

Д. Д. Тумаркин

ПРОСВЕЩЕНИЕ В ПАПУА — НОВОЙ ГВИНЕЕ

Четверть века, отделяющие нас от окончания второй мировой войны, — период революционных изменений в самых разных сторонах жизни человечества в мировом масштабе. Важная составная часть этих изменений — глубокие сдвиги в области просвещения, особенно заметны в развивающихся странах Азии, Африки, Латинской Америки и Океании¹. Эти сдвиги связаны прежде всего с борьбой против колониализма за свободу и демократию. Народы развивающихся стран видят в подъеме образования неперемнное условие ликвидации экономической и культурной отсталости, движения по пути прогресса. Преодоление отставания в области просвещения особенно необходимо в связи с нарастающей научно-технической революцией.

Проблемы образования приобрели ныне огромное социально-политическое значение и в крупнейших капиталистических государствах, и в странах, недавно освободившихся от колониальной зависимости, и в последних осколках колониальных империй. Вокруг этих проблем разворачивается острая борьба. В развивающихся странах просвещение пытаются поставить себе на службу неокolonизаторы. Вот почему изучение этой проблематики весьма актуально и в научном, и в политическом отношениях.

Если в европейских государствах школьное образование сводится главным образом к передаче знаний от поколения к поколению, то в большинстве развивающихся стран оно означает прежде всего прививку элементов «западной» цивилизации людям с иным культурным наследием. Для нормального функционирования систем просвещения в таких странах (как и успешного школьного обучения ряда национальных меньшинств в более развитых государствах) необходим должный учет этнической специфики, традиций и т. д. Поэтому для глубокого исследования очерченного круга проблем и выработки научно обоснованных рекомендаций нужны совместные организованные усилия ученых разных специальностей, в том числе этнографов. Нам представляется, что изучение указанной проблематики, а также исследование традиционных национальных форм и методов воспитания и обучения подрастающего поколения могло бы стать предметной областью специальной научной дисциплины — этнопедагогике, фактически уже возникающей на стыке педагогики, этнографии, лингвистики и некоторых других наук². Этнопедагогический подход действительно необходим, в частности, при исследовании просвещения в океанийском островном мире.

¹ См.: сб. «Проблемы образования в зарубежных странах», вып. 1, М., 1968; В. А. Кондратьев, Национальные кадры и прогресс Африки, «Сов. педагогика», 1969, № 1; О. К. Дрейер, Проблемы образования и подготовка кадров в Пакистане, «Народы Азии и Африки», 1969, № 2; Р. Н. Соомбс, The global revolution, «The Education Digest», vol. 33, № 3, 1967.

² См.: Г. Н. Волков, Этнопедагогика чувашского народа, Чебжсары, 1966; J. van V a a l, Education in non-Western countries, «International Review of Education», vol. X, № 1, 1964.

Нам уже довелось опубликовать краткий очерк истории образования в Океании и его состояния в начале 60-х годов³. В предлагаемой статье, не претендующей на сколько-нибудь полный охват этнопедагогической проблематики, рассматриваются некоторые аспекты просветительской политики австралийских колониальных властей в Папуа — Новой Гвинее (ПНГ). Эта административно-территориальная единица включает восточную часть огромного острова Новая Гвинея, архипелаг Бисмарка и два острова (Бугенвиль и Бука) в группе Соломоновых островов. Ее общая площадь — 475 тыс. кв. км, население (1967 г.) — 2,3 млн. человек, из которых примерно полтора процента составляют некоренные жители (англо-австралийцы, китайцы и др.). В ПНГ обитает около половины всего коренного населения Океании.

Низкий уровень социально-экономического развития аборигенов ПНГ, находившихся к началу контактов с носителями «западной» цивилизации на различных ступенях общинно-родового строя, лингвистическая дробность, труднодоступность многих глубинных районов⁴ — все это, конечно, затрудняло развитие просвещения на рассматриваемой территории, и было бы неправильно абстрагироваться от местной специфики при оценке сделанного здесь в области образования. Но главная причина нынешнего крайне неудовлетворительного состояния просвещения в ПНГ заключается все же в особенностях колониальной политики Австралии на протяжении текущего столетия. История развития школьного дела в ПНГ может служить яркой иллюстрацией к словам В. И. Ленина о том, что капитализм превратил образование и науку «...в орудия эксплуатации, в монополию, для того чтобы громадное большинство людей держать в рабстве»⁵.

* * *

Европейцы появились в восточной части Новой Гвинее в 70-х годах XIX в. Это были торговцы, плантаторы и миссионеры, подготовлявшие колониальные захваты. Попытки замечательного русского путешественника и исследователя Н. Н. Миклухо-Маклая защитить права папуасов и даже создать независимое государство Папуасский Союз (этот утопический для того времени проект предусматривал в качестве одной из первоочередных мер открытие школ⁶) потерпели неудачу. К 1885 г. вся Новая Гвинея оказалась поделенной между тремя державами — Голландией, Великобританией и Германией. Юго-восточная часть острова — современное Папуа — была аннексирована Великобританией, передавшей ее в 1906 г. своему доминиону Австралии. Северо-восточная часть Новой Гвинее с прилегающими островами сделалась немецкой колонией, а после первой мировой войны досталась в качестве подмандатной территории той же Австралии.

Австралийские колониальные власти до второй мировой войны фактически не занимались просвещением коренного населения, предоставив это поприще христианским миссиям.

Стремясь завоевать авторитет у островитян и обеспечить насаждение христианства, миссионеры, как и в других районах мира, изучили некоторые местные языки, создали для отдельных этно-лингвистических

³ Д. Д. Тумаркин, Просвещение на островах Океании, «Сов. педагогика», 1966, № 1.

⁴ См.: Н. А. Бутинов, Происхождение и этнический состав коренного населения Новой Гвинее, сб. «Проблемы истории и этнографии народов Австралии, Новой Гвинее и Гавайских островов», М.—Л., 1962; его же, Папуасы Новой Гвинее (хозяйство и общественный строй), М., 1968; П. И. Пучков, Население Океании, М., 1967, стр. 49—69.

⁵ В. И. Ленин, Полн. собр. соч., т. 37, стр. 443—444.

⁶ Д. Д. Тумаркин, Великий русский ученый-гуманист, «Сов. этнография», 1963, № 6, стр. 10.

груп письменности, перевели на эти языки молитвы и отрывки из Библии и начали учить коренных жителей их читать. При миссионерских станциях, а затем и в некоторых других селениях в конце XIX в. начали появляться «пасторские школы», в которых преподавали миссионеры и их помощники из местного населения. Занятия проводились в самих церквях (легких сооружениях из местных материалов) или по соседству с ними и были полностью подчинены пропаганде «слова божьего». Письменные принадлежности как правило отсутствовали, а буквари и другие учебные пособия являлись большой редкостью. Поэтому и методы обучения были самые примитивные: ученики хором повторяли за наставником произносимые им буквы и слова. Обучение нередко сводилось к заучиванию на память алфавита, некоторых библейских имен и отрывков из священного писания. Лишь отдельным ученикам удавалось научиться по складам читать библейские тексты, переведенные на местный язык, но и эти навыки обычно утрачивались, когда ученик переставал посещать «школу».

Миссионеры как правило не имели педагогической подготовки, а их помощники из местного населения («тичеры») сами оканчивали лишь «пасторскую школу» и в лучшем случае еще курсы при миссионерской станции, где главное внимание уделялось опять-таки «закону божьему». Учителей-профессионалов в миссионерских «школах» не было вовсе. «Преподавание в Папуа еще должно развиться в особую профессию, — писал в 1945 г. австралийский лингвист и этнограф А. Кэпелл. — До сих пор должности учителя и пастора или катехиста совмещаются в одном лице»⁷.

Масштабы даже такого «просвещения» были весьма ограниченными. Так, миссионерские «школы» подмандатной территории, в которых в 1935 г. числилось 55 тыс. учащихся, концентрировались в прибрежных районах Новой Гвинеи и крупных островов архипелага Бисмарка, тогда как во многих глубинных районах не было ни одной даже «пасторской школы». Миссионерские «учебные заведения» не получали никаких субсидий от территориальной администрации и функционировали совершенно независимо от нее. Кроме того, на островах Новая Британия и Новая Ирландия (архипелаг Бисмарка) имелось 6 государственных «элементарных» школ. Все расходы властей подмандатной территории на «просвещение» составили в 1935 г. мизерную сумму — 3903 австрал. фунтов⁸.

В колонии Папуа в рассматриваемый период не было ни одной государственной школы, а в миссионерских «учебных заведениях» накануне второй мировой войны состояло только 3 тыс. учащихся. За пятнадцать лет (1921—1935) администрация колонии сочла нужным израсходовать на «просветительные цели» (в форме субсидий миссиям) лишь 59 тыс. австрал. фунтов, т. е. в среднем менее 4 тыс. австрал. фунтов в год⁹.

К началу второй мировой войны на обеих территориях не было ни одного коренного жителя со средним образованием и лишь небольшой горсточке островитян удалось пройти курс начальной школы¹⁰. Учитывая специфические цели миссионерской активности на низшем просвещения и уровень преподавания в «пасторских школах», Дж. Маккарти, сорок лет проработавший в австралийской колониальной администра-

⁷ A. Capell, The future of education in Papua, «Oceania», vol. XV, № 4, 1945, p. 288.

⁸ W. C. Groves, Native education and culture contact in New Guinea. A scientific approach, Melbourne, 1936, p. 161—162.

⁹ B. Essai, Papua and New Guinea. A contemporary survey, Melbourne, 1961, p. 172.

¹⁰ P. V. Meere, The development and present state of mission education in Papua and New Guinea, «Education in Papua and New Guinea» («Australian Journal of Education», vol. 12, № 1, 1968, special issue), p. 47.

ции, вынужден был недавно признать: «До 1946 г. в Папуа — Новой Гвинее практически не было школ»¹¹.

Столь позорные результаты австралийской колониальной политики в области просвещения — одиозные даже по сравнению с низким уровнем образования в колониях других государств — объяснялись крайне реакционным, неприкрыто расистским подходом австралийских правящих кругов к коренному населению ПНГ. Губернатор Папуа в 1907—1940 гг. Х. Мэррей неоднократно заявлял, что для папуасов самое лучшее образование — работа на плантациях и рудниках, принадлежащих «белым» поселенцам. Мэррей считал островитян неполноценными людьми и стремился создать в колонии иерархическое общество, разделенное прежде всего по расовому признаку: богатства и власть должны были находиться в руках европейцев, «расы господ», а коренным жителям отводилась роль колониальных рабов¹².

«Господствовало мнение, — вспоминает Дж. Маккарти, — что папуас и новогвинеец не нуждаются в образовании. А если человек хоть немного проучился в миссионерской или правительственной школе, его зачастую считали подозрительным — таким, которому нельзя доверять. Про него говорили: „Он знает слишком много“. Туземца не поощряли обрабатывать принадлежащую ему землю и добывать деньги в качестве производителя товарных культур. Короче говоря, в основе политики лежала предпосылка, что туземному населению уготована участь труженников — неквалифицированных рабочих, используемых белым человеком, — а раз так, образование почиталось излишним»¹³.

«Теоретическую базу» под колониальную политику Австралии в области просвещения попытался подвести австралийский этнограф У. Гроувз — автор единственной до второй мировой войны книги о проблемах просвещения на Новой Гвинее. Опираясь на теории этнографов-функционалистов и практику британских колонизаторов в Тропической Африке, он рекомендовал и впредь давать островитянам самое минимальное образование, якобы для того, чтобы не подрывать их образа жизни. Вслед за «правительственным антропологом» колонии Папуа Ф. Уильямсом Гроувз выдвинул идею «нейтивизации» образования, предусматривающую упор не на распространение среди островитян положительных знаний, а на привитие им навыков и моральных качеств, выгодных колонизаторам. Гроувз считал, что «просвещением» на Новой Гвинее и в будущем следует заниматься миссионерам, правда под некоторым правительственным контролем, ибо, как он писал, важнейшей задачей просветительной политики должно быть внедрение христианства¹⁴.

Гроувз одобрил политику «сочетания культур», которую проводили Х. Мэррей и Ф. Уильямс. Ее суть состояла в консервации местного отсталого жизненного уклада; допускались лишь такие, строго дозированные «инъекции» европейской культуры, которые диктовались непосредственными интересами колонизаторов. В рамках этой расистской политики, как признает Б. Эссей, образование призвано было обеспечить «гармонические отношения» между эксплуатируемыми и эксплуататорами и подготовить коренных жителей к «исполнению возложенных на них обязанностей»¹⁵.

¹¹ J. K. Mc Carthy, *New Guinea. Our nearest neighbour*, Melbourne — Canberra — Sydney, 1968, p. 124.

¹² B. E s s a y, Указ. раб., стр. 167—169.

¹³ J. K. Mc Carthy, *Forty years in New Guinea*, «Australian External Territories», vol. 8, № 3, 1968, p. 31.

¹⁴ W. C. Groves, Указ. раб., стр. 79—90, 104—108, 135, 144 и др.

¹⁵ B. E s s a y, Указ. раб., стр. 169. Остро критикуя довоенный австралийский колониализм, Б. Эссей и Дж. Маккарти в то же время пытаются обелить послевоенную колониальную политику Австралии.

Вторая мировая война непосредственно затронула рассматриваемый район: в 1942 г. Япония оккупировала подмандатную территорию Новая Гвинея и часть колонии Папуа; изгнание японских войск затянулось до 1945 г. Война оказала двоякое влияние на просвещение в ПНГ. С одной стороны, прекратились занятия во многих «пасторских школах». С другой стороны, события этих лет (военные неудачи «белых» колонизаторов, длительные боевые действия с использованием крупных армейских соединений, вооруженных новейшей техникой, участие в войне значительных групп местного населения) способствовали расширению кругозора и росту сознательности островитян, увеличили у них тягу к знаниям, к получению образования. Во многих деревнях жители сами строили школы и требовали присылки учителей¹⁶. Общее соотношение сил в мире к концу второй мировой войны, открывшее более благоприятные перспективы перед угнетенными народами, поставило в повестку дня перемены в ПНГ.

Еще до окончания войны с Японией, в июне 1945 г., в австралийском этнографическом журнале «Океания» появилась статья А. Кэпелла «Будущее просвещения в Папуа». Кэпелл подчеркивал, что новая обстановка требует проведения новой политики, целью которой должна быть «подготовка папуасских народов к адекватному развитию их собственной страны, а не сохранение навечно их подчинения правящему классу белых людей», что, следовательно, нужно изменить подход к просвещению коренных жителей, ибо до войны оно было нацелено на воспитание «хороших слуг для белых хозяев»¹⁷. Кэпелл не был последователен в своих взглядах и практических рекомендациях. Так, он солидаризировался с некоторыми теоретическими установками У. Гроувза и Ф. Уильямса, рекомендовал, чтобы все изменения в системе просвещения были медленными и постепенными, высказывался за сохранение ведущей роли миссионеров в школьном обучении. Но вместе с тем он предложил наметить в качестве долгосрочной цели введение всеобщего начального образования и даже позволил себе поразмышлять о тех, как ему казалось, далеких временах, когда на Новой Гвинее появятся средние школы и — о ужас! — папуасы начнут требовать и получать университетское образование¹⁸.

Демократический подъем во всем мире в результате победы антигитлеровской коалиции, создание системы социалистических государств, мощный напор национально-освободительных движений на разных континентах заставили австралийские правящие круги в какой-то мере пересмотреть свою политику в ПНГ, а в сфере просвещения вступить на путь, предсказанный Кэпеллом. Но в первые десять-двенадцать лет эти сдвиги не были значительными.

В 1946 г. по соглашению Австралии с ООН бывшая подмандатная территория Новая Гвинея была объявлена подопечной территорией, но это не принесло никаких льгот местному населению. Более того, еще во время войны Австралия установила *de facto* единое управление Папуа и Новой Гвинеей, а в 1949 г. парламентским актом оформила этот «административный союз». В 1946 г. в объединенной администрации был создан департамент просвещения, которого не было ни в Папуа, ни в Новой Гвинее. Этот шаг, казалось, предвещал серьезные реформы. Но во главе нового департамента был поставлен не кто иной, как У. Гроувз.

Гроувз сразу же наладил тесное сотрудничество с миссиями и дал заверение, что их роль в «просвещении» будет сохранена. В 1947 г. началось государственное субсидирование всех «признанных» миссионерских школ. В 1952 г. было разработано «Положение об образовании», которое узаконило широкое участие миссий на всех стадиях обучения

¹⁶ J. K. McCarthy, *New Guinea*, p. 122, 124.

¹⁷ A. Carrell, *Указ. раб.*, стр. 277—278.

¹⁸ Там же, стр. 290—292.

и регламентировало отношения миссионерских школ с властями. Это «Положение» вступило в силу в 1955 г. В том же году австралийский министр внешних территорий П. Хэзлак официально провозгласил насаждение христианства одной из основных целей просветительной политики в ПНГ и обещал еще более расширить финансирование миссионерских школ¹⁹.

Поощряя деятельность миссионеров в сфере просвещения, австралийские власти руководствовались, кроме идеологических мотивов, соображениями экономии: расчеты показали, что обучение ребенка, в субсидируемой миссионерской школе обходится намного дешевле, чем в государственной. И поскольку до 1957 г. размер субсидий «признанным» миссионерским школам определялся количеством учащихся, а не качеством преподавания, и миссии нередко использовали часть этих субсидий на другие цели, начался, по крайней мере на бумаге, быстрый рост таких школ²⁰.

Однако в послевоенных условиях власти ПНГ уже не могли позволить себе оставить школьное дело целиком в руках миссионеров. Идея провести разграничение по горизонтали (низшая ступень — в ведении миссий, последующие стадии, ранее отсутствовавшие — в ведении администрации) оказалась нереальной и была почти сразу же отвергнута. Между миссионерскими организациями и властями была достигнута договоренность «избегать конкуренции», т. е. не создавать параллельные школы в одних и тех же деревнях или местностях²¹. Началось медленное развертывание государственной школьной сети, преимущественно в поселках городского типа и окружных центрах, а также при некоторых «правительственных станциях» в глубинных районах. Если верить официальным данным, с 1948 по 1958 г. количество учащихся в миссионерских школах всех типов увеличилось с 90 тыс. до 130 тыс., в государственных — с 2,1 тыс. до 16 тыс.²².

Система образования, разработанная в начале 50-х годов департаментом Гроувза, отличалась типично колониалистскими чертами: многоступенчатостью, наличием тупиковых школ, сложными конкурсными экзаменами при переходе из одного типа школ в другой, тщательным отбором учащихся, расовой дискриминацией и сегрегацией. Теоретически эта система должна была состоять из трех ступеней: четырехлетней деревенской школы, четырехлетней «старшей» деревенской школы, а также трехлетней «центральной» школы, дающей «промежуточное» (неполное среднее) образование. Но в действительности в ПНГ все еще преобладали «пасторские школы» довоенного типа, кое-где появились двух-четырёхлетние деревенские школы, а в ряде районов практически не было никаких школ. Характерно, что в 1958 г. из 130 тыс. детей, числившихся в миссионерских «просветительных учреждениях», только 27 тыс. учились в «признанных» школах; остальным приходилось посещать такие учреждения, которые даже весьма снисходительные чиновники Гроувза отказывались признать школами²³.

Как отмечает австралийский исследователь Р. Паркер, в начале 50-х годов ни один коренной житель ПНГ не учился в средней школе, а в местных начальных учебных заведениях можно было, как правило,

¹⁹ «Accelerated development in education in Papua and New Guinea», «Australian Territories», vol. 1, № 1, 1960, p. 30; P. V. Meere, Указ. раб., стр. 48.

²⁰ K. B. McKinnon, Education in Papua and New Guinea: twenty post-war years, «Education in Papua and New Guinea», p. 5; P. V. Meere, Указ. раб., стр. 48—52.

²¹ K. R. McKinnon, Education..., p. 8.

²² «The economic development of the Territory of Papua and New Guinea. Report of a mission organized by the International Bank for Reconstruction and Development at the request of the Government of the Commonwealth of Australia», Baltimore, 1965, p. 290.

²³ K. R. McKinnon, Education..., p. 8; «Accelerated development in education in Papua and New Guinea», p. 32.

приобрести только «скудные начатки грамоты». Лишь в середине 50-х годов появились первые неполные средние школы и государственные педкурсы, сделало первые шаги профессионально-техническое обучение. Кроме того, с 1954 г. колониальные власти стали ежегодно посылать по 20 подростков-аборигенов в Австралию для учебы в средних школах²⁴.

Итак, в 1946—1958 гг. произошло некоторое расширение доступа к образованию, но его уровень оставался крайне низким, не соответствующим современным требованиям. Политика постепенного (фактически — замедленного) распространения начального образования вытекала из общего политического курса, которого придерживались в этот период колониальные власти. Они все еще рассматривали коренное население главным образом в качестве резервуара дешевой рабочей силы и, прикрываясь туманными рассуждениями об «увеличении роли туземцев в развитии их страны», фактически отвергали возможность предоставления ПНГ самоуправления и тем более независимости.

Лед тронулся в конце 50-х годов, когда австралийская политика медленных и ограниченных изменений в ПНГ превратилась в зловещий анахронизм в условиях распада мировой колониальной системы империализма. Как справедливо подчеркивает советский исследователь С. Н. Морозов, к 1960 г. политика Австралии в ПНГ обнаруживала явное несогласие с тактической линией основных колониальных держав, пытавшихся приспособиться к «ветру перемен». 1960 г. — «год Африки» — требовал выводов от колонизаторов даже в самых далеких уголках колониального мира. Менялось соотношение сил и в ООН, где защитники колониализма уже не могли рассчитывать на послушное большинство²⁵.

В 1959—1960 гг. Генеральная Ассамблея ООН приняла известные резолюции, требующие установления конкретных сроков движения подопечных территорий к самоуправлению или независимости и подчеркивающие недопустимость отсрочки предоставления независимости какой-либо колониальной территории под предлогом ее «недостаточной подготовленности» в политическом, экономическом или культурном отношении. По инициативе советского и индийского делегатов Совет по опеке принял в 1960 г. соответствующие рекомендации, которые касались специально Новой Гвинеи²⁶. Как сообщала печать, эти документы произвели ошеломляющее впечатление на австралийских колонизаторов²⁷.

Вместе с тем на ход событий в ПНГ не могло не оказать влияния стремление австралийских правящих кругов наладить отношения с молодыми независимыми государствами Азии, чтобы подготовить условия для развертывания в будущем экспансии в этом регионе. В интересах азиатской политики необходимо было избежать репутации твердолобых колонизаторов. Правительству Мензиса приходилось также считаться с нажимом прогрессивных сил в самой Австралии и нарастанием освободительных тенденций в ПНГ²⁸.

В этой «штормовой» обстановке в Канберре была разработана политика, предусматривающая: 1) хитроумные маневры вокруг вопроса о сроке предоставления независимости ПНГ, 2) административные реформы, создающие видимость движения этой территории по пути самоуправления, 3) срочное расширение там сети государственных начальных школ.

Поспешное открытие администрацией новых школ преследовало вполне очевидные цели. Оно должно было ослабить недовольство ко-

²⁴ R. S. Parker, The advance to responsible government, «New Guinea on the threshold», ed. by E. K. Fisk, Canberra, 1966, p. 245.

²⁵ С. Н. Морозов, Австралийский колониализм, М., 1967, стр. 181.

²⁶ С. Н. Морозов, Указ. раб., стр. 181—182.

²⁷ «Pacific Islands Monthly», November, 1960, p. 18.

²⁸ И. А. Лебедев, Экономика и политика Австралии после второй мировой войны, М., 1966, стр. 197—217; С. Н. Морозов, Указ. раб., стр. 162—174.

ренного населения и показать мировой общественности «альтруизм» австралийской политики в ПНГ. Что же касается качества обучения, то оно меньше всего волновало колониальные власти.

И все же перемены были налицо. Гроува заменили другим чиновником лучше понимающим новую обстановку. Министр внешних территорий П. Хэзлак в 1961 г. объявил о пятилетнем плане, согласно которому общая численность учащихся в школах ПНГ к 1967 г. должна была почти удвоиться и достигнуть 350 тыс. С учетом роста населения это означало бы охват обучением 67% детей соответствующих возрастов. А всеобщее начальное обучение намечалось ввести к 1976 г.²⁹

В связи с этим колониальным властям пришлось увеличить расходы на образование. С 1950 по 1963 г. они возросли в 14 раз — с очень низкого уровня: в 303 тыс. австрал. фунтов до 4 млн. 150 тыс. австрал. фунтов. Доля указанных расходов в бюджете ПНГ увеличилась за те же годы с 7 до 17 процентов. Но этот относительный рост был достигнут за счет сокращения удельного веса ассигнований на здравоохранение³⁰.

Расширению начального образования препятствовало отсутствие учителей. Поэтому началась их спешная подготовка из коренных жителей, окончивших начальную школу. К концу 1963 г. в 4 правительственных и 18 миссионерских (получающих государственные субсидии) центрах педподготовки на одногодичных курсах обучалось 872 островитянина³¹. Одновременно началась усиленная вербовка учителей в Австралию. Среди завербованных наряду с честными труженниками, искренне стремившимися помочь местным жителям, оказалось немало таких, которые отпавились в ПНГ ради более высокого заработка или из желания повидать экзотическую страну. Такие «гастролеры» работали спустя рукава, не пытаясь понять обычаи и нравы местного населения, и по истечении двух-трехлетнего контракта обычно возвращались в Австралию.

Стремясь добыть учителей «числом поболее, ценою подешевле» и обеспечить их длительное пребывание в ПНГ, колониальные власти с 1960 г. стали вербовать в Австралии молодых людей, окончивших неполную среднюю школу, пропускали их через шестимесячные курсы и затем посылали в папуасские деревни. Таким «авральным» методом была подготовлена значительная часть «белых» учителей, работающих ныне в государственных и миссионерских школах ПНГ³². Разумеется, польза от таких «преподавателей» была, особенно на первых порах, невелика.

Как признает известный австралийский исследователь О. Спейт, департамент просвещения ПНГ в эти годы «ради количества жертвовал качеством». «Цель, — пишет он, — по-видимому, состояла в том, чтобы как можно шире распространить хоть какое-нибудь, пусть самое примитивное, школьное обучение»³³. В результате в 1963 г. в государственных учебных заведениях всех типов числилось уже 41 тыс. учащихся, в миссионерских — 179 тыс., в том числе 110 тыс. в «признанных» школах. Значительное увеличение удельного веса «признанных» школ по сравнению с 1958 г. объяснялось не столько повышением уровня преподавания, сколько еще более «гибким» подходом к ним нового руководства департамента просвещения³⁴.

²⁹ «Доклад Совета по опеке. 20 июля 1961 года — 20 июля 1962 года», Нью-Йорк, 1962, стр. 44; R. Pearse, *Economic growth and formal education in Papua and New Guinea*, «Education in Papua and New Guinea», p. 18; J. Cooper, *Education in New Guinea*, «Australian Left Review», 1967, № 2, p. 61.

³⁰ R. Pearse, *Указ. раб.*, стр. 27; O. H. K. Spate, *Education and its problems*, «New Guinea on the threshold», p. 123.

³¹ «Handbook of Papua and New Guinea», 4th ed., Sydney, 1964, p. 182.

³² «Accelerated development in education in Papua and New Guinea», p. 33—34; «Pacific Islands Year Book and Who's Who», 10th ed., Sydney, 1968, p. 364.

³³ O. H. K. Spate, *Указ. раб.*, стр. 123.

³⁴ Там же, стр. 118—119; «Accelerated development in education in Papua and New Guinea», p. 32.

Третий этап в послевоенном развитии просвещения в ПНГ начался в 1963—1964 гг. и продолжается до настоящего времени. Как и предыдущий, он тесно связан с особенностями международной обстановки. В эти годы несколько замедляется ликвидация последних остатков колониальных империй, кое-где колонизаторы и неокolonизаторы, пытаются переходить в контрнаступление. В такой обстановке австралийские правящие круги оправившись от психологического шока, вызванного резолюциями ООН 1959—1960 гг. Например, преемник Хэзлака. Ч. Барнс заявил в марте 1967 г.: «Независимость Папуа и Новой Гвинеи не будет достигнута в течение очень многих лет, а может быть, не будет достигнута никогда»³⁵. Вместе с тем в Канберре стали задумываться о необходимости подготовить почву для проведения неокolonиалистской политики, чтобы обеспечить сохранение австралийских интересов и влияния в ПНГ при любых условиях, даже в случае предоставления этой территории независимости.

Если раньше колониальные власти стремились помешать появлению папуасской интеллигенции, то существу лишая коренных жителей доступа не только к высшему, но даже к среднему образованию, то теперь был взят курс на ускоренное создание местной элиты, на «папуасизацию» низшего и среднего звеньев территориального аппарата управления и «социальных служб», т. е. здравоохранения и просвещения. Следуя примеру британских колонизаторов в Африке, австралийские правящие круги вознамерились создать таким путем в ПНГ социальный слой, тесно связанный с чужеземцами, свою социальную опору там в будущем. Это позволило бы также существенно сократить расходную часть территориального бюджета. Так, бывший помощник администратора ПНГ Дж. Гантер заявил в 1968 г., что замена двух тысяч «белых» служащих с высшим образованием островитянами принесла бы австралийской казне ежегодную экономию в 8 млн. долларов³⁶. Характерно, что, взяв курс на «папуасизацию» кадров, колониальные власти не постеснялись одновременно еще более увеличить разрыв в оплате труда австралийцев и коренных жителей, в том числе учителей. Эта дискриминационная мера вызвала массовые протесты по всей территории, не утихающие и поныне³⁷.

Другая важная особенность современного этапа австралийской колониальной политики состоит в стремлении привлечь к разработке естественных богатств ПНГ крупный частный капитал, включая английские и американские монополии. Одновременно властями прилагаются усилия дополнить подготовку местной служилой элиты созданием прослойки мелких и средних предпринимателей из коренного населения. Невольно раскрывая социальный смысл этой политики, Ч. Барнс в 1966 г. заявил, что «система свободного предпринимательства — это наш образ жизни», а потому необходимо всемерно поощрять и развивать ее в ПНГ³⁸.

С этой особенностью австралийской колониальной политики непосредственно связана также наблюдающаяся в последние годы тенденция постепенно расширять профессионально-техническое обучение коренного населения. Вопреки сопротивлению наиболее твердолобых «белых» чиновников, плантаторов и горнопромышленников колониальная администрация взяла курс на подготовку полуквалифицированных и квалифицированных рабочих и техников, а в дальнейшем и некоторого количества инженеров из местного населения, чтобы, не меняя коло-

³⁵ «Правда», 10 марта 1967 г.

³⁶ «Pacific Islands Monthly», August, 1968, p. 23.

³⁷ R. S. Parker, Указ. раб., стр. 212—216; D. Davis, P. J. Galvin, U. N. Mission visits New Guinea, «Australian External Territories», vol. 8, № 3, 1968, p. 17.

³⁸ C. E. Barnes, Twelve months after the World Bank Report, «Australian Territories», vol. 6, № 6, 1966, p. 27.

нальной сущности экономики ПНГ, обеспечить эффективную эксплуатацию природных ресурсов территории в условиях научно-технической революции.

Для выработки рекомендаций по социально-экономическому развитию ПНГ в 1965—1969 гг. австралийские власти пригласили в 1963 г. миссию экспертов Международного банка реконструкции и развития (МБРР), тесно связанного с американскими монополиями. Миссия представила свои заключения в 1964 г., и этот доклад был официально принят правительством Австралии в качестве руководства к действию³⁹. Одобрив политический курс австралийских правящих кругов, предусматривающий постепенное обогащение традиционной колониалистской «палитры» некоторыми неоколониалистскими приемами и методами, миссия предложила программу конкретных мероприятий, рассчитанных на повышение эффективности колониально-капиталистической экономики ПНГ. Один из разделов доклада был посвящен проблемам просвещения⁴⁰.

Курс австралийского правительства на ускоренное выращивание папуасской элиты и практические рекомендации миссии МБРР существенно повлияли на просветительную политику колониальной администрации. Суть изменений состояла в повороте к более быстрому развитию среднего образования за счет искусственного сдерживания роста сети начальных школ: чтобы дать среднее образование тщательно отобранному меньшинству, колониальные власти обрекли на неграмотность большую часть нынешнего подрастающего поколения. В результате лозунг «всеобщее начальное образование к 1976 г.» был снят, а контрольные цифры пятилетнего плана 1962—1967 гг. в области просвещения попросту игнорировались. Так, общее количество учащихся, включая учеников пресловутых «непризнанных» школ, едва превысило в 1967 г. 250 тысяч вместо запланированных 350 тысяч⁴¹. В соответствии с рекомендацией миссии МБРР открытие новых начальных школ стало допускаться как правило лишь в тех глубинных районах, где ранее почти не было школьной сети, причем часть расходов на строительство и содержание этих школ была возложена на местное население. Кроме того, в 1967 г. во всех правительственных школах и миссионерских учебных заведениях, получающих государственные субсидии, власти начали взимать небольшую плату за обучение⁴².

За счет этой «экономии» в ПНГ начали открываться средние школы для коренного населения, появились средние специальные (учительские и технические) учебные заведения. В 1963 г. в столице территории г. Порт-Морсби открылся Административный колледж, готовящий государственных служащих; характерно, что он имеет также отделение для подготовки бизнесменов. Были также основаны два сельскохозяйственных колледжа, Школа лесоводства, Медицинская школа. Эти учреждения занимают промежуточное положение между средними и высшими учебными заведениями. Наконец, в 1966 г. начался прием на подготовительное отделение открывшегося в Порт-Морсби университета, а в следующем году — Высшей технической школы в г. Лаэ. Тогда же начал функционировать учительский институт в г. Горока, построенный при финансовой помощи ООН.

³⁹ С. Е. Вагнес, Указ. раб., стр. 23.

⁴⁰ «The economic development of the Territory...», p. 287—331.

⁴¹ «Pacific Islands Year Book and Who's Who», 10th ed., p. 364, 403; K. R. McKin-
p о n. Education..., p. 9, 12.

⁴² R. Pearse, Указ. раб., стр. 27; P. V. Meeger, Указ. раб., стр. 50. Плата за обучение, на первый взгляд, весьма невелика: 1 доллар в год с семьи, имеющей детей в начальной школе, 3 доллара — в средней школе. Но в районах с отсталым натуральным хозяйством эта плата довольно ощутима. В некоторых миссионерских учебных заведениях взимается более высокая плата за обучение.

В настоящее время система школьного обучения коренного населения ПНГ официально предусматривает две ступени: семилетнюю начальную школу и четырехлетнюю среднюю школу. Как же функционирует эта система на практике?

Австралийские специалисты по-разному оценивают степень охвата начальной школой детей соответствующих возрастов (6—14 лет). Так, нынешний директор департамента просвещения К. Маккиннон утверждает, что 50% детей этих возрастов посещает школу, тогда как другой колониальный чиновник, Дж. Маккарти, и директор одного из миссионерских педучилищ П. Мире считают, что охвачено не больше 40%, а профессор Спейт — немногим более 30%⁴³. Но чтобы судить об истинном состоянии начального образования в ПНГ, нужно учитывать: 1) содержание и качество обучения; 2) распределение учащихся по классам; 3) географическое распределение учащихся.

Начнем с того, что более двух третей учащихся начальных школ и теперь посещает миссионерские учебные заведения. Из них 45 тысяч (почти четверть всех учащихся миссионерских начальных школ) состоит в «непризнанных» школах — пасторских заведениях довоенного типа, которые, по признанию П. Мире, фактически не дают даже начатков современного образования и используются для примитивной проповеди христианства. В остальных миссионерских начальных школах, тоже преследующих прежде всего религиозные цели, 24% преподавателей не имеет никакой педагогической подготовки (это полуграмотные катехисты, евангелисты и т. д.), а среди «дипломированных» учителей четыре пятых занимались только на курсах «А» (одногодичные педкурсы при миссиях для выпускников деревенских школ). Ввиду низкого общеобразовательного уровня и крайне слабой профессиональной подготовки эти учителя придерживаются косных, механических методов преподавания, не умеют организовать учебный процесс; им официально запрещено преподавать дальше второго класса. Положение еще больше осложняется острой нехваткой и низким качеством учебных пособий, а также требованием властей, чтобы преподавание велось на английском языке, который, как правило, плохо знают сами учителя-aborигены⁴⁴.

В государственных начальных школах большинство учителей-aborигенов тоже окончили курсы «А» (но не при миссиях, а в правительственных центрах педподготовки). Однако около 30% персонала этих школ составляют «белые» преподаватели разной, преимущественно невысокой квалификации. В миссионерских начальных школах учителей-иностранцев значительно меньше, причем среди них немало всякого рода «добровольцев» (в том числе членов пресловутого американского «корпуса мира»), вообще не имеющих педагогической подготовки⁴⁵.

Один из главных пороков существующей системы начального образования заключен в ее направленности, в содержании обучения. Отказавшись от концепции «сочетания культур», предусматривающей консервацию местного отсталого жизненного уклада, австралийские колониальные власти по существу ударились в другую крайность. Как зая-

⁴³ K. R. McKinnon, *Education...*, p. 9; J. K. McCarthy, *Forty years in New Guinea*, p. 33; O. H. K. Sprate, *Указ. раб.*, стр. 125. Эти различия отчасти связаны с неодинаковой оценкой численности детей школьных возрастов. При наличии довольно точных данных об общей численности населения ПНГ его возрастная структура известна пока недостаточно.

⁴⁴ P. V. Meere, *Указ. раб.*, стр. 46, 52—53; K. R. McKinnon, *Education...*, p. 10, 15; *The economic development of the Territory...*, p. 302—304. Миссия МБРР рекомендовала закрыть курсы «А» и постепенно заменить их выпускников более подготовленными учителями, окончившими курсы «В» и «С» (двухгодичные педкурсы после окончания соответственно двух или трех классов средней школы). Но эта рекомендация пока не выполняется.

⁴⁵ О злобнейшей деятельности американского «корпуса мира» в области просвещения см.: И. К. Эггольм, «Международное образование» — средство идеологической экспансии американского империализма, «Сов. педагогика», 1968, № 7.

вил К. Маккиннон, основная задача нынешних школьных программ — максимально содействовать культурным изменениям, ускорить аккультурацию⁴⁶. Такой подход на практике ведет к пренебрежению местными традициями, обычаями и т. д. угрожает всему культурному наследию коренного населения. В начальных школах ПНГ действуют австралийские школьные программы, кое-как приспособленные департаментом просвещения к местным условиям. «Творческий подход» проявился прежде всего в сфере идеологической обработки учащихся: элементарный курс «социальных наук» используется для пропаганды «цивилизаторской роли» колонизаторов и «неразрывной связи» ПНГ с Австралией, для воспитания уважения к частной собственности и т. д. Кроме того, с 1961 г. во всех государственных школах ПНГ введено обязательное преподавание «закона божьего», а также христианской этики и морали⁴⁷.

В докладах миссии МБРР и выездной миссии ООН, посетившей в 1968 г. ПНГ, отмечалось, что учащиеся начальных школ получают неправильную профессиональную ориентацию. Эти школы рассматриваются властями в качестве фильтра для отбора меньшинства, которое продолжит учебу в средних школах, духовных семинариях и педучилищах, а также как учреждение, готовящее служащих низшего звена для администрации и частных компаний. Этим целям и подчинена программа обучения. Между тем многие подростки, проучившись в начальной школе, возвращаются домой и включаются в традиционную хозяйственную жизнь деревни. Такой исход кажется им крушением всех надежд, возлагавшихся на пребывание в школе. Те из них, которые учились в интернатах вне родной деревни (одна школа обычно обслуживает несколько деревень), особенно остро чувствуют свою отчужденность от семьи и всей массы неграмотных соотечественников. Утратив часть корней, связывавших их с родной культурной средой, эти подростки лишь поверхностно и непрочно усвоили некоторые, порой отрицательные, атрибуты «западной» цивилизации⁴⁸.

Отметив, что «система образования на Новой Гвинее построена по образцу той, которая существует в Австралии, и почти все учебные пособия — австралийские», выездная миссия ООН подчеркнула, что колониальным властям следовало бы не пытаться превращать новогвинейцев в австралийцев, а воспитывать активных и сознательных граждан Новой Гвинее. С этой целью миссия рекомендовала: 1) подготовить по всем предметам учебные пособия, ориентированные на новогвинейскую специфику, 2) ввести в школах ПНГ изучение природы, истории и традиционной культуры Новой Гвинее, а также соседних стран Юго-Восточной Азии и Океании⁴⁹.

Для начальных школ ПНГ характерно крайне неравномерное распределение учащихся по классам, что объясняется как неполнокомплектностью большинства школ, так и огромным отсевом уже на самых ранних стадиях обучения. В докладе миссии МБРР изображена пирамида, широкое основание которой обозначает учащихся приготовительных классов, а узкая вершина — шестых классов. Как видно из этой схемы, в 1963 г. в приготовительных классах числилось 45 064 ученика (6873 — в государственных, 38 191 — в «признанных» миссионерских школах), а в

⁴⁶ К. R. M c K i n n o n, Указ. раб., стр. 6.

⁴⁷ «Teaching of ethics and morals in Papua», «Oversea Education», vol. XXXIV, № 1, 1962.

⁴⁸ «Report of the United Nations Visiting Mission to the Trust Territory of New Guinea 1968», [New York], 22 May 1968, p. 90; «The economic development of the Territory...», p. 299—302.

⁴⁹ «Report of the United Nations Visiting Mission...», p. 93. В 1966—1967 гг. департамент просвещения ПНГ приступил к частичному пересмотру школьных программ, чтобы в большей мере приспособить их к потребностям развития колониально-капиталистической экономики ПНГ. Но, судя по имеющимся сведениям, эта работа пока не дала ощутимых результатов.

шестых — 4975 учащихся (соответственно 2803 и 2172)⁵⁰. Положение существенно не изменилось до настоящего времени.

П. Мире в 1968 г. писал, что многие деревенские начальные школы имеют только один или два класса, обычно приготовительный или приготовительный и первый⁵¹. Квалификация учителей таких школ обычно настолько низка, что они не в состоянии вести более продвинутые классы, да им и не разрешается это делать. Многие дети, проучившись пару месяцев, перестают посещать школу и либо совсем бросают учебу, либо начинают его сначала в следующем учебном году. Впрочем, в одноклассных школах занятия каждый год все равно начинаются с азов.

Отсев из начальных школ весьма велик и там, где есть старшие классы. По подсчетам экспертов МБРР, в полнокомплектных миссионерских начальных школах до выпускного класса доходит немногим более 30% учащихся, по данным П. Мире — около половины. Каждый четвертый ученик миссионерских школ прекращает учебу уже в приготовительном классе. Несколько лучше обстоит дело в немногочисленных государственных полнокомплектных начальных школах, которые оканчивает в среднем 78% их учеников. Слабое развитие школьного образования, особенно до конца 50-х годов, неполнокомплектность большинства школы массовый отсев привели к тому, что в 1967 г. лишь один процент коренных жителей ПНГ в возрасте 15 лет и старше (около 23 тыс. чел.) имел законченное начальное образование⁵².

Столь же неравномерно географическое распределение учащихся. Если в некоторых прибрежных районах, особенно в городах и крупных поселках, большинство детей соответствующих возрастов числится в начальной школе, то в округах Центрального Нагорья, где обитает две пятых всего населения ПНГ, лишь 15% детей имеют возможность учиться хотя бы в «непризнанной» школе⁵³. Поэтому не удивительно, что миссия ООН, посетившая в 1968 г. многие районы ПНГ, почти везде выслушивала горькие жалобы на отсутствие или острую нехватку школ⁵⁴.

Одна из наиболее острых просветительных проблем заключается в почти полном отсутствии материалов для чтения на местных языках, а также литературы на английском языке, доступной основной массе коренного населения. Не находя применения своим познаниям, многие островитяне в новогвинейских условиях утрачивают даже ту элементарную грамотность, которую они приобрели в деревенских школах⁵⁵. «Рецидив неграмотности» наряду с другими рассмотренными выше причинами привел к тому, что, по официальным оценкам, лишь один из десяти коренных жителей ПНГ в возрасте 15 лет и старше считается грамотным⁵⁶. Но действительное положение, возможно, еще хуже. Так, по сообщению газеты «Саут Пэсифик пост», во время выборов в Палату ассамблеи ПНГ, впервые проведенных в 1964 г., выяснилось, что 98% избирателей (островитяне обоого пола в возрасте от 21 года) неграмотны⁵⁷. Тем более непростительно почти полное бездействие властей ПНГ в таком важном вопросе, как просвещение взрослых⁵⁸.

⁵⁰ «The economic development of the Territory...», p. 291.

⁵¹ P. V. Meere, Указ. раб., стр. 52.

⁵² K. R. McKinnon, Current directions and future challenges, «Education in Papua and New Guinea», p. 104.

⁵³ K. R. McKinnon, Education..., p. 11.

⁵⁴ «Report of the United Nations Visiting Mission...», p. 14—16, 20, 23—26, 37—39, 40—44.

⁵⁵ См.: Д. Д. Тумаркин, Просвещение на островах Океании, стр. 20—23.

⁵⁶ «Report of the Trusteeship Council. 27 June 1963—29 June 1964», New York, 1964, p. 21; K. van der Veer, P. Richardson, Education through the eyes of an indigenous urban elite, Port Moresby, 1966, p. 3.

⁵⁷ См.: С. Н. Морозов, Указ. раб., стр. 154.

⁵⁸ J. Cooreg, Указ. раб., стр. 63.

В 1963 г. в ПНГ насчитывалось более ста коренных жителей с законченным средним образованием; почти все они окончили школу в Австралии. С 1963 по 1967 г. контингент учащихся средних школ увеличился с 3158 до 11 668 человек. Большинство этих школ — интернаты с отдельным обучением, причем мальчиков в них в три раза больше, чем девочек⁵⁹. Средней школе ПНГ присущи многие из пороков начальной школы.

В 1967 г. 42% всех учащихся средних школ состояло в миссионерских учебных заведениях, так как теперь каждая церковная организация, действующая в ПНГ, из соображений престижа стремится иметь свою среднюю школу. По признанию П. Мире, эти заведения в большинстве своем являются средними только по названию: в них нет старших классов, необходимой материальной базы и, главное, квалифицированных учителей⁶⁰. В роли преподавателей здесь подвизаются главным образом всевозможные «добровольцы», которых, как мы уже знаем, немало и в начальных миссионерских школах.

В государственных средних школах работают учителя, завербованные в Австралии. По мере увеличения числа таких школ нехватка преподавателей в них становится все более острой, ибо первые учителя-aborигены придут в эти школы едва ли раньше 1971 г. Уровень преподавания здесь несколько выше, чем в миссионерских учебных заведениях. Но и тут, и там занятия ведутся по сокращенным, «адаптированным» австралийским программам, мало приспособленным к местным условиям, причем еще большее внимание, чем в начальной школе, уделяется идеологической обработке учащихся. Характерно, что в отличие от аналогичных средних учебных заведений Австралии в государственных средних школах ПНГ в число обязательных предметов включено «религиозное обучение»⁶¹.

Средняя школа ПНГ призвана готовить местную элиту. Поэтому в ней принята система сложных отборочных экзаменов: вступительных, в третьем классе (на получение Intermediate Certificate) и в четвертом классе (School Leaving Certificate). Вследствие неполнокомплектности многих школ, отбора и отсева в 1967 г. в четвертых (последних) классах занимались лишь 823 юноши и девушки — 7% учащихся средних школ⁶².

Все без исключения средние школы, созданные для обучения коренных жителей ПНГ, являются неполными, тупиковыми. Диплом об их окончании не дает права поступить в австралийский университет. А в трех вузах ПНГ созданы специальные подготовительные курсы, которые, по признанию К. Маккиннона, заменяют недостающий класс средней школы. На эти курсы принимают «благонадежных» островитян, выдержавших конкурсные экзамены. Только окончившие годичный подготовительный курс аборигены допускаются к приемным экзаменам в соответствующий вуз⁶³.

В 1967 г. на более чем двухмиллионное население ПНГ приходилось лишь 4 коренных жителя с высшим образованием, полученным в Австралии. Что же касается вузов, открытых в ПНГ в 1966—1967 гг., то они выпускают первых специалистов-aborигенов не ранее 1971 г. Следует отметить, что как в среде колониальных чиновников и предпринимателей, так и в правительственных кругах в Канберре велись острые споры о том, следует ли вообще открывать эти учебные заведения. А когда они все же были учреждены, власти стали затруднять их деятельность, урезая ассигнования и строго ограничивая прием студентов. Профессор универ-

⁵⁹ «Economic development of the Territory...», p. 287—288; K. R. McKinnon, Education..., p. 12—13; E. Roe, The development of tertiary education in T. P. N. G., «Education in Papua and New Guinea», p. 70.

⁶⁰ P. V. Meere, Указ. раб., стр. 55.

⁶¹ K. R. McKinnon, Education..., p. 13.

⁶² E. Roe, The development of tertiary education in T. P. N. G., p. 59.

⁶³ K. R. McKinnon, Education..., p. 13; «Pacific Islands Year Book and Who's Who», 10th ed., p. 365.

ситета в Порт-Морсби Э. Роэ даже задал в 1968 г. в австралийском педагогическом журнале вопрос, не был ли открыт этот университет для того, чтобы ввести в заблуждение ООН⁶⁴. А десять его коллег направили в австралийскую прессу письмо с призывом начать кампанию в поддержку университета⁶⁵.

В кругах австралийских этнографов, лингвистов и педагогов, в миссионерских и административных сферах уже много лет дебатруется вопрос о языковых аспектах школьного обучения в ПНГ. Лингвистическая карта страны чрезвычайно пестра, ибо здесь насчитывается около 500 языков и диалектов. Но все же картина не столь сложна и запутана, как казалось раньше: 1) послевоенными исследованиями установлено, что более трети жителей ПНГ говорит на 37 языках, причем 34 из них составляют три группы более или менее тесно связанных между собой языков, 2) по всей подопечной территории широко распространился в качестве языка межгруппового общения неомеланезийский язык (пиджин-инглиш), а в Папуа — моту; кроме того, выделилось 8 региональных разновидностей *lingua franca* (кате, ябем, грагед, ведау, добу, куануа, тоарипи, киваи); 3) группу сравнительно крупных родственных языков в глубинных районах обычно окружает множество мелких изолированных, причем носители последних часто свободно владеют одним или несколькими крупными языками; 4) двуязычие и многоязычие вообще чрезвычайно характерны для обитателей ПНГ⁶⁶. Специалисты считают, что радиовещание на 30—40 языках и диалектах в принципе позволяет охватить большинство коренного населения ПНГ⁶⁷.

Ссылаясь на лингвистическую дробность населения территории, дороговизну подготовки учебных пособий на многочисленных местных языках и необходимость обеспечить аборигенам доступ к современной «западной» культуре, колониальные власти требуют, чтобы обучение как в государственных, так и в миссионерских школах велось на английском языке. Это единственный вопрос, по которому департамент просвещения расходится с миссиями: создав письменности для ряда местных языков, переведя на них богослужебные тексты и развернув на них проповедь христианства (причем не только в соответствующих этно-лингвистических группах, но и нередко в обширных районах с пестрым в языковом отношении населением), миссионеры предпочитают, чтобы и преподавание в школах велось на тех же языках. Если в первые послевоенные годы власти снисходительно относились к такого рода «нарушениям», то затем их политика изменилась. В 1959 г. департамент просвещения запретил какое бы то ни было употребление даже в миссионерских школах родных местных языков и поставил условием выплаты государственных субсидий преподавание разговорного английского языка уже в приготовительном, а английской грамоты в первом классе начальной школы. В результате в большинстве «признанных» миссионерских школ и во всех государственных школах обучение с самого начала ведется на английском языке, а родной язык, по крайней мере официально, употребляется в первых двух классах лишь для объяснения английских слов⁶⁸.

Против этих установок департамента просвещения выступает большинство этнографов и лингвистов, знакомых с местными условиями. Почти все они согласны с тем, что в ПНГ английский должен быть языком преподавания в средней и высшей школе. Но эти исследователи

⁶⁴ E. Roe, The development of tertiary education in T. P. N. C., p. 62, 65.

⁶⁵ «Pacific Islands Monthly», August, 1968, p. 29—30.

⁶⁶ S. A. Wurm, Language and literacy, «New Guinea on the threshold», p. 135—136, 141.

⁶⁷ I. K. MacKay, Administration broadcasting in Papua and New Guinea, «Australian Territories», vol. 7, № 1—3, 1967, p. 32.

⁶⁸ P. V. Meeger, Указ. раб., стр. 49—50; «Handbook of Papua and New Guinea», 4th ed., p. 180.

считают, что аборигенам целесообразно сначала овладевать чтением и письмом на родном или другом местном языке, получать на нем первоначальное образование и лишь примерно на третьем году обучения приступить к изучению английского. Как показывают многочисленные эксперименты, такой подход не только облегчает усвоение английского языка, но и значительно повышает успеваемость по другим предметам на более продвинутых стадиях обучения. Важно подчеркнуть, что предварительное овладение грамотой на местном языке оказывает благоприятное влияние не только на сам учебный процесс: оно предотвращает или хотя бы ослабляет отрыв учащихся от местной среды, способствует сохранению у них этнического самосознания и уважения к самобытной культуре⁶⁹. Не потому ли колониальные власти, взявшие курс на ускоренную аккультурацию школьников в ПНГ и создание элиты, преданной «идеалам западной цивилизации», занимают столь жесткую позицию в отношении использования в школах местных языков?

Крупнейший знаток лингвистической ситуации в ПНГ австралийский профессор С. Вурм выступил в 1966 г. с практическими рекомендациями, отвергнутыми департаментом просвещения. По мнению Вурма, наиболее предпочтительно начинать с обучения чтению и письму на родном языке. Если это невозможно из-за слабой изученности родного языка или крайней малочисленности его носителей, следует в зависимости от конкретных условий использовать один из соседних языков, известных в данной деревне, региональный *lingua franca*, пиджин-инглиш или лоту. Вурм призвал широко развернуть изучение аборигенных языков ПНГ с помощью бригад местных жителей, возглавляемых опытными лингвистами. Он опроверг утверждение о дороговизне подготовки элементарных учебников и материалов для чтения на местных языках, указав на возможность использования в этих целях современных дешевых множительных аппаратов, на которых будут работать сами островитяне⁷⁰. Основные рекомендации Вурма были поддержаны в журнале австралийских коммунистов педагогом-исследователем Дж. Купером, подчеркнувшим особую важность обучения грамоте на местных языках для борьбы с неграмотностью среди взрослых⁷¹.

В настоящей статье нет возможности остановиться на проблемах школьного обучения некоренного населения ПНГ. Отметим лишь, что для «белых» детей здесь существуют специальные государственные начальные школы, которые работают по программам австралийского штата Новый Южный Уэльс, оснащены несравненно лучше, чем школы для аборигенов, и имеют квалифицированных преподавателей. По окончании этих школ все дети австралийцев, живущих в ПНГ, получают государственные стипендии для продолжения образования в средних школах-интернатах Австралии. Территориальные власти расходуют на школьное обучение «белого» ребенка во много раз больше средств, чем на обучение аборигена.

Сегрегация в школах ПНГ, по существу являющаяся одной из форм расовой дискриминации, не раз подвергалась острой критике в ООН. Это проявление старомодного колониализма довольно прозрачно осудила даже миссия МБРР, рекомендовавшая организовывать там, где нужно, два потока (для «белых» и для аборигенов) в рамках единой школы. Однако, по данным выездной миссии ООН, власти ПНГ уклоняются от выполнения этой рекомендации⁷².

⁶⁹ S. A. Wurm, Указ. раб., стр. 137, 148; J. K. Harris, *Linguistics and aboriginal education*, «Australian Territories», vol. 8, № 1, 1968 (см. здесь литературу по этой проблеме).

⁷⁰ S. A. Wurm, Указ. раб., стр. 136—148.

⁷¹ J. Cooper, Указ. раб., стр. 63.

⁷² «The economic development of the Territory...», p. 299; «Report of the United Nations Visiting Mission...», p. 92—93.

Правда, пытаясь ослабить недовольство коренных жителей и критику в ООН, колониальная администрация начала допускать в некоторые начальные школы, обслуживающие «белое» население, отдельных, тщательно отобранных детей местной элиты и богатых китайцев. Кроме того, в пропагандистских целях были учреждены три средние школы австралийского образца (в Порт-Морсби, Рабауле и Лаэ), формально открытые для подростков всех цветов кожи. Но, как сообщает Э. Роэ, в этих трех широко разрекламированных заведениях «интеграция является не более чем жестом»⁷³.

В очередном пятилетнем плане развития ПНГ, принятом австралийским правительством, предусматривается увеличить в 1968—1973 гг. численность учащихся в государственных и «признанных» миссионерских школах с 200 до 240 тыс., в средних учебных заведениях всех типов — с 12 до 24 тыс.⁷⁴ Это меньше тех показателей (254 тыс. и 25 тыс.), которые миссия МБРР рекомендовала достичь к 1969 г.! Судя по имеющимся прогнозам, за время действия нового плана численность коренного населения ПНГ увеличится примерно на 16—17%, причем прирост детского населения школьных возрастов будет, несомненно, еще более значительным. Это означает, что процент детей, посещающих начальную школу, в 1968—1973 гг. не только не возрастет, а скорее даже понизится⁷⁵.

Министр внешних территорий Ч. Барнс в своих публичных выступлениях стремится оправдать острую нехватку школ и низкий уровень преподавания необходимостью направлять львиную долю ассигнований на развитие экономики ПНГ. Колониалистскую подоплеку аргументации Барнса убедительно вскрыл Э. Роэ. «Не секрет, — пишет этот австралийский профессор, — что в министерстве территорий преобладает точка зрения, согласно которой нужно положить все золотые яички в корзинку экономического развития; отсюда следует, что с социальным и политическим развитием придется подождать и что лишь небольшая доля ассигнований пойдет на просвещение... Однако нужно постоянно помнить, что экономическое развитие — если только оно не эксплуататорское в старом колониальном смысле этого слова — зависит от крупных капиталовложений в просвещение ничуть не меньше, чем развитие социальное и политическое. Будет ли австралийское правительство форсировать экономическое развитие (а оно, разумеется, обязано это делать), не обеспечивая обитателям территории такое образование, которое позволило бы им играть более важную роль в этом развитии, извлекать из него выгоду и в конечном счете его контролировать? В этом вопросе заключены многие острые проблемы будущего»⁷⁶.

Развитие событий в Папуа — Новой Гвинее, в том числе в сфере просвещения, будет зависеть от общей международной обстановки и соотношения сил в ООН, от размаха освободительной борьбы коренного населения ПНГ и поддержки этой борьбы прогрессивными силами в самой Австралии.

В защиту прав и интересов аборигенов ПНГ активно выступают австралийские коммунисты. Они последовательно разоблачают колониальную политику правящих кругов своей страны, высказываются за полную независимость Папуа — Новой Гвинее, политическое и экономическое самоопределение населяющих ее народов. В 1968 г. в журнале КПА была опубликована уже упоминавшаяся нами статья Дж. Купера, содержащая

⁷³ E. Roe, Current directions and future challenges, «Education in Papua and New Guinea», p. 108.

⁷⁴ «Papua and New Guinea development program», «Australian External Territories», vol. 8, № 5, 1968, p. 41.

⁷⁵ N. McArthur, The demographic situation, «New Guinea on the threshold», p. 113; R. Pearse, Указ. раб., стр. 29. Директор департамента просвещения ПНГ признает, что «вынешние темпы увеличения приема в начальные школы едва успевают за ростом численности детей соответствующих возрастов» (K. R. McKinon, Education..., p. 9).

⁷⁶ E. Roe, Current directions and future challenges, p. 110.

марксистскую оценку «просветительной» политики Австралии на Новой Гвинее. Отвергая официальные утверждения об отсутствии у австралийских властей финансовых возможностей для подъема образования на этой территории, Купер напомнил, что Австралия расходует гораздо больше средств на участие в грязной войне во Вьетнаме⁷⁷.

В настоящее время в ПНГ быстро растет политическая активность островитян, их борьба против колониальной эксплуатации приобретает все более сознательные и зрелые формы. Освободительное движение народов ПНГ, пользующееся сочувствием и поддержкой мировой прогрессивной общественности, приближает осуществление теперь уже не утопической мечты Н. Н. Миклухо-Маклая о Папуасском Союзе — независимом и демократическом государстве, входящем во всемирное содружество свободных стран и народов.

SUMMARY

The organization of education in Papua — New Guinea is considered. Before the Second World War the «education» of the indigenous population was wholly in the hands of Christian missions. After the war the Australian colonial administration was obliged to start developing a state school system. In 1966 a university was inaugurated at Port Moresby. But even now the majority of school age children are unable to get even a rudimentary education. The educational policy of the Australian administration serves two objects: 1) to train a local elite devoted to the dominant state, in order to consolidate Australia's position in the case of Papua — New Guinea's independence; 2) to secure the greatest advantages in exploiting the Territory's natural resources under conditions generated by the science-technology revolution. The article suggests that a special branch of research should be distinguished — that of ethnopedagogics.

⁷⁷ J. Cooper, Указ. раб., стр. 64.