

УДК 37

Смирнов Олег Аркадьевич

Кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры прикладной информатики,
программирования и телекоммуникаций
Классическая академия им. Маймонида
Московский государственный университет дизайна и технологий

Шихина Нина Ивановна

Старший преподаватель кафедры
Современного банковского дела, экономической теории,
финансирования и кредитования
Классическая академия им. Маймонида
Московский государственный университет дизайна и технологий

ЭВОЛЮЦИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ФОРМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ: НА ПРИМЕРЕ АЛЯСКИ

Трудности школьного образования коренного населения в сельской местности Аляски отягощаются негативными социальными факторами — высоким уровнем бедности среди местного населения, алкоголизмом и жестоким обращением с детьми. Практика показывает, что совместное образование является более эффективной формой обучения, чем в случае, когда для части школьников преподавание осуществляется на государственном языке, а для другой части только на национальном языке.

Ключевые слова: сельские школы, сельская местность, коренные народы, образовательный процесс, формы образовательного процесса.

Agris subject categories: C 10

Oleg Smirnov

Ph.D. in Physic and mathematical sciences
Associate Professor, Department of applied Informatics,
programming and telecommunications
Classical Academy. Maimonides
Moscow state University of design and technology

Nina Shihina

Senior lecturer

Modern banking, economic theory,
financing and crediting

Classical Academy. Maimonides

Moscow state University of design and technology

THE EVOLUTION OF THE INSTITUTIONAL FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INDIGENOUS POPULATION IN RURAL SCHOOLS: THE CASE OF ALASKA

Difficulties of schooling of the indigenous population in rural areas of Alaska are overlaid negative social factors high level of poverty among the local population, alcoholism and the abuse of children. Practice shows that joint education is a more effective form of learning than in the case when part of the students education is carried out in the state language, and for another part only in the national language.

Key words: rural schools, rural and indigenous peoples, the educational process, forms of the educational process.

Agris subject categories: C 10

За время освоения Аляски было использовано несколько институциональных форм образовательных учреждений, начиная со школ Русской Православной церкви и заканчивая образовательными инициативами, принятыми Конгрессом США Alaska Native Claims Settlement Act в 1971 году [Lipka, Wong, Andrew-Ihrke, 2013]. За прошедшие 45 лет глобальной смены парадигмы в области школьного образования коренных народов Аляски не произошло, совершенствования касались в первую очередь образовательного процесса. Однако, достаточно часто, проводимые инновации были неэффективными.

Аналогичная проблема весьма актуальна и для малых народов Севера и Дальнего Востока России, сложившаяся модель, по мнению ряда исследователей, позволяет сохранять идентичность, однако не позволяет получить необходимый объем компетенций, и поэтому, в настоящее время для

решения собственных проблем, следует учитывать опыт США по организации школьного образования коренного населения Аляски.

Системно школьное образование коренных народов Аляски началось с обучения молодежи алеутов российскими переселенцами, и с тех пор данная система многократно изменялась. Первое документальное упоминание об открытии школы на Аляске относится к 1784 году с целью обращения коренных жителей в христианство. Преподавались два предмета — русский язык и арифметику. Миссия Русской Православной церкви начала масштабную образовательную деятельность 1796 году. Кроме этого, предлагалось также и обучение взрослых [Faircloth, 2015]. После присоединения Аляски к США Правительство передало Alaska Commercial Company заказ на управление школьным образованием сельских поселений Аляски, при этом только к 1916 году были закрыты последние Русские школы и были открыты протестантские и католические школы [Gagnon, 2015].

К 1895 году Федеральное бюро образования открыло 19 школ, многие из которых были организованы миссионерами. В 1917 году стало очевидно, что финансирования школьного образования Аляски недостаточно, а также, необходимо еще и сохранение национального компонента, так как до этого момента национальные языки не преподавались. Были предложены изменения в образовательные программы, финансируемые Федеральным бюро по образованию, однако они не были реализованы из-за нехватки бюджетных средств. В дальнейшем, с 1926 года изменения были включены в образовательную программу, и дополнительно, открыты ряд профессиональных школ [Hargreaves, Parsley, Cox, 2015].

С 1931 года сменилась парадигма образовательного процесса, связанная с передачей полномочий по организации школьного образования коренных народов Бюро по делам индейского населения (Bureau of Indian Affairs) [Guillory, Williams, 2014]. Несмотря на то, что первоочередной задачей бюро было сохранение национальной идентичности коренного населения, в том числе и посредством специализированного образования, по мнению ряда

исследователей, на практике ситуация оказалась обратной. Фактически, целью данного органа была полная ассимиляция коренного населения. К концу Второй мировой войны все школьники сельских школ обучались по одной программе вне зависимости от национальной принадлежности. Исправление данного несоответствия подтолкнуло федеральное правительство к решению о переходе к разделному школьному образованию в регионе, выделив сельские школы для коренных жителей в отдельный вид. Однако в результате деления школьного образования на две институциональные формы произошло ухудшение положения сельских школьников коренных народов Аляски [Kaden, Patterson, Nealy, 2014]. Так, школьники, которые не относились к коренным народам имели возможность продолжить образование в местных школах, в то время как, все сельские школьники из числа коренных народов, оканчивающие начальную школу могли продолжать образование только в школах-интернатах, и только наиболее талантливые продолжали обучение в профессиональных школах, а затем возвращались в свои поселения.

Следующая трансформация образовательной парадигмы сельских школ Аляски началась в 1959 году, после присвоения данному региону статуса штата. В это время произошло изменение подхода к сохранению культурной идентичности сельских школьников [Faircloth, 2015]. Так, было создано несколько учреждений высшей школы для обучения наиболее талантливых студентов коренных народов с целью передачи компетенций, как культур местного населения, так и общих ценностей нации. Данный подход был усовершенствован в 1975 году, после того как было выиграно дело Молли Хутч (Molly Hootch) против государственного органа по регулированию школьной системы Аляски (Alaska State-Operated School System). В ходе судебного рассмотрения было доказано, что коренные жители Аляски при получении школьного образования дискриминируются. В результате с 1975 года во всех сельских поселениях коренного населения, где существовала начальная школа, были организованы и последующие ступени школьного образования.

Дальнейшие трансформации институциональной формы образовательного процесса, не приносили существенных улучшений. Так, в 1994 году Комиссия по делам коренных народов Аляски на основании проведенного исследования показала, что проделанный путь полный проб и ошибок в деле организации школьного образования коренных народов привел к пониманию того, что все прежние системы насаждались органами власти, минуя мнение местных жителей, что привело к негативному отношению к системе школьного образования, а часто и к ее игнорированию. В результате была предложена стратегия включающая пересмотр всех отношений на региональном уровне по отношению к системе школьного образования. Согласно данному подходу предполагается, что коренные жители при выборе системы школьного образования должны опираться на свой собственный путь в построении поддерживающей и адаптивной системы совместного образования всех сельских жителей, вне зависимости от их национальности.

Современные исследования в области школьного образовательного процесса в сельских поселениях Аляски затрагивают различные социально-педагогические аспекты. В частности, ряд исследований затрагивает вопрос подготовки учителей, дефицит которых традиционно велик в данном регионе. Так, по данным начала 2000-х сельские поселения Аляски ежегодно создают 1100 рабочих мест для школьных учителей, в то время как система образования Аляски не создает достаточного количества выпускников, готовых к выполнению образовательного процесса — локальные университеты готовят только около 250 выпускников, подготовленных к работе в сельских школах по программам, адаптированным для коренных жителей. Таким образом примерно 12% от 8100 учителей ежегодно заменяются [Adams, Woods, 2015]. Такая высокая сменяемость учителей только на одну четвертую часть заменяется выпускниками вузов Аляски. Основным препятствием для учителей является труднодоступный характер значительного количества сельских поселений. Так, большинство поселений не связаны дорожным сообщением, единственным средством транспорта до них является воздушный или водный, действующий

только в летние месяцы. Все это негативно влияет на привлекательность условий работы, в то время как средняя зарплата сельского учителя на Аляске сопоставима по уровню с заработной платой в других штатах.

Согласно статистике, школьники сельских поселений Аляски, относящиеся к коренным народностям имеют невысокую академическую успеваемость. Основными ограничениями успеваемости являются [Avery, 2013]:

- языковые и культурные различия в школе и дома;
- игнорирование культурных особенностей школьников, относящихся к коренным народам;
- бедность, низкая самооценка, безразличие к образованию и скука.

Кроме этого, современные исследования указывают на значительный разрыв между тем, что требуется сельским школьникам и теми образовательными программами, которые им предоставляются. Согласно опросам, значительная часть школьников уверена, что и в настоящее время жители, не относящиеся к коренным народностям, находятся в привилегированном положении и не верят в равные образовательные возможности для всех. В качестве причины указывают на то, что в предоставляемых учебных материалах, не используют элементы культуры местных народов, при оценке академической успеваемости используются только стандартизированные тесты, которые не учитывают культурные и языковые особенности, а также наличие дифференциации в обучении школьников различных национальных групп [Burton, Brown, Johnson, 2013]. Крайне слабо отработаны модели взаимодействия школа-семья в отношении коренного населения, а также отягощающий педагогические проблемы высокий уровень социальных проблем — алкоголизм, безнадзорность и жестокое обращение.

Образовательная система США прошла большой путь в поиске приемлемой институциональной модели школьного образования коренных народов в труднодоступных сельских поселениях. Современная форма образовательного процесса существенно улучшила возможности получения

образования сельскими школьниками, однако в целом за это время были выявлены проблемы и разработаны критерии, решение которых позволило бы сформировать действенную модель образовательного процесса, однако в реальности такая система сформирована не была. К причинам неудачи следует отнести: во-первых, различное отношение учителей к ученикам, относящимся и не относящимся к коренному населению, а во-вторых, к тяжелым условиям труда в сельской местности, где ежегодно обновляется более 12% всего персонала.

Трудности школьного образования коренного населения в сельской местности Аляски отягощаются негативными социальными факторами — высоким уровнем бедности среди местного населения, алкоголизмом и жестоким обращением с детьми. Практика показывает, что совместное образование является более эффективной формой обучения, чем в случае, когда для части школьников преподавание осуществляется на государственном языке, а для другой части только на национальном языке.

Литература / References

Adams B. L., Woods A. A Model for Recruiting and Retaining Teachers in Alaska's Rural K–12 Schools //Peabody Journal of Education. — 2015. — Т. 90. — №. 2. — С. 250-262.

Avery L. M. Rural science education: Valuing local knowledge //Theory Into Practice. — 2013. — Т. 52. — №. 1. — С. 28-35.

Barnhardt R., Network A. N. K. Indigenous education renewal in rural Alaska //Honoring our children: culturally appropriate approaches to indigenous education. Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona, USA.[online] URL: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/HOC/HOC-2.pdf>. — 2013. — С. 11-20.

Burton M., Brown K., Johnson A. Storylines about rural teachers in the United States: A narrative analysis of the literature //Journal of Research in Rural Education (Online). — 2013. — Т. 28. — №. 12. — С. 1.

Byun S. Y., Irvin M. J., Meece J. L. Rural–nonrural differences in college attendance patterns //Peabody Journal of Education. — 2015. — Т. 90. — №. 2. — С. 263-279.

Faircloth S. C. The early childhood education of American Indian and Alaska Native children: State of the research //Journal of American Indian Education. — 2015. — Т. 54. — №. 1. — С. 99-126.

Gagnon D. J., Mattingly M. J. State policy responses to ensuring excellent educators in rural schools //Journal of Research in Rural Education (Online). — 2015. — Т. 30. — №. 13. — С. 1.

Guillory R. M., Williams G. L. Incorporating the culture of American Indian/Alaska Native students into the classroom //Diaspora, Indigenous, and Minority Education. — 2014. — Т. 8. — №. 3. — С. 155-169.

Hargreaves A., Parsley D., Cox E. K. Designing rural school improvement networks: aspirations and actualities //Peabody Journal of Education. — 2015. — Т. 90. — №. 2. — С. 306-321.

Kaden U. I., Patterson P. P., Healy J. Updating the role of rural supervision: Perspectives from Alaska //Journal of Education and Training Studies. — 2014. — Т. 2. — №. 3. — С. 33-43.

Knotek S. E. Utilizing culturally responsive consultation to support innovation implementation in a rural school //Consulting Psychology Journal: Practice and Research. — 2012. — Т. 64. — №. 1. — С. 46.

Koziol N. A. et al. Identifying, Analyzing, and Communicating Rural: A Quantitative Perspective //Journal of Research in Rural Education (Online). — 2015. — Т. 30. — №. 4. — С. 1.

Lipka J., Wong M., Andrew-Ihrke D. Alaska Native Indigenous knowledge: opportunities for learning mathematics //Mathematics Education Research Journal. — 2013. — Т. 25. — №. 1. — С. 129.

López F. A., Schram J., Heilig J. V. A story within a story: Culturally responsive schooling and American Indian and Alaska Native achievement in the National Indian

Education Study //American Journal of Education. — 2013. — Т. 119. — №. 4. — С. 513-538.

Lowe M. E. Localized practices and globalized futures: challenges for Alaska coastal community youth //Maritime Studies. — 2015. — Т. 14. — №. 1. — С. 1.

Parkhurst N. D. et al. The digital reality: e-government and access to technology and internet for American Indian and Alaska Native populations //Proceedings of the 16th Annual International Conference on Digital Government Research. — ACM, 2015. — С. 217-229.

Smith G. A. Place-based education //International handbook of research on environmental education. — 2013. — С. 213-220.

Surface J. L., Theobald P. The Rural School Leadership Dilemma //Peabody Journal of Education. — 2014. — Т. 89. — №. 5. — С. 570-579.