

## СИБИРЬ КАК МУЛЬТИЭТНИЧЕСКИЙ РЕГИОН

УДК 316.334 316.74

### Этнорегиональное образование: институциональный подход

Елена Анатольевна Любимова<sup>1</sup>, Максим Юрьевич Семёнов<sup>2</sup>

<sup>1</sup> кандидат социологических наук, доцент  
кафедры общей и экономической социологии,  
Тюменский государственный университет  
e.a.lyubimova@utmn.ru

<sup>2</sup> ассистент кафедры общей и экономической социологии,  
Тюменский государственный университет  
m.y.semenov@utmn.ru

**Аннотация.** В статье рассмотрено этнорегиональное образование как социальный институт на примере коренных малых народов Севера (далее КМНС). Целью исследования является анализ специфики функционирования данного социального института. Образовательная система на Севере выстроена с учетом мультикультурности этих регионов, направлена на поддержание целостности культурно-образовательного пространства страны. Этнорегиональное образование — это элемент образовательной системы Российской Федерации, который осуществляется с учетом права обучения на родном языке. На территориях традиционной хозяйственной деятельности КМНС работают школы-интернаты, дневные общеобразовательные школы. Для кочевых жителей создаются кочевые школы, для реализации начальной образовательной ступени исходя из специфики традиционного образа жизни. В статье представлены основные результаты социологического исследования<sup>1</sup>, которые дают представление о реализации функции института образования детей из числа коренных малых народов. Описаны значимые качества педагога и задачи национальных школ; особенности и роль кочевых школ в региональной образовательной среде. Учителям кочевая школа представляется как ресурсный механизм организации дошкольного образования. В статье указаны факторы, снижающие эффективность функционирования института этнорегионального образования. Проблемными точками данного института являются преемственность, организация и обеспечение образовательного процесса, структура и наполнение образовательных программ.

**Ключевые слова:** образовательный социальный институт, этнорегиональное образование, этнокультурное образование, кочевая школа, образование детей из числа коренных малых народов Севера.

**DOI:** 10.21684/2587-8484-2017-1-2-97-106

**Цитирование:** Любимова Е. А. Этнорегиональное образование: институциональный подход / Е. А. Любимова, М. Ю. Семёнов // Siberian Socium. 2017. Том 1. № 2. С. 97-106.  
DOI: 10.21684/2587-8484-2017-1-2-97-106

<sup>1</sup> Социологическое исследование «Социально-профессиональный портрет учительства Ямало-Ненецкого автономного округа», выполненное по заказу Ямало-Ненецкой окружной организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ, руководитель Г. Ф. Шафранов-Куцев, д. филос. н., профессор, научный руководитель Тюменского государственного университета, академик Российской академии образования, 2016 г.

Целью статьи выступает изучение особенностей функционирования социального института этнорегионального образования коренных малых народов Севера. Данная образовательная система обусловлена поликультурностью и полиэтничностью северных регионов, необходимостью поддержания целостности отечественного культурно-образовательного пространства.

Социологическая традиция предполагает изучение социального института как нормативной системы и социальной организации. Социальный институт как социальная организация представляет собой форму совместной упорядоченной, регулируемой, скоординированной деятельности людей, механизм или совокупность учреждений, которая создана для реализации целей взаимодействия [8, с. 118-120]. Социальный институт как нормативная система выступает элементом ценностно-нормативной структуры общества. Институциональная структура обеспечивает порядок, стабильность и интеграцию социума. Социальные институты, как сложная конфигурация традиций, обычаев, правил, выполняющих специфические функции. Институт этнорегионального образования как нормативная система может быть рассмотрен через его этнокультурную составляющую. Этнокультурное образование направляет социализацию и самоопределение ребенка как субъекта этноса и гражданина многонациональной Российской Федерации в современных условиях [1, 2, 3]. Интерес к этнокультурной проблематике является закономерной реакцией социума на глобализационные процессы. Этнокультурное образование предстает как «целенаправленная деятельность специализированных институтов, направленная на сохранение этнической идентичности национальных групп путем приобщения их к родному языку, культуре и истории» [3, с. 5], «общественно значимое благо, осуществляемое в интересах человека, семьи, общества и государства» [2, с. 159].

Содержание этнокультурного образования представляет собой совокупность знаний национальных, культурных, социальных ценностей, транслирующих психологические особенности, самобытность культуры народа, достижения,

умения и навыки их применения в жизнедеятельности [1, с. 189-195]. Этнокультурная составляющая реализуется посредством отдельных блоков в программе образовательных предметов или дополнительных занятий.

По мнению исследователей, этнорегиональное образование необходимо изучать в трех ведущих направлениях: правовом, этнополитическом и этноэкологическом. Первое направление включает анализ образования как стратегического ресурса устойчивого развития полиэтнической Российской Федерации, фактора обеспечения национальной безопасности. Для регионов Севера, особенно для коренных малочисленных народов, образование является стабилизирующим социальным фактором, поскольку образовательные учреждения реализуют в отдаленных поселках функции культуры и просвещения. Реализация права на образование для КМНС — это условие сохранения языка, культуры, идентичности [4, с. 170-172].

Краеугольной проблемой этнорегионального образования в этнополитическом направлении является формирование этнической и гражданской идентичности. Этническая идентичность рассматривается как «осознаваемая и переживаемая личностью причастность к своим предкам, к духовно-нравственному наследию предшествующих поколений, гражданская (общероссийская) идентичность — сознание и переживание причастности к исторически сложившейся российской полиэтничной общности, к Российскому государству, российской истории, к объединяющим народы России духовным ценностям» [4, с. 171].

Поликультурность и полиэтничность России поддерживаются интеграцией этнической и гражданской идентичности. Осознание человеком самого себя представителем конкретного этноса и одновременно духовно независимым и социально ответственным гражданином многонационального государства, включающего культуру и традиции разных этносов, — это актуальная цель идентификации, ценностный базис концепции общенациональной культурно-образовательной политики в северных регионах.

Этнорегиональная идентичность может выступить интегрирующим элементом между этнической и гражданской идентичностью. Этнорегиональность — это специфическая особенность российского социума, обусловленная значительной степенью этнического смешения населения страны. Большинство российских регионов характеризуется полиэтничностью, и на региональном уровне складываются модели гражданства, особенный региональный патриотизм, детерминированный конкурентностью регионов в различных сферах социальной жизни. Именно регионы в первую очередь создают условия для формирования гражданской идентичности с учетом ее этнической составляющей, исторической памяти о предыдущих поколениях, этнических корнях и традициях. Существующее национально-территориальное деление позволяет сохранять и развивать общероссийскую гражданскую идентичность.

Исследовательское поле в рамках третьего — этноэкологического — направления этнорегионального образования включает передачу, сохранение, развитие культуры КМНС в контексте культурно-образовательной политики регионов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Реализация данного направления представляет собой сложный адаптационный процесс, воспроизводящий, с одной стороны, концептуальный базис традиционной системы жизнедеятельности, а с другой — встраивающий эти культуры в современную социокультурную и социально-экономическую реальность. Управление указанным процессом необходимо осуществлять на научной основе с учетом различий культур и этнической идентичности КМНС, поскольку стихийное его развитие неизбежно приведет к аккультурации, ассимиляции и разрушению культурной уникальности северных этносов.

Институт этнорегионального образования и специфика его функционирования уникальны в каждом субъекте Российской Федерации, этнической группе и населенном пункте. Рассмотрим общие тенденции развития данного института, акцентируя внимание на вопросах его адаптации к глобализационным процессам, концепциях

образования и наполнения учебных программ, создании жизненных стратегий.

Необходимость трансформации института образования в северных регионах начинает осознаваться с конца XX в.: «... с распадом СССР, как и по всей стране, на Севере начинается переосмысление системы образования» [9, с. 210]. Намечившаяся децентрализация управления образовательной системой создает условия для возрождения, развития этнической культуры и самосознания, формирования «правильной» этнической и региональной идентичности детей из числа КМНС. В основе региональной идентичности лежат общие краеведческие знания (культуры, географии, истории народов КМНС). Этническая идентичность является продуктом традиционной культуры северных народов, предполагающей сохранение и воспроизводство традиционных видов хозяйства (оленьеводства, рыболовства, охоты).

Понимание уязвимости ведения традиционного хозяйства в контексте ускорения глобализационных процессов требует разработки нескольких направлений жизненной стратегии молодежи, основы которых формирует образование (школьное и профессиональное). Обеспечение возможностей получения среднего и высшего специального образования является одним из основных направлений современной системы образования на Севере. Непрерывность образовательного процесса осуществляется на основе преемственности системы обучения «дошкольное образование — начальная школа — средняя школа — среднее профессиональное образование — высшее образование».

Дети из числа КМНС включены в одну из трех форм школьного образования, исходя из образа жизни и выбора родителей:

- 1) поселковая/городская школа (ребенок живет дома);
- 2) школа-интернат (проживание в интернате, т. к. родители ведут кочевой/полукочевой образ жизни, либо при отсутствии в поселке полной средней школы);
- 3) кочевая школа (ребенок проживает рядом с родителями, обучение реализуется в условиях кочевья либо на промысловой базе).

Школы-интернаты долгое время были универсальной и единственной формой обучения детей из числа КМНС. Интернатская система содержится на полном государственном обеспечении, включая питание, предоставление ученикам одежды и канцелярских принадлежностей. В 1990-е гг. сформировавшаяся система школ-интернатов подверглась критике. Среди отрицательных сторон отмечались трудности адаптации воспитанника в поселке, отрыв от семьи, резкая смена культурной среды, приводящие к разрушению основ традиционной культуры и к русификации.

В некоторых регионах обучение родному языку реализуется исключительно на этапе начальной школы, что сокращает возможности его полноценного освоения. Результаты анкетного опроса педагогов Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО)<sup>1</sup>, работающих в школьном звене с детьми КМНС, показали, что, согласно их ответам, 87%

<sup>1</sup> В период с марта по июль 2016 г. коллективом Тюменского научно-образовательного центра Российской академии образования и учебно-научной социологической лаборатории при кафедре общей и экономической социологии Тюменского государственного университета проведено социологическое исследование по изучению социально-профессионального портрета и качества жизни учительства Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО). Методы исследования: анкетирование и фокус-групповое интервью. Анкетный опрос осуществлялся в печатном виде и через Интернет (Google Forms). Выборочная совокупность — 680 учителей Ямало-Ненецкого автономного округа. Стандартная ошибка выборки — 3,55% (расчет по формуле В. И. Паниотто), что свидетельствует о необходимой достоверности полученных данных. Метод отбора выборочных единиц — бесповторный, в зависимости от количества ступеней отбора вид выборки — одноступенчатая выборка. Тип выборки — квотная с репрезентацией по полу, стажу педагогической работы и размеру населенных пунктов. В период с апреля по июнь 2016 г. проведено 5 фокус-групп с учителями ЯНАО. Гипотеза исследования — этнорегиональное образование коренных малых народов Севера как социальный институт характеризуется наличием функциональных и дисфункциональных компонентов.

опрошенных учителей не владеют языком народов Севера [6, с. 138]. Это существенно осложняет подготовку нового поколения педагогов родной культуры и языка из числа коренных малочисленных народов, так как значительное количество будущих учителей практически с нуля начинают изучение родного языка в среднем или даже высшем учебном заведении.

Языки коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока находятся на разных этапах кризиса: в некоторых учреждениях общего образования не осуществляется преподавание родного языка; в других — сокращается количество часов, отведенных для обучения родному языку [10]. Согласно оценкам ЮНЕСКО, некоторые языки исчезли полностью, а языки 13 из 40 северных народов находятся на грани исчезновения [15].

Учителя ЯНАО в рамках фокус-группового интервью выделяют некоторые трудности, связанные с преподаванием родного языка, детерминированные в том числе нарушением функциональности выбора образовательных программ. Изучение языка осуществляется пятым/шестым уроком либо во второй половине дня, в рамках дополнительного образования. Учителя замечают, что хорошее владение языком демонстрируют дети, ведущие кочевой образ жизни.

Школа-интернат организует занятия и специальные мероприятия по родному языку. Тем не менее воспитатели интерната наблюдают значительные изменения отношения детей северных народов к родному языку: «...они с возрастом стесняются говорить на своем языке, чаще говорят на русском языке. Бывает, что к ним приезжают родители и разговаривают с ними на родном языке, а они отвечают на русском». Педагоги подчеркнули значимость изучения родного языка, незнание которого способствует внутренней пустоте личности, ограниченности восприятия собственной национальной культуры.

Социально-профессиональный портрет педагога национальной школы состоит из следующих черт (приведены по убыванию, в % от количества ответивших) [6, с. 139]:

- 1) владение языком КМНС — 49%;
- 2) бережное отношение к личности ребенка, находящегося в удалении от семьи — 46%;
- 3) понимание внутреннего интеллектуального мира и духовности этноса — 46%;
- 4) толерантное отношение к культуре этноса — 44%;
- 5) осознание особенностей кочевого образа жизни — 33%;
- 6) желание обогатить детей информацией о мире, культуре — 28%;
- 7) обширный кругозор в пространстве этнической культуры — 25%.

Результаты фокус-группового интервью обогатили количественный опрос качественными характеристиками: выяснилась важность владения психологией ребенка, поскольку каждый ученик индивидуален. Реализация образовательной программы для детей северных народов должна учитывать их сдержанность, вызванную условиями проживания.

В компетенции учителя должны входить основы этнопедагогики, понимание особенностей северного менталитета: *«...детьми на Севере занимается семья: сын просто смотрит на отца и учится у него... то же самое и с девочками: девочка хорошо шьет, если ее мать это делает хорошо. А у нас ведь в условиях тундры почти все женщины мастерицы, потому что без этого в таких условиях она не выживет»*.

Ведущие задачи национальной школы педагогам представляются так (приведены по убыванию, в % от количества ответивших):

- 1) передавать знания, воспитывать и развивать личность учеников — 53%;
- 2) обеспечить предметными знаниями с учетом требований ГОС — 46%;
- 3) помогать адаптации детей к жизни в разной этнокультурной среде — 43%;
- 4) адаптировать детей к традиционной жизнедеятельности народов Крайнего Севера — 39%;
- 5) организовать учебный процесс — 12%.

Итак, к ведущим задачам национальной школы учителя относят трансляцию знаний, воспитание и развитие личности обучающегося в пределах

установленного государственного образовательного стандарта, эффективную адаптацию учеников в изменяющихся социальных условиях, воспроизводство способности к передаче национальной культуры.

Характеризуя образовательный процесс, воспитатели интерната обращают внимание на значимость налаживания и подкрепления взаимодействия с родителями учеников, которое влияет в итоге на их дисциплину. Обучение в интернате включает освоение предметов этнокультурной направленности: в режиме учебных мастерских происходит подготовка по профессиям, связанным с рыболовством и оленеводством. Подкреплению взаимодействия помогают разнообразные мероприятия, проводимые в интернате: участие родителей в конкурсах пошива национальной одежды, приготовления национальных блюд и пр.

В ходе проведенного исследования выявлен ряд проблем: учителя в национальных школах работают в условиях недостаточной обеспеченности методической литературой и технической оснащенности; ощущают нехватку психологической и методической компетенций для работы в кочевых условиях; в интернатах отмечают повышение утомляемости воспитателей и напряженность морально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Наряду с несомненными успехами школ-интернатов в обеспечении образования коренного населения наблюдаются и объективные трудности. Длительное проживание детей отдельно от родителей снижает преемственность поколений, трансляцию жизненного опыта; регулярные перемещения тундровиков исключают возможность посещения детьми стационарных детских садов и их подготовку к школьному обучению.

Проблемы эффективности функционирования школ-интернатов активизировали поиск альтернативных форм обучения детей кочевников. Эксперименты с организацией кочевого образовательного процесса несколько десятилетий проводятся в разных странах: Кении, Нигерии [11, 12], Сирии, Иране, Индии, Киргизии, Монголии [14]. Зарубежные исследователи используют разные

дефиниции для характеристики кочевых учебных заведений: tent-school, school-on-wheels [13], mobile school, peripatetic school, shepherd schools [9, с. 223]. В конце XX в. первые кочевые школы начали свою деятельность в Якутии и Амурской области. Практика кочевого образования нарабатывается в Ненецком, Чукотском, Ханты-Мансийском, Ямало-Ненецком автономных округах, Эвенкийском, Долгано-Ненецком и Таймырском муниципальных районах.

Способом обеспечения доступности качественного образования для малочисленных народов Севера, которые ведут кочевой образ жизни, выступил региональный проект «Кочевая школа» в Ямало-Ненецком автономном округе. Целью проекта является приближение образования детей северных народов к территориям кочевий. Нормативно-правовая база ЯНАО предусматривает возможность выбора кочевой формы образования в рамках дошкольного и начального образования. В округе кочевое образование получают 200 детей кочевников. Развиваются различные формы кочевого образования: стационарная модель, полустационарная школа А. Неркаги, дистанционная модель.

Получение профессионального образования обеспечивают такие учреждения, как Таймырский колледж (г. Дудинка), Ямальский и Салехардский многопрофильные колледжи (г. Салехард), Нарьян-Марский социально-гуманитарный колледж им. Л. П. Выучейского, Чукотский многопрофильный колледж (г. Анадырь) и др. Выпускники школ могут получить высшее образование в рамках различных программ: целевые места в высших учебных заведениях, соглашения с некоторыми учебными заведениями, стипендиальный фонд для студентов-северян. Абитуриенты продолжают обучение в местных филиалах вузов либо в университетах, расположенных в крупных городах (Москва, Санкт-Петербург, Тюмень, Томск, Якутск, Хабаровск и др.).

Основные функции кочевой школы, по мнению педагогов, принимавших участие в исследовании, таковы (приведены по убыванию, в % от количества ответивших):

- 1) основа образовательной системы на Крайнем Севере — 35%;
- 2) подготовка ребят к последующему школьному обучению — 25%;
- 3) форма предварительной подготовки детей к школьному обучению первой ступени — 16%;
- 4) развитие в сознании детей этнических и семейных ценностей — 14%;
- 5) овладение русским языком как языком межнациональной коммуникации — 11% [7, с. 57-58].

Специально вопрос о результативности кочевой школы в рамках указанного исследования не изучался, однако в ходе интервью обнаружены некоторые характеристики ее функционирования. Участники исследования сформулировали социальное противоречие в отношении результативности кочевой школы, которое следует вдумчиво осмыслить. Разрешение указанного противоречия лежит в основе многих дискуссий: с одной стороны, кочевая школа представляется очень дорогостоящим проектом, с другой, она жизненно необходима для населения, ведущего кочевой образ жизни [5].

Характеризуя роль кочевой школы в современной системе образования региона, участники исследования отмечают, что в отдельных районах она востребована, а в некоторых нужна в ней отсутствует. Анализируя свой опыт обучения воспитанников в школах-интернатах, педагоги выделяют аргументы против кочевой школы как механизма освоения начального и среднего образования. Воспитанники из кочевых школ испытывают трудности при сдаче экзаменов в школе, в отличие от учеников школ-интернатов; затруднен процесс их адаптации в социуме. Таким образом, некоторые педагоги базовых школ полагают, что по успешности обучения кочевая школа проигрывает в сравнении с обычной школой или интернатом. Работа кочевой школы строится на использовании адаптированной образовательной программы, которая по объективным критериям уступает основной программе, поэтому некоторые родители-тундровики высказывают нежелание отдавать своих детей в кочевую школу.

К трудностям в работе кочевой школы учителя отнесли (по убыванию, в % от количества отве-

тивших): недостаток психологической и методической подготовленности педагогов для работы в условиях кочевой школы (26%); недостаток учебно-методической литературы, адаптированной для данной формы обучения (14%); недостаточная эффективность взаимодействия кочевой школы, базовой школы и администрации поселения и муниципального управления (14%); устойчивый стереотип — обучение в системе школы-интерната (13%); отсутствие доступа к электронным ресурсам (5%); отсутствие соответствующего обеспечения педагогов кочевой школы транспортными средствами (4%).

Учителям кочевая школа представляется как ресурсная форма дошкольного обучения, организация по типу школы-сада до 5 класса, с продолжением образования в школе-интернате или общеобразовательной школе. Дошкольный этап в кочевой школе помогает детям адаптироваться к получению образования в школе-интернате, что способствует возрастанию их мотивации в начальный период школьного обучения. Дети проходят дошкольную и предшкольную подготовку без отрыва от семьи, сохраняя общение на родном языке, традиции своего народа.

Проведенное исследование позволило подтвердить поставленную гипотезу о наличии как функциональных, так и дисфункциональных компонентов института этнорегионального образования коренных малых народов Севера. Образование детей из числа КМНС — это элемент образовательной системы России, осуществляющийся с учетом права обучения на родном

языке. На территориях традиционной жизнедеятельности и хозяйствования коренных малочисленных народов Севера функционируют дневные общеобразовательные школы, школы-интернаты. В местах кочевания оленеводов инициировано создание кочевых школ, в которых дети получают начальное образование с учетом традиционного образа жизни.

Этнорегиональный образовательный институт на примере КМНС в процессе функционирования сталкивается с некоторыми затруднениями. К таковым можно отнести: недостаточную обеспеченность методической литературой и технической оснащенностью; потребность в дополнительной психологической и методической квалификации учителей к работе в кочевых школах; напряженный морально-психологический климат в педагогическом коллективе. Также в ходе исследования отмечено наличие социального противоречия относительно эффективности кочевых школ, которое требует углубленного анализа.

Этнорегиональное образование представляет собой не просто механическое воспроизводство традиционной культуры северных народов, а выстраивает условия для свободного, осознанного выбора учеником своей жизненной стратегии. Данный образовательный социальный институт обеспечивает детям коренных малых народов Севера равные возможности для продолжения традиционного способа жизнедеятельности либо получения современного профессионального образования и самореализации по выбранной специальности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / А. Б. Афанасьева // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 189-195.
2. Бакланова Т. И. О введении в научный оборот и современных определениях понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» / Т. И. Бакланова // Новое слово в науке: перспективы развития. 2016. № 1-1 (7). С. 157-160.
3. Вакаев В. А. Этнокультурное образование в постиндустриальном обществе / В. А. Вакаев // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2015. № 23. С. 5-7.
4. Гашилова Л. Б. Этнорегиональное образование на Севере: пути развития и модернизации / Л. Б. Гашилова, И. Л. Набок // Современное состояние и пути развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации / издание Совета Федерации,

- под общ. ред. заместителя Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, к. эконом. н. В. А. Штырова. 2012. С. 169-179.
5. Жиркова С. Г. Кочевая школа: история и современность / С. Г. Жиркова // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 276-284.
  6. Любимова Е. А. Учитель в системе образования детей из числа коренных малочисленных народов Севера (по результатам серии фокус-групповых интервью) / Е. А. Любимова // Социально-профессиональный портрет учительства Ямало-Ненецкого автономного округа: Информационно-аналитический материал по итогам социологического исследования. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2016. 168 с.
  7. Любимова Е. А. Этнорегиональное образование как социальный институт: особенности функционирования в Сибири / Е. А. Любимова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2016. Том 2. № 4. С. 50-63. DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-4-50-63
  8. Михалева К. Ю. Концепция социального института в социологической теории / К. Ю. Михалева, Н. Л. Полякова // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2012. № 2. С. 117-132.
  9. Российская Арктика: коренные народы и промышленное освоение / под редакцией В. А. Тишкова; авторский коллектив: В. А. Тишков, О. П. Коломиец, Е. П. Мартынова, Н. И. Новикова, Е. А. Пивнева, А. Н. Терехина; Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. 272 с.
  10. Современное состояние и пути развития коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации / издание Совета Федерации, под общ. ред. заместителя Председателя Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, к. эконом. н. В. А. Штырова. 292 с.
  11. Aderinoye R. A. Integrating Mobile Learning into Nomadic Education Programme in Nigeria: Issues and Perspectives / R. A. Aderinoye, K. O. Ojokheta, A. A. Olojede // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. June 2007. S. 1. Vol. 8. No 2.  
URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/347/919> (accessed on: 07 November 2017).  
DOI: 10.19173/irrodl.v8i2.347
  12. Akpan L. O. An Investigation into the History of Nomadic Education Policies in Nigeria, 1986-2009: Thesis submitted in fulfilment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy faculty of education University of KwaZulu-Natal South Africa / L. O. Akpan. 2015.  
URL: [https://researchspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/13878/Akpan\\_Okon\\_%20Louis\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://researchspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/13878/Akpan_Okon_%20Louis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
  13. Miller M. Social Capital; Institutional Agency; Low-Status, Urban Youth; and Empowerment: An Investigation of School on Wheels, Inc. / M. Miller. University of Southern California, ProQuest Dissertations Publishing, 2007. 3291797.  
URL: <https://search.proquest.com/openview/27d1240e4fee10846edac8baa8bcd4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
  14. Steiner-Khamsi G. Non-Traveling «Best Practices» for a Traveling Population: The Case of Nomadic Education in Mongolia / G. Steiner-Khamsi, I. Stolpe // European Educational Research Journal. 1 March 2005. Vol. 4. Issue 1. Pp. 22-35. DOI: 10.2304/eerj.2005.4.1.2
  15. UNESCO — UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger // Официальный сайт ЮНЕСКО.  
URL: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php>

## Ethnoregional Education: Institutional Approach

Elena A. Lyubimova<sup>1</sup>, Maksim Yu. Semenov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Cand. Sci. (Soc.), Associate Professor,  
Department of General and Economical Sociology,  
University of Tyumen  
e.a.lyubimova@utmn.ru

<sup>2</sup> Assistant, Department of General and Economical Sociology,  
University of Tyumen  
m.y.semenov@utmn.ru

**Abstract.** This article considers ethnoregional education of the indigenous peoples of the North as a social institute. The study aims to analyze the specifics of functioning of this social institution. The educational system in the North is built taking into account the multicultural nature of these regions; its goal is to maintain the integrity of the cultural and educational space of the country. Ethnoregional education is an element of the educational system of the Russian Federation, which takes into account the right to study in one's native language. Boarding schools and common state schools operate on the territories of traditional economic activities of the indigenous people, as well as nomadic schools, which are created for the implementation of the primary education among the nomadic tribes, taking into account the specifics of their traditional way of life. The authors present the main results of the sociological research that give an overview of the functioning of the educational institution for the children of the indigenous peoples of the North. This paper describes significant qualities of the teacher and the tasks of the national school. Another focus of the research is the nomadic schools — their features and role in the regional educational environment. Nomadic schools represent a resource mechanism for the organization of preschool education. The authors indicate the factors that reduce the effectiveness of the institute of ethno-regional education. The problematic points of this institute include the continuity, organization and provision of the educational process of instruction, as well as the structure and content of educational programs.

**Keywords:** educational social institute, ethnoregional education, ethnocultural education, nomadic school, education children of Indigenous peoples of the North.

**DOI:** 10.21684/2587-8484-2017-1-2-97-106

**Citation:** Lyubimova E. A., Semenov M. Yu. 2017. "Ethnoregional Education: Institutional Approach". *Siberian Socium*, vol. 1, no 2, pp. 97-106. DOI: 10.21684/2587-8484-2017-1-2-97-106

### REFERENCES

1. Afanasyeva A. B. 2009. "Etnokul'turnoe obrazovanie: sushchnost', struktura soderzhaniya, problemy sovershenstvovaniya" [Ethnocultural Education: Essence, Content Structure, Improvement Problems]. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no 3, pp. 189-195.
2. Baklanova T. I. 2016. "O vvedenii v nauchnyy oborot i sovremennykh opredeleniyakh ponyatiy 'etnokhudozhestvennoe obrazovanie' i 'etnokul'turnoe obrazovanie'" [Introduction of the Concepts of "Ethno-Artistic Formation" and "Ethno-Cultural Education" into the Scientific Circulation and Modern Definitions]. *Novoe slovo v nauke: perspektivy razvitiya*, no 1-1 (7), pp. 157-160.
3. Vakaev V. A. 2015. "Etnokul'turnoe obrazovanie v postindustrial'nom obshchestve" [Ethnocultural Education in a Post-Industrial Society]. *Vestnik Altayskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, no 23, pp. 5-7.

4. Gashilova L. B., Nabok I. L. 2012. "Etnoregional'noe obrazovanie na Severe: puti razvitiya i modernizatsii" [Ethnoregional Education in the North: Ways of Development and Modernization]. In: Shtyrov V. A. (ed.). *Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossiyskoy Federatsii*. Izdanie Soveta Federatsii, pp. 169-179.
5. Zhirkova S. G. 2010. "Kochevaya shkola: istoriya i sovremennost'" [Nomadic Schools: History and Modernity]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, no 2, pp. 276-284.
6. Lyubimova E. A. 2016. "Uchitel' v sisteme obrazovaniya detey iz chisla korennykh malochislennykh narodov Severa (po rezul'tatam serii fokus-gruppovykh interv'yuu)" [Teacher in the System of Education of Children from the Indigenous Small-Numbered Peoples of the North (Based on the Results of a Series of Focus-Group Interviews)]. In: *Sotsial'no-professional'nyy portret uchitel'stva Yamalo-Nenetskogo avtonomnogo okruga: Informatsionno-analiticheskiy material po itogam sotsiologicheskogo issledovaniya*. Tyumen: University of Tyumen Publishing House.
7. Lyubimova E. A. 2016. "Etnoregional'noe obrazovanie kak sotsial'nyy institut: osobennosti funktsionirovaniya v Sibiri" [Ethnic-Regional Education as a Social Institute: Features of Functioning in Siberia]. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*, vol. 2, no 4, pp. 50-63. DOI: 10.21684/2411-7897-2016-2-4-50-63
8. Mikhaleva K. Yu., Polyakova N. L. 2012. "Kontseptsiya sotsial'nogo instituta v sotsiologicheskoy teorii" [The Concept of a Social Institution in Sociological Theory]. *Vestn. Mosk. Un-ta. Ser. 18. Sotsiologiya i politologiya*, no 2, pp. 117-132.
9. Tishkov V. A., Kolomiets O. P., Martynova E. P., Novikova N. I., Pivneva E. A., Terekhina A. N. 2016. *Rossiyskaya Arktika: korennye narody i promyshlennoe osvoenie* [The Russian Arctic: Indigenous Peoples and Industrial Development]. Edited by V. A. Tishkov. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya; Institut etnologii i antropologii im. N. N. Miklukho-Maklaya RAN.
10. Shtyrov V. A. (ed.). 2012. *Sovremennoe sostoyanie i puti razvitiya korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka Rossiyskoy Federatsii* [The Current State and Ways of Development of Indigenous Small-Numbered Peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation]. Izdanie Soveta Federatsii.
11. Aderinoye R. A., Ojokheta K. O., Olojede A. A. 2007. "Integrating mobile learning into nomadic education programme in Nigeria: issues and perspectives". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, June, vol. 8, no 2. Accessed on 7 November 2017. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/347/919>; DOI: 10.19173/irrodl.v8i2.347
12. Akpan L. O. 2015. "An Investigation into the History of Nomadic Education Policies in Nigeria, 1986-2009". Ph. D. thesis. University of KwaZulu-Natal, South Africa. [https://researchspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/13878/Akpan\\_Okon\\_%20Louis\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://researchspace.ukzn.ac.za/bitstream/handle/10413/13878/Akpan_Okon_%20Louis_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
13. Miller, M. 2007. "Social Capital; Institutional Agency; Low-Status, Urban Youth; and Empowerment: An Investigation of School on Wheels, Inc." Ed. D. diss. University of Southern California. <https://search.proquest.com/openview/27d1240e4fee10846edac8baa8bcd4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
14. Steiner-Khamsi G., Stolpe I. 2005. "Non-Traveling 'Best Practices' for a Traveling Population: The Case of Nomadic Education in Mongolia". *European Educational Research Journal*, vol. 4, no 1, pp. 22–35. DOI: 10.2304/eej.2005.4.1.2
15. UNESCO. UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger. <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php>