

РЕЦЕНЗИИ

ШКОЛА И ПОЛИТИКА

**(Рецензия на книгу В.В. Грибановой и И.В. Пономарева
«Школа и политика. Из истории создания
и реформирования школьной системы
в странах Восточной и Южной Африки».
Москва, ИАФР РАН, 2018. 176 с. ISBN 978-5-91298-222-4)**

© 2020 Н.А. Ксенофонтова

КСЕНОФОНТОВА Наталия Александровна, старший научный сотрудник, зав. отделом Института Африки РАН, Российская Федерация, 123001, Москва, ул. Спиридоновка, 30/1, e-mail: tabul@yandex.ru

Ключевые слова: конфессии и образование, политика и образование, реформа образовательной системы, школа

DOI: 10.31132/2412-5717-2020-50-1-96-100

Следует сразу отметить, что за последние пятнадцать лет появилось немало индивидуальных и коллективных монографий, статей в сборниках и периодической печати, дипломных работ и кандидатских диссертаций, посвященных проблемам образования и социализации подрастающего поколения независимых африканских стран, что объясняется повышенным интересом к формированию нового поколения самого «молодого» континента. В этих трудах ученые не только обращали внимание на наиболее актуальные вопросы, стоящие перед каждой отдельной страной, но и освещали историю образования, как в колониальный период, так и постколониальное время.

Рецензируемая монография выгодно отличается от своих предшественников нетрадиционным подходом к изучению образовательной политики на основе сопоставления альтернативных данных из различных областей научного знания: истории, политологии, антропологии, кросс-культурной психологии, а также эконометрических исследований. Вынесение на первый план наиболее острых проблем позволило избежать излишней дробности материала, а контекстный и сравнительно-исторический методы анализа – не сбрасывать со счетов африканскую в целом и региональную и страновую специфику образовательной политики. При изучении ее контекста акцент делался на образовательных экспериментах, исламо-христианских отношениях, влиянии этнических и внешнеполитических факторов, становлении и трудном преодолении расовой сегрегации, реальной ситуации в классной комнате, соотношении различных проектов развития школьного образования и направленности политики государственных органов и ведущих политических партий.

Уже во **Введении** авторы предостерегают читателя от не критического подхода к данным официальной статистики, приукрашивающей действительное положение дел в

исследуемой области. Они показывают, что нередко ее данные подгоняются под текущую политическую конъюнктуру, а министерства образования часто измеряют прогресс только с помощью обобщенных, количественных показателей, игнорируя более частные и качественные (с. 5–6).

В.В. Грибанова и И.В. Пономарев показывают, что на рубеже первого и второго десятилетия XXI в. в странах Африке южнее Сахары (АЮС) начальную школу не посещало около половины детей школьного возраста, несмотря на то, что в соответствии с программами ООН «Образование для всех» и «Цели Развития Тысячелетия» доступ к начальному образованию детей был расширен. Это стало, по мнению авторов, следствием неустойчивости прогресса в этой сфере. К тому же качество подготовки и квалификации учителей оставляли желать лучшего.

От страны к стране показатели уровня и качества начального образования и охват им детей резко разнятся. Так, например, в Эритрее школу посещают 34–37% детей, а в Танзании – 98%. В среднюю школу в странах АЮС ходит не более 23% подростков. Причем для девочек образование менее доступно, чем для мальчиков.

В.В. Грибанова и И.В. Пономарев пытаются докопаться до причин того, почему вовлечение детей в образовательный процесс натывается на множество препятствий. Они показывают на опыте нескольких африканских стран, к каким негативным последствиям могут приводить далекие от традиционной африканской цивилизации реформы школьного образования, построенные на теоретических научных концепциях, в основу которых положены евроцентристские понятия «культуры», «науки», «прогресса», «прав человека».

К тому же очень велико влияние христианских и исламских неправительственных организаций и транснациональных компаний, которые финансировали социальные программы в рассматриваемых странах. Как считают авторы, «на пороге XXI в. противостояние секулярной, исламской и христианской моделей школьного образования на Африканском континенте перешло в более активную и открытую форму» (с. 9).

Как справедливо замечают В.В. Грибанова и И.В. Пономарев, конфессиональные аспекты нередко игнорируются или выносятся за рамки в отчетах и научных исследованиях по школьному образованию АЮС во избежание ошибок в области образовательной политики.

Для своих изысканий авторы монографии решили ограничиться небольшим количеством стран Восточной и Южной Африки (Танзания, Кения, ЮАР и Малави). И хотя они, с одной стороны, являют собой контрасты, с другой – оказались наиболее яркими примерами неразрывной связи политики, религии и развития школьного образования.

Вся монография разделена на 5 глав.

Часть I – Теория и практика. Глава 1. Школьное образование в Африке глазами ученых – посвящена выявлению тех проблем образовательной политики, которые выходят на первый план при анализе африканского материала. Авторами монографии отбирались и исследовались наиболее релевантные и не имевшие аналогов научные работы последних 10–15 лет, которые сопоставлялись с другими трудами по проблемам развития.

Часть II – Узловые проблемы образовательной политики – стала центральной для всей монографии, где на примере Танзании (глава 2) и Кении (глава 3) дается анализ наиболее острых проблем, находящихся на стыке развития школьного образования и политики. Причем при рассмотрении этих двух стран авторы выбирают для исследования различные аспекты, чтобы более многогранно осветить всю проблему образования в целом.

Во второй главе **Танзания** на первый план выходят две животрепещущие, но очень различные задачи, требующие немедленного разрешения. Прежде всего – это понимание исторических причин и основ взаимоотношений политики, школы, христианских и

мусульманских сообществ. Затем следует подробнейший анализ образовательной реформы и особенностей танзанийского эксперимента, автором которого был национальный лидер Джулиус Ньерере. Сосредоточившие внимание на узко танзанийской специфике, авторы убедительно доказывают, что не только социально-экономические особенности развития страны и идеологическо-религиозные отношения влияют на состояние и уровень образования, но и наоборот – образовательная политика формирует характер связей между христианскими и исламскими общинами.

Глава 3 – **Кения** – начинается с истории конфликта интересов между различными группами населения и связанного с ним доминирования ремесленного труда в школе. Затем следует раздел, освещающий деятельность одной из ключевых для всей последующей жизни страны иностранных миссий – Африканской внутриконтинентальной миссии (*Africa Inland Mission – AIM*), первые адепты которой прибыли в страну в 1895 году из США. Они активно распространяли североамериканский образ жизни в Тропической Африке. В отличие от многих европейских миссионеров молодые активисты *AIM* рассматривали распространение школьного образования только как вспомогательный инструмент, который послужит целям прозелитизма наилучшим образом. Они основали в Кении достаточное количество школ, но к 30-м годам прошлого века уровень образования в них оставался одним из самых низких среди других миссий. Политика *AIM* в сфере развития школьного образования вызвала сильное возмущение африканцев. Начался массовый исход последних из этих школ.

В третьем разделе для уяснения кенийской специфики раскрывается влияние этничности на политику в сфере школьного образования.

Глава завершается двумя микроисследованиями, представляющими структурную адаптацию как внешнее вмешательство путем финансирования образования и других социальных программ. Подводя итог, авторы делают акцент на трагедии общественного сознания, центральной частью которой стало восприятие местными жителями института школы.

В **Части III – Комплементарные проблемы образовательной политики** – рассматривается процесс школьного образования в ЮАР и в Малави, которые по отношению друг к другу представляют резкий контраст. Авторы отмечают, что история развития и диверсификации форм и вариантов школьного образования в ЮАР (Глава 4) чрезвычайно широка. Эта страна является исключением для Африканского континента; именно в ней протекают такие социально-культурные процессы и проводятся такие научные исследования, которые требуют самого пристального внимания с точки зрения образования.

ЮАР намного более развита социально-экономически, чем прочие страны континента, но именно потому, как подчеркивают В.В. Грибанова и И.В. Пономарев, контрасты между бедными и богатыми, белыми и черными, имеющими хорошее образование и лишенным такого блага, выступают в ней на первый план. К тому же история тесного взаимодействия потомков белых колонистов и коренных негроидных жителей в этой стране превышает своей длительностью схожие процессы в других странах АЮС.

Уже с середины XVII в. в этом регионе Африки стали работать различные религиозные миссии из Голландии, Германии, Великобритании, которые ставили перед собой такие задачи: помимо воспитания рабочей силы они стремились обучить аборигенов основам вероучения, чтению и письму. Затем сюда стали прибывать миссионеры из Норвегии, США и Канады. Все эти энтузиасты смогли сформировать систему школьного образования среди местных жителей, создать письменность на языках коренных народов, принести последним новую, европейскую культуру. Однако по-прежнему возможность получить качественное образование для африканцев была минимальна.

С начала XX в. администрация колонии стала больше уделять внимания открытию школ, где внедрялась английская система, которая многие десятилетия соперничала с

бурской. В большинстве учебных заведений английский язык стал основным, а голландский – как факультативный. С 20-х гг. усиливается дискриминация небелого населения во всех сферах жизнедеятельности, включая и образование. Для детей африканцев даже начальное школьное обучение все еще не было обязательным, а возможность получить среднее образование, не говоря уже о высшем, была в 1960-е гг. ниже, чем у белых.

Лишь в 1990-е годы положение стало меняться, когда началась попытка «мягкой» интеграции небелых учащихся в школы для белых. Однако только победа на выборах партии Африканский национальный конгресс (АНК) в апреле 1994 г. привела к серьезным изменениям в жизни коренного населения, в том числе в образовании, когда законодательно (с 1996 г.) было установлено, что все граждане, независимо от расы, класса, пола и вероисповедания, имеют равные возможности для получения полноценного образования.

Авторы подробно исследуют те трудности, с которыми столкнулось южноафриканское правительство в этой области. Государственное финансирование с каждым годом увеличивалось, но по-прежнему был низок уровень квалификации учителей, в обществе складывалась негативная ситуация, когда возникали противоречия между преподавателями и администрацией школ, между учительским составом и родителями учеников, а также с самими учениками. Авторы монографии подчеркивают огромное значение психоэмоционального фактора этого процесса.

Наряду с этим в книге рассматривается и альтернативный проект в области образования, полностью осуществляемый силами исламского общества.

Авторы монографии, опираясь на современные научные исследования, делают вывод о том, что одной из главных проблем сегодняшней ЮАР, и в частности, в области образовательной политики, стала попытка перехода от расово сегрегированного общества к более эгалитарному. Но, как они считают, образование само по себе, в отрыве от активного преобразования других сфер жизни, не может дать толчок социальному развитию (с. 125–126).

Впрочем, это положение применимо ко всем другим африканским странам, а история развития школьного образования на примере **Малави** (Глава 5) подтверждает это. Там мы также обнаруживаем преобладающую роль христианских миссий, исламо-христианскую конкуренцию, роль большой политики и внешнеполитического фактора. Однако в этой маленькой, но одной из самых густонаселенных стран Африки, как подчеркивают авторы, даже такое событие как реформа школьного предмета «Религиозное образование» может оказаться в сфере внимания самого президента страны и привести к разделению общества на два враждебных лагеря по конфессиональному признаку. Конфликт возник из-за введения в школах поликонфессионального религиозного обучения – «религиозного и морального образования» (РМО), предполагавшего одновременное изучение христианства, ислама и традиционных религий. Деятели христианской церкви посчитали это актом «исламского вторжения», предпринятым новыми лидерами страны с тем, чтобы исламизировать Малави, хотя христиане составляют там подавляющее большинство. Причина возникшей ситуации крылась в особенностях политической борьбы внутри страны и в характере источников финансирования школ.

Приведенные в книге факты свидетельствуют о том, что поликонфессиональное религиозное образование нередко приводит к негативным последствиям и может быть использовано в идеологических целях (с. 143).

Делая вывод всего исследования, В.В. Грибанова и И.В. Пономарев считают, что из-за политической либерализации и структурной адаптации девяностые годы прошлого столетия были столь трудны для многих африканских стран, что поставленные цели в области системы образования во многом остались на бумаге (с. 149).

Авторы убедительно доказывают, что только подробнейшее изучение социально-политической и конфессиональной ситуации может позволить сделать правильное заключение о проблемах и перспективах развития школьного образования в африканских странах.

SCHOOL AND POLITICS

**(Review of the book by V.V. Griбанова and I.V. Ponomarev
“School and politics. From the history of the creation and reform
of the school system in the countries of Eastern and Southern Africa”
Moscow, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, 2018.
176 p. ISBN 978-5-91298-222-4)**

© 2020 N.A. Ksenofontova

KSENOFONTOVA Natalia A., Senior Research Fellow, Head of the Publishing Department of the Institute of Africa, Russian Academy of Sciences, Russian Federation, 123001, Moscow, Spiridonovka str., 30/1, e-mail: tabul@yandex.ru

***Keywords:** religions and education, politics and education, reform of the educational system, school*

DOI: 10.31132/2412-5717-2020-50-1-96-100