

Российский государственный архив военно-морского флота (РГАВМФ). Ф. 406, 579, 604, 609, 716, Р-72, Р-181, Р-183, Р-187, Р-397, Р-2110.

Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ). Ф. 70.

Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 13150.

Российское зарубежье во Франции. 1919—2000. Биографический словарь. М., 2010. Т. 3.

Ряппо Ян Петрович (автобиография). [Электрон. ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_biography/108880/%D0%A0%D1%8F%D0%BF%D0%BF%D0%BE (дата обращения: 29.07.2013).

«С уходом А. В. Колчака закрылась последняя светлая страница истории Черноморского флота». Воспоминания Р. Р. Левговда. 1919 г. // Исторический архив. 2008. № 5. С. 126—160.

Трудовая газета (Николаев). 1917.

Толстов И., Столяренко М. Зедин Карл Янович // Герои Октября. Т. 1. Л., 1967. С. 448—450.

Українізація Чорноморського флоту в добу Центральної Ради : зб. док. Севастополь, 2007.

Хесин С. С. Октябрьская революция и флот. М., 1971.

Щеглов М. К., Ветров І. О. Миколаївська рада // Боротьба за владу рад на Миколаївщині : зб. спогадів. Миколаїв, 1959. С. 28—42.

Юрковский Н. К. Из истории Севастополя в 1917—1918 гг. // Клио. 2000. № 1. С. 211—216.

УДК 323.1(571.6) «19»

А. В. Ахметова

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ ДАЛЬНОГО ВОСТОКА В 1960-е — НАЧАЛЕ 1980-х гг.

В статье изложено развитие образовательной системы автохтонных этносов Дальнего Востока. Изменения в области образования и культуры повлекли за собой окончательную ликвидацию безграмотности среди молодого и среднего поколения коренных народов. Рост сети школьных и дошкольных учреждений и охват их интернатской системой привели к повышению уровня образования среди национального населения, увеличению числа специалистов с высшим и средне-специальным образованием, в то же время негативно отразились на отношении подрастающего поколения к родному языку и другим народным особенностям, то есть был сделан еще

один шаг к русификации коренных жителей. Влияние интернатской системы образования на социально-психологическую сферу коренных этносов Дальнего Востока было огромно, т. к. она способствовала постепенному разрушению традиционного уклада национального населения. Интернатская система школьного образования оказала негативное воздействие на социальную и культурную ситуацию на Севере.

К л ю ч е в ы е с л о в а : коренные малочисленные народы; Дальний Восток; интернат; культура; русификация; образование; воспитание.

За 1960-е — начало 1980-х гг. система образования коренных малочисленных народов Дальнего Востока прошла длительную эволюцию, в сети школ всеобща произошли значительные изменения. Если на первых порах становления народного образования школьная сеть росла быстрыми темпами, строились небольшие «карликовые» школы, так как это было необходимо для полного охвата обучением детей оленеводов и охотников, то с концентрацией населения в относительно крупных населенных пунктах, постепенным переходом кочевого населения на оседлость необходимость в школах данного типа отпала. Совершенно исчезли кочевые школы, сыгравшие в свое время большую роль в повышении грамотности коренных народов.

В этот период оформились основные проблемы в развитии образовательно-воспитательной системы коренных малочисленных народов Дальнего Востока: интернатская система образования и воспитания, соотношение русского и национального языков в обучении и проблема педагогических кадров в школах для коренных малочисленных народов Дальнего Востока.

Ввиду национальных особенностей традиционных этносов Дальнего Востока при школах в национальных районах создавались интернаты. Первоначально интернаты предназначались для того, чтобы дать возможность детям, родители которых кочевали в тундре, получить образование. В крупных поселках были построены здания, завезено оборудование, и дети окрестных оленеводов и охотников проводили там до девяти месяцев в году.

Но вскоре интернатская система была распространена на детей ясельного и детсадовского возраста, а затем и на оседлые поселения. К середине 1960-х гг. интернаты стали единственной и обязательной формой получения образования для коренных малочисленных народов Дальнего Востока. Это привело к тому, что зачастую родители вынуждены были отдавать своих детей сначала в ясли, затем в сад, далее в интернат на 24 часа в день, 6 дней в неделю, а сами продолжали жить в том же поселке [ГАМО, ф. Р-146, оп. 1, д. 374, л. 334].

Фактически во многих местах дети уже в возрасте одного года поступали на полное государственное обеспечение и были лишены семейного воспитания, а также не могли полностью овладеть национальным языком. Так, в одном только Ульчском районе Хабаровского края на 1961 г. при школах имелось 11 интернатов, в которых находилось 520 учащихся, в том числе 207 на полном государственном обеспечении и 60 на бесплатном питании [ГАХК, ф. 704, оп. 1, д. 722а, л. 319].

В Нанайском районе учащихся из малых народов было 1 160 человек, из которых 251 чел. жили в интернатах [Там же, ф. 1747, оп. 1, д. 50, л. 12]. В Корякском округе Камчатки были взяты на государственное обеспечение в 42 интерната 1 645 чел. и открыты 2 новых школы-интерната [Из справки..., с. 154]. Дети возвращались в семью в возрасте 15—17 лет в значительной степени чужими людьми.

С другой стороны, родители часто теряли чувство ответственности за своих детей, приобретая иждивенческую психологию и полностью перекладывая заботу об их воспитании на плечи государства. То есть семья теряла одну из своих основных функций — социализацию молодого поколения. Без общения с родителями нарушалась связь поколений, передача традиционных ценностей, культуры, языка, опыта поколений.

Таким образом, политика принудительного интернатского воспитания круто изменила традиционные социальные и семейные формы жизни коренного населения и немало способствовала формированию «поколения перелома» [см.: Вахтин, с. 56.]. Эта система приводила к тому, что выпускники интернатов не получали необходимых навыков для самостоятельной жизни, были лишены жизненной энергии и инициативы. У большинства выпускников интернатов доминирующими психологическими чертами являлись апатия в сочетании с агрессией, на которую накладывались сильнейшие стрессы от столкновения с реальной действительностью.

Зачастую складывалась и иная ситуация: если детей увозили из села в крупный поселок в школу городского типа, то там, живя в интернате, они отрывались от привычного мира и испытывали острое чувство ностальгии, вследствие чего теряли желание учиться. Как правило, дети рыбаков, оленеводов или морских охотников еще долго жили мыслями о домашнем укладе, часто бросали учебу и возвращались в семью, а родители чаще всего не настаивали на возвращении в школу.

Обучение и воспитание в школе-интернате не приучало детей к самостоятельности, к трудовой деятельности, умению преодолевать трудности. Постоянная забота и опека воспитателей, отсутствие возможности участвовать в общественно-полезном труде порождали робость, неприкосновенность, иждивенчество. Интернат, по признанию воспитателей

и родителей, не прививал трудовых навыков, не готовил к взрослой жизни [см.: Траскунова, с. 123]. Выпускникам было очень трудно адаптироваться к новым условиям либо студенческой, либо профессиональной деятельности, так как они не умели самостоятельно распределить свое время, выработать режим труда и отдыха, вести расходы, обслуживать самих себя. В результате молодежь часто бросала учебу и возвращалась в родные места.

Интернаты размещались в крупных поселках, в них учились дети из различных этнических групп: чукчи вместе с эскимосами, юкагиры — с эвенками и т. п. Поэтому основным языком в интернате обычно являлся русский. Интернаты оказались крайне эффективным средством разрушения национальных языков: после 8—10 лет круглосуточного интернатского обучения дети уже не могли говорить на своем национальном языке.

Помимо этой проблемы в интернатской системе образования остро стоял вопрос об укомплектовании кадрами воспитателей. Так, в Тугуро-Чумиканском районе Хабаровского края в 1960-х гг. полностью не был укомплектован Чумиканский интернат: не было заведующего и двух воспитателей [ГАХК, ф. 704, оп. 1, д. 739, л. 71]. Причиной этому, в первую очередь, были не вполне удовлетворительные бытовые условия учителей и воспитателей, которые не могли получить жилье при работе, устроить своих детей в местные образовательные учреждения, а сами квартиры часто требовал капитального ремонта. Поэтому текучесть кадров была относительно высокой. В Тугуро-Чумиканском районе в 1962—1963 гг. было 16 учителей, выбыло — 13, в 1963—1964 гг. соответственно 14 и 20, в 1964—1965 гг. соответственно 10 и 15 [Там же].

В школьных интернатах не были созданы все необходимые условия для нормальной учебы и жизни детей. Интернаты находились в крайне запущенном состоянии. Так, в Аянском интернате Аяно-Майского района Хабаровского края, где проживало 90 детей народов Севера, не доставало инвентаря и оборудования [Там же, ф. 2071, оп. 7, д. 33, л. 59]. Неудовлетворительно было поставлено медицинское обслуживание учащихся. В ряд интернатов учащиеся зачислялись без медицинского обследования. Школьные мастерские недостаточно были оборудованы необходимым инструментом и материалами. В целом имевшаяся сеть интернатов не удовлетворяла потребности в них. Так, в Нанайском районе Хабаровского края интернаты были рассчитаны на 230 мест, а проживало в них 312 учащихся, в то время как имелось еще много новых заявлений [Там же, ф. 704, оп. 1, д. 739, л. 13]. В то же время делались некоторые шаги по улучшению данной ситуации. Так, к примеру, в Магаданской области в 1960—1963 гг. школы и больницы были переведены на центральную систему отопления и электрического освещения [ГАМО, ф. Р-146, оп. 1, д. 374, л. 334].

Нередко помещения в национальных интернатах заполнялись русскими, тогда как дети из коренных народностей находились дома из-за отсутствия мест. Так, в Пожарском районе Приморского края в школьном интернате в Санчихезе обучалось всего два удэгейца при наличии 160 мест [ГАПК, ф. 510, оп. 3, д. 364, л. 119].

Кроме того, по причине удаленности интернатов от мест жительства коренного населения и отсутствия постоянных связей сел с аэропортами школьникам приходилось добираться в школу и из школы на каникулы лодками или пешком по льду рек, что зачастую приводило к несчастным случаям, а доставка детей вертолетом не везде была решена из-за отсутствия самой техники [Там же, ф. 26, оп. 35, д. 809, л. 59].

Учебно-воспитательная работа была поставлена в интернатах неудовлетворительно. Свидетельством тому стала крайне низкая успеваемость школ в 1960-е гг. в Тугуро-Чумиканском районе — 71,8 % против 95 % общей успеваемости по краю [Там же, л. 71]. В Аяно-Майском районе в 1961—1962 гг. в школьных интернатах обучалось 695 чел., в том числе 357 — представителей народов Севера; не успевало 42 учащихся, из них 20 — из национального населения. Таким образом, успеваемость составила 94 %; в 1963—1964 гг. эти показатели изменились. В интернатах обучалось 697 чел., из них 357 — из коренного населения, не успевало 55 чел., из них 27 — из народов Севера, то есть успеваемость ухудшилась и составила 89,8 % [Там же, л. 76]. Причинами этому послужило отсутствие планов работы, перспективных планов на будущие годы, антисанитарное состояние интернатов, за что заведующие интернатами часто снимались с должности [Там же, л. 72].

Снабженческие организации безответственно относились к организации питания школьников: не были организованы буфеты, горячие завтраки, меню и ассортимент продуктов были очень бедны. Так, в столовой Аянского интерната меню ежедневно не составлялось, расход продуктов своевременно не учитывался, что приводило к злоупотреблениям среди обслуживающего персонала [Там же, ф. 2071, оп. 7, д. 33, л. 60].

Профессиональная ориентация молодежи коренного населения в школах-интернатах, план приема ее в учебные заведения различных уровней не были связаны с потребностями национальных районов в кадрах, где уже имелся переизбыток подобных специалистов, либо они вообще не требовались в данной местности.

Очевидна связь дошкольного и среднего образования. Разрешение проблемы дошкольного воспитания значительно улучшило качество обучения детей в общеобразовательных школах. Дети чаще стали поступать в подготовительные и первые классы с хорошим знанием русского

языка. Общее развитие детей из национального населения в 1960—1970-е гг. значительно улучшилось по сравнению с предыдущим периодом.

Почти в каждом населенном пункте на Крайнем Севере были детские сады и ясли, в которых воспитывались дети коренных народов. Но эти учреждения не охватывали всех дошкольников; в школу они приходили как из детского сада, так и из семьи; при этом пришедшие из семьи часто не знали русского языка. Напротив, дети, которые 5—6 лет воспитывались в яслях и детских садах, шли в школу, хорошо владея русским языком, и не знали национального языка. Такое положение осложняло решение вопроса о соотношении родного и русского языка в процессе обучения и воспитания детей в школе.

Развитие сети дошкольных общеобразовательных учреждений, как и внедрение интернатской системы образования в школах, вызвало болезненную реакцию среди коренного населения, так как дети с грудного возраста круглосуточно содержались в яслях и детских садах. Родители зачастую были лишены возможности видеться с ними. Занятия по родному языку в детских садах были не продуманы и проводились непоследовательно. Воспитатели не обращали должного внимания на речь детей и активность групп [ГАХК, ф. 704, оп. 1, д. 602, л. 81].

Это обстоятельство не могло не вызвать тревогу у представителей власти. В связи с этим в 1967 г. Институтом истории, филологии и философии Сибирского отделения Академии наук СССР было проведено социолингвистическое исследование в районах Крайнего Севера. Полученные результаты, выявившие степень знания родных и русского языков у детей коренных малочисленных народов Дальнего Востока, были реализованы в рекомендациях, направленных в детские сады национальных районов. В 1967—1968 гг. в детские сады начали привлекать воспитателей со знанием национальных языков.

Проведенные мероприятия улучшили ситуацию со знанием национальных языков у коренных народов, но не смогли решить языковую проблему полностью. Кроме общих учебно-воспитательных задач педагогам северных школ приходилось решать вопросы, связанные со специфическими особенностями коренных народов. Так, с середины 1960-х гг. родной язык стали вводить в национальных школах как предмет, либо в форме факультативов. В Комсомольском районе Хабаровского края в некоторых начальных школах в 1-м и 2-м классах обучение проводилось по программам школ народов Севера [Там же, д. 788а, л. 12].

Эта проблема широко обсуждалась на совещаниях учителей и ответственности в Чукотском национальном округе в мае-июне 1967 г. Во всех школах, где в подготовительные классы приходили дети, не владеющие

русским языком, было решено начинать обучение на родном языке; в тех школах, где у учащихся были хорошие знания русского языка, можно было сразу вести обучение на русском языке, а родной язык преподавать как предмет. В школах первого и второго типа обучения русский язык решено было проводить по учебникам, специально разработанным для школ народов Севера, привлекая в необходимых случаях материалы из учебников для русской школы. Школы первого и второго типов должны были пользоваться общими учебниками по родному языку, хотя количество часов на родной язык для школ второго типа могло быть несколько сокращено по сравнению со школами первого типа.

Соотношение родного и русского языков в процессе обучения в большинстве школ Севера не могло оставаться тем же, как и ранее, когда обучение на родном языке проводилось в первом-втором классах. Подчеркивалась необходимость больше использовать родной язык в целях воспитания и развития мышления детей в детских дошкольных учреждениях. Комиссии, проводившие социолингвистические исследования, предлагали так укомплектовать воспитателями и нянями дошкольные учреждения, чтобы с этого возраста дети находились в двуязычной среде, приобретали навыки понимания речи и разговора на родном и русском языках [см.: Бойцова, с. 141—158].

Но подобные половинчатые меры не могли полностью решить данную проблему. Сложилась ситуация, в которой старое поколение, воспитанное в 1930—1940-х гг., мало говорило на русском языке, тогда как молодое поколение 1950—1960-х гг. утратило родной язык, предпочитая изъясняться на языке более крупного этноса. Национальный язык оставался средством межличностного общения между жителями одной национальности в границах одного населенного пункта.

В 1970-х гг. в связи с ростом населения, изменением национального состава городского и сельского населения, фактическим развитием системы народного образования в направлении русификации изменились общественные функции русского и родного языков. Русский язык стал средством общения не только коренного населения с русскими и другими национальностями, но и среди представителей самих коренных национальностей.

Круглосуточное содержание многих детей в яслях, детских садах, интернатах имели результатом хорошее знание ими русского языка, при этом сокращалось общение дошкольников и школьников с собственными родителями.

Ситуация возникла и вследствие того, что изменилась сама структура обучения детей коренных народов. Если ранее первоначальное обучение

в подготовительном, первом и втором классах строилось на родном языке с переходом на русский язык обучения в последующих классах, то в 1970-е гг. обучение велось на русском языке, а родной язык изучался как предмет, т. е. дети коренных народностей начали изучать свой родной язык как иностранный.

С целью повышения уровня знания родного языка была введена практика изучения национального языка как предмета в начальных классах. В 4—8-х классах национальный язык был введен факультативно, составлялись новые учебники, методические пособия.

В национальных школах, где обучались дети нескольких северных народностей, преподавание в подготовительных классах велось на родном языке. В ряде школ Чукотского национального округа на чукотском языке преподавали и в первых классах. Русский язык в таких школах изучался в качестве самостоятельного предмета. Неоднородность языковой ситуации порождала затруднения в изучении разных языков, что усугублялось отсутствием учебников на национальных языках, к примеру, на ульчском и эвенкийском, из-за различия диалектов.

В Хабаровском крае велась большая работа по расширению практики изучения родного языка в школах. В ее организации принимали участие сотрудники НИИ национальных школ Министерства просвещения РСФСР. Были усовершенствованы нивхский алфавит и учебная программа для подготовительного класса. С 1978/79 учебного года возобновилось изучение нанайского языка как учебного предмета. Преподавание языка осуществлялось в пределах начальной школы, а в следующих классах основным языком обучения являлся русский.

В связи со сложившейся языковой ситуацией разговорный язык коренных народностей утратил свою общественную и производственную функцию. В конце 1970-х — начале 1980-х гг. родной язык стал использоваться на бытовом уровне лишь в моноэтнических семьях, где имелись дети, знающие свой национальный язык, в большинстве случаев русский стал единственным языком общения для традиционных этносов.

Проблему попытались решить путем подготовки кадров воспитателей, хорошо владеющих как языками народов Севера, так и русским языком. В большинстве северных педагогических училищ были открыты отделения по подготовке воспитателей дошкольных учреждений.

В восьми педагогических училищах народов Севера обучалось более 700 представителей коренных национальностей. Они находились на полном государственном обеспечении. Учащиеся получали подготовку по родному и русскому языкам и по методике преподавания этих предметов в национальной школе.

Кадры преподавателей для средних северных школ готовили на северных отделениях Хабаровского педагогического института им. А. М. Горького, Петропавловского педагогического института на Камчатке и Магаданского педагогического института. В Комсомольске-на-Амуре будущих учителей — представителей коренных народов обучали на отделении народов Крайнего Севера Комсомольского педагогического института [Архивный отдел..., ф. 28, оп. 1, д. 184, л. 98].

Таким образом, изменения в области образования и культуры повлекли за собой окончательную ликвидацию безграмотности среди молодого и среднего поколения коренных народов Дальнего Востока. Рост сети школьных и дошкольных учреждений и охват их интернатской системой привели к повышению уровня образования среди национального населения, увеличению числа специалистов с высшим и средне специальным образованием. В то же время образовательная практика негативно отразилась на отношении подрастающего поколения к родному языку и другим этническим особенностям, то есть был сделан еще один шаг к русификации коренных жителей региона.

Влияние интернатской системы на социально-психологическую сферу коренных этносов Дальнего Востока было огромно, поскольку она способствовала постепенному разрушению традиционного уклада жизни национального населения. Интернатская система школьного образования оказала негативное воздействие на социальную и культурную ситуацию на Севере. Несмотря на то, что сегодня государственные приоритеты национального образования пересмотрены, а интернаты преобразованы в обычные школы, отрицательные последствия интернатской системы ощущаются до сих пор.

Архивный отдел администрации Комсомольского района. Ф. 28.

Бойцова А. Ф. Школа народов Крайнего Севера // Осуществление ленинской национальной политики у народов Крайнего Севера / под ред. И. С. Гурвича. М.: 1971. С. 141—158.

Вахтин Н. Коренное население Крайнего Севера Российской Федерации. СПб., 1993.

Государственный архив Магаданской области (ГАМО). Ф. Р-146.

Государственный архив Приморского края (ГАПК). Ф. 26, 510, 2071.

Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. 704, 1747, 2071.

Из справки коряжского окружного комитета КПСС о выполнении постановлений ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию экономики и культуры народностей Севера» от 4 сентября 1961 г. // Летопись жизни народов Северо-Востока РСФСР. 1917—1985 гг. Петропавловск-Камчатский, 1986.

Траскунова М. М. Некоторые вопросы воспитания, образования, труда, молодежи коренных народностей Сахалинской области // Народности Севера: проблемы и перспективы экономического и социального развития : тезисы докладов и сообщений Всесоюз. науч. конф. Новосибирск, 4—6 октября 1983. Новосибирск, 1983.

УДК 94(470.5).325.111

О. В. Горбачев

ГОРОДСКАЯ СРЕДА СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ: ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ¹

В статье анализируется специфика формирования городских поселений на Среднем Урале, определяются особенности досоветского и советского этапов урбанизации. Дана группировка существующих городов по времени и обстоятельствам возникновения. Характеризуется динамика эволюции поселков городского типа как неотъемлемой части городской среды региона.

К л ю ч е в ы е с л о в а : урбанизация; Урал; модернизация; демографические процессы; агломерации; поселки городского типа.

Городское развитие Урала как территории нового освоения имеет несомненную специфику. В первую очередь она определяется активным государственным участием. Формы этого участия в разные периоды российской истории сильно зависели от характера государственных приоритетов и ресурсных возможностей центральной власти.

В хронологических границах уральского освоения мы выделяем два этапа урбанизации. Первый из них, досоветский, с учетом преобладающих путей формирования городов условно может быть назван административно-военным, второй, советский — индустриально-административным.

При изучении российской урбанизации большое значение имеет выяснение обстоятельств появления городов. Сложность вызывает определение четких критериев города. Так, В. П. Семенов-Тян-Шанский в начале XX в. в качестве минимальных критериев «истинного» города выдвигал людность не менее 1 тыс. жителей и торгово-промышленный оборот не менее 100 тыс. руб.) [см.: Город..., с. 79]. В современных исследованиях

¹Тема поддержана грантом РГНФ 11-01-12044в «Историко-географический справочник «Населенные пункты Свердловской области»».