

*Регион: экономика и социология, 2009, № 3, с. 260–276*

## **КОРЕННЫЕ НАРОДЫ: РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ**

**Дж. Уайт**

*Университет Западного Онтарио (Канада)*

### **Аннотация**

Изучается вопрос о влиянии социального капитала на образование коренных народов Канады, Австралии и Новой Зеландии. Рассматриваются модели функционирования социального капитала. На основе анализа проводимой в указанных странах политики и ее результатов выделены важнейшие аспекты социального капитала.

**Ключевые слова:** социальный капитал, образование, коренные народы, Канада, Австралия, Новая Зеландия, модели, функции

Понятие социального капитала привлекает широкое внимание и служит предметом дискуссий как в социальных науках, так и на политических аренах. Одним из обсуждаемых вопросов является вопрос о том, может ли социальный капитал способствовать значительным переменам и стоит ли его использовать для достижения целей. В теоретическом и понятийном плане социальный капитал имеет множество аспектов и проявлений. В последнее время наблюдается тенденция к созданию единой концепции и формулированию единого определения социального капитала, но она встретила с большим сопротивлением. Здесь мы не будем касаться этой проблемы и в качестве рабочего приема определим, используемое некоторыми членами канад-

ского правительства (в частности, оно приведено в проекте «Policy Research Initiative»): *социальный капитал – это сети социальных отношений в окружающей среде, характеризующиеся нормами и связями, которые потенциально обеспечивают индивидууму или группе людей доступ к совокупности ресурсов и поддержку со стороны общества.* В теоретическом плане можно выделить социальный капитал внутригрупповых отношений, горизонтальных и вертикальных межгрупповых отношений в сообществе, стратифицированном по классам, статусам и положению в структуре власти [1].

Изучение вопросов влияния социального капитала на образование коренных народов Канады, Австралии и Новой Зеландии мы начали с воссоздания картины проводимой политики и реализуемых программ в каждой из стран. Были использованы мнения экспертов, а также интервью с канадскими студентами из числа коренных народов и должностными лицами, имеющими отношение к осуществлению правительственных программ в названных странах.

Во всех языках коренных народов Канады имеются слова, обозначающие процесс обучения. Например, в языке народа кри понятие «kiskinohamw» обозначает обучение с чьей-то помощью, приобретение знаний или посещение школы. До сих пор в культуре коренных народов Канады присутствует уважительное отношение к процессу образования, хотя все они сталкиваются с серьезными проблемами, связанными с образованием. Образовательный уровень коренных народов значительно ниже, чем у населения Канады в целом. Если численность населения, зарегистрированного как индейцы, за период 1981–2006 гг. росла, то роста уровня образования не наблюдалось. Правда, в период с 1981 по 1991 г. различие в долях населения с высшим и средним образованием сократилось, но уже в период с 1991 по 2006 г. отставание заметно увеличилось. Достижения в области образования у молодежи коренных народов были незаметны на фоне роста уровня образования у молодежи Канады в целом.

Социологи и экономисты считают, что образование, т.е. накопление человеческого капитала, находится в тесной связи с доходами, богатством, разнообразием профессий и совокупностью других положительных факторов (см., например, [2, 3]). То же самое было продемон-

стрировано и в отношении коренных народов [4–7]. Учитывая, что коренные народы, получив образование, выиграли в культурном отношении, а также в отношении личного роста и процветания, можно было бы ожидать показателей, близких к национальному уровню. Но в Канаде обнаруживается другая тенденция. В 2006 г. среди инуитов и статусных индейцев<sup>1</sup> доля закончивших среднюю школу приблизительно равнялась аналогичному показателю 1951 г. для населения некоренного происхождения. Доля представителей коренных народов с университетским образованием составляет 4,4% против 15,7% у населения некоренного происхождения [8]. Факт отставания уровня жизни коренных народов по сравнению со всеми жителями страны и по сравнению с населением некоренного происхождения, а также причины этого отставания установлены множеством исследований и являются отправной точкой при разработке стратегий.

## ЧЕТЫРЕ ЭЛЕМЕНТА МОДЕЛИ

Изучая связь между социальным капиталом и результатами образования у коренных народов, мы пришли к следующим выводам. Прежде всего, социальный капитал не является единственным фактором, объясняющим сложившееся положение. Он функционирует как независимая переменная, с помощью которой можно объяснить некоторые различия в образовании у отдельных групп населения или индивидуумов. Тем не менее для того чтобы понять, что делает социальный капитал действенным фактором, следует глубже проникнуть в суть его сильных и слабых сторон. Мы считаем, что существует четыре взаимодействующих элемента социального капитала, которые влияют на результаты проводимой политики или реализуемых программ.

1. **Уровень социального капитала.** Самое сильное воздействие социальный капитал оказывает при пороговых уровнях. Приведем пример из истории Канады. Переселение жителей Порт-Харрисона

---

<sup>1</sup> К этой категории населения относятся инуиты и жители, зарегистрированные как индейцы и живущие на землях, отведенных им в соответствии с официальной конвенцией или соглашениями с правительством Канады.

в другое место привело к разрушению социального капитала, поскольку была разорвана связь поколений: обычно родители и старшие члены сообщества обучали молодежь, как надо охотиться и строить дома из снега и льда. Переселение в те места, где не было возможностей для охоты, привело к разрушению традиционного уклада жизни, когда молодежь, участвуя в деятельности старших во время охотничьего сезона, приобретала различные навыки, и в том числе изучала язык и традиции. До переселения уровень образования у населения этого поселка был высоким, поскольку после охотничьего сезона дети ходили в школу. После переселения сообщество постепенно деградировало, на что указывает множество данных о жизни сообщества, в частности увеличение числа суицидальных случаев, отказ от обучения в школах, ставший характерным для таких поселений, снижение уровня рождаемости и рост заболеваемости [9]. Таким образом, государство, возможно по неосторожности, разрушило социальный капитал этого сообщества.

Приближение социального капитала к нулевому значению оказывает относительно высокое влияние на социальные показатели. В сообществах с уничтоженными сетями социального капитала образовательный уровень очень низкий. Восстановление социального капитала в таких сообществах может оказать положительное воздействие, но даже если социальный капитал доведен до среднего уровня, его воздействие может оказаться ничтожным ввиду порогового эффекта, или можно заметить снижение положительных результатов при очень сильном росте социального капитала, поскольку существует зависимость от трех других элементов социального капитала.

**2. Эффект норм.** Увеличение уровня социального капитала не обязательно связано с повышением образовательного уровня. Это можно пояснить на примере того, что мы называем «эффектом норм». Предположим, что там, где у родителей и других членов семьи низкий уровень образования и где высокий уровень социального капитала внутригрупповых отношений, уровень образования у детей, скорее всего, будет низким. Именно поэтому наблюдается высокая зависимость образовательного уровня у матерей и у детей [10]. Все студенты, которых мы опрашивали в ходе данного исследования, являются выходца-

ми из семей или кланов, сети которых характеризуются относительно высоким образовательным уровнем. К. Уорд [11] показывает, что клановые представления об образовании являются важным фактором успешности образования детей. В другой работе, посвященной анализу политики США, Уорд отмечает, что в наиболее благополучном поселении, Базби, в местной школе пропагандируется пример взрослых – образованных и успешных людей «как образец для подражания и источник вдохновения для учащихся» [12, р. 102].

Низкие нормы образования, существующие в семье ребенка, не способствуют развитию социального капитала внутригрупповых отношений. Вероятнее всего, чем он выше, тем более устойчивы низкие образовательные нормы и тем ниже образовательный уровень.

**3. Открытость культурного контекста.** В сообществах, где сети социального капитала внутригрупповых отношений интегрированы в более широкое сообщество посредством как вертикальных, так и горизонтальных связей, потенциал повышения образовательного уровня гораздо выше. Он выше даже в отдаленных сообществах, если сообщество открыто в культурном отношении. Об открытости культуры можно судить по таким признакам, как использование языка колонизирующего населения, или изменение родного языка под влиянием привнесенного языка, или появление новых, нетрадиционных форм хозяйствования и уклада жизни. Открытость – это относительное понятие, и поэтому если «нечто внешнее» становится чем-то вроде культуры определенной группы, то это создает более открытую ситуацию и позволяет расширить диапазон вертикальных и горизонтальных контактов и связей. Крайне закрытые доминантные культуры или изолированные, не ассимилирующиеся этнические группы могут иметь высокий уровень социального капитала и очень низкий образовательный уровень. Интегрированный и открытый культурный контекст с низким уровнем социального капитала может создать больше возможностей для развития образования.

Это явление может быть истолковано по-разному. Например, судя по удачным результатам программ, реализованных в странах, выбранных нами для исследования, его можно трактовать как процесс, в котором доминантная культура, познакомившись с традиционной куль-

турой коренного народа, использовала ее элементы, не нарушив ее традиционность. Именно это способствовало развитию отношений и расширению горизонтальных и вертикальных контактов и связей.

Особенно очевиден этот процесс в Новой Зеландии. Т. Уильямс и Д. Робинсон [13] попытались найти пути применения социального капитала в решении проблем коренного населения. Интересно, что исходя из того, что «природу социального капитала в Новой Зеландии можно понять, если знать основные элементы социального капитала народа маори» [13, р. 12], они пришли к разработке концепции социального капитала маори. Ими же еще в 2001 г. было выделено девять основных положений этой концепции. Отличительной чертой концепции, как показывают их работы, является роль первичных сетей. Например, они считают, что социальный капитал не может формироваться вне семьи. Сообщество в понимании народа маори – это тоже семья, но большая, и говорить о налаживании связей вне семьи или сообщества бессмысленно. В работе [14] Т. Уильямс и Д. Робинсон выделяют следующие характеристики социального капитала:

- отношения в расширенной семье служат основой всех других отношений. Семья является ядром всего. Ценности и нормы общества маори происходят от традиционных ценностей, которые коренятся в семье. Необходимо быть осведомленным об иерархическом устройстве семьи, клана и племени и знать свое место в этих структурах;
- отношения в обществе формируются и регулируются не официальными организациями, а неформальными объединениями. Связи, формирующиеся такими объединениями, целостная, объединяющая природа отношений и сетей имеют первостепенное значение, а то, как они действуют, – вторичное;
- сети семьи, племени или сообщества могут главенствовать над деловыми отношениями с определенными организационно оформленными сферами деятельности, такими как учреждения здравоохранения, образования или социального обеспечения.

Принадлежность к традиционным объединениям у маори обеспечивается взаимными обязательствами и признанием со стороны группы. Условия вхождения в группу вербальные, безоговорочные и регу-

лируемые скорее не установленными и письменно зафиксированными правилами, а обязательствами, причем обязательствами, основанными на происхождении от общих предков и на общей культуре, требующими от человека действовать определенным образом, что и обуславливает развитие социального капитала. В основные понятия общества маори, относящиеся к социальному капиталу, входят понятия «harai» (приободри другого, подними его настроение) и «tautoko» (помоги сородичу). Поэтому в Новой Зеландии при таком понимании социального капитала придерживаются мнения, что взаимоотношения должны строиться не на формальных, институционализированных структурах, а на неформальных объединениях. Такие неформальные взаимоотношения, приводящие к образованию сетей и укреплению целостности сообщества, предполагают свои, определенные действия и ожидания на разных уровнях: на уровне родственной семейной группы, клана и племени. Именно они регулируют официальные договорные отношения в такой сфере, как образование.

Существующие в культуре коренного народа Новой Зеландии два понятия, связанных с социальным капиталом, могут быть использованы для формирования политики: «harai» – связывать или соединять, «tautoko» – обязательная взаимопомощь. Они и были использованы для привлечения семьи к дошкольному образованию.

С практической точки зрения проблема состоит в том, как же следует использовать такую силу сетей социального капитала внутригрупповых отношений. Самым простым решением было бы включение сообщества в нетрадиционные сети социального капитала, т.е. расширение его горизонтальных и вертикальных связей. Д. Робинсон [15] отмечает, что успех здесь зависит от двух факторов. Первый – это наличие когда-либо в прошлом подобных отношений в сообществе (в данном случае – отношений с центральным правительством), т.е. историческая память о таких отношениях может способствовать процессу налаживания горизонтальных связей. Второй фактор – это то, как воспринимались такие отношения: позитивно или негативно. При этом данные факторы неразделимы. Их взаимозависимость складывается, например, на таких традиционных форумах, как церемония «hui», предназначенная для того, чтобы собравшимся стало понятно,

кто есть кто среди присутствующих, чем каждый занят и т.д. В таком общении и появляется коллективное знание (память) об общих для общества понятиях, а на этом формируются вертикальные связи.

В соответствии с рассматриваемой концепцией социальный капитал народа маори складывается только в рамках расширенной семьи, никакие горизонтальные или вертикальные сети не могут быть навязаны извне. Поэтому программы, основанные на создании сетей вне семьи или сообщества, обречены на неудачу. Существующие неформальные объединения со временем могут переродиться в формальные, институционализированные структуры.

Итак, в Новой Зеландии разработке программ и проведению политики в области образования предшествовал анализ культуры маори. Эти программы и политика могли быть осуществлены только благодаря созданию условий для появления горизонтальных и вертикальных связей, что означало обеспечение открытого культурного контекста путем адаптации к традициям народа маори.

**4. Диапазон возможностей сообщества.** Представляется, что сила сетей социального капитала внутригрупповых отношений в среде наиболее образованного населения, горизонтально включенного в школьные сети и вертикально – в систему доступа к ресурсам, положительно сказывается на показателях среднего, среднего специального и высшего образования. Но «сила» или «уровень» этих сетей воздействуют меньше, чем условия, в которых социальный капитал функционирует. Сети сами по себе не могут содержать все необходимые ресурсы, обеспечивающие образование, и для того чтобы оказывать благоприятное воздействие, они должны находиться в среде, где помимо социального капитала существуют и другие виды капитала. Вот почему в сообществах с низким уровнем экономического развития низок и образовательный уровень. Сообщества, которые стремятся или способны интегрироваться с сообществом, обладающим другими формами капитала (например, физическим капиталом), или те, у которых имеются собственные структуры для развития других форм капитала, содержат в себе возможности повышения образования.

Яркий пример этому – опыт Австралии, описанный в работе [16]. Использование социального капитала сообщества, обладающего



низкими возможностями, только закрепляет их низкий уровень. Правда, у авторов упомянутой работы речь идет о занятости. Но то же самое верно и в отношении образования. Влияние родителей, имеющих низкий уровень школьного образования, может способствовать репродуцированию низкого образовательного уровня, как это случилось в Австралии.

Безработица среди взрослого населения является основной причиной плохого образования детей, а возможности сообщества играют фундаментальную роль в образовательном процессе. Б. Хантер [17] делает вывод о том, что в сообществах с низким уровнем занятости «армирующий» социальный капитал закрепляет низкие нормы образования и приводит к тому, что дети теряют к нему интерес. Однако в работе специалистов Центра исследований экономической политики в отношении коренных народов указывается на необходимость анализа влияния проводимой политики на социальный капитал и разработки такой политики, которая обеспечит большее включение коренного населения в жизнь страны и его единение со всем обществом. Только это может реально способствовать интеграции и уменьшить влияние того, что высокий уровень социального капитала внутригрупповых связей при низких образовательных нормах только закрепляет изоляцию сообществ.

Заслуживает внимания также проведенное Хантером исследование, касающееся четырех негативных сторон социального капитала применительно к коренным народам Австралии [18]. Хантер пишет, что запрет на все чуждое препятствует доступу к услугам, особенно в области образования. Чрезмерность давления на членов группы заканчивается выполнением требований, но это может препятствовать участию молодежи в образовательном процессе. Ограничение свободы члена группы подрывает независимость индивида, поскольку нормами диктуется неучастие. Как показали наши исследования, нивелирование норм в сторону понижения делает невыполнимыми поставленные образовательные задачи.

Созданная в Австралии теоретическая модель отличается от новозеландской. В ней обосновывается идея о необходимости вмешательства, если мы хотим создавать для сообществ новые возможности,

в том числе и на уровне сетей. Учет культурного своеобразия также стал отправным пунктом в трактовке социального капитала и вопросов образования. Но на практике все оказалось несколько иначе (большая степень интервенционализма).

## ПРИМЕРЫ ПРОГРАММ И ПОЛИТИКИ

В *Новой Зеландии* решение проблем образования коренного населения было начато с народа маори, положение которого было худшим по сравнению со всем остальным населением. Как показывают отчеты Министерства образования Новой Зеландии, реформы, направленные в основном на улучшение качества преподавания и изменение отношений между семьей и школой с целью вовлечения детей в образовательный процесс и повышения их образовательного уровня, дали не так уж много положительных результатов. Мы остановимся на втором направлении – на отношениях между семьей и школой, поскольку этот вопрос напрямую связан с вопросом использования социального капитала в целях повышения образовательного уровня и наилучшим образом свидетельствует о возможностях преобразования культурного контекста в сторону его большей открытости.

С 1988 г. правительство Новой Зеландии приступило к передаче местным сообществам функций управления образовательными учреждениями и внедрению подотчетности. Реформы стимулировали развитие новых путей сотрудничества между сообществами и образовательными учреждениями. В отчетах, содержащих оценку реформ, указывалось, что в целом инициативы оказались удачными там, где удалось организовать сотрудничество сообщества и школы, и тогда, когда участвовавшие в соответствующих программах семьи были подготовлены к этому участию и активно поддерживали данные программы.

Одним из первых направлений политики, реализованных впоследствии в ряде программ, было поэтапное создание возможностей для участия родителей в образовательном процессе. Например, Программа участия родителей, программа организации центров обучения, инициатива «Родители как наставники» осуществлялись на ос-

нове партнерства школы, семьи и сообщества. Если социальный капитал создается внутри родственной группы и наличие социального капитала в форме сетей поддержки является ключевым условием улучшения школьного образования, то создание сетевых связей между школой и родственной группой оказывается перспективным. Так и было сделано, и именно такие программы обеспечили положительные результаты.

Наиболее показательна в этом плане программа «Родитель как лучший учитель». Она была создана для родителей, имеющих детей в возрасте до трех лет. Дети из семей маори обычно менее подготовлены к начальной школе, что сказывается на успеваемости и дисциплине. Поэтому повсеместно в родственных группах и сообществах проводились беседы о необходимости создания учреждений дошкольного образования и посещения их детьми с целью подготовки к школе.

Как же министерству удалось привлечь маори к участию в программе? Для этого были созданы представительства министерства в сообществах, организованы их участие в общих мероприятиях, посещение церемоний «hui» (специальные собрания для обсуждения дел сообщества) и т.п., что позволило министерству создать свои сети, «узнаваемые» для маори. Напомним, что именно неформальные объединения, а не официальные организации регулируют отношения в обществе маори и поэтому установки семьи, племени и сообщества доминируют над контрактными отношениями с официальными организациями. «Приучив» маори к своему присутствию в обществе, представители министерства объяснили пользу дошкольного образования и помогли родителям разработать собственные детские дошкольные программы или устроить детей в созданные детские учреждения. В 2003 г. этой программой было охвачено 3 тыс. семей маори.

Пример Новой Зеландии показывает необходимость учета культурных традиций народа. Это делает возможным проникновение сетей горизонтальных и вертикальных межгрупповых отношений в сети внутригрупповых отношений и обогащает их другим видом капитала. На этом примере также видна решающая роль норм сетей и относительно малая роль уровня социального капитала в основных сетях внутригрупповых отношений.

В *Австралии*, при том что было реализовано огромное количество программ по подготовке преподавателей, развитию детских дошкольных учреждений и сотрудничеству семьи и школы, неотъемлемым условием создания необходимой для коренных народов системы образования считается формирование у сообществ собственных возможностей. Наличие рынка труда и возможность доступа на этот рынок, т.е. квалификация рабочей силы, – основа успеха преобразований. Что касается ориентации политики Австралии на использование или развитие социального капитала, то данных об этом не так уж много.

В 1997 г. в штате Западная Австралия была запущена программа «Давайте учиться вместе». В отчетах постоянного комитета Палаты представителей сообщается, что толчком к созданию этой программы было желание самих сообществ заинтересовать своих детей в школьном образовании. Как отмечает представитель компании «Рио Тинто», одним из элементов этого проекта является личный контракт об обязательствах, в котором обучающийся ребенок дает согласие посещать школу и член семьи обязуется обеспечить его посещение школы. Если ребенок не ходит в школу, то он не допускается к дополнительным программам внешкольного образования<sup>2</sup>. Только постоянное посещение школы вознаграждается дополнительными привилегиями<sup>3</sup>.

Эта программа оказалась успешной благодаря попытке связать семейные, детские и школьные сети, используя механизмы их взаимодействия. Ее успешность была признана правительством страны и взята за основу для последующих инициатив. В стране было введено понятие «частного договора», когда заинтересованными сторонами устанавливаются взаимовыгодные отношения для достижения какой-либо цели, например отношения между школой и предприятием. Это безусловно

---

<sup>2</sup> Аналог «групп продленного дня». – *Прим. перев.*

<sup>3</sup> Речь идет о программах Центров повышения уровня образования, где можно учиться во внешкольное время дня под присмотром. Предполагаются выполнение домашних работ и индивидуальное обучение. Центры имеют материальную базу, включая наличие компьютеров с доступом в Интернет, обеспечивают опеку и другие возможности, такие как посещение предприятий. Могут быть организованы курсы сверх школьной программы, а также кампусы с сохраненными национальными культурой и традициями.

положительно сказалось на школах. В Австралии вопрос об использовании сетей сообщества менее разработан, чем в Новой Зеландии, да и само использование сетей менее распространено. В Австралии вообще очень осторожно относятся к вопросам социального капитала.

Австралийский опыт позволяет установить зависимость между достижением целей образования и мотивацией получения образования. Там, где сообщество развивается, результат или награда за посещение школы очевидны. Там, где нет возможностей для работы или участия в общественной жизни, не ясен и смысл получения образования.

В *Канаде* в ведении Министерства по делам индейцев и развитию Севера находятся две основные группы программ. В первую входит Национальная программа начального и среднего общего образования, целью которой является обеспечение начального и среднего общего образования для проживающих в резервациях школьников в соответствии со стандартами школ тех провинций, где расположены резервации. Средства переводятся поставщикам образовательных услуг, которыми являются непосредственно сообщества, образовательные агентства в правительствах провинций, если они занимаются предоставлением таких услуг, или школы, финансируемые федеральным правительством. Принципы расходования средств устанавливаются министерством. Вторая группа включает программу «Образование после окончания школы», направленную на расширение возможностей занятости для индейцев и инуитов путем предоставления школьникам из этой категории населения возможностей получения профессионального образования. Кроме того, целью программы является увеличение числа учащихся в таких учебных заведениях и их закончивших, а также повышение уровня занятости. В 2002 г. в Канаде был выпущен обзор итогов программ и нерешенных проблем и начата реализация ряда новых инициатив. Говорить о результатах этих инициатив еще рано, поскольку с момента их запуска прошло еще недостаточно времени. Однако можно утверждать, что многие из этих инициатив аналогичны тем, которые в других странах оказались успешными.

Из множества программ, нацеленных на улучшение образования коренных народов и их трудоустройства, необычайно результатив-

ным является проект «Успешный опыт», реализуемый Ассоциацией индейских школ и Комиссией по созданию системы образования для индейцев правительства провинции Британская Колумбия<sup>4</sup>. Например, в рамках этой программы в школах образовательного округа № 52 г. Принс-Руперт пропагандируются успехи лучших школьников, отобранных по программе «Образцовый школьник-индеец» с целью осознания учениками своих возможностей и воспитания у них чувства собственного достоинства и гордости за национальное наследие. Важно не только то, что воспитательные меры могут оказаться пригодными для использования, но и то, что они формируют связи в знакомом культурном контексте. Демонстрация реальных примеров более высоких образовательных норм приводит к вытеснению низких норм, существующих в социальном капитале внутригрупповых отношений семьи (группы) ребенка, и тем самым формирует открытость культурного контекста. Социальный капитал внутригрупповых отношений перестает играть свою доминирующую роль.

Программа создания летних научно-технических школ, финансируемая Министерством по делам индейцев и развитию Севера и координируемая Комиссией по созданию системы образования для индейцев, направлена на воспитание у молодежи интереса к науке и технике и позволяет учащимся познакомиться с многочисленными возможностями, касающимися их будущего образования и профессиональной карьеры. К реализации программы привлечены родители и местные сообщества. Именно они определяют конкретные задачи и пути их выполнения сообразно своим предпочтениям.

Смысл получения образования становится для местных сообществ очевидным, если учесть, что программой предполагается сотрудничество с организациями, для них «посторонними», например с Министерством рыбного и лесного хозяйства, организациями, работающими в области гидроэнергетики, газовой промышленности, нау-

---

<sup>4</sup> По Конституции Канады образование находится в ведении провинций. Но начальное и среднее образование для 120 тыс. учеников, живущих в резервациях, финансируется Министерством по делам индейцев и развитию Севера. Федеральное правительство также участвует в финансировании, обеспечивая высшее образование примерно для 26 тыс. студентов из семей индейцев и инуитов.

ки, а также с Университетом провинции Британская Колумбия. Предоставление учащимся возможности непосредственно соприкоснуться с рынком рабочих мест также делает образование небесмысленным занятием. В этом отношении высокий уровень развития сообщества и его возможностей может сыграть свою роль. Собственно, данный пример является еще одним доказательством в пользу идеи австралийцев о том, что необходима среда, богатая ресурсами, для того чтобы социальный капитал заработал. В этом случае развиваются также связи между сообществом (детьми) и институтами этой среды. Прямым результатом являются возрастающий интерес к научным предметам и, в долгосрочной перспективе, установление связи между сообществом и рабочей силой.

Все описанные программы, реализуемые в трех странах, подтверждают важность открытости сообщества. Многие программы, хотя и неявно, содержат элементы, направленные именно на это.

\*\*\*

Сам по себе социальный капитал редко оказывает какое-либо влияние на развитие образования. Что касается образования коренных народов, то социальный капитал оказывается действенным только в сочетании с другими ресурсами (человеческим, экономическим, физическим капиталом) и является чувствительным к контексту. Оценивая его посредством связей четырех составных элементов, мы пришли к следующим выводам.

Главное – понять особенности контекста и взаимосвязи четырех элементов и строить программы с учетом этой специфики. Просто создание социального капитала едва ли будет самой удачной стратегией. Если сообщество, семья или клан с низким социальным капиталом внутригрупповых отношений сталкиваются с серьезными социальными проблемами, то создание этого ресурса все-таки уместно. Однако при определенных условиях и такая стратегия может оказаться неправильной.

При крайне низких образовательных нормах детских сетей поддержка социального капитала в этих сетях является неверной стратегией. Это может только закрепить низкие нормы. Единственным решением проблемы является стратегия их замены на высокие образова-

тельные нормы, но для этого необходимо включение детей и их сетей в межгрупповые горизонтальные и вертикальные связи, что зависит от правильности выбранных стратегий, от степени открытости сообщества и от восприимчивости к посторонним влияниям.

Интерес детей к образованию зависит от степени открытости общества. Реализация программ школ, министерств образования, федеральных департаментов и преподавателей неизбежно зависит от того, будут ли идеи и ресурсы доминантой культуры восприняты теми группами, для которых программы предназначены, или от того, может ли адаптировать и адаптируют ли доминантная культура и ее институты культуру миноритарного населения, с тем чтобы обеспечить ее открытость и реализовать цели. Именно такая адаптация является средством решения проблемы. Но при всем этом гарантий того, что цели повышения образования будут достигнуты путем «покупки участия в капитале», все же нет.

Мотивация к получению образования тем выше, чем понятнее цель образования. И это главное, особенно если учесть отрицательный опыт, полученный в прошлом родителями. Например, опыт школ-интернатов в Канаде и Австралии породил у коренного населения чувство недовольства и недоверия к школе. Поэтому основным в реализации цели является развитие самого сообщества или его соответствующих возможностей.

### Литература

1. **Woolcock M.** The place of social capital in understanding social and economic outcomes // *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*. – HRDC and OECD, 2001. – P. 65–88.
2. **Becker G.S.** The economic way of looking at life: Nobel Lecture. 1992. December 9. At <http://home.uchicago.edu/~gbecker/Nobel/nobellecture.pdf>. Accessed January 4, 2009.
3. **Coleman J.** Social capital and the creation of human capital // *American Journal of Sociology*. – 1988. – No. 94. – P. 95–120.
4. **Spence N., White J., Maxim P.** Modeling educational success of first nations students in Canada: Modeling community level perspectives // *Canadian Ethnic Studies*. – 2007. – No. 39.



5. **Spence N.** New vistas on the income inequality-health debate: The case of Canada's first nations reserve population: PhD Dissertation, Department of Sociology, the University of Western Ontario. – London; Ontario, 2007.

6. **Aboriginal** policy research: Setting the agenda for change / Ed. by J. White, P. Maxim, D. Beavon. – Toronto, ON: Thompson Educational Publishing, 2004. – V. I, II.

7. **White J., Peters J., Beavon D.** Aboriginal educational attainment: Current crisis future alternatives. – Thompson Educational Publishing, 2009.

8. **Selected** educational characteristics, aboriginal identity, age groups, sex, and area of residence for population 15 years and over. 2001 census 20% sample data. – Ottawa: Statistics Canada, 2003.

9. **White J., Maxim P.** Social capital, social cohesion, and population outcomes in Canada's first nations communities: Aboriginal conditions / Research as a foundation for public policy; eds. J. White, P. Maxim, D. Beavon. – Vancouver: UBC Press, 2003. – P. 7–34.

10. **White J., Maxim P.** Correlates of educational attainment in first nations communities // Aboriginal Policy Research Conference (Ottawa, Nov. 26–28, 2002). – Ottawa, 2002.

11. **Ward C.** Social and cultural influences on the schooling of Northern Cheyenne youth: PhD Dissertation. – University of Chicago, 1992.

12. **Ward C.** Community resources and school performance: The Northern Cheyenne case // Sociological Inquiry. – 1998. – No. 68 (1). – P. 83–113.

13. **Williams T., Robinson D.** Social capital based partnerships, a Maori perspective: A comparative approach // Building Social Capital / Ed. by D. Robinson. – Victoria, New Zealand: Institute of Policy Studies Victoria University, 2002.

14. **Robinson D., Williams T.** Social capital and voluntary activity: Giving and sharing in Maori / non Maori society // Social Policy Journal of New Zealand. – 2001. – No. 17. – P. 51–71.

15. **Robinson D.** Forming norms and implementing sanctions-deliberation and sustained dialogue in a social capital framework: Notes prepared for panel presentation at ISTR Conference (Toronto, 2004, July 11–14). – Toronto, 2004.

16. **Stone W., Gray M., Hughes J.** Social capital at work: How family, friends and civic ties relate to labour market outcomes / Research paper 31, Australian Institute of Family Studies. – Melbourne, 2003.

17. **Hunter B.H.** Social exclusion, social capital, and indigenous Australians: measuring the social costs of unemployment / Technical report discussion paper. 2000. – No. 204.

18. **Hunter B.H.** Taming the social capital hydra: Indigenous poverty, social capital theory and measurement. Retrieved October 2, 2004. At [http://www.anu.edu.au/caepr/Publications/topical/Hunter\\_social%20capital.pdf](http://www.anu.edu.au/caepr/Publications/topical/Hunter_social%20capital.pdf).