



---

**Постоянный форум по вопросам  
коренных народов****Девятая сессия**

Нью-Йорк, 19–30 апреля 2010 года

Пункт 3 предварительной повестки дня

**Дискуссия по специальной теме: «Коренные народы:  
развитие с сохранением культуры и самобытности —  
статьи 3 и 32 Декларации Организации Объединенных  
Наций о правах коренных народов»****Коренные народы и школы–интернаты:  
сопоставительное исследование****Записка Секретариата***Резюме*

На своей шестой сессии Постоянный форум по вопросам коренных народов Организации Объединенных Наций рекомендовал провести экспертное сопоставительное исследование по вопросу коренных народов и школ-интернатов (см. E/2007/43-E/C.19/2007/12, пункт 70). Это исследование было завершено в 2008 году. На своей седьмой сессии Постоянный форум приветствовал завершение этого исследования и просил распространить его в качестве документа девятой сессии на всех официальных языках Организации Объединенных Наций (см. E/2009/43-E/C.19/2009/14, пункт 68). Настоящий документ представляет собой резюме полного доклада по вопросу коренных народов и школ-интернатов (E/C.19/2009/CRP.1).



## Содержание

	<i>Стр.</i>
I. Исторический обзор опыта школ-интернатов. . . . .	3
A. Соединенные Штаты Америки . . . . .	3
B. Канада . . . . .	4
C. Латинская Америка и Карибский бассейн . . . . .	5
D. Австралия . . . . .	6
E. Новая Зеландия . . . . .	7
F. Скандинавия . . . . .	8
G. Российская Федерация . . . . .	10
H. Азия . . . . .	11
I. Ближний Восток . . . . .	12
J. Африка . . . . .	13
II. Нынешнее положение, теория и практика применения школ-интернатов . . . . .	15
A. Северная Америка . . . . .	15
B. Австралия . . . . .	16
C. Азия . . . . .	16
D. Латинская Америка . . . . .	19
E. Российская Федерация . . . . .	20
F. Скандинавия . . . . .	21
G. Африка . . . . .	21
H. Новая Зеландия . . . . .	22
III. Заключение . . . . .	23

## I. Исторический обзор опыта школ-интернатов\*

### A. Соединенные Штаты Америки

1. В XIX веке и в начале XX века американских индейцев силой принуждали отдавать своих детей в христианские и государственные школы-интернаты. Такова была политика государства в тот период. С 1869 по 1870 годы, когда президент Грант провозгласил «политику мира», в соответствии с которой управление индейскими резервациями перешло в ведение христианских религиозных организаций, развитие системы школ-интернатов стало проходить более формально. Для строительства школ создавались фонды, которые передавались в распоряжение церквей и миссионерских организаций<sup>1</sup>. Так на территории резерваций индейцев появлялись дневные школы и школы-интернаты.

2. Первая школа-интернат за пределами резерваций была основана в 1879 году и называлась она «Карлайл». В нее определяли детей малолетнего возраста, которым надлежало жить в интернате безвыездно весь срок обучения; и домой возвращались уже не дети, а молодые люди. К 1909 году в стране существовало более 25 школ-интернатов за пределами резерваций, 157 школ-интернатов на их территории и 307 дневных школ<sup>2</sup>. В них заставляли учиться тысячи детей аборигенов.

3. Школы-интернаты за пределами резерваций возникали под лозунгами: «Убить индейца — спасти человека» или «Достаточно поместить туземного ребенка в цивилизованную среду, и он научится языку и хорошим манерам»<sup>3</sup>. Такая стратегия преследовала цель насильно оторвать детей от их родителей, внушить им христианские ценности и культуру белого человека, тем самым поощряя и принуждая их ассимилироваться в доминирующее общество. В большинстве случаев такие школы готовили из туземных мальчиков пополнение неквалифицированной рабочей силы или подсобных рабочих для фермерских хозяйств, а из туземных девочек — домашнюю прислугу. Во время летних каникул детей не отправляли домой к родителям, а против их воли устраивали в семьях белых американцев, где их заставляли выполнять всевозможную черную работу по дому.

4. Расходы на школы-интернаты стремились свести к минимуму. Отсюда дети не получали ни соответствующего питания, ни медицинского обслуживания. Причем такие школы были всегда переполнены. По данным проекта «Бординг-скул хилинг», в штате Южная Дакота детей аборигенов кормили в таких школах от случая к случаю, и в результате они гибли от голода и болезней. Даже простые недомогания становились смертельно опасными для таких детей, поскольку они не получали никакой медицинской помощи<sup>4</sup>. Кроме того, детей

\* Настоящий документ представляет собой резюме исследования, подготовленного Андреа Смит.

<sup>1</sup> См. Jorge Noriega, "American Indian education in the United States: indoctrination for subordination to colonialism", in *State of Native America: Genocide, Colonization and Resistance*, M. Annette Jaimes, ed. (Boston, South End Press, 1992).

<sup>2</sup> См. David Wallace Adams, *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928* (Lawrence, Kansas, University Press of Kansas, 1995).

<sup>3</sup> Цитируется в *Americanizing the American Indian: Writings by the "Friends of the Indian", 1880-1900* (Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1973).

<sup>4</sup> См. Boarding School Healing Project, *Shadow Report for the International Convention on the*

часто заставляли выполнять непосильную работу и зарабатывать деньги с целью пополнения школьной казны и фонда заработной платы для учителей и администрации. Сами дети за свой труд не получали ничего.

5. Многие очевидцы рассказывали о случаях сексуального домогательства в таких школах, причем в массовом масштабе. Однако даже если школьники публично называли имена своих насильников из числа учителей, руководство школ отказывалось санкционировать проведение необходимого расследования<sup>5</sup>. По сообщениям очевидцев, случаи насилия над туземными детьми со стороны сотрудников мужских и женских школ происходили регулярно и порой заканчивались трагедиями, потому что жертвы надругательств накладывали на себя руки<sup>4</sup>.

## В. Канада

6. Полномасштабные усилия по «окультуриванию» коренных народов в Канаде начались лишь с 1812 года, когда у власти воцарились англичане. В 1846 году правительством было принято решение всецело перейти к политике создания интернатов для индейцев. Для решения «индейской проблемы» и «окультуривания» индейцев государство и церкви объединили свои усилия. В 1889 году было создано министерство по делам индейцев, после чего в общины аборигенов были направлены специальные гонцы из числа индейского населения. Эти агенты, уговаривая родителей отдавать детей в школы, угрожали тем, что их могут лишиться денежной помощи. А тех родителей, которые пытались воспротивиться подобным уговорам, сажали в тюрьмы. С помощью индейских агентов были подготовлены списки детей в резервациях, и затем таких детей собирали и насильно увозили в школы к началу учебного года<sup>6</sup>.

7. Как и в Соединенных Штатах Америки, в интернатах обучали не наукам, а труду, в том числе мальчиков готовили к работе на фермах и в качестве подсобных рабочих на производстве, а девочек — в качестве домашней прислуги. Школы-интернаты строились подальше от резерваций, с тем чтобы изолировать детей аборигенов от влияния родной для них среды. К 1896 году в Канаде насчитывалось 45 интернатов, находившихся под управлением церковных властей<sup>7</sup>.

8. В таких школах христианская религия была обязательным предметом, а санитария и условия проживания находились на низком уровне, в результате повально все дети болели и часто вспыхивали эпидемии туберкулеза. Дети подвергались не только физическому, но и сексуальному насилию; их заставляли выполнять непосильную физическую работу, нередко пороли и избивали лишь за то, что они между собой общались на родном языке или что они не могли отказаться от туземных привычек<sup>8</sup>.

---

*Elimination of All Forms of Racial Discrimination* (2007).

<sup>5</sup> См. Jeff Hinkle, "A law's hidden failure", *American Indian Report*, vol. 19, No. 1 (2003).

<sup>6</sup> См. Suzanne Fournier and Ernie Crey, *Stolen from Our Embrace: The Abduction of First Nations Children and the Restoration of Aboriginal Communities* (Vancouver, Douglas and McIntyre, 1998).

<sup>7</sup> Ibid.; John Milloy, *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986* (Winnipeg, University of Manitoba Press, 1999).

<sup>8</sup> См. Celia Haig-Brown, *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School*

9. Пик развития системы школ-интернатов в Канаде пришелся на 1931 год, когда в стране действовало свыше 80 подобных школ. Начиная с середины двадцатого столетия и кончая семидесятыми годами двадцатого столетия, детство приблизительно одной трети детей аборигенов проходило преимущественно в подобных школах. А последняя из таких школ закрылась только в 1984 году.

### С. Латинская Америка и Карибский бассейн

10. В связи с тем, что в регионе Латинской Америки и Карибского бассейна страны не столь похожи между собой, как Соединенные Штаты и Канада, развитие системы школ-интернатов происходило далеко не так одинаково. В целом, как представляется, большая часть школ-интернатов создавалась усилиями христианских миссионеров в рамках процесса насаждения «цивилизации». В юго-восточной части Перу, где протекает река Амазонка, это были монокультурные школы, в которых преподавание велось только на испанском языке. В 50-х годах прошлого столетия люди племени аракамбут, которое буквально выкашивали болезни, были вынуждены переселиться в католические миссии. В период каучукового бума особую активность проявили миссионеры Ордена доминиканцев, которые пытались умиротворять племена аракамбут путем просвещения. Детей туземцев заставляя учиться в миссионерских школах далеко от дома, где им приходилось учить испанский язык<sup>9</sup>.

11. Цель политики Мексики в области образования в XIX веке и начале XX века заключалась в том, чтобы ассимилировать коренные народы и приобщить их к испанскому языку. Вместе с тем некоторые реформаторы выступали за двуязычное образование, считая, что таким образом коренные народы эффективнее поддаются ассимиляции. В 60-х годах прошлого столетия в сельской общине Кучмил, провинция Юкатан, правительство Мексики построило несколько школ-интернатов («интернадо»), в которых дети должны были изучать школьные предметы на испанском языке, а также получать кров, одежду и пропитание. Коренному населению понравилась эта система, поскольку они решили, что в таких школах их дети научатся зарабатывать деньги и получают необходимые знания, для того чтобы договариваться на уровне государственных и местных органов власти<sup>10</sup>.

12. В Боливарианской Республике Венесуэла религиозные организации подписывали контракты с правительством на ведение миссионерской деятельности. Например, Орден капуцинов получил право на просветительскую деятельность, а также на политическую и гражданскую власть на территориях, указанных в заключенных ими договорах. В период с 20-х по 70-е годы прошлого столетия они создавали школы-интернаты и дневные школы для народа варао. Однако в 70-х годах прошлого столетия управление такими школами было передано в ведение государственных органов власти. Нередко миссионеры владели языком варао, однако к ученикам обращались только на испанском языке. В

(Vancouver, Arsenal Pulp Press, 1988).

<sup>9</sup> См. Sheila Aikman, "Language, literacy and bilingual education: an Amazon people's strategies for cultural maintenance", *International Journal of Educational Development*, vol. 15, No. 4 (October 1995).

<sup>10</sup> См. M. Bianet Castellanos, "Adolescent migration to Cancún: reconfiguring Maya households and gender relations in Mexico's Yucatán Peninsula", *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 28, No. 3 (2007).

наши дни в местах поселения индейцев строятся школы, однако посещать их удается немногим, поскольку большинство индейцев проживает в удаленных районах, куда можно добраться только по воде. В Парагвае в школах, которые, начиная с 1812 года, действовали для индейцев гуарани, испанский язык был обязательным предметом<sup>11</sup>.

13. До 70-х годов прошлого столетия в Колумбии обосновались девять различных католических орденов, которые занимались просвещением жителей различных местных племен. Католические организации учреждали миссионерские школы, в которых дети учились с пятилетнего возраста, будучи оторванными от своих родителей. В Колумбии также доминировал католический Орден капуцинов. Детям не разрешалось говорить на родном языке, видится с родными, носить традиционные одежды. В некоторых регионах миссионерские организации оделяли деньгами и землями тех, которые вступали в брак с представителями не своего племени. В 70-х годах прошлого столетия государство, наконец, признало необходимость распространения образования в рамках самобытной культуры и приступило к вербовке и обучению кадров преподавателей среди коренного населения<sup>12</sup>.

14. В Бразилии в 1949 году Орден иезуитов основал свою миссию среди племен народности манокви, детей которых стали отправлять в школу в Утиарити. Затем и другие племена, чтобы избежать уничтожения и болезней, последовали их примеру. Люди племени манокви были поделены на группы по возрасту и половому признаку, к которым были приставлены священник или монашенка, руководивших всей их повседневной деятельностью. Туземцам было запрещено разговаривать на родном языке, поощрялись смешанные браки. Каждый должен был трудиться и зарабатывать для нужд миссии. Манокви оставались в Утиарити вплоть до 1968 года, когда школа была закрыта<sup>13</sup>.

## D. Австралия

15. С тех пор когда началась европейская колонизация Австралии, правительства и миссионеры делали все, чтобы оторвать детей от их родителей — аборигенов и «привить им европейские ценности и трудовые навыки, чтобы в последующем такие дети могли работать в услужении у колонистов»<sup>14</sup>. Дети аборигенов от смешанных браков становились специальной целью правительственных мер, поскольку считалось, что в таком случае детям с более светлым цветом кожи будет легче ассимилироваться в общество белых. Тем временем, «полнокровные» аборигены были сочтены умирающей расой. Многих детей от смешанных браков навсегда отбирали у родителей. В период с 1910 по 1970 годы из семей аборигенов насильно увозилось от 10 до 30 процентов детей. В середине 1930-х годов прошлого столетия более половины так называемых «сме-

<sup>11</sup> См. Luisa Margolies, “Notes from the field: missionaries, the Warao and populist tendencies in Venezuela”, *Journal of Latin American Anthropology*, vol. 11, No. 1 (April 2006).

<sup>12</sup> См. Silvina Gvirtz and Jason Beech, *Going to School in Latin America* (Westport, Connecticut, Greenwood Press, 2007).

<sup>13</sup> См. Rinaldo Arruda, “Menky Manoki: history of occupation and contact”, May 2003. Размещается на сайте: <http://pib.socioambiental.org/en/povo/menky-manoki/1916>.

<sup>14</sup> См. Австралийская комиссия по правам человека и равным возможностям, *Bringing Them Home: Report of the National Inquiry into the Separation of Aboriginal and Torres Strait Islander Children from their Families* (Sydney, 1997).

шанных детей» находились в учреждениях, управляемых государственными властями<sup>15</sup>.

16. Вдохновителями такой практики были христианские церкви. В конце 40-х годов прошлого столетия в Австралии существовало около 50 миссий. Действовали те же самые схемы: образование для детей с опорой на христианство и физический труд вместо дальнейшего обучения. К детям широко применялось насилие, оборудование школ находилось на самом низком уровне<sup>16</sup>. Условия жизни в этих миссиях и поселениях были ужасающими, и нередко смертность превышала рождаемость. Болезни, плохое питание и сексуальное насилие были нормой. Детей часто заставляли выполнять трудовую повинность в домах белых людей, где они, как правило, становились объектом сексуального домогательства.

## Е. Новая Зеландия

17. После подписания в 1840 году Договора Вайтанги, по условиям которого Новая Зеландия стала колонией Британской империи, государственные власти стали использовать систему образования в качестве средства для «окультуривания» народностей маори. На содержание таких миссионерских школ, находившихся под управлением религиозных организаций, колониальное государство выделяло субсидии. Постановлением правительства о развитии образования от 1847 года поощрялось создание школ-интернатов производственной ориентации для детей маори, которых, как тогда считалось, необходимо было оторвать от их «примитивной» культуры. Церковным миссионерским школам выдавались специальные гранты на то, чтобы они учили детей не на маори, а на английском языке.

18. Однако неприятие новых поселенцев коренными жителями маори нарастало, и школы-интернаты стали пустеть. В 1867 году был принят закон о национальных школах, который разрешал создавать школы для маори только в том случае, если маори выражали соответствующее пожелание и готовы были выделить для этого земельный участок, оплатить половину стоимости строительства школы и финансировать четвертую часть зарплаты учительского состава. К 1879 году таким путем было открыто 57 школ для маори. Эта система обучения для маори существовала параллельно с государственной начальной школой. Дети маори имели возможность выбирать ту или иную систему, но только на уровне начального образования. Учиться дальше дети маори могли лишь в специальных школах-интернатах на стипендии, которые выделяло министерство образования, если родители не могли вносить плату за обучение. Важной особенностью такой школьной системы был тот факт, что сами маори принимали участие в ее создании.

19. Цель таких школ-интернатов для маори состояла в том, чтобы помочь получить образование тем детям, которые демонстрировали наилучшие способности в ассимиляции, освоении европейских ценностей и традиций, и уже по-

<sup>15</sup> См. Robert Manne, "Aboriginal child removal and the question of genocide, 1900–1940", in *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Dirk Moses, ed. (New York, Berghahn Books, 2004).

<sup>16</sup> См. Quentin Beresford and Gary Partington, eds., *Reform and Resistance in Aboriginal Education* (Crawley, Australia, University of Western Australia Press, 2003).

том такие «ассимилированные» выпускники возвращались домой в свои общины маори, для того чтобы «поднимать» там уровень культуры. Предполагалось тем самым формировать в общинах маори классовую структуру, в рамках которой более «ассимилированная элита» могла управлять теми сегментами общины, которые европейцы считали «варварскими». Особое внимание обращалось на девочек маори, поскольку им предназначалась роль нянек, и в связи с этим они получали лучшую возможность усвоить и передать следующему поколению европейские ценности<sup>17</sup>.

20. В 1941 году, руководствуясь стремлением сделать среднее образование доступным всем детям, государство приступило к формированию системы районных средних школ для той части коренного населения, чьи дети не имели возможности учиться в школах-интернатах. К 1950 году появилось 150 подобных школ. Однако впоследствии государство приняло решение иметь только одну государственную систему школьного образования, и система школьного обучения для маори была ликвидирована. Закрытие школ маори не всегда проходило с согласия коренных общин. Некоторые из них поддерживали эту систему, несмотря на ее недостатки, поскольку она позволяла сосредоточить внимание именно на потребностях маори в сфере образования<sup>18</sup>.

21. В 1900 году на своем родном языке могли разговаривать 90 процентов детей майори, а к 1960 году таких детей было только 26 процентов. В 1986 году, когда в суде города Вайтанги состоялся нашумевший судебный процесс, вновь развернулось народное движение за право говорить на родном языке, что также подстегнуло интерес к языку в школах. С 1984 года народность маори начинает получать все более широкую финансовую поддержку правительства в виде средств, выделявшихся на финансирование инициативы майори в области образования. В 1988 году в докладе Королевской комиссии был сделан вывод о том, что когда-то система образования намеренно проводила политику ассимиляции коренного населения, в результате которой происходило гонение на культуру и язык майори, и было настоятельно рекомендовано всячески поддерживать двуязычную систему образования для майори, должным образом учитывающую культурную самобытность коренного населения<sup>19</sup>.

## Е. Скандинавия

22. Лютеранские миссионеры начали прибывать в страну саами в XVII веке, где и стали приобщать местное население к финскому языку, на котором говорили они сами. В стремлении «спасти» народность саами от язычества, было открыто несколько христианских школ. Их цель состояла в том, чтобы наставлять детей саами на путь христианства, с тем чтобы по возвращении домой они могли играть роль миссионеров. Эти миссионерские школы еще нельзя было считать системой образования для всех детей саами, но, тем не менее, они

<sup>17</sup> См. Judith Simon and Linda Tuhiwai Smith, eds., *A Civilising Mission?: Perceptions and Representations of the New Zealand Native Schools System* (Auckland, Auckland University Press, 2001); Kay Morris Matthews and Kuni Jenkins, "Whose country is it anyway?: The construction of a new identity through schooling for Maori in Aotearoa/New Zealand", *History of Education*, vol. 28, No. 3 (September 1999).

<sup>18</sup> См. See Simon and Smith, *A Civilising Mission?*

<sup>19</sup> См. Wharehuia Hemara, *Maori Pedagogies: A View From the Literature* (Wellington, New Zealand Council for Educational Research Press, 2000).

сыграли роль предтечи более поздних систем образования, созданных на земле саами<sup>20</sup>.

23. По мере того как на землях проживания саами появлялись самостоятельные государства, возникали специальные школы для ассимиляции народности саами в культуру доминирующего общества. Созданные когда-то христианами эти школы позднее перешли под контроль государственных органов власти. Хотя большая часть таких школ, предназначенных для обучения детей саами, была создана в Норвегии, появились такие школы и в Финляндии, и в Швеции. Как в Норвегии, так и в Швеции были приняты законы, запрещающие пользоваться языком саами в школе и дома. В Финляндии (в 1809 году она была присоединена к Российской империи на правах автономии) политика ассимиляции саами не была столь жесткой, как в Норвегии или Швеции<sup>20</sup>.

24. Эра школ-интернатов длилась с XIX века до 60-х годов прошлого века, когда саами стали обретать политическое самоуправление и признание. Очевидцы тех событий рассказывают, что привыкать детям к жизни в школе-интернате было нелегко, особенно остро они переживали разлуку с домом в таком раннем возрасте. Вместе с тем не все саами считали школы-интернаты полностью враждебной территорией. Дело в том, что одновременно народность саами уже длительное время находилась под влиянием христианской религии, и этот процесс, по словам некоторых ученых из числа саами, не был таким болезненным, как это наблюдалось в других странах, где дети коренного населения представляли собой первое поколение туземцев, обращаемых в христианство<sup>21</sup>.

25. Кроме того, такие школы не были предназначены специально для детей саами, и в них обязаны были учиться все дети из отдаленных районов, у которых поблизости не было школы. Таким образом, классы в этих школах были смешанными, а не только для детей саами. За редким исключением (речь идет о специальных школах для детей оленеводов, пасших свои стада оленей в Швеции), все, кто жил в географически обособленном районе или кто не посещал государственной школы, были обязаны учиться в школе с одновременным проживанием в ней. Школы-интернаты в Финляндии не имели столь строгих или жестких порядков с точки зрения соблюдения дисциплины, как в других странах, возможно, главным образом потому, что в Финляндии система школ-интернатов предназначалась также для финских детей. Кроме того, школы-интернаты в Финляндии, как правило, были небольшими, и все внимание в них уделялось учебе. Школьная программа отнюдь не предусматривала ежедневный физический труд. Тем не менее тот факт, что детям приходилось расставаться со своим домом и что им запрещалось разговаривать на родном языке, становился причиной их культурного отчуждения, утраты связей с родным языком и снижения их чувства национального достоинства<sup>21</sup>.

26. В Норвегии детям не разрешалось пользоваться языком саами в школах до 1959 года. В конце 60-х годов прошлого столетия в системах школьного обучения детей саами стали происходить серьезные изменения. В 80-х годах про-

<sup>20</sup> См. Rebecca Partida, "Suffering through the education system: the Sami boarding schools". Размещается на сайте: [www.utexas.edu/courses/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm](http://www.utexas.edu/courses/sami/dieda/hist/suffer-edu.htm) (accessed 30 June 2008).

<sup>21</sup> См. Rauna Kuokkanen, "Survivance' in Sami and First Nations boarding school narratives: reading novels by Kerttu Vuolab and Shirley Sterling," *American Indian Quarterly*, vol. 27, No. 3 (summer/fall 2003).

шлого столетия был принят целый ряд законов в сфере образования, которые позволили саами обучаться на родном языке. С 1997 года Совет по вопросам образования саами открыл ряд школ с акцентом на культуру саами, для которых была разработана программа обучения и преподавания на языке саами<sup>22</sup>.

## **Г. Российская Федерация**

27. В 1924 году в бывшем Союзе Советских Социалистических Республик был учрежден Комитет по делам народов Севера, который должен был заниматься вопросами малых северных народностей (термин «малые северные народы» применялся по отношению к небольшим группам коренного населения, за исключением якутов или народа коми, которые проживали на территории своих собственных автономных республик). Первоначально акцент делался на сохранение традиционных обычаев, но впоследствии в этой политике произошел сдвиг в сторону насильственной ассимиляции.

28. В 20-е годы прошлого столетия для 26 малых коренных народов Севера создавались школы, обучение в которых проходило на родных языках этих народов. Для них было разработано 13 алфавитов на основе латиницы. К 1926 году на территории Сибири уже существовало 18 школ-интернатов и 5 дневных школ<sup>23</sup>. Однако в 1937 году такие алфавиты малых северных народов были упразднены. После Второй мировой войны в Советском Союзе начался процесс русификации коренного населения. Северные народы принудили перейти к оседлому образу жизни в районах смешанного проживания, с тем чтобы они ассимилировались и тем самым укрепили единство русской нации. Уже с двухлетнего возраста детям коренных северных народов предстояло жить в школах-интернатах, где им запрещалось говорить на родном языке. К 70-м годам прошлого столетия ни в одной из школ обучение на родном языке не велось<sup>24</sup>.

29. Изначально школы-интернаты строились для детей кочевников, где они могли бы получать систематическое школьное образование, но в дальнейшем такие школы стали обязательными для всех детей. В возрасте одного года или двух лет дети были вынуждены расставаться с родителями, и домой они возвращались уже в возрасте 15–17 лет, не имея ни малейшего представления о традиционном укладе жизни своих общин. К началу Второй мировой войны 80 процентов детей эвенков обучались в школах-интернатах, проводя по полгода вне дома<sup>24</sup>. Такая политика нарушала традиционные семейные связи и возвращала домой детей, не имевших никаких навыков выживания среди своих сородичей.

---

<sup>22</sup> См. Fernand de Varennes, “Indigenous Peoples and Language”, *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, No. 1 (April 1995). Размещается на сайте: [www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2n1/devarenn21.html](http://www.murdoch.edu.au/elaw/issues/v2n1/devarenn21.html).

<sup>23</sup> См. Alexia Bloch, *Red Ties and Residential Schools: Indigenous Siberians in a Post-Soviet State* (Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 2003).

<sup>24</sup> См. Nikolai Vakhtin, “Native peoples of the Russian far north”, (London, Minority Rights Group, 1992).

## Н. Азия

30. Во многих странах Азии тех детей коренных народов, которые проживали в отдаленных районах, посылали в школы-интернаты. В Индонезии в 1996 году министерства по социальным вопросам, внутренних дел, образования и культуры, а также по делам религий приняли решение выделять финансовую помощь и транспорт детям, проживающим в отдаленных районах, или устраивать таких детей в школы-интернаты<sup>25</sup>. Например, в провинции Западный Калимантан большая часть детей местного населения проходила обучение в школах-интернатах в столице провинции в городе Ланджак, и домой дети приезжали по субботам и воскресеньям, а также праздничным дням<sup>26</sup>. Во Вьетнаме для детей коренных народов также существуют школы-интернаты. В Конституции 1946 года Вьетнам провозглашает обучение детей коренных народов на их родных языках. Однако в соответствии с национальной политикой государства в области образования обучение в школах ведется на вьетнамском языке<sup>27</sup>.

31. В Китае в 50-х годах прошлого столетия были образованы пять автономных национальных районов: Синьцзян, Внутренняя Монголия, Тибет, Нинся и Гуанси, в которых проживают пять самых крупных народностей. Они получили право самостоятельно распоряжаться своими природными ресурсами, вводить налоги, планировать размер семьи, иметь собственную систему образования, систему правосудия, осуществлять законотворчество и исповедовать религию. Во времена Культурной революции традиции и обычаи национальных меньшинств получили осуждение как «примитивные», и в школах дети должны были обучаться только на языке мандаринов. Однако с 1978 года правительство осуществляет ряд последовательных мер по улучшению отношений с национальными меньшинствами. В том числе правительство стремится расширять возможности для обучения детей национальных меньшинств в системе школ-интернатов, в частности путем частичного обучения на местных языках, повышения заработной платы учителей, понижения требований в районах проживания национальных меньшинств и предоставления льгот при поступлении в университеты<sup>28</sup>. Несмотря на эти усилия, достижения в области образования детей из районов проживания национальных меньшинств уступают достижениям других детей.

32. В Индии дети коренных или племенных народов, как правило, не имели доступа к образованию по многим причинам. Многие племенные общины географически разбросаны по стране и не обеспечивают достаточной плотности населения, которая позволяла бы строить школы в их общинах. А чтобы посылать своих детей в школы, племенным общинам также не хватает финансовых

<sup>25</sup> См. Seameo Innotech, “Special education in Southeast Asia: general characteristics, legal framework, basic information, issues and challenges”, 30 June 2008. Размещается на сайте: [www.seameo-innotech.org/resources/seameo\\_country/SpEd\\_in\\_sea.htm](http://www.seameo-innotech.org/resources/seameo_country/SpEd_in_sea.htm).

<sup>26</sup> См. Michael Eilenberg, “Paradoxical outcomes of national schooling in the borderland of West Kalimantan, Indonesia: the case of the Iban”, *Borneo Research Bulletin*, 1 January 2005. Размещается на сайте: [www.accessmylibrary.com/coms2/summary\\_0286-16677841\\_ITM](http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-16677841_ITM).

<sup>27</sup> См. Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ), Исследовательский центр Innocenti, “Ensuring the rights of indigenous children” (Florence, Italy, October 2003).

<sup>28</sup> См. Bonnie Johnson, “The politics, policies and practices in linguistic minority education in the People’s Republic of China: the case of Tibet”, *International Journal of Educational Research*, vol. 33, No. 6 (2000); Uradyn Bulag, “Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China”, *American Anthropologist*, vol. 105, No. 4 (December 2003).

средств. До 1980 года уровень грамотности во многих подобных общинах часто не превышал 8 процентов. Именно в таких условиях развивалась инициатива создания для детей малых народностей школ-интернатов («ашрам»). Эти школы также имели некоторые общие с другими школами-интернатами признаки «цивилизации». В частности, существовало такое предположение, что в подобных школах можно было создать более благоприятную атмосферу, способствующую развитию личности ребенка, чем это удавалось сделать в его собственной общине.

33. В Малайзии в 1961 году появилось министерство по делам аборигенов, которое отвечало за все вопросы, связанные с жизнью коренных народов. Государственная политика руководствовалась задачей интеграции коренных народов в формате более широкого общества, но при этом государство выступало также за обучение детей на языках коренных народов и за школьное образование, призванное искоренять проявление расизма в отношении коренных народов. Вторую часть замысла осуществить не удалось. В рамках государственной политики по ассимиляции министерство по делам аборигенов объединило свои усилия с организациями исламских миссионеров с целью содействовать исламизации коренных народов в рамках различных мер, включая создание исламских школ-интернатов. В целом министерство обеспечивает школьное образование для детей коренных народов на уровне первых-третьих классов, но затем дети должны продолжать учебу в школах-интернатах<sup>29</sup>.

## I. Ближний Восток

34. В тот период, когда Палестина являлась Британской подмандатной территорией, была учреждена одна школа-интернат для детей палестинских бедуинов. В эту школу своих детей посылала местная знать, для того чтобы они получали знания и в последствии в качестве племенных вождей могли успешно торговаться с колониальными чиновниками. В 1934 году была открыта первая школа для девочек. Многие выпускники этих школ стали шейхами или другими видными фигурами. Мальчикам в школе не возбранялось носить традиционные одежды и регулярно посещать лагерные стоянки своих племен. После появления государства Израиль детей в школе-интернате в Назарете осталось совсем немного, и все они обрели свое место в бедуинском обществе. Однако сейчас большинство детей покидают школу, не доучившись до двенадцатого класса. Дело в том, что программа обучения не отвечает ни культурным, ни лингвистическим требованиям сегодняшнего времени, да и школ немного. В некоторых таких школах дети живут сами по себе в самодельных жилищах вокруг школ<sup>30</sup>. Похожие стихийные школы-интернаты, в которых дети живут сами по себе и сами заботятся о своем быте, существуют в Саудовской Аравии среди народности мурах. Все дети остаются в одном школьном помещении после того, как их родители покинут данное место вслед за своими стадами животных по окончании летней уборки урожая. В другом школьном помещении

<sup>29</sup> См. Robert Knox Dentan, и др., *Malaysia and the "Original People": A Case Study of the Impact of Development on Indigenous Peoples* (Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, 1996).

<sup>30</sup> См. Aref Abu-Rabi'a, "A century of education: Bedouin contestation with formal education in Israel", in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa: Entering the 21st Century*, Dawn Chatty, ред. (Leiden, the Netherlands, Brill, 2006).

мальчики размещаются в деревянном сарае, пока их семьи кочуют вместе со своими стадами. Похожие схемы спонтанного расселения перенимают и другие племена<sup>31</sup>.

35. В Омане правительство, поддержанное Организацией Объединенных Наций, приступило к финансированию программ развития для народности харасиев под влиянием деятельности нефтяных компаний. Проектом было предусмотрено создание школы-интерната для мальчиков (девочки могли учиться на дневной основе), а также других сервисных программ. Школа-интернат была рассчитана на организацию как начального, так и среднего обучения, и число ежегодно принимаемых в нее детей неуклонно росло. Получаемое образование должно было стать подспорьем для детей харасиев, с тем чтобы они могли активнее внедряться на рынок занятости, особенно для работы в нефтяных компаниях, а также для службы в армии. Хотя у харасиев эти усилия нашли поддержку, но им также хотелось сохранить свой традиционный образ жизни, занимаясь скотоводством, и они попросили, чтобы их пожелание было учтено в будущих планах развития. Одновременно харасии были разочарованы тем, что им не отводились рабочие места в нефтяных компаниях<sup>32</sup>. С другой стороны, предполагалось, что харасии отрицательно отнесутся к идее направления девочек в школу-интернат, и поэтому проводилась линия на раздельное обучение, которую особенно и не поддержали. Поэтому община построила самодельное общежитие для девочек, с тем чтобы те могли учиться в школе-интернате<sup>33</sup>.

36. В Исламской Республике Иран существуют специальные школы-интернаты, где дети племен, проживающих далеко от городов, могут учиться с 9 по 12 классы. В этих школах проводятся строгие вступительные экзамены, преодолевать которые удается только лучшим ученикам. Для выпускников таких школ шире открываются возможности для получения профессии<sup>34</sup>.

## Ж. Африка

37. В ряде стран Восточной Африки были созданы специальные школы-интернаты, причем в некоторых из них обучались только девочки. В Кении до 1955 года 75 процентов таких школ находились в ведении христианских религиозных организаций. Коренные народы, как правило, относят к категории «обездоленных групп» населения. В 70-х годах прошлого столетия Кения учредила программу создания школ-интернатов для отдаленных районов, обучение в которых осуществлялось за небольшую плату. Однако эти школы переживали наплыв других детей, а не детей коренных народов. В конце 70-х годов прошлого столетия Кения приняла решение отказаться от таких школ вследствие их неспособности обеспечивать эффективное обучение детей кочевников-

<sup>31</sup> См. Donald Cole, “New homes, new occupations, new pastoralism: Al Murrah Bedouin, 1968–2003”, in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

<sup>32</sup> См. Dawn Chatty, “Multinational oil exploitation and social investment: mobile pastoralists in the Sultanate of Oman”, in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

<sup>33</sup> См. Dawn Chatty, *Mobile Pastoralists: Development Planning and Social Change in Oman* (New York, Columbia University Press, 1996).

<sup>34</sup> См. Julia Huang, “Integration, modernization and resistance: Qashqa’i nomads in Iran since the revolution of 1978–1979”, in *Nomadic Societies in the Middle East and North Africa*.

скотоводов<sup>35</sup>. Низкая посещаемость школ объяснялась такими факторами, как отсутствие личной безопасности, вооруженные конфликты, а также расходы на обучение. В ряде случаев школы-интернаты находились в плачевном состоянии: отсутствие воды и охраны, чтобы обеспечивать безопасность детей, особенно девочек, и переполненность школ. Вместе с тем существует множество общин, желающих расширять существующие школы-интернаты и поэтому непосредственно участвующих в развитии системы образования. В Кении есть такие школы-интернаты для девочек, которые имеют довольно большой контингент учащихся, но общая отдача от обучения невелика.

38. В Эритрее в после обретения независимости Фронт освобождения Эритреи привлекал общины к выработке важнейших решений, в том числе в сфере образования. В последние годы больше внимания уделяется вопросу расширения доступа к образованию в районах проживания кочевых племен, в том числе за счет школ-интернатов. Но хотя местные общины помогают совершенствовать эти школы и руководить ими, они не участвуют в создании учебных программ. Учителя часто пытаются приспособить имеющиеся программы обучения к культурным запросам коренных народов, но им часто не хватает для этого знаний.

39. В Сьерра-Леоне после ликвидации формальной системы работоторговли Лондонское общество церковных миссионеров поддержало усилия правительства этой страны построить отдельные деревни, в которых дети могли бы обучаться профессиям и фермерству, а наиболее одаренные становиться учителями или миссионерами. Главным в стратегии привития детям европейских и христианских ценностей в школах-интернатах миссионерских организаций считалось отделение детей от их «нецивилизованных» родителей, чтобы те «не испортили» детей своим влиянием<sup>36</sup>.

40. Первый президент Ганы Кваме Нкрума проводил политику всеобщего образования, и в связи с этим по всей стране были дополнительно созданы десятки средних школ-интернатов. Из появившихся тогда в средствах массовой информации сообщений следует, что положительным в этих школах было то, что они помогали решать проблему межэтнических междоусобиц, которая осложняла жизнь многим странам этого региона. Вместе с тем поступали и жалобы на то, что эта система не имела достаточного финансирования, что в этих школах происходило сексуальное насилие над девочками, что родители часто были не в состоянии платить за учебу и что система образования строилась на основе модели колониальных времен<sup>37</sup>.

<sup>35</sup> См. Saverio Krätli, "Education provision to nomadic pastoralists", Institute of Development Studies working paper (Brighton, United Kingdom, 2001).

<sup>36</sup> См. Caroline Bledsoe, "The Cultural transformation of western education in Sierra Leone", *Africa*, vol. 62, No. 2 (1992).

<sup>37</sup> См. Cecilia Sem Obeng, *Home Was Uncomfortable; School Was Hell* (Hauppauge, New York, Nova Publishers, 2002).

## II. Нынешнее положение, теория и практика применения школ-интернатов

### A. Северная Америка

41. 10 мая 2006 года правительство Канады объявило о достижении соглашения об урегулировании претензий бывших учащихся школ-интернатов для индейцев. Это соглашение подписали правительство Канады, Ассамблея первых народов, легальные представители бывших учащихся школ-интернатов и церквей, под управлением которых находились такие школы. По условиям соглашения все оставшиеся в живых учащиеся получили денежную компенсацию. Тем самым было положено начало новому этапу урегулирования имевших место серьезных злоупотреблений.

42. Одновременно Канада учредила на пятилетний срок Комиссию по установлению истины и примирению в вопросе злоупотреблений, совершенных по отношению к учащимся школ-интернатов. Кроме того, руководители ряда религиозных организаций приняли участие в проходившей в Канаде акции «Турне памяти детей». 11 июня 2008 года премьер министр Канады, выступая в палате общин, принес официальные извинения всем бывшим учащимся школ-интернатов. В настоящее время в Канаде нет ни одной школы-интерната для коренных народов<sup>38</sup>.

43. Такие школы все еще действуют на территории Соединенных Штатов. Одними управляет Бюро по делам индейцев, другими — церковные общины, а третьими — сами индейцы. Посещение таких школ не является обязательным, и детей индейцев уже не обращают насильно в христианство в школах-интернатах, не являющихся христианскими. В тех школах, которые находятся под управлением индейских племен, во многих случаях преподавание ведется на родных языках с уделением особого внимания национальным культурным традициям.

44. Тем не менее положение в ныне действующих школах-интернатах по-прежнему вызывает озабоченность. В соответствии с данными финансового отчета Бюро по делам индейцев Соединенных Штатов за 2001 год многие школы-интернаты не отвечают структурным нормам и/или не вмещают всех желающих. Из общего контингента учащихся коренных народов только 65,5 процента учеников оканчивают среднюю школу, в то время как средний показатель по всей стране составляет 75,2 процента. Из числа студентов коренного населения колледжи оканчивают лишь 9,3 процента, т.е. меньше половины аналогичного показателя для всего населения<sup>39</sup>.

45. В отличие от Канады в Соединенных Штатах не предпринималось попыток урегулировать последствия злоупотреблений, имевших место в школах-интернатах. В 2005 году было отказано в возбуждении дела по иску целого класса школы-интерната к правительству. В 2007 году Орден иезуитов, объеди-

<sup>38</sup> См. Canadian Broadcasting Corporation, “Prime Minister cites 'sad chapter' in apology for residential schools”, 11 June 2008. Размещается на сайте: [www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html](http://www.cbc.ca/canada/story/2008/06/11/aboriginal-apology.html).

<sup>39</sup> См. Международная рабочая группа по вопросам коренных народов, *The Indigenous World 2000/2001* (Copenhagen, Eks-Skolens Trykkeri, 2001).

няющий римских католических священников, объявил, что он выплатит приблизительно 5 млн. долл. США 16 бывшим учащимся школ-интернатов, подвергшимся сексуальным надругательствам со стороны священников. С другой стороны, от правительства Соединенных Штатов не последовало практически никаких заявлений, подтверждающих его ответственность за те злоупотребления, которые имели место в школах-интернатах.

## **В. Австралия**

46. В Австралии частные школы-интернаты для учащихся коренных народов до сих пор существуют. Вместе с тем обучение в них обходится недешево, и находятся они под управлением, как правило, церкви, которая приобщает детей к христианству принудительным путем. Более того, такие школы часто обслуживают интересы элиты, представляющей коренные общины<sup>40</sup>.

47. В 2008 году премьер-министр Австралии, выступая в парламенте, принес официальные извинения всем аборигенам и коренным жителям островов пролива Торрес за действовавшие в прошлом законы и политику, которые причинили «много горя, страданий и утрат». Это извинение было адресовано в первую очередь тем коренным народам, которые пострадали от политики насильственного переселения. Правда, за этими извинениями никаких программ компенсации, как это было в Канаде, пока не последовало.

48. После прозвучавшего извинения министр по делам коренных народов заявил о необходимости дальнейшего функционирования школ-интернатов, подчеркнув, что многим коренным жителям они необходимы, особенно в отдаленных районах, где нет обычных школ. Школы-интернаты, которые уже не рассматриваются как возврат к эпохе миссионерства, разрешается создавать в отдаленных населенных пунктах, где дети должны не только учиться, но и быть надлежащим образом одеты, обуты и накормлены<sup>41</sup>. Призывы к созданию школ-интернатов стали раздаваться также в ответ на решение правительства от 2007 года о срочном вмешательстве в ситуацию, которая сложилась в общинах коренных народов на севере Австралии, как утверждалось, с целью защиты детей коренных народов от сексуальных домогательств. Многие коренные народы заявили, что вопросы злоупотреблений связаны и с другими социально-экономическими проблемами, такими как нищета, безработица, злоупотребление наркотическими веществами и сексуальное насилие над детьми в раннем возрасте, и что целью этой стратегии являются австралийцы из числа коренного населения, а не все австралийцы, совершившие сексуальные злоупотребления<sup>42</sup>.

## **С. Азия**

49. В 2008 году Вьетнам объявил о своих планах объединить профессионально-техническое обучение с обычным образованием в целях удовлетворения по-

<sup>40</sup> См. Roz Walker, и др., ред., *Indigenous Education and Social Capital: Influences on the Performance of Indigenous Tertiary Students* (Perth, Black Swan Press, 1998).

<sup>41</sup> См. «Ассошиейтед Пресс» Австралии, “Fed: Boarding schools a win for remote communities: Macklin”, 30 March 2008.

<sup>42</sup> См. [www.reconciliation.org.au](http://www.reconciliation.org.au).

требностей местной экономики в квалифицированной рабочей силе, а также ввести бесплатное, субсидируемое государством образование на уровне начальной и средней школ<sup>43</sup>. За последнее время во Вьетнаме также были построены четыре школы-интерната для детей коренных народов и для дутей других, находящихся в уязвимом положении народностей в Лаосе<sup>44</sup>.

50. Конституция Китая гарантирует национальным меньшинствам право на использование и охрану родного языка. В Китае действуют самые первые и самые масштабные программы спонсируемых государством мер, обеспечивающих льготы для национальных меньшинств. Молодое поколение таких народов пользуется льготами при поступлении в высшие учебные заведения. В некоторых регионах отдельные школы рассматривают возможность для поощрения культурных традиций коренных народов. Школьные программы и каникулы были приведены в соответствии с образом жизни кочевников, и, кроме того, родителям было разрешено устанавливать юрты возле школьных дворов, с тем чтобы дети могли часто видеться со своими родителями и не чувствовать себя оторванными от жизни родных общин<sup>45</sup>.

51. В Индии правительство с 1980 года уделяет особое внимание вопросам обучения детей малых народов с помощью целого ряда государственных мер. С учетом интересов проживающих в Индии племен государство разработало целенаправленные планы охвата их образованием. В 1986 году Индия провозгласила национальную политику развития сферы образования, специально подчеркнув необходимость первоочередного открытия начальных школ в районах компактного проживания племен; создания школьных программ на языках племен для начальных классов и перехода на региональные языки в более старших классах; поощрения молодежи племенных народов к выбору профессии учителей для обучения детей у себя на родине; развития системы школ ашрам или школ-интернатов в районах компактного проживания племен; и разработки мер по удовлетворению особых потребностей малых народов и поощрению школьной посещаемости<sup>46</sup>.

52. Кроме того, Индия приступила к строительству новых школ в менее населенных районах, с тем чтобы местные дети могли посещать школу поблизости от родного дома<sup>46</sup>. В 2008 году государство объявило о своих новых планах открыть 100 школ-интернатов или школ ашрам для детей малых народов с целью повышения уровня грамотности среди населения. В этих школах дети будут обеспечиваться не только образованием, но и питанием. Для их родителей та-

<sup>43</sup> См. Вьетнамское информационное агентство, "Ethnic schools to include vocational training", 24 January 2008. Размещается на сайте: [www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306](http://www.thanhniennews.com/education/?catid=4&newsid=35306).

<sup>44</sup> См. Вьетнамское информационное агентство, "Cooperation with Laos Continues to Develop," 11 November 2007.

<sup>45</sup> См. Åshild Kolås and Monika P. Thowsen, "Dilemmas of education in Tibetan areas outside the Tibet Autonomous Region", in *China at the Turn of the 21<sup>st</sup> Century* (Stockholm, Nordic Association for China Studies, 2002); Ellen Bangsbo, "Schooling for knowledge and cultural survival: Tibetan community schools in nomadic herding areas", *Educational Review*, vol. 60, No. 1 (February 2008); Catriona Bass, "Learning to love the motherland: educating Tibetans in China", *Journal of Moral Education*, vol. 34, No. 4 (December 2005); Bulag, "Mongolian Ethnicity and Linguistic Anxiety in China" (см. сноски 28); and Johnson, "The politics, policies and practices in linguistic minority education" (см. сноски 28).

<sup>46</sup> См. Sarva Shiksha Abhiyan, "Education of tribal children in India". Размещается на сайте: [http://ssa.nic.in/research-studies/education\\_tribal\\_children.pdf](http://ssa.nic.in/research-studies/education_tribal_children.pdf).

кое обучение не будет стоить ни копейки<sup>47</sup>. Согласно результатам шестого всеиндийского обследования населения по вопросам образования, проведенного в 1993 году, 78 процентов племенного населения и 56 процентов районов компактного проживания племен охвачено начальным школьным образованием в пределах районов проживания. Еще 11 процентов населения племен и 20 процентов их поселений имеют школы в радиусе до одного километра. С другой стороны, все еще насчитывается 176 500 районов проживания племен, где нет никаких школ. Часть детей из этих районов получает образование в школах ашрам через систему альтернативных моделей школьного образования<sup>46</sup>.

53. Однако специалисты сообщают о трудностях, с которыми все еще приходится сталкиваться школам ашрам: там порой не достает школьных парт и расходных материалов. Кроме того, их учебные программы часто не соответствуют образу жизни и культурным традициям племен, а учителя часто не имеют никакого представления о жизни таких племен, а иногда не имеют необходимой квалификации и профессиональной подготовки. Далее дети не получают необходимого питания и нередко пропускают уроки, поскольку им приходится выполнять определенные обязанности по дому в своих общинах<sup>48</sup>. Поступают также жалобы о неравноправии полов в этих школах, поскольку девочек обучают на родных языках для того, чтобы впоследствии они вернулись к жизни в своих общинах, в то время как мальчиков обучают на английском языке для того, чтобы впоследствии они могли дальше совершенствовать свои жизненные навыки<sup>49</sup>.

54. В Малайзии программа школьного образования для детей коренного населения, которую осуществляло министерство по делам аборигенов, как представляется, потерпела неудачу. По состоянию на 1984 год всего лишь менее 30 процентов детей коренных народов умели читать и писать. После четырех лет обучения более 70 процентов детей бросали школу. В 1995 году вопросы образования были переданы в ведение министерства образования<sup>50</sup>. В качестве недостатков обычно приводились следующие примеры: отсутствие надлежащих школьных помещений с основными удобствами, плохо или вообще не подготовленные учителя, отсутствие преподавателей по специализированным предметам, переполненные классы, плохие условия проживания, отсутствие контроля со стороны государства и плохо налаженный транспорт<sup>51</sup>. От коренных народов поступали также жалобы о том, что когда они пытаются создавать свои собственные школы, государство объявляет их вне закона<sup>52</sup>. К 1983 году единственной программой обучения для всех школ была «Бахаса Малайзия»,

<sup>47</sup> См. Indo-Asian News Service, “Chhattisgarh to open 100 boarding schools for tribals”, 16 May 2008. Размещается на сайте: <http://indiaedunews.net>.

<sup>48</sup> См. G. Ananda, *Ashram Schools in Andhra Pradesh* (New Delhi, Commonwealth Publishers, 1994).

<sup>49</sup> См. Bhupinder Singh and Neeti Mahanti, ред., *Tribal Education in India* (New Delhi, Inter-India Publications, 1995).

<sup>50</sup> См. Sujan Sharma, *Educational Opportunities and Tribal Children* (Shiva Publishers Distribution, 1996); Dentan, et al., *Malaysia and the “Original People”*.

<sup>51</sup> См. F. Mail, “A study of educational problems in Malaysia with particular reference to Sabah”, Master’s thesis, University of Hull, 4 March 1984.

<sup>52</sup> См. Cordillera Peoples Alliance, и др., *Indigenous Peoples and Local Government: Experiences from Malaysia and the Philippines* (Copenhagen, International Work Group for Indigenous Affairs, 2005).

которая предусматривала в качестве второго языка обязательное изучение английского языка<sup>53</sup>. Изучение языка коренного населения не является обязательным. В 1990 году в Малайзии насчитывалось 115 342 общежития при средних школах и 2953 общежития при начальных школах. Общежития при средних школах обеспечивают учащихся жильем, в то время как центральные общежития предназначены для учащихся школ из определенного района. В рамках действующей специальной программы способные ученики могут поступать в школы-интернаты, расположенных в городах, где вносится номинальная плата за питание и проживание<sup>54</sup>. В частности, для провинции Сабах правительство учредило фонд стипендий. Кроме того, было построено 10 районных общежитий на более 1000 учащихся, с тем чтобы можно было обеспечивать крышей над головой всех нуждающихся учащихся в каждом районе провинции<sup>51</sup>.

#### D. Латинская Америка

55. Во второй половине прошлого столетия во многих странах Латинской Америки, в частности в Мексике, стало меняться отношение к коренным народам и их языкам. К середине 60-х годов прошлого столетия правительство Мексики приступило к проведению официальной политики, в соответствии с которой действовал принцип обучения детей грамоте в раннем возрасте на родных языках и параллельного изучения испанского языка в качестве второго языка обучения. В 70-х годах прошлого столетия выросла потребность в том, чтобы в более крупных общинах коренных народов сделать школьные программы по-настоящему двуязычными и основанными на изучении двух культур. Цель заключается в том, чтобы все школьники начальной школы изучали родной язык там, где на нем говорило большинство местного населения. Испанский язык должен вводиться в качестве второго языка.

56. В марте 1975 года язык кечуа в Перу получил официальное признание в качестве официального языка страны, в связи с чем дела в судах также должны вестись на этом языке. Министерству образования было поручено обеспечить всю необходимую поддержку «учреждениям, занимающимся преподаванием и поощрением изучения данного языка». Язык кечуа был объявлен обязательным для преподавания на всех уровнях обучения. В 1992 году Многонациональное государство Боливия приступило к реализации программы двуязычного обучения в общинах Гуарани, Аймара и Кечан. В том же году Парагвай ввел обязательное обучение на испанском языке и языке гуарани в начальной и средней школах и университетах. В Никарагуа был принят Закон о придании автономии Атлантическому побережью, в соответствии с которым общины Атлантического побережья получили право на сохранение своей культурной самобытности и своих языков. Согласно этому закону все жители коренных общин имеют право на получение образования на своем родном языке по программам, учитывающим их историю, традиции и особенности их быта, в рамках национальной системы образования<sup>55</sup>. Однако в некоторых других странах детям коренного населения для получения образования необходимо поступать в школы-

<sup>53</sup> См. Hyacinth Gaudart, *Bilingual Education in Malaysia* (Townsville, Australia, James Cook University, 1992).

<sup>54</sup> См. Ministry of Education of Malaysia, *Education in Malaysia 1989* (Kuala Lumpur, 1990).

<sup>55</sup> См. Colin Brock and Hugh Lawlor, eds., *Education in Latin America* (Beckenham, United Kingdom, Croom Helm Ltd., 1985); Gvirtz and Beech, *Going to School in Latin America*.

интернаты. В Суринаме для таких детей существуют местные школы начального уровня, но для продолжения учебы в средней школе детям приходится расставаться с домом в возрасте 11 лет, поскольку такие школы-интернаты действуют только в столице страны Парамарибо. Обучение в интернате платное, и часто родители не могут позволить себе подобные расходы. По этой причине многие дети, особенно девочки, не получают среднего образования<sup>27</sup>.

57. Важно отметить, что даже в схожих регионах коренные народы имеют свое представление об образовании, требуя, чтобы в нем учитывались реальные потребности общин. Например, в амазонской части Перу народы характерно выразили заинтересованность в том, чтобы обучение в школах-интернатах было двуязычным. Некоторые группы населения считают, что они могут проводить обучение на родном языке дома и что обучение на языках коренных народов не может быть адекватным в школах, финансируемых государством. Для них школьное образование имеет весьма ограниченную функцию, призванную лишь помогать некоторым представителям общин общаться с внешним миром. Вместе с тем другие группы населения, где существование родного языка находится под угрозой, хотели бы для своих детей образования на двух языках, поскольку, по их мнению, только так можно сохранить родной язык<sup>9</sup>.

## **Е. Российская Федерация**

58. С 1985 года политика насильственной ассимиляции в стране в корне изменилась. В 1990 году в России был проведен первый Конгресс национальных меньшинств. В школьные программы стало вводиться обучение на родном языке. Было проведено множество экспериментов по изучению альтернатив существующей системе школьного образования, в частности возможность обучения детей на дому, вне школьных стен или введения мобильных школьных классов для тех детей, которые могли бы по-прежнему жить в оленеводческих бригадах и не пропускать школьные уроки.

59. Однако с тех пор финансирование образования и других основных нужд на федеральном уровне было сокращено, что не позволило проводить более глубокую перестройку системы образования. Интересно отметить, что многие коренные народы сейчас рассматривают школы-интернаты как потенциальную возможность для восстановления культурных традиций. Среди определенной части коренного населения в настоящее время бытует мнение, что культуру и языки коренных народов можно преподавать в школах-интернатах, что невозможно обеспечить в обычных городских школах. Кроме того, особые потребности детей коренного населения невозможно обеспечивать в школах для совместного обучения, где такие дети могут сталкиваться с проявлениями расизма. Вот почему парадоксально, но факт, что именно коренные народы часто настаивают на необходимости их интеграции в общество более крупной нации, которая выступает против школ-интернатов, в то время как другие, которые выступают в поддержку культурного воскрешения коренных народов, считают, что школы-интернаты помогут оживить их культуру<sup>23</sup>.

## Ф. Скандинавия

60. В настоящее время коренным народам, как представляется, удается отвоевывать важные позиции в жизни многих стран, особенно в сфере образования. Так, в Норвегии саами получили в 1959 году возможность обучать детей начальных классов на родном языке. В 1969 году было принято законодательство, закрепляющее за детьми, чьи родители говорят на родном языке и проживают в районах компактного расселения саами, право получать школьное образование на языке своего народа.

61. В 80-х годах прошлого столетия все три скандинавские страны приступили к разработке правовых гарантий, касающихся права саами на использование родного языка. Первый закон о статусе языка саами был принят в 1990 году в Норвегии, где проживает самая многочисленная часть этого народа, а затем в Финляндии — в 1991 году. Швеция проявила меньшую активность в этом вопросе. Во всех трех государствах саами прямым голосованием избирают собственные парламенты, причем в Финляндии с 1973 года, в Норвегии с 1987 года и в Швеции с 1993 года. Хотя статус этих органов является исключительно консультативным, тот факт, что они избираются, придает им определенный вес в законодательных системах этих стран в тех случаях, когда им приходится решать вопросы, непосредственно затрагивающие судьбу саами<sup>56</sup>.

## Г. Африка

62. Многие коренные народы считают систему школ-интернатов в той или иной форме единственной возможностью для получения образования, особенно для кочевых народов, не придерживающихся раз и навсегда установленных миграционных схем. По причине возможного низкого уровня посещаемости некоторые районы стремятся экспериментировать в плане поиска дополнительного контингента в местных школах, что может увеличить спрос на места в школах-интернатах.

63. Эритрея увеличила долю государственных ассигнований, выделяемых региональным органам на цели образования. Эти средства используются для разъяснения кочевым племенам необходимости обучения их детей в школе, изменения сроков календарного учебного года в соответствии с потребностями общин кочевых народов и повышения денежного вознаграждения учителям. Они используются также для стимулирования обучения на родном языке, привлекая для этого низовые организации в сфере преподавания и принимая на работу женщин в качестве учителей, с тем чтобы в школу ходили и девочки. В помощь обучению была введена система «продленного дня», с тем чтобы дети коренных кочевников могли заканчивать начальную школу. Было создано три подобных интерната, которыми руководит комитет, состоящий из местных чиновников системы образования и старейшин местных общин. Проживание, питание и другие услуги в них финансируют местные органы власти<sup>57</sup>.

<sup>56</sup> См. Fernand de Varennes, "Indigenous Peoples and Language", *Murdoch University Electronic Journal of Law*, vol. 2, No. 1 (April 1995).

<sup>57</sup> См. Roy Carr-Hill, и др., *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Synthesis Report* (Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Tunis, African Development Bank, 2005).

64. В Джибути числится 10 школ-интернатов, хотя функционируют лишь несколько из них. Кочевники, как правило, неохотно отправляют своих детей в школы. Кроме того, они не хотят посылать туда девочек, опасаясь за их безопасность. Общежития для детей являются предметом критики в связи с тем, что они плохо оборудованы и неумело управляются. Кроме того, местные общины практически не вмешиваются в дела школ<sup>57</sup>. Далее, используется практика неформального решения проблемы проживания учащихся. Так, например, в Джибути семьи кочевников нередко селят в городских семьях. По этой причине сложилась тенденция, в соответствии с которой сельские жители попадают в зависимость от городских жителей, а молодое поколение бросает кочевую жизнь и устремляется в города.

65. В Ботсване для преодоления трудностей, связанных с географической удаленностью коренных народов, дети народности сан/басарва селят в общежитиях, откуда правительство организует их доставку в школы каждый учебный семестр. Таким образом, такие дети получают базовое школьное образование, однако не на родном языке. Такие «общежития для далеко живущих детей» выглядят совсем непривлекательными для народности сан. Дело в том, что для культуры народности сан раздельное проживание родителей и детей совершенно невыносимо, и поэтому то одиночество, которое испытывают их дети в школах-интернатах, может приобретать острые формы<sup>58</sup>.

66. На Африканском континенте к школам порой относятся с подозрением, рассматривая их как попытку принудить кочевников к оседлому образу жизни; хотя есть и такие кочевые племена, которые, возможно, стремятся получить больше экономических возможностей и активнее вживаются в доминирующее общество, особенно в северной и северо-восточной частях Кении. Другие племена считают, что школа отчуждает детей от родных и близких и мешает им познавать тот опыт, в котором они нуждаются для жизни в своей собственной среде. По этому поводу они высказываются так: «Дети уходят в школу пустыми и возвращаются пустыми»<sup>57</sup>.

## Н. Новая Зеландия

67. Многочисленные судебные решения подтверждают тот факт, что Договор Вайтанги служит интересам защиты языка маори. Официальным языком маори стал в 1987 году, и было принято соответствующее законодательство, призванное обеспечить принятые обязательства по отношению к языку маори. В частности, в них обращен призыв к судам, вещательным каналам и системам образования не переусердствовать с английским языком и обеспечивать адекватную защиту для языка маори<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> См. International Work Group for Indigenous Affairs and the African Commission on Human and Peoples' Rights, *Report of the African Commission's Working Group of Experts on Indigenous Populations/Communities: Mission to the Republic of Botswana, 15–23 June 2005* (Copenhagen, 2005).

<sup>59</sup> См. New Zealand History Online, "Waitangi Tribunal Claim — Maori Language Week". Размещается на сайте: [www.nzhistory.net.nz](http://www.nzhistory.net.nz).

### III. Заключение

68. В целом система школ-интернатов, как правило, не смогла улучшить жизнь коренных народов. Дело в том, что их целью было не оказание помощи коренным народам, а насильственная ассимиляция детей коренных народов в общество более многочисленного народа. Следовательно, диктату этого общества отдавалось предпочтение в ущерб нуждам коренных народов. Кроме того, из-за того, что посещение школ-интернатов было часто обязательным, коренные народы лишались права на самоопределение.

69. Вместе с тем в рамках этих общих тенденций история знает и положительные примеры, когда неожиданно достигались успешные результаты. Например, известны случаи, когда отдельные руководители и учителя в школах-интернатах трудились на благо детей коренных народов. Вместе с тем еще остается множество нерешенных вопросов в некоторых районах, где христианство уже проложило себе дорогу, коренные народы начали перенимать такие саморазрушительные тенденции, как злоупотребления. Кроме того, практика переселения уже привела к тому, что многие коренные общины оказались в уязвимом положении с экономической точки зрения и не являются самодостаточными. Вследствие этого жизнь в школах-интернатах для некоторых детей была гораздо лучше тех условий, которые они имели дома. Само собой разумеется, что подобный «успех» следует воспринимать с учетом неудач большого общества в плане соблюдения прав коренных народов во всех аспектах их жизни.

70. Успех некоторых школ-интернатов, например в Соединенных Штатах и Канаде, в том, что в них были представлены дети различных коренных общин, можно считать спонтанным. Такой процесс общения помогает выработке национального сознания, благодаря которому в этих странах на свет появилось множество политических организаций и движений, отстаивающих права коренных народов.

71. Парадоксально, что, несмотря на тот вред, который был причинен школами-интернатами, некоторые коренные народы в настоящее время рассматривают их в качестве инструмента решения проблемы ассимиляции, которую проводили эти школы в прошлом. С учетом этого наследия, рассчитанные специально на коренные народы образовательные учреждения (включая школы-интернаты), возможно, потребуются для обращения вспять процессов колонизации.

72. В то же время, одной из причин, по которой на школы-интернаты часто взирают как на один из готовых ответов, служит тот факт, что политику в области образования невозможно проводить отдельно от более крупного контекста экономических, социальных и культурных доминант. Другими словами, для того чтобы коренные народы могли продолжать жить в обществе, где их традиционный образ жизни признан маргинальным или где они сталкиваются с экономическим превосходством, то из этого следует, что им, чтобы выжить, требуется такая система образования, которая будет рождена в недрах доминирующего общества.

73. Опыт школ-интернатов учит многому. Ясно, что не существует единого для всех подхода к проблеме образования, поскольку разные коренные общины стремятся получить от формального образования что-то особенное для себя. Вследствие этого необходимо творчески и по-новаторски подходить к вопросу

разработки такой политики, которая удовлетворяла бы потребности различных коренных общин. Важно, чтобы коренным общинам предоставлялись возможности для создания своих собственных школ и чтобы на поддержку таких инициатив выделялись соответствующие ресурсы и финансовые средства.

74. Для кочевых народов, даже когда предпринимается попытка гибко организовать учебный год с учетом их миграционных схем, такие учебные планы вводятся не на основе индивидуальных схем миграции конкретных кочевых групп. Если говорить в более позитивном ключе, то Эритрея занята экспериментом по введению наполовину неформальных систем школ-интернатов, которые создаются в сотрудничестве с коренными общинами. Кроме того, было установлено, что в Восточной Африке программы обучения, дополняемые школьным обедом, часто привлекают больше учащихся.

75. В Соединенных Штатах управление школами-интернатами перешло в ряде случаев к коренным общинам, которые соответствующим образом адаптировали школьные программы. В Соединенных Штатах, Новой Зеландии и других государствах общины коренного населения рассматривают школы-интернаты как место для изучения родного языка, особенно в тех районах, где такому языку может угрожать опасность исчезновения. Школы-интернаты, предназначенные специально для коренного населения, или другие школы, возможно, окажутся более эффективными учебными заведениями для достижения этой цели, чем публичные школы смешанного обучения.

76. Подтверждением здесь может служить один в целом позитивный пример школ-интернатов в Монголии в период 1950–1990 годов, когда контингент учащихся увеличился практически с нуля до почти 100 процентов. В этот период, как утверждают бывшие ученики, те, кто стоял у истоков таких школ, никогда не позволял себе навязать им ассимиляцию или издеваться над их самобытной культурой. Хотя школьная программа присылалась из центра, руководители школ делали все возможное, чтобы приспособить ее к условиям жизни конкретной общины. Образование было бесплатным, и многие учителя являлись местными жителями. Детям разрешалось поступать в школу в более позднем возрасте, с тем чтобы у них была возможность общаться с соплеменниками в условиях кочевой жизни и приобретать основные навыки кочевников, а затем повышать их во время школьных каникул. Однако после распада Советского Союза финансирование монгольских школ было урезано, и в результате контингент учащихся стал уменьшаться<sup>35</sup>.

77. Недавние извинения правительств Австралии и Канады и проведенные опросы открывают возможности для дискуссий по вопросу такого наследия, как школы-интернаты, и средства, с помощью которых правительствам удастся преодолеть их негативные последствия. Канада уже объявила о принятии мер по возмещению причиненного вреда, а в докладе Австралии, который был опубликован под названием «Вернуть их домой»<sup>14</sup>, было рекомендовано выплатить денежные компенсации тем гражданам, которые пострадали от насильственного переселения. Эти меры достойны подражания в других странах, с тем чтобы можно было начать процесс примирения между коренными народами, пострадавшими от влияния школ-интернатов на протяжении нескольких поколений, и национальными государствами, в которых они проживают.

78. Хотя политика прошлых лет в отношении школ-интернатов, возможно, принесла и положительные результаты, все же существует ряд аспектов, кото-

рые не могут не беспокоить. В тех районах, где политика насаждения школ-интернатов проводилась особенно жестко, не представляется возможным решать сегодняшние проблемы неравенства в области образования без реакции государства на злоупотребления, имевшие место в прошлом. Когда несколько поколений коренных народов проходят через сексуальные, физические и психологические надругательства, которым они подвергались в школах, им трудно строить нормальные отношения в обществе, если их травмы остаются незалеченными. Кроме того, если злоупотребления прошлого не признавать, то подозрительность к любым программам, инициируемым государством в сфере образования, останется.

79. Общинам коренного населения должна быть предоставлена возможность более активно участвовать в обсуждении и разработке соответствующих программ в сфере образования. Некоторые из них, особенно скотоводы, кочевники или жители удаленных районов, захотят сохранить школы-интернаты, в то время как другие, возможно, пожелают полностью от них отказаться (в некоторых странах, например в Канаде, такие школы уже закрыли). Однако общинам коренных народов необходимо стать активными участниками процесса разработки программ обучения и структурных элементов будущих школ, в зависимости от их потребностей.

80. Кроме того, в тех районах, где число школ невелико, отдельные страны, например Уганда, используют в качестве эксперимента процессы неформального обучения и передвижные центры обучения. В тех случаях, когда ресурсы стран невелики, необходимо использовать альтернативные возможности для предоставления образования, которые могут отличаться от моделей, принятых в развитых странах<sup>35</sup>.

81. До сих пор существует обеспокоенность неадекватным уровнем финансирования образования в некоторых странах, особенно это касается географически удаленных районов, где школы-интернаты могут не получать государственных субсидий и где часто преподавательский состав слабо подготовлен. Во многих районах образование для коренных народов заканчивается на начальной школе. Многие коренные народы до сих пор считают, что цель школ-интернатов для детей коренных народов состоит в том, чтобы и далее уничтожать культуру коренных народов и ассимилировать их в общество. Кроме того, во многих случаях с коренными народами активно не советуется по поводу разработки программ обучения.

82. Хотя на двуязычное обучение в школах для детей коренных народов обращается все большее внимание, польза от него будет невелика, если дела в государстве будут по-прежнему вестись на языке доминирующей нации. Положительный пример подают некоторые страны Латинской Америки, которые не только вводят двуязычное обучение в учебных заведениях, но и признают двуязычие на всех уровнях жизни общества.

83. В тех районах, где школы-интернаты, возможно, необходимы, следует позаботиться о том, как решать проблему разрыва социальных и семейных связей, которая возникает в тех случаях, когда детям приходится оставлять родной дом и переселяться в школы на постоянной основе. В этом отношении положительный пример подает Китай, где органы власти экспериментируют с форматом и структурами школ-интернатов, стремясь к тому, чтобы они меньше на-

рушали семейные, социальные и экономические узы в среде национальных меньшинств. Власти также позволяют семьям проживать поблизости от школ.

84. В районах, раздираемых конфликтами, нет достаточных гарантий безопасности детей в школах-интернатах, особенно это касается девочек. Для решения вопросов безопасности, возможно, разумнее открывать в некоторых районах школы для детей одного пола, если общины будут согласны с таким разделением. Вместе с тем, как показывают другие целевые исследования, многие общины коренного населения не одобряют раздельное обучение мальчиков и девочек.

85. Хотя в школах-интернатах, возможно, существует немало трудностей, но и государственные школы совместного обучения порой имеют не меньше проблем. В них дети коренных народов часто сталкиваются с крайними проявлениями расизма, им нередко навязывается неактуальная или нечуткая с точки зрения их культуры программа обучения.

86. В некоторых странах по-прежнему не решена проблема неравенства полов в школах-интернатах. Как было отмечено в настоящем докладе, мальчикам чаще, чем девочкам, удается поступать в школы с упором на академическое образование, открывающее экономические возможности.

87. В целом, при рассмотрении взаимосвязи между задачей сохранения культурной самобытности коренных народов и задачей искоренения разрыва в культурно-образовательном уровне между коренными и некоренными народами становится ясно, что политика в сфере начального и среднего образования не может быть отделена от более масштабных системных вопросов. Другими словами, если общество, в котором живут коренные народы, не допускает высшего образования на языках коренных народов или не обеспечивает возможности для трудоустройства коренных народов, то стремление обеспечить для них качественное образование, позволяющее обществу двигаться вперед, и желание сберечь культуру и языки коренных народов будут всегда конфликтовать.

---