким писателем и общественным деятелем Ю.К. Вэллой (Dudeck 2013), и причины ее закрытия. Эта статья является продолжением размышлений о системе образования для коренных народов, озвученных им вместе с А. Венцелем (Dudeck, Ventsel 1998). В тексте приводятся примеры других образовательных экспериментов в округе и опыт активного участия в них внешних исследователей, критика программы этнокультурного обучения в государственных школах и обзор имеющейся у автора информации о кочевых школах в регионах Сибири.

Р.И. Лаптандер представляет школу ненецкой писательницы А.П. Неркаги в Приуральском районе ЯНАО как одну из моделей образования для коренных народов Ямала в рамках проекта «Кочевая школа» (Laptander 2013). Как А. Лаврилье и Ш. Дудек ссылаются на собственный опыт участия в жизни экспериментальных школ на разных

стадиях, так и Р.И. Лаптандер описывает свой вклад в написание обоснования открытия кочевой школы и разработку ее концепции. Исследователь критически осмысляет северную школу-интернат через призму своего обучения в ней.

«Новая волна» кочевых школ на постсоветском пространстве связана с идеей ревитализации индигенных языков путем сохранения ребенка в кочевой среде вместе с родителями. Н.А. Мамонтова в статье о подходах к возрождению эвенкийского языка в Эвенкийском муниципальном районе Красноярского края рассматривает создание кочевого детского сада в тайге как пример воспроизводства эссенциалистских взглядов на культуру и язык коренных народов (Мамонтова 2013).

В PhD исследовании З. Вылки-Равна (2019) о проблемах передачи традиционных знаний между поколениями в ненецкой культуре критикуется система школ-интернатов, прерывающая эту трансмиссию, и упоминается кочевое образование как возможный путь альтернативного обучения.

Общие сведения о кочевом образовании в Якутии можно найти также в кратких статьях Д. Доржиевой (2015) и М. Х. Белянской (2016). В социологическом исследовании этнорегионального образования в Ямало-Ненецком автономном округе, проведенном Е.А. Любимовой (2016), анкетирование включало несколько вопросов о кочевых школах и детских садах, ответы на которые представлены в статье. Ситуативные упоминания о кочевых школах встречаются и в ряде работ других авторов (напр.: Клоков 2007; Ivanova 2019). В одной из статей о становлении школ-интернатов Е.В. Лярская описывает цели создания кочевых школ в первые десятилетия советской власти (Liarskaia 2013). Краткий обзор некоторых зарубежных и частично российских антропологических подходов и публикаций о кочевом образовании сделала недавно А.Е. Солдатова (2018).

Большинство публикаций о возрождении кочевых школ на Севере, специфике их организации и деятельности за последние тридцать лет написаны представителями педагогического направления, в основном региональными методистами и учеными. Среди них кандидатские диссертации, монографии и статьи о кочевом образовании в Республике Саха (Якутии) В.А. Роббека (2007а,б), Н.Д. Неустроева, В.Н. Егорова (1998; 1999; 2003; 2013, 2017), Ф.В. Габышевой (2012), Н.И. Бугаева (2005; 2007), Ю.А. Слепцова (2009; 2011; 2018; 2019), З.С. Жирковой (2009; 2010; 2018), А.А. Семенова (2018), Н.В. Ситниковой, А.Д. Николаевой (2020) и др. В значительном корпусе текстов, посвященных кочевым школам в Якутии, представлены общие цели и задачи организации данной формы

обучения, методические обоснования, особенности программы, материально-технические и законодательные аспекты работы кочевых школ.

К ямальскому кочевому образованию обращались как региональные сотрудники образовательных структур и Научного центра изучения Арктики (г. Салехард) – В.Н. Няруй (2013а,б), В.В. Викулова (2015), Е.Н. Моргун (2017), Г.А. Преображенская (2017), Н.В. Цымбалистенко (2016; 2017), К.А. Слепа (2019), так и психологи и педагоги из Санкт-Петербурга – В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова (2018), Н.М. Нужнова (2020). В статьях перечисленных авторов кочевые школы также рассматриваются с точки зрения педагогики.

Если российские кочевые школы мало представлены в антропологических работах и других социальных исследованиях, то зарубежный опыт кочевого образования освещен более широко. Во многом это обусловлено существованием международных просветительских программ для развивающихся стран, в рамках которых проводятся прикладные исследования. Крупнейшим таким движением стало стартовавшее в 1990 г. и после, в 2000 г., Education for All (EFA), возглавляемое ЮНЕСКО, идеалистической целью которого было охватить всех детей в мире базовым образованием к 2015 г. (UNESCO). Безусловно, к этому сроку многие дети в странах Африки и Азии не получили доступ к обучению из-за военных конфликтов, экономических и инфраструктурных проблем на территории их проживания (Dyer 2016). Одна из категорий населения, которая остается в «слепой зоне» государственных образовательных программ в этих странах – кочевые или полукочевые скотоводы. В публикациях ведущих исследователей в сфере образования для кочевников К. Дайер и С. Кратли концептуально рассматриваются проблемы организации школ, подходы к содержанию программ, оценки родителями образовательных нужд и ценностей (Kratli 2001; Kratli, Dyer 2006; 2009; Dyer 2010; 2013; 2016). В сборнике статей под редакцией К. Дайер (2006) «The education of nomadic peoples: current issues, future prospects» собраны антропологические исследования, выполненные на материалах из разных частей Африки, Австралии, Израиля, Индии, Ирана, Монголии, Омана. География примеров, встречающихся в статьях о мобильных школах и других формах обучения для кочевников, включает также Судан (Suleman, Khier 1997), Танзанию (Bishop 2007), Тибет (Bangsbo 2008). А. Шарма (2011) в работе, посвященной кочевникам Южной Азии, на основе имеющихся исследований делает обзор проблемных вопросов по образованию для пасторалистов, отдельно обсуждая и «передвижные школы» – *moving schools*. В одном из

параграфов А. Шарма описывает опыт эвенкийской кочевой школы А. Лаврилье, и это первое упоминание российских материалов в литературе на данную тему.

Особую ценность для данного исследования представляют обобщающие работы о становлении школьного образования для коренных народов Севера и Сибири, написанные советскими исследователями и просветителями – Ф.Ф. Кронгаузом (1937; 1948), А.Г. Базановым и Н.Г. Казанским (1934; 1939; 1967), Ф.Г. Севильгаевым (1972). В этих трудах задокументирована история просвещения в Сибири и отражены советские дискурсы о народах Севера. В монографии Ю. Слѣзкина «Арктические зеркала» (2008) сложные взаимоотношения русских (в широком смысле слова) и народов Севера изложены также в ракурсе образовательных проектов на разных исторических этапах.

Среди антропологических исследований образования для коренных народов Сибири на постсоветском пространстве особняком стоят диссертации и другие работы А. Блох (1996; 1998; 2004) и Е.В. Лярской (2003; 2006; 2013), посвященные северным школам-интернатам. А. Блох рассматривает проблемы интернатов на примере эвенков Эвенкии через опыт и личные представления учеников. Антрополог предлагает многоуровневый взгляд на влияние школ-интернатов, ставших для коренных народов частью культурной повседневности.

В диссертации Е.В. Лярской, проводившей полевые исследования на Ямале, в фокусе внимания оказались взаимодействия системы интернатов с ненецкой культурой. Ею была дана периодизация изменений в школьном образовании для народов Севера советского времени, характеризующая динамику подходов государства к кочевым и полукочевым индигенным сообществам. На основе многочисленных интервью с людьми, прошедшими через интернаты, описан травматический опыт детей, впервые попадающих в школу после семейного стойбища, и освоение новых техник тела. Основным результатом исследования является анализ культурных трансформаций, итогом которых стало формирование нового равноправного варианта ненецкой культуры – поселковой.

В конце 1999-х – начале 2000-х появился ряд работ российских и зарубежных антропологов и социолингвистов, осмысляющих новые подходы к образованию в условиях меняющейся России, проблемы преподавания родных языков и традиционных знаний. К ним можно отнести, например, статьи в сборнике «Bicultural Education in the North» под редакцией Э. Кастена (1998), Е. Toulouze (1999; 2003), М. Balzer (1999) и др. В обзорных публикациях Н.Б. Вахтина (2001а,б; 2016), Д.А. Функа (2012), О.А. Казакевич

(2010; 2020) дана характеристика состояния индигенных языков и их преподавания в школах.

Диссертационное исследование затрагивает область этнографии детства народов Севера (преимущественно ненцев). Основоположником антропологии детства и семьи считается М. Мид с ее изучением взросления в контексте разных культур (1988). Параллельно ее исследованиям в этот же период этнографией детства в России занимался Г.С. Виноградов (2009). Знаковой классической работой этого направления стала книга Ф. Арьеса (1999). По словам Г.А. Комаровой, автора библиографического обзора по данной проблематике, труд Ф. Арьеса, опубликованный в 1960-е гг., можно назвать прорывным для этнографии детства, поскольку после него последовало множество исследований в этом направлении (Комарова 2014).

В советской этнографической науке комплексным осмыслением мира детства и социализации ребенка в традиционном обществе занимался И.С. Кон (2003). Под его редакцией вышла серия сборников статей по этнографии детства нескольких макрорегионов мира, наиболее актуальный из которых для моего исследования – «Традиционное воспитание детей у народов Сибири» (1988). Все статьи сборника написаны на основе общей исследовательской программы, апробированной при изучении народов Азии, в соответствии с которой авторы-североведы обобщили полевые материалы, собранные среди кетов, нганасан, ненцев, манси и ряда других коренных народов. Поскольку данная диссертация фокусируется на кочевых коллективах полуострова Ямал, большой интерес для меня представляла статья Л.В. Хомич о ненецких обычаях и обрядах, связанных с детьми. Также для сравнения я использовала данные Г.Н. Грачевой по нганасанам, Е.Г. Федоровой по манси и обзорную статью Л.Р. Павлинской о традиционной игрушке народов Сибири. О мире детства у ненцев также писали Е.Г. Сусой (1994), В.Н. Няруй (1996; 2005; 2013б), Е.В. Лярская (2003 и др.), Д.С. Болина (2014), С.Е. Сэрпиво (2016), З. Вылка-Равна (2019а,б).

Методология исследования. В диссертационном исследовании использовались такие методы социальной антропологии как включенное наблюдение, насыщенное этнографическое описание, глубинное интервью. Организация кочевого детского сада и роль педагога естественным образом сделали значимым для осмысления темы исследования жанр автоэтнографии (Ellis, Adams, Vochner, 2010; Соколовский, 2011; Рогозин 2015).

Ввиду удаленности и слабой доступности мест, где функционируют данные учебные заведения, представления о них формируются в обществе через совокупность текстов и визуальных образов, поэтому одним из направлений в работе стал анализ дискурсов о кочевом образовании, конструирующих социальную реальность в регионах, на федеральном и международном уровнях. В фокусе интересов оказались паттерны, составляющие высказывания заинтересованных сторон в сфере образования для коренных народов Севера: представителей властных структур, национальной интеллигенции, журналистов, учителей, родителей (в меньшей степени самих детей – по этическим соображениям).

При рассмотрении дискурсов о кочевых школах используются подходы критического дискурс-анализа (КДА), восходящие к теоретическим и эмпирическим работам М. Фуко (Фуко 1977; 1996), основными из которых стали диалектико-реляционный подход Н. Фэрклафа (Fairclough 1993b; 2003) и социо-когнитивный подход Т. ван Дейка (van Dijk 1993; 2008). Согласно исследованиям Н. Фэрклафа, любое коммуникативное событие (единица вербального и невербального языков) представляет собой три измерения: текст, дискурсивную практику (производство и воспроизводство текстов) и социальную практику. Следовательно, дискурсы одновременно и отражают реальность, и формируют ее. Основной областью интересов в рамках данного подхода является выявление и изучение дискурсивных изменений, проявляющихся через интертекстуальность (комбинирование дискурсов, включение одних элементов текста в другие) (Fairclough 2001). КДА обращается к социальным проблемам неравенства, дискриминации, доминирования, поэтому теоретики этого направления обычно имеют активную социальную позицию, которую демонстрируют в своих работах (Йоргенсен, Филлипс 2008). Так, например, исследования Т. ван Дейка посвящены воспроизводству расовых и этнических стереотипов и предрассудков, где особая роль отведена СМИ (van Dijk 1988; 1993a; 2008). Т. ван Дейк предлагает механизмы деконструкции уровней дискурса и анализ ключевых его элементов.

Основываясь на этих подходах, анализируются дискурсы о кочевом образовании с учетом таких факторов как социальный статус говорящего, должность, этническая идентичность, степень практической включенности в обсуждаемые вопросы. В работе было важно проследить, какие акторы и при каких условиях воспроизводят схожие или отличные друг от друга тексты, и выделить смысловые акценты, фреймы (центральные

организующие идеи), объяснительные модели, ключевые слова, повторяющиеся метафоры, встречающиеся у людей, так или иначе связанных с кочевым образованием. В задачи входило выяснить, как меняются тексты в зависимости от особенностей региона, как и почему фрагменты одних высказываний переходят в другие. В отличие от указанных выше работ, специфику данного исследования определял и тот факт, что автор в некоторой степени влияла на дискурсы о кочевом образовании и сама их генерировала, в частности, поскольку длительное время являлась частью исследуемого сообщества.

При написании диссертации автор обращалась к концептуальным подходам к системе образования для населения, ведущего кочевой образ жизни, поэтому в процессе работы важную роль сыграли исследования, в которых анализируется динамика образовательной политики в странах, где проживают группы номадов-скотоводов (Krätli 2001; Krätli, Dyer 2006; Dyer 2014; 2016; The education 2006; Krätli, Dyer 2009a; 2009b). Политика в этой сфере базируется на отношении государства и общества в целом к культурным меньшинствам (коренным народам, кочевникам, мигрантам), наличии связанных с ними устойчивых стереотипов (Anderson-Levitt 2003; Levinson et al. 2020; Abawi, Brady 2017). Следуя методическим рекомендациям К. Дайер и С. Кратли, сравниваются образовательные потребности современных российских кочевников, государственные стратегии и представления о формах и содержании обучения, которые озвучивают другие заинтересованные стороны, в том числе в соотношении с подходами к деколонизации индигенного образования (Stambach, Ngwane 2011; Pihama, Lee-Morgan 2019; Khudu-Peterson, Chilisa 2019).

Наконец, проекты по развитию современного кочевого образования в России и реакции на них тесно связаны с дискурсом традиционности и потому они анализируются в контексте теории об «изобретении традиции» или конструирования традиционного (Hobsbawm, Ranger 1983; Handler, Linnekin 1984; Hanson 1989; Гидденс 2004; King 2005). Также используется концепция «воображаемого сообщества» Б. Андерсона при размышлении над конструированием образа «тундровика» и принадлежностью к культуре оленеводов на Севере (Андерсон 2001).

Источниковая база. В основу диссертации легли полевые материалы, собранные в регионах проживания коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России в 2009–2013 гг. и в 2015–2017 гг.: Ямало-Ненецком автономном округе, Республике Саха (Якутия), Амурской области, Таймырском и Эвенкийском

муниципальных районах Красноярского края и в Сахалинской области. Общая протяженность полевой работы составила 23 месяца, включая годовую (13 месяцев) экспедицию 2015–2016 гг. на полуострове Ямал.

Среди используемых в диссертации источников также присутствуют законодательные акты, посвященные образованию для коренных народов Севера; контент официальных сайтов профильных департаментов и других государственных структур; материалы педагогических конференций; интервью со стейкхолдерами кочевого образования; статьи и видеосюжеты региональных и федеральных СМИ; публичные выступления и доклады представителей власти, национальной интеллигенции, методистов, педагогов, ученых; методические рекомендации и учебные пособия для кочевых учителей и воспитателей; публикации о системе образования для детей из кочевых семей и комментарии к ним в социальных сетях. При рассмотрении истории кочевого образования в России использованы очерки просветителей и исследователей царского периода и статьи в советских периодических изданиях.

Научная новизна диссертационной работы заключается в комплексном взгляде на такой феномен в системе образования для коренных малочисленных народов Севера России как «кочевая школа». Следует отметить, что это первая работа по этнологии и социальной антропологии в России, рассматривающая кочевое образование в широком географическом охвате и в ракурсе выбранной методологии.

Работа подготовлена на основе длительных и кратковременных полевых исследований в Российской Арктике: Ямало-Ненецком автономном округе, Таймырском и Эвенкийском муниципальных районах, Республике Саха (Якутии), Амурской и Сахалинской областях. Диссертационная работа вносит вклад в изучение современной системы образования для индигенного населения Севера и Сибири и этнографические исследования культуры ямальских ненцев, где была проведена годовая экспедиция. В диссертации впервые описаны и классифицированы все модели российских кочевых школ; представлен анализ дискурсов о кочевом образовании, транслируемых разными заинтересованными сторонами; выявлены несоответствия сконструированного образа кочевого образования и реальной практики; проанализированы взаимодействия кочевой школы как «филиала» государственной системы образования и реально кочующих коллективов; рассмотрены связанные с работой кочевых школ трансформации в материальности и темпоральности на стойбищах оленеводов. Подробное соотнесение тундровой повседневности и

образовательного процесса стало возможным благодаря тому, что автор сама в течение года работала кочевым воспитателем и провела годовой хозяйственный и культурный цикл с ямальскими оленеводами. Кроме того, дополнительную оптику в исследование привнесло базовое педагогическое образование автора и более ранний опыт работы в российской системе образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Термин «кочевая школа» в настоящее время используется применительно к разнообразным формам образовательных учреждений, расположенных в местах проживания кочевого и полукочевого населения: как стационарным, так и реально кочующим; предоставляющим обучение на дошкольной, начальной, средней ступенях образования или в форме дополнительного образования; имеющим как круглогодичный, так и сезонный графики работы. Большинство действующих школ со статусом «кочевые» – стационарные. Кочевые школы представляют собой проекты с уникальным набором характеристик, зависящим от комплекса взаимодействий триады «администрация – учитель – родители».

2. Единичные примеры организации обучения в условиях кочевья практиковались в царский период, но были признаны неэффективными; кочевые школы в начале становления системы школ-интернатов при советской власти имели временные задачи и были упразднены с установлением всеобщего обязательного образования. Современные учебные заведения со статусом «кочевая школа» в целом повторяют модели и ключевые организационные затруднения своих исторических предшественников. Они также имеют небольшой охват детей и не являются полной альтернативой школам-интернатам, хотя могут решать временные образовательные проблемы и реализовывать инициативы конкретных семей.

3. В ходе исследования выявлены несоответствия между сконструированным образом кочевого образования и реальной практикой работы кочевых школ. Цели «возрождения» кочевых школ в настоящее время различаются в зависимости от региональной специфики и положения кочевых сообществ (например, в Республике Саха (Якутия) и Ямало-Ненецком автономном округе), однако, вне зависимости от реальных потребностей и действующих практик, ведущим в публичном целеполагании всех регионов остается дискурс сохранения традиционного хозяйства и родного языка.

4. Дискурс традиционности и номадизма, создающийся и воспроизводящийся в городском пространстве, доминирует при принятии решений и формировании общественного мнения в сфере образования. По этой причине происходит экзотизация и архаизация системы образования для кочевого населения без учета потребностей самих тундровых семей, в чем, зачастую за ширмой деколонизации регионального образования, проявляются черты патернализма и «нового колониализма». Проводниками этого подхода становятся в том числе некоторые представители этнической интеллигенции.

5. Современные кочевые ненцы Ямала рассматривают получение образования, способствующего дальнейшему трудоустройству в поселке или городе, как обязательную часть жизненной стратегии для своих детей, а школы-интернаты – наиболее подходящей и привычной формой для ее реализации. В связи с этим семьи оленеводов негативно относятся к организации в тундре школьного образования любых ступеней, но к дошкольной подготовке относятся с одобрением, поэтому именно кочевые детские сады могут быть перспективной моделью обучения в тундре. Специфика кочевания ямальских ненцев в разные сезоны на фоне погодных условий позволяет сделать вывод о сезонной дошкольной подготовке как наиболее удобной форме кочевого образования для всех заинтересованных сторон образовательного процесса.

6. Примеры кочевых школ Таймыра и Ямала продемонстрировали, что работа подобного образовательного учреждения на стойбище предполагает гибкую адаптацию или изменение федеральных норм учебного процесса под кочевую повседневность, поскольку строгий образовательный график работы и формальные санитарные нормы вступают в конфликт с режимом мобильности кочевых сообществ. Помимо этого, подготовка кочевых педагогов и разработка образовательных программ также требует специального подхода с учетом хозяйственных, социолингвистических и других особенностей регионов.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что в ней представлен социально-антропологический взгляд на новую форму образования для коренного населения Севера и Сибири на постсоветском пространстве – кочевые школы. В диссертации уточняется терминология, связанная с кочевым образованием, дается классификация моделей кочевых школ. В исследовании с помощью анализа дискурсов о кочевом образовании рассматриваются подходы к образованию для кочевников разных заинтересованных сторон, благодаря чему выявлен патернализм и стремление к

экзотизации индигенного образования со стороны городского населения. Использованная методология может быть применима в дальнейших исследованиях системы регионального образования. Работа также расширяет этнографическое описание актуальной повседневности тундровиков Ямала. Результаты исследования могут быть использованы профильными ведомствами в регионах в целях совершенствования системы образования для детей из кочевых семей.

Апробация и степень достоверности исследования. Степень достоверности диссертационного исследования обеспечивается использованием собранных автором полевых материалов в регионах проживания коренных малочисленных народов Севера России, анализом периодики, федеральных и региональных СМИ, выступлений представителей региональной администрации.

Основные положения диссертационного исследования были изложены в докладах автора на следующих конференциях, конгрессах, форумах и семинарах: X и XIII Конгрессы этнографов и антропологов России (Москва, 2013; Казань, 2019), Конференция молодых ученых ИЭА РАН (Москва, 2012-2013), Полевой семинар Отдела Севера и Сибири ИЭА РАН (Москва, 2012), Всероссийская научно-практическая конференция «Педагогика Севера: интеграция в единое образовательное пространство» (Москва, 2014), X-XI Сибирские чтения (Санкт-Петербург, 2016, 2019), Региональное совещание педагогов Ямало-Ненецкого автономного округа (Салехард, 2015, 2017), Полевой семинар Европейского Университета (Санкт-Петербург, 2016), Северный антропологический семинар МАЭ РАН: (Санкт-Петербург, 2015, 2016, 2017), конференция «Полярные чтения» (Санкт-Петербург, 2016, 2018), конференция «Поле как жизнь» (Москва, 2016), VI Международная конференция по самодистике (Москва, 2016), III Арктический образовательный форум (Салехард, 2017), Арктический правовой форум (Москва, 2017), Всероссийский съезд учителей родных языков, литературы и культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации (Санкт-Петербург, 2017), XVIII Международная научно-практическая конференция «Реальность этноса» (Санкт-Петербург, 2017), научно-практический семинар «Ямальские гуманитарные чтения» (Салехард, 2017), научно-практическая конференция «Обдорья» (Салехард, 2018), конференция «Тебе одной мои напевы, стране холодной, но живой...»: к 100-летию со дня рождения И.С. Гурвича (Москва, 2019).

По теме диссертации и на основе собранных для данной работы материалов опубликовано 13 статей (из них 8 в журналах базы Scopus и 4 – Web of Science), в том числе 8 в изданиях, рекомендованных Всероссийской аттестационной комиссией Министерства науки и высшего образования РФ, а также 3 коллективные монографии.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и источников, списка сокращений и приложения с картами и фотографиями.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обоснована актуальность темы, выделены объект и предмет исследования, сформулированы цель и задачи диссертационной работы, представлена степень научной разработанности проблемы, обозначены научная новизна и практическая значимость исследования, описана методология и источниковая база проведенной работы, перечислены положения, выносимые на защиту, изложена информация об апробации результатов исследования и структуре диссертации.

В первой главе **«Концепции кочевого образования»** представлена история развития кочевых учебных заведений через призму концептуальных подходов к организации системы образования для коренных народов Севера и Сибири в разные исторические эпохи. В первом параграфе приводятся единичные примеры работы просветителей в условиях кочевья в период существования Российской империи (1.1) и дается описание деятельности красных чумов и кочевых школ первых десятилетий советской власти (1.2). Второй параграф первой главы посвящен постсоветским подходам к образованию в регионах проживания коренных народов Севера и Сибири. 1990-е гг. ознаменовались правом регионов определять содержание и форму обучения, что привело, как и по всей стране, к педагогическому буму на фоне подъема этнической идентичности. Эти события оцениваются в данном исследовании как деколонизация в сфере образования. Советские школы-интернаты подверглись критике со стороны представителей национальной интеллигенции в регионах за русификацию, которая, вкупе с программой перевода на оседлость, видится в той или иной степени причиной утраты родных языков, традиционной культуры и кочевого образа жизни. Теоретики системы образования

напрямую связывают сохранение «традиционной культуры» с сохранением и воспроизводством традиционных видов хозяйства: оленеводства, рыболовства, охоты, морских зверобойных промыслов, собирательства. В дискурсе национальной интеллигенции доминирует принцип «возвращения к корням» через возрождение идеи кочевых школ и этнокультурное образование в школах-интернатах (2.1). В школах-интернатах происходит модернизация, появляются более корректные для адаптации детей формы их организации – интернаты семейного типа. Важной частью специфики северных интернатов стало этнокультурное образование (2.2), которое включает преподавание родного языка, краеведения, элементов национальной культуры, декоративно-прикладного искусства, северного многоборья. Содержание этих курсов, призванных сформировать устойчивую этническую идентичность и передать «традиционные знания», можно охарактеризовать как фольклоризацию языка и культуры.

Третий параграф посвящен непосредственно феномену «возрождения» кочевых школ в России в конце XX века. Первые кочевые школы в постсоветской России появились в Республике Саха (Якутия) и Амурской области. Они представляли собой филиалы базовых учебных заведений (школ-интернатов) и были расположены непосредственно на территориях проживания родовых общин коренных народов. Кочевое образование в том или ином объеме реализовывалось за последние 30 лет также в Ненецком автономном округе, Таймырском Долгано-Ненецком и Эвенкийском муниципальных районах Красноярского края, Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, Чукотском автономном округе и Ямало-Ненецком автономном округе. В диссертации приводится обзор учебных заведений со статусом «кочевые», действующих на территории проживания народов Севера (3.1).

Во второй части этого параграфа проанализированы все существующие модели кочевых школ (3.2), а в третьей – рассматривается проблематика самого термина «кочевая школа» (3.3). Для того, чтобы разобраться с многообразием форм кочевого образования и пересечением отдельных характеристик школ, кочевые учебные заведения были классифицированы по следующим параметрам: мобильность, образовательная ступень и график (сезон) работы. В результате оказалось, что большинство кочевых школ реально не кочуют, а часть из них является детскими садами или этнолагерями. Из 35 действующих в России кочевых школ хотя бы какую-то часть года передвигаются вместе с коренным населением 13, остальные же имеют стационарные формы. Термин «кочевая школа»

является популярным в политическом, образовательном и национальном дискурсах регионов, но зачастую вводит в заблуждение и создает диссонанс от несоответствия возникающего образа и реальности. В рамках этого исследования предлагается использовать следующее определение современных кочевых школ: *кочевая школа – учебное заведение любой образовательной ступени для мобильных групп коренного населения, максимально приближенное к условиям их жизни или непосредственно включенное в них.*

Наконец, в завершение первой главы, в четвертом параграфе, сделана попытка расширить представления об образовании для кочевого населения за счет зарубежного опыта и понятия *mobile school* (4.1). В современном глобальном контексте неономадизм стал философией и одной из популярных моделей образа жизни, поэтому мобильная школа сейчас имеет широкое значение в контексте расширения доступа к образованию различных групп населения. С кочевыми школами (в российском понимании) уже несколько десятилетий экспериментируют в ряде стран: Нигерии, Кении (и других государствах Восточной Африки), Иране, Сирии, Омане, Индии, Киргизии, Монголии. Для описания кочевых школ антропологи используют разнообразные термины: *mobile school, tent-school, peripatetic school, school-on-wheels, shepherd schools, moving school*. Создание подобных форм обучения активизировалось в бывших колониальных странах в связи с запуском UNESCO международной программы Education for All в рамках мировых целей тысячелетия. Мобильные школы стали частью проектов Alternative Basic Education. В конце параграфа приводятся образовательные кейсы трех стран с кочевым населением – Кении, Ирана и Монголии (4.2). Знакомство с практикой этих стран позволило проводить параллели с ситуациями в российском кочевом образовании в процессе работы над диссертационным исследованием.

Вторая глава «**Дискурсы о кочевом образовании**» посвящена анализу дискурсов о кочевых школах. Большинство инфо-поводов создают два региона – Якутия и Ямал. Кочевые школы в России привлекают внимание широкого круга заинтересованных сторон, стремящихся высказываться по данной теме, поэтому в первом параграфе сделан обзор стейкхолдеров кочевого образования, чтобы ответить на вопрос, кто создает эти устные и письменные тексты. Стейкхолдеры были разделены на две большие группы, состоящие из нескольких подгрупп: 1) люди и организации, связанные с кочевым образованием и формирующие дискурсы о нем, но напрямую не участвующие в процессе обучения (1.1);

2) люди и организации, непосредственно связанные с реальной практикой обучения в кочевых школах (участвующие в ней в той или иной роли) (1.2). В первую группу вошли профильные ведомства муниципального, регионального, федерального уровней и работающие в них чиновники, общественные организации КМНС, методисты, представители национальной интеллигенции, СМИ, ученые – «теоретики» кочевого образования. Ко второй группе были отнесены муниципальные образовательные учреждения, родители/родственники детей, посещающих кочевые школы, кочевые педагоги, представители кочевого населения, еще не имеющие опыт кочевого образования, дети, ученые – наблюдатели и практики кочевого образования. Особенность первой группы стейкхолдеров заключается в том, что они, производя тексты о кочевом образовании, не имеют глубокого, а порой и вообще никакого, представления о том, как эта форма обучения работает в реальности. Однако именно эта группа формирует основной дискурсивный фон и принимает решения на всех уровнях.

Осмысление дискурсов о кочевом образовании представлено во втором параграфе. Оно начинается с рассмотрения формулировок целей создания кочевых школ (преимущественно на примере Республики Саха (Якутия) (2.1) и Ямало-Ненецкого автономного округа (2.2), которому уделено основное внимание). Среди формулировок целей из официальных документов или выступлений профильных чиновников и методистов, которые в разных комбинациях воспроизводят один и тот же базовый текст, были выделены три главных сюжета: 1) обеспечение доступности образования для детей коренных народов; 2) организация образования без отрыва от семьи (и культурной среды); 3) возрождение и сохранение традиционной культуры, языка и оленеводства. Далее мне было важно проследить, в какой очередности встречаются эти ключевые фразы в дискурсах, как расставляются акценты, в зависимости от региональной специфики. Во всех регионах, несмотря на то что в законодательных документах первой упоминается доступность образования, в публичных выступлениях администрации и СМИ ведущей целью является сохранение культуры и оленеводства. Вместе с тем, звучащие в дискурсивном поле цели в Ямало-Ненецком автономном округе не соответствуют фактическим. В ЯНАО выпасается самое крупное стадо домашнего северного оленя (ок. 650 тысяч голов), сохранилось семейное кочевание, и около 18 тысяч человек ведут кочевой образ жизни. Старт проекта «Кочевая школа» вызвал в округе большой общественный резонанс: некоторые представители национальной интеллигенции и сами

оленоводы категорически не поддержали идею школьного образования в тундре. В интервью они ссылались на то, что привыкли к системе школ-интернатов, высказывали скепсис о возможности организовать нормальный учебный процесс в условиях кочевья, беспокоились о низком качестве кочевого образования. Слабым же звеном остается дошкольное образование, поскольку дети из кочевых семей не посещают детские сады. В связи с этим департамент образования ЯНАО сменил курс на развитие именно дошкольного обучения и предшкольной подготовки, поэтому большинство кочевых школ округа – детские сады. В то же время стейкхолдеры первой группы воспроизводят прежние дискурсы – во-первых, о школьном образовании, во-вторых, о сохранении культуры, что отражается на содержании курсов обучения.

В третьем параграфе кочевая школа рассматривается как пиар-проект и бренд регионов, который успешно презентуется на федеральном и международном уровнях (3.1). Для «федералов» кочевое образование – экзотичный патерналистский проект, за границей – положительная, ориентированная на нужды коренных народов форма обучения, противопоставленная школам-интернатам. Вторая часть третьего параграфа сосредоточена на реализации кочевого образования в Ямало-Ненецком автономном округе (3.2). Развитие кочевого образования является ответственностью районов округа и зависит, по факту, от личностей руководителей профильных управлений, школ, детских садов и педагогов. Сравнение публичных выступлений, официальных отчетов и действующей практики позволило выявить тот факт, что на всех ступенях власти значимыми становятся не реальные проблемы и успехи кочевого образования, а презентабельная отчетность. Отсюда возникает образ «воображаемого» кочевого образования, имеющего одни черты в дискурсивном пространстве и совершенно иные – на практике.

Завершающий параграф второй главы посвящен дискурсу номадизма и отсылает к более широким вопросам – идентичностей и «прав на культуру». За десятилетия советской власти и постсоветской России в ЯНАО сформировалась значительная «городская» прослойка народов Севера – большая часть коренного населения проживает в населенных пунктах, а не на стойбищах. Однако «настоящая» ненецкая культура в дискурсивном поле связывается именно с кочевым образом жизни. В то же время главными экспертами в вопросах кочевой культуры и оленеводства на Ямале, как и в других регионах Севера и Сибири, выступают представители этнической элиты, обычно родившиеся в тундре, получившие образование в советское время и занявшие в городах и поселках

определенные должности. Подобный дискурс номадизма, исходящий от части представителей национальной интеллигенции, и стремление объединить себя с кочевыми сообществами автор вместе с коллегой А.И. Волковицким называет «тундровизмом» (4.1). Дискурсы номадизма и традиционности определяют и развитие кочевого образования в ЯНАО. С одной стороны, в округе от некоторых этнических лидеров звучит критика кочевого образования. С другой, именно интеллигенция из педагогической среды обратила внимание на опыт Якутии и инициировала проект «Кочевая школа» в округе. Вместе с тем и некоторые представители коренных народов в поселках и городах, и другие стейкхолдеры через высказывания о кочевых школах, о необходимости сохранять традиционную культуру и о тундровом детстве воспроизводят образ «благородного дикаря», чем влияют на экзотизацию в сфере образования. Разница в том, что первые используют собственные детские воспоминания (далекое «счастливое детство», когда культура была «чище», а олени – крупнее), другие – стереотипные примордиальные представления о народах Севера и их ценностях (4.2).

Третья глава **«Практики кочевого образования (опыт Таймыра и Ямала)»** полностью базируется на материалах полевой работы автора. Таким образом диссертационное исследование переходит от истории кочевых школ через анализ репрезентации кочевого образования в дискурсивном пространстве – непосредственно к практикам действующих кочевых школ и детских садов. В этой главе сделана попытка представить этнографию работы кочевых школ в тундре. Первый параграф посвящен описанию полевой работы в кочевых учебных заведениях на Таймыре в 2012 (1.1) и 2013 гг. (1.2), на Ямале во время годичной экспедиции 2015–2016 гг. (1.3) и в 2017 г. (1.4). Во втором параграфе речь идет о кочевом детском саде в Ямальском районе ЯНАО, в котором автор работала воспитателем в течение года. В первой части параграфа дана характеристика локальной группы мордыяхинских ненцев (*морды' тер'*), в семьях которых и проходила полевая работа (2.1). Для понимания этнографического контекста работы кочевого детского сада сделано описание годового цикла семей, в которых проводилась полевая работа. Вторая часть параграфа посвящена этнографии детства у тундровых ненцев Ямала (2.2). Автор рассматривает жизнь современных дошкольников на стойбищах оленеводов от рождения до поступления в школу и сравнивает с традиционными дискурсами, в том числе распространенными в научных трудах, о трудовой роли маленьких детей и механизмах передачи индигенных знаний и умений.

Организацию любого образовательного процесса для детей можно разделить на несколько ключевых компонентов: участники образовательного процесса – учителя, дети, родители; режим работы – недельный график, ежедневное расписание; материально-техническое обеспечение – помещение, мебель, учебные материалы и пр.; образовательная программа. Этнографическое описание трансформаций материальности (3.1) и темпоральности стойбища (3.2), на котором работает кочевая школа, представлено в третьем параграфе. На Таймыре и Ямале с помощью фото- и видеосъемок, наблюдений и собственного использования предметов были зафиксированы, обсуждены с информантами и описаны материальные объекты, появившиеся в тундре с началом работы кочевых школ, которые учителя и родители пытаются адаптировать к кочевой повседневности. Некоторые из них можно назвать гибридными, поскольку они имеют и черты кочевой мобильности, и отображают атрибутику формальной школы (например, балок-класс на Таймыре). Во второй части третьего параграфа в фокусе внимания – график работы кочевых школ на стойбище. Как показали наблюдения и собственный опыт, наиболее успешной была практика адаптации формального расписания занятий к распорядку дня сообщества кочевников и сезонным особенностям на Севере, тогда как попытки следовать «городскому» графику приводили к сбоям.

Четвертый параграф посвящен личностям кочевых педагогов: их персональным жизненным историям, мотивации выбора деятельности, взаимодействиям с членами кочевых семей. Во время полевой работы на Таймыре и Ямале автору встретилось несколько типажей учителей и воспитателей: а) хозяйка чума на стойбище оленеводов – в основном только с общим средним образованием, иногда – со средне-специальным (не обязательно педагогическим); б) хозяйка-родственница рыбака на сезонной рыболовецкой точке – как правило, со средне-специальным педагогическим образованием, сотрудница поселкового детского сада или школы; в) внешний педагог, специально приехавший в сообщество для работы в кочевой школе или детском саду, со средне-специальным или высшим педагогическим образованием (4.1). В параграфе обсуждены проблемы, с которыми сталкиваются работодатели, ищущие кочевых учителей, и сами педагоги, преподающие на стойбищах. Кроме того, в этом параграфе озвучены и голоса родителей, по-своему оценивающих образовательный процесс и взаимоотношения с педагогами и детьми (4.2). Для ямальских ненцев гармонизация с кочевой жизнью учителя и соблюдение ее правил играет большую роль и влияет на их оценку кочевого образования.

Более того, кочевое образование в целом строится только на индивидуальных отношениях. Первая связь – это администрация базового образовательного учреждения – педагог. Организационная поддержка кочевой школы или детского сада, степень погруженности в проблему, уважительное отношение к педагогу со стороны администрации – необходимый задел, обуславливающий основание педагогического процесса. Второе, еще более важное взаимодействие: родители – педагог. С согласия родителей начинается реальный процесс обучения, именно они определяют общую атмосферу кочевого учебного заведения. Иными словами, именно кочевые школы и детские сады вовлекают родителей в образовательный процесс как полноправную и ответственную сторону, в отличие от школ-интернатов, где этого обычно не происходит.

В **Заключении** подведены итоги диссертационного исследования. Кочевые школы конца XX – начала XXI вв. – явление в сфере российского образования, не оставляющее никого равнодушным: ими восхищаются, удивляются, ставят в пример, их активно критикуют или высказывают скепсис. В данной работе была предпринята попытка рассмотреть кочевое образование в духе социальной антропологии в нескольких проекциях. Сначала были рассмотрены предпосылки создания современных кочевых школ, масштаб их распространения в северных регионах, а также уточнена терминология. Далее, с одной стороны, во главу угла были поставлены дискурсы о кочевых школах, то есть то текстуальное пространство, которое открывается при поиске информации о данном явлении и на основе которого формируется региональная система образования. С другой, – реальные локальные практики, в том числе собственный опыт, которые продемонстрировали различные аспекты кочевого образования и позволили сделать новое этнографическое насыщенное описание. Одним из центральных вопросов в ходе всех полевых исследований автора был следующий: каким образом взаимодействуют малосвязанные в нашем сознании сферы – формальное образование и повседневная жизнь кочевого сообщества?

Идея организации обучения в условиях проживания коренных народов Севера прошла с разной степенью реализации через несколько исторических этапов. Цели создания кочевых школ в царский и советский периоды отличались от постсоветского. «Возрожденные» современные кочевые школы в Республике Саха (Якутия) были призваны восстановить утраченную традиционную культуру, хозяйство и язык. Якутия на долгое время задала направление развития для других регионов Севера и Сибири, первой

закрепила подобную форму обучения законодательно и ввела специальную терминологию. Вместе с тем, как показывает практика, цели кочевого образования различаются в зависимости от региона, как различаются и региональная ситуация с состоянием оленеводства, рыболовства, уровнем владения родными языками и пр. Это наиболее показательно на примере Ямало-Ненецкого автономного округа, ставшего своего рода конкурентом Якутии по количеству открытых кочевых школ. Рассмотрение проблем системы образования на Ямале и полевая работа автора продемонстрировали, что наиболее актуальным для ЯНАО оказалось развитие кочевых детских садов, поскольку дети оленеводов не охвачены дошкольным образованием, необходимым в настоящее время для успешного прохождения школьной программы.

Согласно обзору моделей кочевого образования, учебные заведения со статусом «кочевая школа» представляют собой весьма разнообразные по характеристикам школы, детские сады и лагеря для мобильных групп населения. Использование понятия «кочевая школа» для столь широкого спектра учебных заведений приводит к недопониманию, а порой и негативной реакции общества. В то же время, словосочетание стало устойчивой конструкцией и настоящим брендом для Якутии и Ямала. Статус «кочевая» придает совершенно иную степень внимания СМИ и властей к учебному заведению.

Кочевая школа как пиар-проект живет отдельной жизнью, параллельно с реальной работой кочевых учебных заведений. В диссертации показано, что журналисты, например, на Ямале с гораздо большим интересом пишут о кочевом образовании, чем о проблематике школ-интернатов, хотя школы-интернаты являются единственной формой среднего школьного образования для кочевого населения, в то время как кочевым образованием охвачено лишь небольшое число детей.

В Ямало-Ненецком автономном округе, на котором сфокусированы исследования автора диссертации, сохраняется семейное кочевание, и тысячи людей задействованы в оленеводстве. Дискурсы о кочевом образовании, воспроизводящиеся людьми, воочию не наблюдавшими за работой кочевых школ, формируют нереалистичные представления о них, создают воображаемое кочевое образование с воображаемыми ценностями, не имеющими ничего общего с запросами современных оленеводов. В дискурсивном поле происходит экзотизация индигенного образования, как и в целом образа жизни коренных народов. Этому способствует в том числе «тундровизм» национальной интеллигенции, живущей в городах и поселках.

Стейкхолдерами кочевого образования из первой группы часто делается акцент на том, как важно, чтобы дети тундровиков возвращались в оленеводство, «к вековым традициям». Однако общение с родителями и детьми рисует совершенно иные представления о выборе жизненного пути, тем более, на фоне кризисных событий в ямальском оленеводстве и глобальных климатических изменений. Тундровые родители, хоть и не осознают в большинстве своем меру семейной ответственности за образование детей, декларируют важность качественного образования для дальнейшей реализации молодежи – в городской среде или в оленеводстве. Качественное образование родители связывают с формальным школьным обучением в школах-интернатах, несмотря на то что к интернатской системе они имеют множество претензий. Из-за регулярного воспроизводства властными структурами и СМИ текстов о кочевых школах со *школьным образованием* возникает недовольство и негативное отношение к этой форме обучения. Вместе с тем, дошкольное кочевое образование воспринимается оленеводами вполне положительно.

Кочевые школы на Ямале в дискурсивном пространстве предстают как форма обучения, более всего учитывающая интересы и особенности образа жизни кочевого населения, однако в том виде, как они организованы и позиционируются в настоящее время, автор видит продукт патернализма и «нового колониализма». Под новым колониализмом в образовании при этом подразумеваются концепции, основанные на «внешних» представлениях большинства о ценностях и содержании образования для коренных народов, которые маскируются за традиционностью, чем экзотизируют и архаизируют общие подходы к обучению.

Наряду с высказанной критикой, автор обращает внимание на уникальный синтез образовательного и кочевого пространства на стойбищах, где работают кочевые школы и детские сады, если со стороны учителя и родителей найден необходимый баланс во взаимоотношениях. На примере таймырских и ямальских кочевых школ становится очевидным несоответствие федеральных образовательных норм и тундровой повседневности, что требует адаптации стандартов обучения под ритм жизни кочевников. Личный опыт работы автора воспитателем свидетельствует о том, что из-за специфики годового хозяйственного цикла для Ямала наиболее актуальными являются сезонные кочевые группы детского сада. Обобщая примеры из разных регионов, можно сказать, что при надлежащей организации и учете интересов населения кочевые школы в России способны

быть гибким механизмом решения ситуативных проблем в образования для народов Севера, дополняющим систему школ-интернатов.

**Основные положения и выводы диссертационного исследования
представлены в следующих публикациях:**

Статьи, опубликованные в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК

Министерства науки и высшего образования РФ:

Терехина А.Н. Дошкольное образование для детей кочевников (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа) // История и педагогика естествознания. № 4. 2014. С. 49-51;

Терёхина А.Н. Кочевые школы: ограничения или возможности? // Этнографическое обозрение, № 2, 2017. С. 137-153. (Scopus);

Терёхина А.Н. «Учебная нарта» и керосинка, или Tundraskills для кочевого воспитателя // Сибирские исторические исследования. № 4. 2018. С. 42-65. (Scopus, Web of Science);

Терёхина А.Н., Волковицкий А.И. «В тундре это не терпит»: заметки о репрезентации «своей» культуры ненцами Ямала // Кунсткамера. № 2. 2018. С. 193-200;

Терехина А.Н., Давыдов В.Н. Народы Севера и проблема управления Арктикой на конференции «Полярные чтения — 2019» // Журнал социологии и социальной антропологии, 22(3): 2019. 234–237. (Scopus);

Terekhina, A.N., Volkovitskiy, A.I. The panty question in Yamal: sawing, trading, discussing. J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci., 12(8), 2019. P. 1484–1505. DOI: 10.17516/1997–1370–0461 (Scopus);

Волковицкий А.И., **Терёхина А.Н.** Современные проблемы ямальского оленеводства: дискуссии и перспективы // Этнография. 2020. № 2 (8). С. 152-169. DOI 10.31250/2618-8600-2020-2(8)-152-169 (Scopus);

Терёхина А.Н., Волковицкий А.И. Железная дорога сквозь тундру: оленеводы Ямала и инфраструктура // Сибирские исторические исследования. 2020. № 3. С. 48-61. (Scopus, Web of Science).

В других изданиях:

Функ Д.А, Мамонтова Н.А., Шаховцов К.Г., **Терехина А.Н.** Отчет об информационно-прикладной миссии по сбору информации для подготовки исследования и рекомендаций по поддержке языков, находящихся под угрозой исчезновения (на примере эвенкийского языка) // Перечень приложений, размещенных на компакт-диске № 6. В кн.: Европейская Хартия региональных языков или языков меньшинств в Российской Федерации / под ред. А.С. Кожемякова и С.В. Соколовского. М., 2012.

Терехина А.Н. Евангелизация и языки народов Севера // Сибирский сборник-4. Грани социального: Антропологические перспективы исследования социальных отношений и культуры / отв. ред. В.Н. Давыдов, Д.В. Арзютов. Спб.: МАЭ РАН, 2014.

Olga Stepanova, **Alexandra Terekhina**. Polar Readings 2018 on board the Krasin icebreaker // Folklore. Electronic Journal of Folklore. Vol.73. 2018. P. 190-192. (Scopus, Web of Science);

Terekhina A., Volkovitskiy A., Sokolova N., Ehrich D., Fufachev I., Sokolov A. The context of an emerging predation problem: Nenets reindeer herders and Arctic foxes in Yamal. European Journal of Wildlife Research (2021) 67:52. (Scopus, Web of Science).

Терёхина А.Н., Шайжанов М.В. Сохранение и развития языков коренных народов Арктики// Языки и культуры: междисциплинарные исследования. Сборник статей / под ред. С. Ю. Рубцовой (отв. ред.), Е. К. Рохлиной. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2021. С. 519-528.

Главы в коллективных монографиях:

Терехина А.Н., Функ Д.А. Старые и новые идентичности // Культура и ресурсы. Опыт этнологического обследования современного положения народов Севера Сахалина / под редакцией Д.А. Функа. М.: ООО "Издательство "Демос", 2015. 272 с. С.14-41.

Терехина А.Н. Образование и КМНС // Культура и ресурсы. Опыт этнологического обследования современного положения народов Севера Сахалина / под редакцией Д.А. Функа. М.: ООО "Издательство "Демос", 2015. 272 с. С. 159-234.

Российская Арктика: коренные народы и промышленное освоение. Авторский коллектив: Тишков В.А., Коломиец О.П., Мартынова Е.П., Новикова Н.И., Пивнева Е.А., **Терехина А.Н.** М.; СПб.: Нестор-История, 2016.

Терёхина А.Н., Волковицкий А.И. Паттерны использования ресурсов кочевниками Ямала: этнография микрорегионов // Энергия Арктики и Сибири: использование ресурсов в контексте социально-экономических изменений / отв. ред. В.Н. Давыдов; Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН. М.: Изд-во вост. лит., 2020. С. 87-113