

*К. С. Казакова*

## **ШКОЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ДЛЯ ДЕТЕЙ КОРЕННОГО НАСЕЛЕНИЯ КОЛЬСКОГО СЕВЕРА: МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ<sup>1</sup>**

Школьная образовательная система для детей коренного населения Кольского Севера (саами) начала создаваться еще в 1920-е годы. Однако на начальном этапе ее становления существовал гибкий механизм функционирования школ, учитывающий кочевой образ жизни детей и их родителей. Но уже к 1930-м годам на Кольском Севере повсеместно начали функционировать школы-интернаты.

Вопросы трансформации традиционной культуры в связи с деятельностью северных школ-интернатов поднимались в диссертационном исследовании Е. В. Лярской. [Лярская 2003]. Автор сосредоточил основное внимание на изучении влияния школ-интернатов на такие составляющие ненецкой культуры, как одежда, язык, особенности питания. В целом, на основании материала по истории школ-интернатов на Кольском Севере можно утверждать, что изменение перечисленных культурных норм было характерно и для Европейского Севера, а их трансформация представляла для детей саами одну из основных трудностей адаптации во время обучения [Казакова, Пация 2012]. В данной статье основное внимание уделено особенностям социального взаимодействия семей коренного населения Кольского Севера с государственными образовательными учреждениями.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Правительства Мурманской области и РГНФ по результатам совместного регионального конкурса «Русский Север: история, современность, перспективы», проект № 13-12-51010 «Коренные народы и устойчивое развитие местных сообществ Севера и Арктики РФ».

С поступлением ребенка в школу-интернат у него появлялось новое социальное окружение — дети и учителя. Большинство школ было смешанными: в них обучались саами, коми, русские, ненцы. Пространство школы-интерната делилось на две составляющие — это собственно школа, которую посещали как воспитанники интерната, так и дети, живущие вместе с родителями в поселке, и интернат, состоявший из общежития, столовой, приусадебного участка. Пространственное расположение определяло и характер социальных связей. По воспоминаниям информантов, межличностные отношения в детском коллективе были, в целом, спокойными, однако респонденты отмечают, что существовала определенная конфронтация между воспитанниками интерната и детьми, проживавшими в поселке [ПМА 2012].

Предметом насмешек становилась этническая принадлежность воспитанников интерната. «Ой, смотри, смотри, лопари идут...» [ПМА 2012]. «Раньше чувствовалась дискриминация, мы стеснялись ходить в своей одежде. Оденешь, а другие дети насмеются, вот и снимешь» [ПМА 2012]. Этническая принадлежность являлась и предметом общешкольных конфликтов, в которых саамские дети объединялись с прочими воспитанниками интерната в столкновениях с «обидчиками». Так, один из информантов вспоминает, что «приезжие» (под которыми информант подразумевает русских детей, проживающих в поселке. — *К. К.*) пожаловались учителям, что дети разговаривают между собой по-саамски. «И мы дрались... “бойцам” шарфами заматывали колени, локти, чтобы не так больно было падать. Дрались до крови» [ПМА 2012].

Все воспитанники интерната, независимо от этнической принадлежности, были объединены общими условиями существования. Бытовые трудности сближали саамов и детей неблагополучных родителей. «Девчонки интернатские, они знали, где продукты в столовой лежат, черный хлеб достанут, нарежут, томатной пастой намажут и нас еще накормят» [ПМА 2012]. Другой респондент отмечает, что в интернате она дружила с русской девочкой из неблагополучной семьи, которая научила ее воровать [ПМА 2012]. Тем не менее, несмотря на подобные высказывания, в рет-

роспективных оценках информантов прослеживается разграничение детского коллектива интерната на «мы», под которыми подразумевались дети коренных народов (их родители работали в тундре), и «они» — дети из неблагополучных семей, отправленные в интернат. «Интернат был большой, и в него в наше время со всей области из неблагополучных семей были дети, и из колоний, и из приемников. Наши (саамы. — К. К.) к такому адаптироваться не могли» [ПМА 2012]. Респонденты сожалеют, что из-за смешанного состава детей на саамов, живущих в интернате, переносилось клеймо социальной неблагополучности. «“Русский, нерусский, ваши родители — алкоголи, пьяницы, и вы тоже потенциальные алкоголи”. Это звучало всегда и по отношению к русским детям, но их-то забирали у неблагополучных родителей и привозили сюда. А наши-то родители такими не были. А всех чесали под одну гребенку» [ПМА 2012]. «Что-то в школе случится, где-то украдут, стекла разобьют, то значит, это интернатские» [ПМА 2012].

Основная задача, которая ставилась перед воспитанниками интерната, заключалась в том, чтобы они ничем не отличались от «обычных» детей. Это касалось прежде всего внешнего облика, поведения и языка. Задача прививать необходимые навыки возлагалась на воспитателей и учителей. Судя по воспоминаниям информантов, личность учителя во многом определяла процесс приобщения детей-саамов к советской культуре. Так, воспитанники интерната в пос. Гремиха Мурманской области с благодарностью вспоминают воспитателя интерната, заботливо учившую девочек завязывать банты, так чтобы они ничем не отличались от детей военнослужащих. Иная ситуация была в интернате в пос. Ловозеро, где строгость воспитателей была чрезмерной. «У меня чувство, что мы люди второго сорта или даже третьего, — так характеризует респондент отношение учителей к саамам» [ПМА 2012]. Предметом конфликтов была низкая успеваемость учеников. Некоторые учителя с пренебрежением относились к саамским детям, считая их неспособными к обучению. «Вам в тундру одна дорога», — так они нам говорили [ПМА 2012].

Действительно, многие респонденты отмечают, что в первые годы испытывали трудности в обучении. Самые обыкновенные для школьника вещи были для саамских детей непривычными: «А я, наверное, в руки и карандаши не брала, не помню. Что у нас семья-то такая была, на оленях да на лодках, что у нас письменный стол что ли был... карандашей не было» [ПМА 2012]. Были и языковые проблемы: «Я когда пошла в школу, я вообще русский язык не слышала. По 2 года сидела в 5-м и 6-м классе, вынуждена была» [ПМА 2012].

С постепенным переходом на оседлый образ жизни саамские дети большую часть времени жили в поселке, и к моменту зачисления в интернат уже не испытывали языковых проблем. Однако отрыв от семьи и сложности адаптации приводили к тому, что многие дети убегали из интерната. Учителя расценивали подобное поведение как нежелание учиться, оставляли ребенка на второй год или отправляли во вспомогательную школу. Учителя, согласно высказываниям респондентов, воспринимали детей, отправленных в интернат, как социально неблагополучных и отверженных. «Это государство вас кормит, одевает, а вы ничего не делаете, не оправдываете. У меня до сих пор комплекс, чувство вины, что я в чем-то виновата постоянно. Не могу от этого избавиться» [ПМА 2012].

С поступлением в интернат семейные традиции воспитания, принятые в саамских семьях, вступали в противоречие с новыми социокультурными образцами поведения. Респонденты отмечают, что в саамских семьях родители воспитывали детей прежде всего своим примером. «Нас никогда не заставляли что-то делать. Родители делают, а мы повторяем за ними» [ПМА 2012]. В интернате обязательный общественно-полезный труд воспринимался как тяжелая повинность. «“Вот доски переложишь отсюда сюда — пойдешь домой”. А на следующий день перекладываешь обратно. Колония детская какая-то» [ПМА 2012]. Отсутствие наказаний — одна из характерных черт традиционного воспитания в саамской семье. В интернате били указкой по голове, когда учитель слышал, что ребенок разговаривает на саамском, за проступки оставляли без ужина и пр.

Респонденты отмечают, что родители были предельно честными по отношению к другим и учили этому детей. Так, одна из наших респонденток вспоминает, что однажды, проверяя сети, отец обнаружил огромную семгу. «“Давай возьмем ее, никого же нет”, — сказала я отцу. — “Нельзя, сетка не наша”, — и отдал рыбу соседу» [ПМА 2012]. В интернате дети видели, что учителя могут и обмануть. Негодование информантов вызывало стремление «приукрасить» жизнь интерната, например замена жестяной посуды на «нормальную», «человеческую» только в дни инспекторских проверок в интернате. «Чувство неправильности так до сих пор и осталось», — отмечает респондент, рассказывая об интернате.

Саамские дети тяжело воспринимали такие обязательные моменты в жизни интерната, как вечерняя линейка, на которой перед всем детским коллективом отчитывали провинившихся и двоечников, а также вечернее пение «Интернационала». «Это давит, гнет какой-то. У нас были интернатские дети, которые постоянно жили в интернате. Они к этому привыкшие были, им нормально. А для нас (коренных жителей. — К. К.) подъем, зарядка, линейка, отбой, спать, вспоминаю, аж передергивает» [ПМА 2012]. Саамским детям трудно было привыкнуть к тому, что их укладывают спать, когда им еще этого совершенно не хочется, запрещают лежать на кроватях днем в неположенное время, питаться по режиму. Чувство замкнутости, обязательности в интернате противопоставлялось свободной жизни в тундре.

Конечно, ничего саамского в школе не было. Тем не менее в саамских семьях еще долгое время, согласно высказываниям респондентов, сохранялись традиционные нормы воспитания. Летом дети кочевали вместе с родителями в тундре. «Там такая воля, свобода. Это самые прекрасные моменты в жизни были. Да, чего, летом солнце не садится. И рыба ночью лучше ловится, и у костра сидишь, рыбу жарить на палочке», — с ностальгией вспоминают саамы [ПМА 2012]. Таким образом, ребенок попеременно находился в совершенно разных системах социальных связей: семейной и общественной. Эти системы друг с другом почти не взаимодействовали.

Родители, согласно высказываниям респондентов, занимали по отношению к школе позицию стороннего наблюдателя. «Да и чего, у нас родители-то были. Родители не пойдут ругаться. Они уедут, а дети-то в интернате останутся» [ПМА 2012]. Многие саамские семьи, испытывая различные социальные трудности, были рады, что их дети находятся на полном государственном обеспечении. «Прибежит брат домой, а мама берет его за руку и ведет обратно» [ПМА 2012]. Причиной школьных конфликтов, по мнению родителей, являлось этническое различие между русскими учителями и саамскими семьями. «Ну что с них возьмешь, они же русские», — говорила мать нашей респондентки, воспитанницы школы-интерната [ПМА 2012]. Весьма показательны в этом отношении публикации сторонников и противников школы-интерната в пос. Ловозеро в местной прессе в начале 1990-х годов. В частности, в них затрагивается вопрос о взаимоотношениях русских учителей и саамских детей. «Директор национальной школы-интерната Л. С. Масленникова заявила о неприязни учеников-саами к русским учителям. Я бы легче поверила в обратное. Что же это за педагог, который обвиняет детей в национальной неприязни...», — пишет возмущенный читатель. Таким образом, скрытые конфликты, существовавшие на протяжении десятилетий в стенах интерната, получили огласку и широкий резонанс в местном сообществе.

В целом, биографические данные наших респондентов позволяют сделать вывод о том, что отношение к школе-интернату зависело от семейных (личных) обстоятельств. Так, одна из наших респонденток вспоминала, что в интернате проводила почти все время, любила участвовать в различных общественных мероприятиях. «Я даже на каникулах домой не рвалась. Дома про меня говорили “интернатская”» [ПМА 2012]. Причина заключалась в том, что время учебы совпало с переселением варзинских саамов в пос. Ловозеро. Процесс переселения проходил довольно тяжело, и многочисленная родня, не имея ни жилья, ни работы, проводила время в доме родителей респондентки в бесконечных пьянках. На каникулах 12-летняя девочка, чтобы не возвращаться домой, устроилась нянькой в воинскую часть. После окончания

интерната уехала из поселка, поступив по распределению РОНО в Новосибирск. Во многих саамских семьях, испытывающих социально-экономические трудности, обучение в школе-интернате воспринималось как благо, благодаря которому дети получали и государственное обеспечение, и возможность выбора между традиционным и «советским» образом жизни. «Доченька, живи, как они (русские. — К. К.)» [ПМА 2012]. «Ну что тебе здесь быть (оставаться в поселке. — К. К.)» [ПМА 2012], — вспоминают респонденты слова родителей. Окончание школы-интерната давало возможность получить профессию, не связанную с традиционным образом жизни. Многие респонденты говорят о своем стремлении изменить традиционный для саамов уклад жизни. «Я думаю, что мне оставаться? Так же, как и мама, в колхоз идти да рыбу ловить? Ну уж нет» [ПМА 2012]. «Я не хотел оставаться дома, чувствовал — не мое это, не для меня эта жизнь» [ПМА 2012].

Другая группа респондентов, напротив, отмечает, что интернаты сыграли не последнюю роль в процессе трансформации традиционного образа жизни саамов. Отрыв молодежи от своих истоков, традиционных занятий повлиял и на снижение уровня занятости молодежи в этих сферах хозяйствования. «Мне жалко и обидно — почему никто не пошел в оленеводы. А потому что все прошли через интернаты. Они не знали семьи, не знали тундры» [Гуцол, Виноградова, Саморукова 2007: 57].

Тем не менее были и те, кто предпочел остаться в поселке, несмотря на имеющиеся возможности получения дальнейшего образования. Респонденты так объясняли свой выбор: «Только кончился этот ужас, опять куда-то ехать... Нет, после этого интерната уже ничего не хочется» [ПМА 2012]. «Как прадеды наши жили, как родители — вот идеал, вот правда жизни. Только там жизнь, и нигде больше» [ПМА 2012]. В соответствии с жизненными установками респондента специфичен и ретроспективный анализ учебного опыта. Если одна группа респондентов отмечает, что в интернате было хорошо, весело, учеба давалась легко, то вторая оценивает этот опыт как негативный, ненужный.

В целом, социальное взаимодействие между государственными образовательными учреждениями и саамскими семьями было

вынужденным. Поэтому и отношение к интернатам в саамском обществе было неоднозначным. С одной стороны, новые формы государственной социализации привели к утрате многих саамских традиций, с другой — они способствовали интеграции саамских детей в советское общество. В пространстве школы-интерната кардинально менялись условия и формы социализации детей, а основной задачей было нивелирование этнических особенностей коренного населения.

### Источники

ПМА 2012 (пос. Ловозеро Мурманской обл.).

### Библиография

Гуцол Н. Н., Виноградова С. Н., Саморукова А. Г. Переселенные группы кольских саамов. Апатиты, 2007.

Казакова К. С., Пацця Е. Я. Проблемы школьной социализации саамских детей: исторический ракурс // Феномен социализации в этнической культуре: материалы Одиннадцатых этнографических чтений. СПб., 2012. С. 140–144.

Лярская Е. В. Северные интернаты и трансформация традиционной культуры: На примере ненцев Ямала: дис. ... канд. ист. наук. СПб., 2003.

### Abstract

*This article is devoted to the specificity of social interaction between families of the indigenous people of the Kola North and state educational facilities in 1950–60-s. The problems of interethnic communications of the participants of the educational process are revealed. Besides it is shown that attitude to boarding schools depended on the family adherence to the traditional way of life.*