

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ИНСТИТУТА АФРИКИ РАН

2025 Том 11 № 2 (71)

Научный журнал. Год основания 1998

Главный редактор

Д.А. ДЕГТЕРЕВ

д-р полит. наук, канд. экон. наук, профессор, Институт Африки РАН

Р е д к о л л е г и я :

И.О. АБРАМОВА (Институт Африки РАН, РФ), **У.-Э.Л. АНАНГИСЬЕ** (Университет Дар-эс-Салама, Танзания), **Э.Т. АНИШЕ** (Федеральный Университет Отуоке, Нигерия), **К.Ф. АПУУЛИ** (Университет Макерере, Уганда), **Ф. АТТУКУАЙЕФИО** (Университет Ганы, Гана), **Д. БОЛОРИНВА** (Нигерийский институт международных отношений, Нигерия), **Д.М. БОНДАРЕНКО** (Институт востоковедения РАН, РФ), **А.М. ВАСИЛЬЕВ** (Институт Африки РАН, РФ), **Т.М. ГАВРИСТОВА** (ЯрГУ, Ярославль, РФ), **ГОТТШАЛК К.** (Университет Западного Кейпа, ЮАР), **Де КОКЕР Л.** (Университет Ла Троб, Мельбурн, Австралия), **С. ДИПАМА** (Университет Тома Санкары, Буркина-Фасо), **Р.В. ДМИТРИЕВ** (Институт Африки РАН, РФ), **Н.А. ДОБРОНРАВИН** (Кунсткамера, Санкт-Петербург, РФ), **Н.А. ЖЕРЛИЦЫНА** (Институт Африки РАН, РФ), **Л.М. ИСАЕВ** (НИУ ВШЭ, РФ), **В.М. КАССАЕ НЫГУСИЕ** (РУДН им. П. Лумумбы, РФ), **КИАМБА А.** (Университет Найроби, Кения), **А.В. КОРОТАЕВ** (НИУ ВШЭ, РФ), **А.В. КУЗНЕЦОВ** (ИНИОН РАН, РФ), **А. ЛИ** (Пекинский университет, КНР), **С.В. МАЗОВ** (ИВИ РАН, РФ), **МОНСЕФ Б.** (Университет Алжир-2, Алжир), **К.Ч. НГАНГ** (Национальный университет Лесото, Лесото), **С. НДЛОВУ** (Университет Южной Африки, ЮАР), **К.А. ПАНЦЕРЕВ** (СПбГУ, РФ), **Б. РАЙДЕР** (Кембриджский Университет, Великобритания), **И.С. СЕМЕНЕНКО** (ИМЭМО РАН им. Е.М. Примакова, РФ), **Г.М. СИДОРОВА** (МГЛУ им. М. Тореза, РФ), **К. ШАЙ** (Университет Лимпопо, ЮАР), **Т. ШО** (Университет Массачусетса, Бостон, США), **В.Г. ШУБИН** (Институт Африки РАН, РФ), **Э. ЭЙРИСЕ ТЕПЕЧИКЛИОГЛУ** (Университет социальных наук Анкары, Турция)

Р е д а к ц и я :

Зам. главного редактора **Ю.Д. КРЮЧКОВ**

Зам. главного редактора **О.Л. ФИТУНИ**

Ответственный секретарь **М.В. БОРИСЕНКО**

Дизайн и верстка **Г.М. АБИШЕВА**

Учредитель издания: **Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт Африки РАН.** Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство ПИ № ФС77-60887 от 2 марта 2015 г.

ISSN 2412-5717 (Print). ISSN 3034-3496 (Online). Подписка по каталогу «Пресса России», индекс **85011.**

При цитировании ссылка на журнал «Ученые записки Института Африки РАН» обязательна. Воспроизведение или распространение полностью или частично текста «Ученых записок Института Африки РАН» в любой форме и любыми способами не допускается без письменного согласия редколлегии. Позиция редакции необязательно совпадает с мнениями авторов.

Адрес редакции:
123001, Москва, ул. Спиридоновка, 30/1

E-mail: uch-zap@inafr.ru

Интернет: <http://africajournal.ru>

Подписано в печать 20.06.2025

Заказ № 137. Объем 17 п.л.

Тираж 500 экз.

© Институт Африки РАН, 2025

© Авторы, 2025

JOURNAL OF THE INSTITUTE FOR AFRICAN STUDIES

2025 Volume 11 № 2 (71)

Academic Research Journal. Published since 1998

Editor-in-Chief

Denis A. DEGTEREV

DSc (IR), PhD (Economics), Professor, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences

Editorial Board:

ABRAMOVA Irina (Institute for African Studies, Russia), **ANANGISYE William-Andey** (University of Dar es Salaam, Tanzania), **ANICHE Ernest** (Federal University of Otuoke, Nigeria), **APUULI Kasaija** (Makerere University, Uganda), **ATTUQUAYEFIO Philip** (University of Ghana, Ghana), **BOLORINWA Joshua** (Nigerian Institute of International Affairs, Nigeria), **BONDARENKO Dmitry** (Institute of Oriental Studies, Russia), **De COCKER Louis** (La Trobe University, Australia), **DIPAMA Samiratou** (Thomas Sankara University, Burkina Faso), **DMITRIEV Ruslan** (Institute for African Studies, Russia), **DOBRONRAVIN Nikolay** (Kunstkamera, Russia), **EYRİCE Elem** (Social Sciences University of Ankara, Republic of Türkiye), **GAVRISTOVA Tatyana** (Yaroslavl State University, Russia), **GOTTSCHALK Keith** (University of the Western Cape, South Africa), **ISAEV Leonid** (Higher School of Economics, Russia), **KASSAE NIGUSSIE Mikael** (RUDN University, Russian Federation), **KIAMBA Anita** (University of Nairobi, Kenya), **KOROTAEV Andrey** (Higher School of Economics, Russia), **KUZNETSOV Aleksey** (Institute of Scientific Information on Social Sciences, Russia), **LI Anshan** (Peking University, PRC), **MAZOV Sergey** (Institute of World History, Russia), **MONCEF Bakail** (University of Algiers-2, Algiers), **NDLOVU Sifiso** (University of South Africa, South Africa), **NGANG Carol** (National University of Lesotho, Lesotho), **PANTSEREV Konstantin** (St. Petersburg State University, Russia), **RIDDER Barry** (University of Cambridge, UK), **SEMENENKO Irina** (Primakov Institute of World Economy and International Relations, Russia), **SHAI Kgothatso** (University of Limpopo, South Africa), **SHAW Timothy** (University of Massachusetts at Boston, USA), **SHUBIN Vladimir** (Institute for African Studies, Russia), **SIDOROVA Galina** (Moscow State Linguistic University, Russia), **VASILIEV Aleksey** (Institute for African Studies, Russia), **ZHERLITSINA Natalia** (Institute for African Studies, Russia)

Editorial Office:

Assistant Editor-in-Chief **Yury KRYUCHKOV**

Assistant Editor-in-Chief **Olga FITUNI**

Editorial Assistant **Maria BORISENKO**

Designer **Gulzhamal ABISHEVA**

Publisher: **Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences**. The journal is registered with the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media. Registration Certificate PI No. FS77-60887 of March 2, 2015.

ISSN 2412-5717 (Print). ISSN 3034-3496 (Online). Subscription by the catalog "Russian Press", Index **85011**.

In case of citing, quoting or reproducing in any form of any part of the texts and/or other materials published in the Journal of the Institute for African Studies, a reference to the original issue of the Journal is obligatory. Reproduction of complete texts and/or visual materials (diagrams, tables, illustrations, photos, etc.) is subject to a written permission from the Editor-in-Chief and proper citation of the Journal of the Institute for African Studies as the original source. The opinions expressed in this publication are those of the authors. They do not purport to reflect the opinions or views of the Journal or its publisher.

Address:
30/1 Spiridonovka Str.
Moscow, Russia, 123001

E-mail: uch-zap@inafr.ru
Internet: <http://africanjournal.ru>

© Institute for African Studies, 2025
© Authors, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Тема номера: СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ АФРИКИ

- Грибанова В.В., Гришина Н.В.** Образование в постконфликтных обществах: путь Анголы и Мозамбика к доступной и суверенной системе обучения 5
- Кирикова Т.Н.** Система образования Центральноафриканской Республики: преодоление колониального наследия и последствий затяжных конфликтов 22
- Гаврилова Н.Г.** Аграрное образование как важный элемент социально-экономического развития стран Субсахарской Африки 42
- Рахматуллин Ш.Д.** Развитие системы начального и среднего общего образования в Республике Кения (1963–2022 гг.) 58

РОССИЯ – АФРИКА

- Зальвиский М.Н., де Оливейра Бундер Т.С.** Сетевая дипломатия РАФУ: продвижение «духа БРИКС» в образовании 75
- Бойчук Е.И., Воронцова И.А.** Сотрудничество российских педагогических вузов со странами Западной Африки (опыт центров открытого образования) 92

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

- Интервью с Н.А. Ксенофонтовой (Институт Африки РАН).** Советская/российская африканистика в 1960–1990 годы: историческое и культурологическое направления 106

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКИ

- Гапонова Ж.К., Серогодская А.А.** Реализация национально ориентированного подхода в работе с африканскими студентами: из опыта работы с ивуарийцами 123
- Данилов С.В., Шустова Л.П., Мишина А.П.** Функциональная грамотность выпускников эфиопских школ (на примере Региона народов юго-запада Эфиопии) 135

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

- Аду-Гьямфи С., Якубу Б., Ньяба А.Я., Бемпонг Э., Бробби М.А.** Традиционная медицина в системе здравоохранения ашанти: мнение врачей и жителей Абоабо 147

РЕЦЕНЗИИ

- Морозенская Е.В.** Зависимая наука в независимой Африке 166
- Баринов А.К.** Наука и технологии в Африке: проблемы и перспективы современного развития 170
- Яковлев А.И.** Система африканского высшего образования глазами исследователя из Мозамбика: деколонизация или неоколониализм? 174
- Давыдов А.В.** Языковое планирование и языковая политика ЦАР в монографии центральноафриканского исследователя 178

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ

- Харитоновна Е.В.** Педагогическая мысль в странах Африки в контексте ментальной деколонизации: размышления советского ученого-педагога 181

CONTENTS

Focus of the Issue: MODERN EDUCATIONAL SYSTEMS IN AFRICA

-
- Gribanova V.V., Grishina N.V.** Education in Post-Conflict Societies: Angola and Mozambique's Path to an Accessible and Sovereign Education System 5
- Kirikova T.N.** Education System in the Central African Republic: Overcoming the Legacy of Colonialism and the Aftermath of Prolonged Conflicts 22
- Gavrilova N.G.** Agricultural Education as a Key Element of Socio-Economic Development in Sub-Saharan African Countries 42
- Rakhmatullin Sh.D.** Development of the Primary and Secondary Education System in the Republic of Kenya (1963–2022) 58

RUSSIA – AFRICA

-
- Zalyvskiy M.N., de Oliveira Bunder T.C.** RAFU's Network Diplomacy: Cultivating the BRICS Spirit in Education 75
- Boychuk E.I., Vorontsova I.A.** Cooperation of Russian Pedagogical Universities with West African Countries (the Case Study of Open Education Centers) 92

SCHOOLS OF THOUGHT

-
- Interview with N.A. Ksenofontova (Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences).** African Studies in the USSR/ Russia in the 1960–1990s: Historical and Cultural Studies 106

THEORY IN PRACTICE

-
- Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A.** Implementation of a Nationally Oriented Approach in Working with African Students: From the Experience of Working with Ivorians 123
- Danilov S.V., Shustova L.P., Mishina A.P.** On the Development of Functional Literacy of Graduates of Ethiopian Schools: The Case of the Southwest Ethiopia Peoples' Region 135

SOCIAL ANTHROPOLOGY

-
- Adu-Gyamfi S., Yakubu B., Nyaaba A.Y., Bempong E., Brobbey M.A.** Traditional Healers and the State of Medical Integration in Asante: A 21st Century Dialogue with Practitioners and Residents in Aboabo 147

REVIEWS

-
- Morozenskaya E.V.** Dependent Science in Independent Africa 166
- Barinov A.K.** Science and Technology in Africa: Challenges and Prospects of Modern Development 170
- Yakovlev A.I.** African Higher Education System As Seen by a Researcher From Mozambique: Decolonization or Neocolonization? 174
- Davydov A.V.** Language Planning and Language Policy of the Central African Republic in the Monograph of a Central African Researcher 178

ACADEMIC HERITAGE

-
- Kharitonova E.V.** Pedagogical Thought in the Countries of Africa in the Context of Mental Decolonization: Reflections of a Soviet Educator 181

Тема номера:

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ АФРИКИ

Научная статья

ОБРАЗОВАНИЕ В ПОСТКОНФЛИКТНЫХ ОБЩЕСТВАХ: ПУТЬ АНГОЛЫ И МОЗАМБИКА К ДОСТУПНОЙ И СУВЕРЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

© 2025 В.В. Грибанова, Н.В. Гришина

ГРИБАНОВА Валентина Валерьевна, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник, заведующая Центром истории и культурной антропологии, Институт Африки РАН, Российская Федерация, Москва. ORCID: 0000-0002-4117-1995. E-mail: vgribanova@mail.ru

ГРИШИНА Нина Владимировна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Центр социологических и политологических исследований, Институт Африки РАН, Российская Федерация, Москва. ORCID: 0000-0002-3688-6208. E-mail: eestima8@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется современное состояние образования в Анголе и Мозамбике и корни проблем, мешающих достижению этими странами подлинного культурного суверенитета – совокупности социально-культурных факторов, позволяющих народу и государству формировать свою идентичность вне зависимости от внешнего влияния, сохранять историческую память, придерживаться традиционных духовно-нравственных ценностей, частью которого является развитая, подлинно национальная система образования. Авторы заостряют внимание на том, что обе страны, долгие годы бывшие колониями Португалии, ко времени обретения независимости имели во многом схожее наследие колониального прошлого. В период независимого развития оба государства достигли заметного прогресса в ликвидации неграмотности населения и построении системы всеобщего образования. Но антиколониальные и гражданские войны, терзавшие и Анголу, и Мозамбик на протяжении долгого времени, стали препятствием на пути экономического и социально-политического развития этих стран, в том числе и сферы образования. Колониальное образование формировалось по образцу метрополии, его характерной особенностью было почти полное отстранение представителей коренного населения от просвещения. Существенной преградой для доступа африканцев к обучению были нехватка школ и дефицит их финансирования, низкий уровень преподавания, расовая дискриминация. Последствия колониального прошлого, тяжелое наследие гражданских войн дают о себе знать и в настоящее время. В решении существующих проблем обеим странам помогают иностранные партнеры, среди которых и Российская Федерация. Готовность России к дальнейшему развитию многолетнего сотрудничества с Мозамбиком и Анголой в образовательной сфере зафиксирована на полях Второго саммита «Россия–Африка», прошедшего в 2023 году.

Ключевые слова: образование, Ангола, Мозамбик, колониализм, дискриминация, проблема национального языка, суверенитет

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: совместное исследование.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-5-21

Для цитирования: Грибанова В.В., Гришина Н.В. Образование в постконфликтных обществах: путь Анголы и Мозамбика к доступной и суверенной системе обучения. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Том 11. № 2. С. 5–21. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-5-21>

ВВЕДЕНИЕ

Проблема преодоления последствий колониализма и неоколониального влияния на различные стороны жизни африканских стран в последнее время приобрела особое значение. Одной из важнейших задач современного развития стала необходимость достижения не только политического или экономического, но и культурного суверенитета, и как его составной части – суверенитета в области обучения, а также поддержка национальных языков. Главной составляющей этого процесса является создание по-настоящему независимой, ориентированной на национальные нужды системы образования. Формирование и функционирование системы образования европейского типа в Анголе и Мозамбике имеет сходные черты и результаты, что обусловлено общими историческими процессами, которые проходили в этих странах. Бывшие португальские колонии Ангола и Мозамбик имеют общий груз колониального наследия, большие достижения в период независимости, тяжелый опыт антиколониальных и гражданских войн¹ и ряд упущенных возможностей вследствие этого на пути к достижению истинного образовательного суверенитета. В статье показано, каким образом колониальные власти создавали препятствия для просвещения коренного населения; какие впечатляющие успехи были сделаны на пути достижения всеобщего обучения, а также в развитии национальных языков и ликвидации неграмотности на первом этапе независимости и в Анголе, и в Мозамбике; насколько сильно пострадала национальная система образования обеих стран в период военных действий. Также проанализированы серьезные трудности, стоящие на пути развития этой сферы жизни общества в текущий период, и меры по их преодолению.

НАСЛЕДИЕ КОЛОНИАЛИЗМА

Ангола. В колониальный период образование коренного населения Анголы находилось на очень низком уровне. В стране к 70-е гг. XIX в. было всего 489 учащихся [Duffy 1959: 257]. Средние школы отсутствовали, в 1919 г. в Луанде открылся первый лицей. Высших учебных заведений не существовало до 1962 г., и только единицы из числа ангольцев могли обучаться в вузах Европы. К их числу относился и будущий президент независимой Анголы А.А. Нето. Как и в других африканских странах, первые школы в Анголе, созданные миссионерами, составляли основу образования. Государственные школы появились значительно позднее. Согласно колониальному законодательству, образование африканцев находилось в ведении католических миссий, и только в тех

¹ Гражданская война и иностранная интервенция, которые с перерывами проходили в Анголе с 1975 по 2002 гг., а в Мозамбике с 1977 по 1992 гг., нанесли катастрофический ущерб развитию социальной сферы этих стран.

районах, где они отсутствовали, просвещением руководила колониальная администрация. К 1954 г. государственные школы среди учебных заведений всех ступеней составляли всего 20% и предназначались в основном для детей европейцев [Duffy 1959: 314].

Система образования строилась по образцу метрополии, характерной особенностью управления было почти полное отстранение коренных жителей от руководства просвещением. Африканцы допускались к работе лишь на низших звеньях системы. С начала XX в. колониальные власти активно участвовали в формировании сферы образования, уделяя значительное внимание «моральному воспитанию» и обучению португальскому языку. В XIX в. преподавание на местных африканских языках запрещалось.

Обучение строилось по расовому признаку, существовали отдельные школы для африканцев и для европейцев. Если последние организовывались по высокому стандарту, то школы для африканцев были оборудованы очень плохо, и на их содержание отпускались совсем незначительные средства. В португальских колониях африканцам было трудно поступить в европейские школы даже в позднеколониальные времена, когда процесс создания межрасовых школ уже шел в колониях других европейских стран. Для поступления ангольцам предстояло сдать сложный экзамен и хорошо знать португальский язык, при этом их могли принять в школы для европейцев, если были вакантные места. К 1955 г. в школах для «цивилизованных» жителей обучалось 4016 ангольцев, а детей европейцев – 11071 [Пономарев 1963: 34].

Помимо содержания государственных школ администрация португальских колоний помогала материально частным школам, но по закону 1941 г. запрещалось выдавать субсидии другим миссиям, кроме португальских католических [Hailey 1957: 1215]. Расходы на образование в португальских колониальных владениях в Африке были самыми низкими среди всех африканских колоний. В 1951 г. в Анголе они составили 1,3% расходов бюджета (в английских колониях расходы на образование доходили до 15%) [Hailey 1957: 1257]. При этом на образование ученика-европейца тратилось в Анголе в 33 раза больше средств, чем на обучение африканского ребенка. Постепенно сами африканцы стали играть существенную роль в финансировании образования. В сельских областях Анголы учителя получали зарплату из фондов, собранных местными властями [Пономарев 1963: 42–43].

По данным переписи 1950 г., неграмотными были 96,6% населения страны. Из всех детей, обучавшихся в 1967–1970 гг. только 4,4% закончили полный курс начального обучения и сдали экзамен за 4 класс. Даже представители колониальных властей признавали, что начальное образование африканцев дает крайне поверхностные знания и ведет к повторной неграмотности [Хазанов 1999: 356].

Система высшего образования была введена в Анголе только в 1963 г. Это нововведение прошло вместе с рядом других ограниченных реформ по улучшению образования в колониях Португалии. Целью этих реформ было создание африканской элиты, воспитанной на португальской культуре. Сколь угодно значительного роста грамотности среди ангольцев не произошло. К 1974 г. только 15% населения страны умели читать и писать [Фитуни 1985: 164].

Мозамбик. Европейская система образования в Мозамбике начала складываться в середине XIX в. Образование африканцев осуществлялось в подавляющем большинстве католическими и протестантскими миссиями. Для обучения детей белых и так называемых ассимилированных граждан создавались государственные и частные школы. Таким образом, основой системы образования стал принцип раздельного обучения. В 70-х гг. XIX в. в Мозамбике было всего около 400 учащихся. Первые государственные школы открылись позже, чем миссионерские. К 1900 г. в государственных школах Мозамбика,

помимо детей белых поселенцев, обучалось не более 146 африканцев и мулатов [Duffy 1959: 257–258].

После 1940 г., в соответствии с конкордатом между Португалией и Ватиканом, церковь стала осуществлять контроль за деятельностью всех учебных заведений. Использование местных языков в процессе обучения запрещалось, кроме школ при протестантских миссиях, поэтому основным языком обучения был португальский. Практически до конца колониального периода европейская система образования обслуживала только детей белых поселенцев. В 1951 г., когда Мозамбик был объявлен заморской провинцией Португалии, начальную школу посещали только 4,5 тыс. белых детей и 5 тыс. африканцев, а в единственной средней школе обучались 800 детей европейцев и всего 5 африканцев [Народная Республика Мозамбик 1986: 181].

Показательна была категория «ассимилированных» граждан – африканцев, получивших статус коренных жителей Португалии. Португальские власти провозглашали, что они не проводят политику сегрегации в отношении коренного населения, а наоборот, стремятся к «всеобщей ассимиляции». Португальскими чиновниками высказывалось даже мнение, что в колониях Португалии вообще «нет колониализма», и в качестве примера приводились браки между африканцами и белыми жителями зависимых территорий. Тем не менее, неграмотный африканец не мог стать «ассимилированным» и получить португальское гражданство и все связанные с ним блага [Bavo, Coelho 2022: 56–64].

Развитие образования в Мозамбике было таково, что получить его даже на начальном уровне практически не представлялось возможным для коренных жителей. В сельской местности школ фактически не было, за исключением редких миссионерских станций, в городах проживала совсем незначительная часть африканского населения. И даже в административном центре – Лоренсу-Маркише, где все дети белых поселенцев посещали школу, лишь несколько процентов африканских детей ходили в начальную школу. Таким образом, в стране был высочайший процент неграмотности среди коренного населения – 99%, и к 1956 г. в Мозамбике насчитывалось всего 4,5 тыс. «ассимилированных туземцев» [Макаров 1959: 20].

Стимулом к развитию образования африканцев послужило начало вооруженной борьбы за независимость. Португальское правительство пошло на уступки в социальной сфере и в числе прочего увеличило количество учебных заведений, расширило контингент учащихся, упразднило контроль церкви над системой образования, сделав его светским. Коренное население получило возможность обучаться вместе с белыми в любом учебном заведении. Но это осталось формальностью: на практике у африканцев была возможность получать образование только в рамках так называемой адаптивной школы: 2-х летний подготовительный курс изучения португальского языка и 3-х летняя элементарная начальная школа, которые находились в ведении религиозных миссий и знакомили коренное население с португальским языком, культурой и историей Португалии [Chimbutane 2018].

Но, несмотря на попытки улучшить ситуацию в образовании, лишь 30% африканских детей в начале 1970-х гг. обучались в школе, причем для значительного большинства из них обучение заканчивалось начальной элементарной 3-летней школой и лишь 1% учащихся продолжал затем обучение, в основном профессионально-технического профиля, 93% мозамбиканцев были неграмотными [Народная Республика Мозамбик 1986: 182].

ДОСТИЖЕНИЯ И ТРУДНОСТИ ПЕРИОДА НЕЗАВИСИМОСТИ

Ангола. После достижения независимости в 1975 г. перестройка и совершенствование системы образования стали одними из важнейших направлений развития Анголы.

В стране развернулась широкая кампания по ликвидации неграмотности. 22 ноября 1977 г. первый президент Анголы Антониу Агостиньо (Агуштиньо) Нето в своей речи провозгласил открытие кампании по ликвидации неграмотности. Этот день, 22 ноября, с 1978 г. был официально закреплен как Национальный день педагога. Взрослое население обучалось по месту работы или службы. К 1983 г. уже 44% населения стало грамотным. За достижения в области ликвидации неграмотности Ангола в 1980 г. была отмечена премией ЮНЕСКО.

Решалась и проблема национального языка – неотъемлемой части культурного суверенитета молодого независимого государства. Поскольку население говорило на 11 основных языках, они стали использоваться в учебном процессе, сначала в начальных классах сельских школ, а затем постепенно и в городских. Использование национальных языков было затруднено в первую очередь тем, что они были бесписьменными. Правительство направляло усилия на то, чтобы разработать применимые на практике алфавиты. В 1978 г. был создан Национальный институт языков. К 1983 г. вышли из печати буквари и учебники на 6 африканских языках, в том числе кваньяма и кимбунду.

Число учащихся начальной школы и первой ступени средней резко увеличилось после достижения независимости. К 1983 г. в начальной школе (1–4 классы) обучалось уже 2 млн 600 тыс. детей, а в средних школах – 400 тыс. детей [Фитуни 1985: 165].

Образование в начальной школе к этому времени было провозглашено светским, обязательным и бесплатным. Утверждался принцип сочетания обучения и трудовой деятельности. В бесплатный подготовительный класс принимались дети с 5 лет. Существовала большая проблема с нехваткой педагогов. В 1977 г. в системе образования работали всего 25 тыс. преподавателей, из них только 7% имели специальное образование и были крайне неравномерно распределены по провинциям.

В 1970-е гг. проводилась подготовка к введению обязательного восьмилетнего обучения, разрабатывалась новая система образования, которая должна была объединить дошкольные учреждения, школы-восьмилетки, техникумы, центры по подготовке квалифицированных рабочих. Создавались школы, где обучалась молодежь без отрыва от сельскохозяйственного или промышленного производства.

После достижения независимости Ангола столкнулась с огромными проблемами в сфере высшего образования. В 1974–1975 гг. многие учащиеся и преподаватели университетов покинули страну. По двусторонним соглашениям между правительствами Португалии и Анголы большинство принадлежавших к национальной элите ангольцев продолжали поступать в португальские средние школы, политехнические институты и университеты. Однако многие из тех, кто учился в Португалии, не смогли закончить курсы обучения или не вернулись в Анголу.

Единственным высшим учебным заведением оставался Национальный университет Анголы в Луанде, основанный в 1963 г. В начале 1970-х гг. в нем проходили обучение до 4 тыс. человек, но только 10% из них были африканцы. В 1978/1979 учебном году здесь обучались всего 1252 студента, а в 1981/1982 – уже 8 тыс. [Фитуни 1985: 166]. В 1979 г. в честь первого президента страны Университет Анголы был переименован в Университет Агостиньо (Агуштиньо) Нето.

Между тем гражданская война и иностранная интервенция, с последствиями которых столкнулось правительство независимой Анголы, значительно затормозили развитие социальной сферы страны. Несмотря на все усилия властей, гражданская война существенно подрывала развитие системы образования. Между 1977 и серединой 1980-х гг. посещаемость школ в ряде районов снижалась, затраты на войну поглощали средства, которые требовались на строительство школ, печатание книг и покупку оборудования.

Главным препятствием были, конечно, сами военные действия в южных и центральных районах страны. Их последствия, включая нападения УНИТА на школы и учителей и массовое перемещение сельского населения в этих районах, помешали нормальному образованию сотен тысяч детей.

В ходе гражданской войны почти половина всех школ была разграблена и разрушена, что привело к проблемам с переполненностью классов. Помимо этого, такие факторы как нераззорвавшиеся боеприпасы, утраченные документы, удостоверяющие личность, а также плохое здоровье не позволяли детям регулярно посещать школу. В 1995 г. школу посещали 71,2% детей в возрасте от 7 до 14 лет. При этом мальчиков обучалось больше, чем девочек; существовали значительные различия в посещаемости между сельскими и городскими районами. Учителя, как правило, получали низкую заработную плату, не имели надлежащей подготовки и были перегружены работой (иногда преподавали по две или три смены в день). Хотя в 2004 г. бюджетные ассигнования на образование увеличились, система образования в Анголе по-прежнему осталась крайне недофинансированной.

В 1999–2000 гг. общий показатель охвата начальным образованием составлял приблизительно 74%, а чистый показатель охвата начальным образованием – около 30%. В наиболее пострадавших от войны провинциях общий коэффициент охвата в среднем составлял менее 40%. В 2002 г. достигли четвертого класса только 26% детей, зачисленных в начальную школу. Среди девочек процент обучающихся был как правило ниже, чем среди мальчиков.

После завершения гражданской войны инфраструктура образования Анголы оказалась в значительной степени разрушена. На 2002–2004 гг. в начальной школе было зарегистрировано 66% девочек и 57% мальчиков, но фактически посещали ее только – 57 и 59% соответственно. Данных по регистрации в средней школе не было, но по реальному посещению констатировалось обучение 22% девушек и 20% юношей [Энциклопедия Африка 2010: 257].

Мозамбик. В этой стране уже в ходе борьбы за независимость под руководством Фронта освобождения Мозамбика (ФРЕЛИМО) на освобожденных территориях начала складываться система обучения, основанная на революционно-демократических принципах. С 1970 г. на территориях, находящихся под контролем ФРЕЛИМО, открывались первые народные школы нескольких типов: 2-х летние для детей младшего возраста; школы-интернаты для подростков, бойцов и командиров партизанских отрядов. К концу этого года было открыто 120 школ, где обучалось 12 тыс. человек [Народная Республика Мозамбик 1986: 183].

Среди первых декретов нового мозамбикского правительства – законы о национализации всех частных и миссионерских учебных заведений и о создании единой государственной системы народного образования. Религиозное обучение упразднилось, а в учебные программы включалось идейно-политическое и трудовое воспитание; обучение объявлялось бесплатным на всех уровнях. ФРЕЛИМО выдвинул три основные задачи в области образования: борьбу с неграмотностью, демократизацию образования, предполагающую охват всех детей обучением, и ликвидацию дискриминации женщин в области образования.

Законодательно запрещалось использование старых школьных учебников, привозимых из Португалии [Bussotti, Nhaueleque 2022: 150]. Была создана комиссия по выработке новых учебных пособий. С 1977 г. учебная литература стала издаваться по всем предметам. В учебную программу вошли родной язык, африканский фольклор, национальная музыка, политучеба, трудовое воспитание. Преподавание в старших классах продолжалось на португальском языке, но в начальных классах сельских школ и на курсах

ликвидации неграмотности обучение проводилось на национальных языках, имеющих письменность: тсонга, шона, шангаан, ширенго.

После реформы 1977 г. в Мозамбике действовала единая государственная система образования. С 1983 г. первая ступень начального образования являлась обязательной. К этому году число учащихся начальных школ выросло с 672 тыс. в 1975 г. более чем в 2 раза до 1,5 млн, количество таких школ составило 5,8 тыс. Правительство принимало строгие меры по преодолению таких явлений, как отсев и второгодничество учащихся. В 1977–1983 гг. количество средних школ выросло с 33 до 136, а число учащихся с 43 тыс. до 105 тыс. человек [Народная Республика Мозамбик 1986: 185].

После обретения независимости в Мозамбике была создана широкая сеть профессиональных школ и центров, готовивших квалифицированных рабочих для сельского хозяйства и промышленности. В них принимали выпускников начальных школ. Высшее образование долгое время можно было получить только в Университете Э. Мондлане² в Мапуту и в Школе армейских кадров. В середине 1980-х гг. на 12 факультетах обучалось 2,5 тыс. студентов. Около 70% из них сочетало учебу с работой на производстве.

Первые шаги по ликвидации неграмотности среди взрослого населения были предприняты руководством ФРЕЛИМО еще в годы вооруженной борьбы. После достижения независимости ликвидация неграмотности стала одной из главных задач правительства. С 1978 г. началась кампания под лозунгом «Каждый гражданин должен уметь читать и писать». Она проходила в несколько этапов, в течение каждого неграмотные обучались чтению, счету и письму по 2 часа в день.

Тяжелая политическая ситуация, связанная с боевыми действиями в результате гражданской войны и интервенции, накладывала негативный отпечаток и на систему образования Мозамбика [King, Nevins 2021: 140]. Помимо всех трудностей для процесса обучения, связанных с войной, школы в Мозамбике часто становились целями для атак РЕНАМО³. Уровень грамотности населения упал с 20% в 1983 г. до 14% в 1990-м [Mungazi, Walker 1997: 84]. После окончания войны ситуация немного улучшилась, и к 1998 г. уровень грамотности населения достиг 40%, при этом грамотных мужчин было в 2 раза больше, чем женщин [Higher Education in Mozambique 2003: 17].

СЛОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА

Ангола. Для улучшения положения в системе образования Анголы делалась ставка на реализацию ряда профильных программ. В 2004 г. правительство завершило общенациональную кампанию, в ходе которой с августа 2002 г. было зарегистрировано 3,8 млн детей в возрасте до 18 лет. ЮНИСЕФ и правительство Анголы набрали и обучили 29 тыс. учителей начальных классов на 2004 учебный год. В результате прием учащихся увеличился почти на 1 млн, в основном в классы с 1 по 4. В апреле 2004 г. министерство образования провело общественные консультации по предлагаемому «Национальному плану действий по образованию для всех».

С повышением цен на нефть к концу 2000-х годов правительство Анголы получило за счет налогов на прибыль от добычи нефти и алмазов значительные финансовые ресурсы [Nhabinde, Lichucha 2023]. Увеличение государственного бюджета вместе с прекращением

² До 1976 г. Университет Э. Мондлане носил название Университет Лоренсу-Маркиш.

³ Мозамбикское национальное сопротивление (Resistência Nacional Moçambicana) – вооруженная антиправительственная организация, впоследствии переросшая в оппозиционную политическую партию.

вооруженного конфликта открыли новую возможность для расширения и улучшения системы образования Анголы.

Помимо этого, министерство образования обратилось с просьбой о внедрении «кубинской системы» (кубинского метода обучения, предусматривающего обучение грамотности взрослого населения с применением аудиовизуальных средств), начиная с марта 2009 г. в провинциях Луанда, Бенгела, Уамбо и Бие с последующим распространением на другие районы страны. Впервые этот метод был реализован в Луанде в качестве экспериментального проекта, для которого группа из 10 учителей с Кубы оправилась в Анголу в начале 2009 г. Связи Анголы и Кубы в области образования начались еще в середине 1970-х гг. Кубинские специалисты преподавали в ангольских государственных университетах и других учебных заведениях с момента подписания первого соглашения о сотрудничестве в 1976 г. Сейчас высшее образование в этой стране ангольские студенты получают по 30 направлениям подготовки, включая медицину, ветеринарию, агрономию, гражданское строительство и промышленность. По мнению президента Национального совета молодежи И. Калумбы, за годы сотрудничества с Кубой Ангола смогла подготовить более 45 тыс. специалистов по различным специальностям, востребованным в социально-экономической сфере⁴.

В 2023 г. между Анголой и Кубой был подписан Меморандум о взаимопонимании в области высшего образования, предусматривающий возможность прямых контактов между учебными центрами обеих стран без посредничества министерства. Учебные заведения двух стран могут заключать двусторонние соглашения о найме преподавателей и реализации совместных научно-исследовательских проектов. Также создан двусторонний технический комитет для содействия ангольским и кубинским учебным и исследовательским центрам для развития преподавания и научных исследований. Министерство образования Анголы форсирует подготовку специалистов, для того, чтобы к 2027 г. 50% преподавателей университетов имели степень магистра и 14% – докторскую степень⁵.

Тем не менее, в отдаленных сельских районах социальная сфера, включая образование, по-прежнему недостаточно развита. Это привело к увеличению миграции в столицы муниципалитетов и провинций, где основные службы и школы вынуждены были работать сверх своих возможностей. Многим из вновь построенных школ не хватало квалифицированных учителей, учебных программ, персонала и необходимых ресурсов.

Большой проблемой для ангольской системы образования является обучение особых категорий детей. Годы конфликтов оставили многих учеников, в том числе бывших детей-солдат, инвалидами. Жестокое обращение, которому подверглись многие похищенные и пострадавшие от войны девочки, сделало их особенно уязвимыми. Для этих категорий молодежи доступные им возможности обучения часто не удовлетворяют их потребности [Langa 2013: 66–68].

В 2024 г. первая леди страны Ана Диас Лоуренсо выступила за усиление пропаганды обучения девочек грамоте и преодоления отставаний в школах, особенно в сельской местности. В Анголе, сообщила она, с 2021 г. реализуется проект «Расширение прав и возможностей девочек и обучение для всех», в котором участвуют около 9 млн учащихся дошкольных, начальных и средних школ. Проект направлен на подготовку учителей и руководителей школ, поддержку стратегий по расширению прав и возможностей девочек посредством улучшения системы образования и доступа к образованию, расширения прав

⁴ Куба – Ангола: 45 лет сотрудничества. *Правда*. Вып. 98 (31158). 09.09.2021. <https://gazeta-pravda.ru/issue/98-31158-9-sentyabrya-2021-goda/kuba-angola-45-let-sotrudnichestva/?ysclid=lzqjvdfjlu989957871> (дата обращения: 15.08.2024)

⁵ Higher education institutions focus on Angola-Cuba cooperation. *Prensa Latina*. 15.04.2024. <https://plenglish.com/news/2024/04/15/higher-education-institutions-focus-on-angola-cuba-cooperation/> (accessed: 15.08.2024)

и возможностей девочек и молодых женщин, предоставления им возможности поступить в учебное заведение и получить как минимум среднее образование⁶.

Далва Ринготе Аллен, министр социального развития, отметил, что в секторе образования страна добилась заметного прогресса, увеличив до 76% в 2022 г. охват детей начальным образованием⁷.

В настоящее время образование в Анголе имеет многоступенчатый характер и основано на принципе общедоступности [Warikandwa et al. 2023]. Базовое начальное образование является обязательным и бесплатным, продолжается в течение 8 лет и разделено на три ступени: 4-х летняя начальная (6–9 лет, 1–4 классы) и еще две 2-х летние начальные (10–11 лет, 5–6 классы и 12–13 лет, 7–8 классы). Базовое образование считается неполным общим образованием.

Следующий этап – среднее образование, получаемое в 14–17 лет. В случае подготовки к поступлению в высшие учебные заведения – это обучение в 9–11 классах, дающее полное среднее образование. Также возможно получение среднего профессионального образования в учебных заведениях профессионально-технической направленности в течение 4 лет.

Третья ступень – этап высшего образования, требующий прохождения вступительных испытаний. Обучение в вузах предусмотрено по нескольким программам и может достигать 6 лет. Первая ступень – бакалавриат (2–3 года), потом освоение магистерских программ с написанием диплома (2–3 года). Возможно обучение по программе лицензиата (4–6 лет). После обучения в вузе возможно получение докторской степени после защиты исследовательской работы⁸.

Помимо бывшего долгое время единственным Университета Агостиньо (Агуштинью) Нето в Луанде (*UAN*), в 1998 г. католическая церковь основала также в столице Католический университет Анголы (*UCAN*). За прошедшие годы в *UCAN* вошли около 40 факультетов, разбросанных по большей части территории страны. После политической либерализации в 2000-х гг. начали возникать частные университеты. Некоторые из них были связаны с университетами Португалии – *Universidade Lusíada*, *Universidade Lusófona* и *Universidade Jean Piaget* (все они расположены в Луанде). Другие были собственно ангольскими инициативами: Частный университет Анголы (*Universidade Privada de Angola*, Луанда и Лубанго), Технический университет Анголы (*Universidade Técnica de Angola*, Луанда), Методистский университет (*Universidade Metodista*, Луанда), «Университет Метрополитен» (*Universidade Metropolitana*, Луанда) и «Высший институт социальных наук и международных отношений» (*Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais*, Луанда). О создании исламского университета в Луанде объявила Саудовская Аравия. В 2009 г. *UAN* разделился: пока он существует под тем же названием в провинции Луанда и Бенго, факультеты же в Бенгеле, Уамбо, Лубанго, Маланже и Уиже теперь составляют автономные государственные университеты.

Министерство образования Анголы форсирует подготовку специалистов для того, чтобы к 2027 г. 50% преподавателей университетов имели степень магистра и 14% докторскую степень⁹.

⁶ A educação é vital para o futuro de qualquer país. *Jornal de Angola*. *Jornal de Angola*. <https://scm.gov.ao/web/noticias/a-educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-vital-para-o-futuro-de-qualquer-pa%C3%ADs> (accessed: 15.08.2024)

⁷ Ministra de Estado anuncia na ONU avanços no domínio social em Angola. *Jornal de Angola*. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/ministra-de-estado-anuncia-na-onu-avancos-no-dominio-social-em-angola/> (accessed: 15.08.2024)

⁸ Афонина Н. Система образования в Анголе. *Справочник*. 20.01.2025. https://spravochnick.ru/pedagogika/sistema_obrazovaniya_v_angole/ (дата обращения: 21.01.2025)

⁹ Higher education institutions focus on Angola-Cuba cooperation. *Prensa Latina*. 15.04.2024. <https://plenglish.com/news/2024/04/15/higher-education-institutions-focus-on-angola-cuba-cooperation/> (accessed: 15.08.2024)

Для высшего образования Анголы характерны высокая стоимость (в связи с чем много ангольских студентов обучается за рубежом, в том числе и в России) и элитарность. В целом среди современных тенденций недостаточно удовлетворительного развития образования Анголы – нехватка квалифицированных педагогов на всех уровнях обучения, недостаток школ и оборудования, недостаточное финансирование системы образования, низкая грамотность населения [Cassinela, Skagnazaroff 2023]. При этом можно отметить и положительные тенденции, такие как массовизация начальной и средней ступеней обучения, развитие цифровизации.

Если в 2001 г. грамотность среди взрослого населения составляла 67,41% (54,19% у женщин, 82,92% у мужчин), то в 2022 г. – 72,4% (62,5% у женщин, 82,8% у мужчин). В возрастной группе 15–24 лет в 2001 г. грамотными были 72,19% ангольцев (63,18% женщин, 83,78% мужчин), в 2022 г. – 83,3% (80,7% женщин, 85,9% мужчин)¹⁰.

Для решения проблем правительство Анголы проводит реформы, направленные на улучшение качества образования, повышение заработной платы учителям, расширение доступа к образованию для всех слоев населения [Paulo 2021: 403].

Так, Национальным планом развития Анголы на 2018–2022 гг. были определены среднесрочные стратегии по расширению доступа к качественному образованию, включавшие: повышение качества преподавания; улучшение и расширение дошкольного образования; увеличение охвата начальным и средним образованием за счет повышения качества образования, борьбы с неуспеваемостью в школе и гарантирования педагогической поддержки учащихся с особыми потребностями; содействие совершенствованию педагогической и профессионально-технической подготовки, увеличение числа профессионально-технических курсов в соответствии с потребностями рынка труда; сокращение неграмотности молодежи и взрослого населения; улучшение физических условий и состояния здоровья учащихся и превращение школы в инклюзивное пространство. Долгосрочная национальная стратегия – *Estratégia de Longo Prazo Angola 2025* – способствует развитию человеческого потенциала и образования ангольцев¹¹.

Активно развивается сотрудничество в области образования с международными организациями: в декабре 2020 г. Банк технологий ООН для наименее развитых стран и Сеть африканских академий наук, сотрудничающие в целях создания академий наук в наименее развитых странах Африки, а также для поддержки и консультирования правительства в достижении Целей устойчивого развития (ЦУР), объявили об открытии Академии наук Анголы. В своем выступлении вице-президент Республики Ангола Борнито де Соуза Балтазар Диого подчеркнул, что «необходимо срочно подготовить учителей 4.0 и Школу 4.0, где мы будем обучать сегодняшних детей, которые построят Анголу в 2050 году и осуществят 4-ю промышленную революцию, исходя из текущих реалий страны»¹².

В декабре 2022 г. страна присоединилась к Глобальному партнерству в области образования (*Global Partnerships for Education, GPE*). По словам Луизы Марии Алвес Грило, министра образования Анголы, «вступление в Глобальное партнерство в области образования представляет собой активное участие правительства Анголы в мобилизации

¹⁰ Angola – Literacy rate 2022. *Countryeconomy*. <https://countryeconomy.com/demography/literacy-rate/angola> (accessed: 25.02.2025).

¹¹ Education in Angola. *Global Partnerships for Education*. <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/angola> (accessed: 25.05.2024)

¹² UN Technology Bank and Network of African Science Academies launch the Angola Academy of Science to strengthen the capacity of science academies in African Least Developed Countries. *UN*. <https://www.un.org/technologybank/news/un-technology-bank-and-network-african-science-academies-launch-angola-academy-science> (accessed: 25.05.2024)

международных ресурсов в дополнение к национальным усилиям по продвижению качественного, справедливого и инклюзивного образования для всех в соответствии с Целью устойчивого развития № 4. Для Анголы большая честь пользоваться средствами Глобального партнерства в области образования и обеспечивать доступ большего числа детей к образованию, а также улучшать результаты обучения и обеспечивать гендерное равенство, как указано в ее Национальной программе развития»¹³.

В области подготовки специалистов высшего звена Анголу и Россию связывают многолетние контакты. Российско-ангольское сотрудничество в области высшего образования началось благодаря действию Протокола между правительствами СССР и Народной Республики Ангола о признании и эквивалентности документов об образовании от 21 апреля 1986 г. Среди выпускников российских вузов – ангольские политические деятели высокого ранга: в течение 38 лет страной руководил Жозе Эдуарду душ Сантуш, получивший образование в Азербайджанском институте нефти и химии; в 2017 г. его сменил на посту президента Жуан Лоренсу, выпускник московской Военно-политической академии имени В.И. Ленина.

Россия выделяет значительные средства из федерального бюджета на подготовку в российских вузах специалистов из государств Африканского континента в рамках квоты Правительства РФ. Так, на Экономическом форуме «Россия-Африка», состоявшемся в октябре 2019 г. в Сочи, министр науки и высшего образования РФ М.М. Котюков и министр высшего образования, науки, технологий и инноваций Республики Ангола Мария ду Розариу Браганса Самбу провели рабочую встречу, во время которой была подтверждена готовность Минобрнауки России к дальнейшему содействию Анголе в подготовке высококвалифицированных специалистов, а также подчеркнута важность расширения двустороннего сотрудничества в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности.

Подписанное в 2019 г. «Соглашение между Правительством РФ и Правительством Республики Ангола о взаимном признании образования, квалификации и ученых степеней» актуализирует нормативно-правовую базу двусторонних отношений в области образования с учетом изменений, произошедших в системах образования государств за последние 30 лет. Обновленное соглашение способствует повышению привлекательности российского образования, а образование, квалификации и ученые степени, полученные в Анголе, признаются в Российской Федерации автоматически и бесплатно, тем самым существенно упростив прием ангольских студентов в российские образовательные организации, а также трудоустройство обладателей российского образования по возвращении на родину¹⁴.

Соглашение вступило в силу в начале 2022 г. В настоящее время наибольшее число ангольских студентов обучается в Российском университете дружбы народов имени Патриса Лумумбы. Чаще всего граждане Анголы выбирают для изучения музыкально-инструментальное искусство, нефтегазовое дело, лечебное дело, электроэнергетику и электротехнику, менеджмент, строительство, информатику, химическую технологию, архитектуру, экономику¹⁵.

¹³ Angola joins the Global Partnership for Education. *Global Partnership for Education*. 09.12.2022. <https://globalpartnership.org/news/angola-joins-global-partnership-education> (accessed: 25.02.2024)

¹⁴ Россия и Ангола подписали Соглашение о взаимном признании образования, квалификаций и ученых степеней. *Минобрнауки России*. 23.10.2019. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21790/> (дата обращения: 25.05.2024)

¹⁵ Россия и Ангола взаимно признали образование, квалификации и ученые степени. *Минобрнауки России*. 13.01.2022. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/45926/> (дата обращения: 25.05.2024)

Мозамбик. Национальное законодательство в области образования Мозамбика представлено Конституцией Республики (1990 г.), Законом о национальной системе образования (1992 г.), определяющим основные принципы ее функционирования, Законом о высшем образовании (2009 г.). Функции управления образованием всех уровней в Мозамбике осуществляет Министерство образования и культуры¹⁶.

В декабре 2018 г. был пересмотрен Закон о национальной системе образования, вследствие чего обязательное бесплатное образование увеличено с семи до девяти лет, период получения начального образования сокращен с семи до шести лет, ступень среднего образования охватывает теперь период не в пять, а в шесть лет. Таким образом обязательное бесплатное обучение охватывает 6-летнюю начальную школу и первую ступень средней школы (7–9 классы). Выпускники старшей ступени средней школы (10–12 классы) сдают выпускные экзамены на получение свидетельства о среднем общем образовании, которое дает доступ к программам высшего образования. Согласно обновленному закону, дошкольное обучение признается элементом системы образования, но не является обязательным условием для поступления в начальную школу. В 2019 г. только 3,5% детей в возрасте от 3 до 5 лет были зачислены в дошкольные учреждения, в то время как в 2004–2018 гг. число учащихся начальной школы удвоилось.

За последние годы Мозамбик добился значительного прогресса в области образования. Однако почти 2 млн детей младшего школьного возраста не посещают занятия, более трети учащихся прерывают обучение до 3 класса и менее половины заканчивают начальную школу. В старших классах начальной школы становится все более заметен гендерный разрыв, поскольку многие девочки бросают школу. Из-за ряда факторов, один из которых – высокий процент прогулов учителей, многие дети могут обучаться только 74 из 190 запланированных учебных дней в году¹⁷.

В 2022 г. в Мозамбике отмечалась юбилейная дата – 60-летие введения в стране высшего образования. В 1962 г. открылось первое высшее учебное заведение – Общие университетские курсы Мозамбика (*Estudos Gerais Universitários de Moçambique*), в 1968 г. переименованное в Университет Лоренсу-Маркиш (*Universidade de Lourenço Marques*), а с 1976 г. известное как Университет Эдуарду Мондлане (*Universidade Eduardo Mondlane*). Этот вуз сотрудничает с Ассоциацией университетов Содружества (*Association of Commonwealth Universities, ACU*), Ассоциацией африканских университетов (*Association of African Universities, AAU*), Федерацией университетов исламского мира (*Federation of the Universities of the Islamic World, FUIW*). До настоящего времени это крупнейшее в стране высшее учебное заведение. По данным на 2023 г., в университете обучались свыше 48300 студентов, из них 41% – женщины¹⁸.

Система высшего образования Мозамбика включает 8 университетов, но молодежь из состоятельных семей предпочитает учиться в университетах Португалии и других европейских государств.

В настоящее время система высшего образования в Мозамбике двухступенчатая: бакалавриат и магистратура (лицензиат), но магистратура имеется не на всех факультетах вузов. В государственных вузах обучение для получения квалификации бакалавра на дневном отделении бесплатное, на вечернем отделении и в магистратуре платное.

¹⁶ Национальный информационный центр. Республика Мозамбик. *Национальное аккредитационное агентство в сфере образования*. <https://nic.gov.ru/ru/inworld/af/mozambique> (дата обращения: 25.05.2024)

¹⁷ Plano Estratégico da Educação 2020–2029. *Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano*. 2020. <https://www.mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Estrategico-de-Educacao-2020-2029.pdf> (accessed: 05.02.2025)

¹⁸ *Eduardo Mondlane University*. https://www.unipage.net/en/22713/eduardo_mondlane_university (accessed: 25.05.2024)

В соответствии с национальной и международной повесткой дня в области развития, в мае 2020 г. был принят Стратегический план развития сектора образования Мозамбика (*Plano Estratégico da Educação*) на 2020–2029 гг., направленный на подготовку «граждан, обладающих знаниями, навыками, моральными, гражданскими и патриотическими ценностями, способных внести свой вклад в развитие сплоченного общества, адаптированного к постоянно меняющемуся миру». Его приоритетами являются: равенство в доступе к обучению детей, молодежи и взрослых к полному циклу подготовки к школе, начальному и неполному среднему образованию; гарантия овладения базовой грамотностью детей, молодежи и взрослых; обеспечение эффективного управления путем расширения возможностей сотрудников министерства образования с применением политики и стратегии, основанных на фактических данных. План также включает гендерный подход во всех приоритетных направлениях развития системы образования¹⁹.

Несмотря на то, что в стране декларировано бесплатное начальное и частично среднее образование, по данным на апрель 2024 г. обладали грамотностью только 60,7% взрослого населения²⁰. Уровень грамотности среди граждан возрасте от 15 до 24 лет – 83,67% у мужчин и 69,73% у женщин. Общий уровень грамотности среди молодежи составляет 76,67%²¹.

Среди образовательных программ, реализуемых в Мозамбике, – проекты, проводимые с 2013 г. в городе Пемба (провинция Кабо-Делгаду) и направленные на расширение доступа к начальному образованию детей и обучение грамотности взрослых. Обучение проводится бесплатно; учащиеся всех возрастных групп также бесплатно обеспечиваются школьными принадлежностями и новым оборудованием. Проект Коммерческого института Пемба (*Pemba Commercial Institute Project*) предоставляет студентам семинар для практических занятий по электротехнике, возможность получения стипендий, а также обучение и сертификацию преподавателей и менеджеров самого института²².

Как и во многих странах Африки дети и молодежь из состоятельных семей имеют возможность учиться в международных школах, таких как Международная школа Мапуту, Международная школа Стелла Марис (в городах Накала, Келимане, Бейра, Шаи-Шаи), Международная школа в Бейре, Американская международная школа Мозамбика (в Мапуту). В этих учебных заведениях преподавание ведется на португальском и английском языках²³. Учебные программы в международных школах отличаются от национальных и рассчитаны на то, что выпускники смогут применить свои знания на практике в самых разных областях современного знания не только на родине, но и за рубежом. С другой стороны, эти школы действуют как инструмент влияния и мягкой силы и формируют прозападное мировоззрение у образованного слоя общества [Ndaïra, Edström, Geschwind 2022: 17].

В настоящее время к процессу помощи системе образования Мозамбика подключилась и Россия. С 2023 г. Министерство просвещения РФ совместно с педагогическими вузами открыло более 60 центров образования на русском языке в 28 африканских странах, в том числе в Анголе и Мозамбике.

¹⁹ Plano Estratégico da Educação 2020–2029. *Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano*. 2020. <https://www.mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Estrategico-de-Educacao-2020-2029.pdf> (accessed: 05.02.2025)

²⁰ Население Мозамбика. *BDEX*. <https://bdex.ru/naselenie/mozambique/> (дата обращения: 25.05.2024)

²¹ Население Мозамбика. *Countrymeters*. <https://countrymeters.info/ru/Mozambique#literacy> (дата обращения: 25.05.2024)

²² Education projects in Mozambique. *Eni*. 08.09.2023. <https://www.eni.com/en-IT/actions/global-activities/mozambique/education-project.html>. (accessed: 25.05.2024)

²³ List of international schools in Mozambique. *Teacher Horizons*. <https://www.teacherhorizons.com/schools?countries=Mozambique> (accessed: 25.05.2024)

Так, первые студенты из Педагогического университета Мапуту начали обучение в Центре открытого образования на русском языке Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). В течение двух месяцев слушатели изучают русский язык и знакомятся с российской культурой. Каждый участник может выбрать из шести образовательных программ наиболее интересный для него курс. В каждую программу интегрирован уникальный мастер-класс по скороговоркам на русском языке, русским народным играм, танцам, или изготовлению русской народной куклы из ткани, а также по основам каллиграфии. Интерес к программам Центра открытого образования на русском языке в Мозамбике высок, подано уже более 100 заявок²⁴.

Надо отметить и участие Анголы и Мозамбика в Сообществе португалоязычных стран (*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, CPLP, СПЛП*) – международной организации, объединяющей государства, в которых португальский язык имеет статус государственного. Документ о создании СПЛП был подписан 17 июля 1996 г. в Лиссабоне главами Анголы, Мозамбика, Португалии, Бразилии, Гвинеи-Бисау, Кабо-Верде, Сан-Томе и Принсипи. Позже в организацию вступили Восточный Тимор и Экваториальная Гвинея. Одной из главных целей Сообщества – консолидация национальной и многонациональной культурной идентичности португалоговорящих стран. С 1996 по 2021 г. прошло 13 конференций СПЛП, на которых были приняты основополагающие решения. Важным итогом этой работы стало утверждение Стратегического плана многостороннего сотрудничества СПЛП в области образования, рассчитанного на 2015–2020 гг. Среди приоритетных направлений – профессионально-техническая подготовка. Ожидаемая доступность образования должна привести к росту производства, сокращению безработицы, особенно среди молодежи, ощутимому снижению бедности населения и повышению качества его жизни²⁵.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя процесс развития систем образования в Анголе и Мозамбике, можно сделать вывод о том, что схожесть исторического развития этих государств, заключающаяся в одинаковом наследии колониального прошлого, попытках построения государства социалистического типа на первом этапе периода независимости, тяжелом уроне, нанесенном длительным периодом гражданских войн, обуславливает как многие достижения, так и проблемы современного этапа развития, являющиеся помехами на пути к достижению и Анголой, и Мозамбиком подлинного культурного суверенитета в части развития национального образования и языков.

Формируя сферу образования как элитарную и полностью ориентированную на культуру метрополии, колониальные власти решали стоящие перед ними задачи управления зависимыми территориями в ущерб их национальному развитию. Руководство Анголы и Мозамбика после достижения этими странами независимости активно включилось в работу по преодолению последствий колониального прошлого в области культуры и образования, но длительный период политической нестабильности существенно осложнил эту работу. Результатом стали такие проблемы, как нехватка квалифицированных педагогов на всех уровнях обучения, недостаток школ и оборудования, недостаточное финансирование системы образования, низкая грамотность

²⁴ Полякова М. Центр открытого образования в Мозамбике начал работать с первыми студентами. *Русский язык в Республике Мозамбик*. 12.09.2023. <http://rus-center-mozambique.vspu.ru/358> (дата обращения: 25.05.2024)

²⁵ Токарев А.А. Сообщество португалоязычных стран. *Большая российская энциклопедия*. 01.08.2022. <https://bigenc.ru/c/soobshchestvo-portugaloiaznykh-stran-ee99f3> (дата обращения: 15.08.2024)

населения, гендерный разрыв, огромный отсев учащихся на начальных уровнях обучения. Преодоление этих проблем остается главной задачей правительств обеих стран и на современном этапе.

Особое внимание в образовательной сфере надо акцентировать на вопросе развития национальных языков. И в Анголе, и в Мозамбике еще в период колониального господства Португалии существовал жесткий запрет на использование местных языков как средства обучения, что привело к повсеместному распространению португальского и получению им статуса государственного языка после достижения независимости. Такая ситуация не только усложнила процесс обучения африканцев, но во многом лишила учащихся опоры на основы национальной культуры. В период независимости было сделано очень много для развития национальных языков и культур, но во многом из-за сложностей политической жизни обеих стран этих усилий оказалось недостаточно. Сейчас, когда студенты вузов имеют возможность обучения на разных языках, их интересы главным образом концентрируются на овладении профессиональными знаниями на английском и португальском как языках международного общения. Кроме того, многочисленные частные учебные заведения посредством обучения на европейских языках также закрепляют доминирование европейской культуры в ущерб развитию национальной, продвигая таким образом свое влияние.

Являясь неотъемлемой частью культуры, образование играет важнейшую роль в развитии государства и общества, что, безусловно, учитывается в процессе сохранения и упрочения культурного суверенитета любой страны. Это нашло отражение в Декларации Второго саммита «Россия–Африка», проходившего в Санкт-Петербурге в июле 2023 г. В ней направления сотрудничества в сфере образования обозначены в числе ключевых; образовательной составляющей придается важное значение в борьбе с остатками колониального прошлого.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Гаврилов Н.И. (ред.). *Народная Республика Мозамбик. Справочник*. М.: Наука, 1986.
- Макаров Ю.С. *Мозамбик*. М.: Государственное издательство географической литературы, 1959.
- Пономарев Д.К. *Просвещение в колониальной Тропической Африке*. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
- Фитуни Л.Л. *Народная Республика Ангола*. М.: Наука, 1985.
- Хазанов А.М. *История Анголы в новое и новейшее время*. М.: ИВ РАН, 1999.
- Васильев А.М. (ред.) *Африка. Энциклопедия*. М.: Энциклопедия, 2010.
- Bussotti L., Nhaueleque L.A. Processes of Ethnic and Cultural Marginalisation in Post-Colonial Africa. The Case of the Amakhuwa of Mozambique. *Comunicação e Sociedade*. 2022. № 41. Pp. 149–167. [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3704](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3704)
- Cassinela O.I.S., Skagnazaroff I.B. Democratization of Higher Education in Angola: Inclusion and Academic Success. *Development and Its Applications in Scientific Knowledge. Seven Editora*. 2023. <https://doi.org/10.56238/devopinterscie-010>
- Chimbutane F. Education and Citizenship in Mozambique: Colonial and Postcolonial Perspectives. In: Lim L., Stroud C., Wee L. (Eds.) *The Multilingual Citizen. Towards a Politics of Language*. Bristol: Multilingual Matters, 2018. Pp. 98–119. <https://doi.org/10.21832/9781783099665-008>
- Bavo N., Coelho O. The Education of Indigenous Populations in Mozambique: From the Colonial Period to the Beginning of the Post-Independence Era. *Revista Brasileira de História da Educação*. 2022. Vol. 22. № 1. E219. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e219>
- Duffy J. *Portuguese Africa*. Cambridge: Harvard University Press, 1959.
- Mario M., Fry P., Levy L. *Higher Education in Mozambique: A Case Study (Higher Education in Africa)*. Oxford: James Currey, 2003.
- King D.C., Nevins D. *Mozambique (Cultures of the World)*. N.Y.: Cavendish Square Publishing, 2021.
- Langa P.V. *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries*. Cape Town: African Minds, 2013.
- Hailey W.M. *An African Survey*. London: Oxford University Press, 1938.

- Mungazi D.A., Walker L.K. *Educational Reform and the Transformation of Southern Africa*. Westport: Praeger, 1997.
- Ndaipa Ch., Edström K., Geschwind L. National Policy for Internationalisation in Higher Education: The Case of Mozambique. *Nordic Journal of Comparative and International Education*. 2022. Vol. 6. № 1. <https://doi.org/10.7577/njcie.4763>
- Nhabinde S., Lichucha F. Does the Oil and Natural Gas Extractive Industry Cause Human Capital Crowding Out? Evidences from Angola and Mozambique. *Social Science Research Network*. 2023. <http://doi.org/10.2139/ssrn.4476847>
- Paulo F.M. Investing in the People? Analyses of Education Policies in Angola. In: Onyango G. (Ed.). *Routledge Handbook of Public Policy in Africa*. London: Routledge, 2021. Pp. 399–410. <http://doi.org/10.4324/9781003143840-41>
- Warikandwa T.V., Mnubi-Mchombu C., Jorge A., Libebe E., Harris C., Likwambi P. Global Citizenship and Southern Africa Liberation History Education in Southern Africa: A 21st Century Socio-legal Perspective. *Cogent Social Sciences*. 2023. Vol. 9. № 1. 2207884. Pp. 1–36. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2207884>

Research article

EDUCATION IN POST-CONFLICT SOCIETIES: ANGOLA AND MOZAMBIQUE'S PATH TO AN ACCESSIBLE AND SOVEREIGN EDUCATION SYSTEM

© 2025 V.V. Gribanova, N.V. Grishina

GRIBANOVA Valentina Valerievna, PhD (History), Leading Research Fellow, Head of the Centre for History and Cultural Anthropology, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-4117-1995. E-mail: vgribanova@mail.ru

GRISHINA Nina Vladimirovna, PhD (History), Senior Research Fellow, Centre for Sociological and Political Sciences Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-3688-6208. E-mail: eestimaa8@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the current state of education in Angola and Mozambique and the roots of the problems that prevent these countries from achieving true cultural sovereignty—a set of socio-cultural factors that allow the people and the state to form their identity regardless of external influence, preserve historical memory, and adhere to traditional spiritual and moral values; the sovereignty, of which an integral part is a planned, developed, truly national system of education. The authors draw attention to the fact that both countries, which had been Portuguese colonies for many years, had a largely similar legacy of the colonial past by the time of independence. During the period of independent development, both states have made significant progress in eliminating illiteracy and building a system of universal education. But the anti-colonial and civil wars that plagued both Angola and Mozambique for a long time became an obstacle to the economic and socio-political development of these countries, including education. Colonial education was modeled on the metropolis, and its characteristic feature was the almost complete exclusion of the indigenous population from the system of education. A significant barrier to Africans' access to education was the lack of schools and their insufficient funding, low teaching standards, and racial discrimination. The consequences of the colonial past and the heavy legacy of the civil wars are still making themselves felt today. Foreign partners, including the Russian Federation, are helping both countries to solve existing problems. Russia's willingness to further develop its long-standing cooperation with Mozambique and Angola in the field of education was stated on the sidelines of the Second Russia-Africa Summit in 2023.

Keywords: education, Angola, Mozambique, colonialism, discrimination, national language problem, sovereignty

Authors' contribution: joint research.

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-5-21

For citation: Griбанова V.V., Grishina N.V. (2025). Education in Post-Conflict Societies: Angola and Mozambique's Path to an Accessible and Sovereign Education System. *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 5–21. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-5-21>

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ЦЕНТРАЛЬНОАФРИКАНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ КОЛОНИАЛЬНОГО НАСЛЕДИЯ И ПОСЛЕДСТВИЙ ЗАТЯЖНЫХ КОНФЛИКТОВ

© 2025 Т.Н. Кирикова

КИРИКОВА Татьяна Николаевна, соискатель, Институт Африки РАН, Москва, Российская Федерация. ORCID: 0009-0002-5853-1229. E-mail: kirikova.tn7@gmail.com

Аннотация. Доступ к образованию представляет собой критически важную социально-экономическую проблему для развивающихся государств, в особенности тех, которые пострадали от продолжительных вооруженных конфликтов и политической нестабильности. Конфликты значительно ухудшили инфраструктуру образования, что привело к закрытию многих школ. Политическая нестабильность усугубляла эту ситуацию, отвлекая ресурсы от сектора образования и подрывая усилия по разработке и реализации эффективной образовательной политики. Отсутствие безопасной среды препятствовало обучению и развитию детей, снижая перспективы социально-экономического прогресса. Эти проблемы находили свое выражение в Центральноафриканской Республике (ЦАР), на протяжении десятилетий переживавшей затяжные кризисы, вооруженные конфликты, политическую нестабильность, стагнацию экономики и социальную фрагментацию. Система образования продолжает сталкиваться с серьезными вызовами. Нехватка квалифицированных кадров, ограниченность финансирования и другие социально-экономические барьеры существенно ограничивают доступ к образованию для жителей удаленных регионов, коренных народов, кочевых племен, беженцев и внутренне перемещенных лиц. Кроме внутренних проблем, значительное влияние на образовательную систему оказывают международные и иностранные организации, некоммерческие и неправительственные организации. Их проекты, с одной стороны, продолжают обеспечивать временные решения, однако, с другой, ведут к зависимости страны от внешней помощи и формированию государственной политики, не всегда соответствующей национальным интересам. В данной статье рассматривается исторический контекст развития системы образования Центральноафриканской Республики, ее текущее состояние, влияние вооруженных конфликтов, государственные усилия и национальная стратегия в области образования, а также иностранное воздействие на образовательную политику.

Ключевые слова: система образования, Центральноафриканская Республика, суверенитет, реформы сектора образования, учебные материалы, образование коренных и кочевых народов

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-22-41

Для цитирования: Кирикова Т.Н. Система образования Центральноафриканской Республики: преодоление колониального наследия и последствий затяжных конфликтов. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 22–41. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-22-41>

ВВЕДЕНИЕ

Исследования в области экономики развития подтверждают, что базовое и профессиональное образование играют ключевую роль в стимулировании экономического

роста развивающихся стран, сочетая прямые экономические выгоды с социальными трансформациями [Becker, Chiswick 1966]. Эмпирические данные, полученные в рамках исследований Всемирного банка [Psacharopoulos, Patrinos 2018] и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР)¹, демонстрируют, что инвестиции в начальное и среднее образование обеспечивают наибольшую общественную отдачу: формирование фундаментальных навыков (грамотность, математическая компетентность, критическое мышление) напрямую коррелирует с ростом производительности труда и ВВП [Hanushek, Woessman 2008].

Вместе с тем вооруженные конфликты и атаки террористов, сопровождающиеся не только разрушением школ и инфраструктуры, но и глубокими психологическими травмами для учащихся, серьезно подрывают образовательные возможности. Дети попадают в плен, становятся жертвами насилия, вербовки, лишаются шанса на нормальное детство и образование, что ставит под сомнение благополучное будущее многих поколений, превращая их в уязвимые слои общества². Многие молодые люди из-за недоступности образования не могут выбрать мирный жизненный и профессиональный путь, что делает их частью «потерянных поколений».

Средний возраст центральноафриканцев составляет 17,8 лет, а продолжительность жизни – 50 лет (у мужчин 48,8 лет, у женщин 51,4)³, таким образом, с момента обретения страной независимости в 1960 г. сменилось несколько поколений. Также стоит отметить высокое значение коэффициентов общей демографической нагрузки⁴, равное 80,9%⁵, и коэффициента детской нагрузки, равное 74,2%⁶. Значения этих коэффициентов напрямую отражают финансовые расходы на социальную политику в государстве. Так, при его увеличении должны быть увеличены расходы на строительство образовательных учреждений, социальную защиту, здравоохранение и другие сферы, объемы которых по факту зачастую значительно ниже существующих потребностей.

Проблема формирования и развития систем базового образования в африканских странах, а также связанные с ними вызовы, анализируются в работах российских исследователей, охватывающих как общеафриканские тенденции [Борисенков 1987; Грибанова 2020], так и региональную специфику. Система образования в Центральноафриканской Республике стала объектом междисциплинарного анализа: от изучения молодежной политики [Мурафа, Нгетобай 2024] и сравнительного анализа доступности образования в странах Центральной Африки [Федотова, Мелемокоосо 2024] до комплексных исследований образовательных реформ, направленных на повышение доступности и качества образования [Завьялова, Дормидонтова 2023]. В дополнение к этому инновационные методики, такие как артпедагогика,

¹ Например, программа международной оценки образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*) оценивает навыки 15-летних учащихся в математике, чтении и естественных науках. Данные используются для сравнения качества образования в 80 странах. Источник: Programme for International Student Assessment. *OECD*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (accessed: 15.03.2025)

² Доклад Генерального секретаря по вопросу о детях и вооруженном конфликте в Центральноафриканской Республике. *Организация Объединенных Наций*. 12.02.2016. <https://docs.un.org/ru/S/2016/133> (дата обращения: 15.03.2025)

³ Население Центральноафриканской Республики. *Countrymeters*. https://countrymeters.info/ru/Central_African_Republic (дата обращения: 15.03.2025)

⁴ Демографическая нагрузка – отношение зависимой части населения к трудоспособной или производительной части населения.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

рассматриваются в контексте продвижения русского языка в ЦАР [Руднева 2023], что демонстрирует интеграцию традиционных и современных подходов в обучение в постколониальных обществах.

Исследования центральноафриканских ученых и экспертов, работавших в Центральноафриканской Республике, представляют собой значимый вклад в понимание локальных проблем и перспектив развития образования. В качестве примера можно привести исследования, посвященные влиянию социально-политических кризисов на функционирование системы начального образования [Gounebana 2006], изучению причин отсева учащихся [Namouiyusse 2007], анализу трансформации ролей государства и церкви как стратегических партнеров в решении насущных образовательных задач [Banga 2017], а также анализу методических аспектов преподавания истории в школах ЦАР [Sokola 2023].

Целью настоящего исследования является анализ образовательной системы Центральноафриканской Республики, выявление ключевых проблем ее функционирования, изучение влияния политической нестабильности и экономических факторов, а также оценка роли международных гуманитарных программ и государственных инициатив в реформировании сектора. В исследовании рассматриваются стратегические направления развития сферы образования, такие как адаптация образовательных программ к потребностям различных этнических групп, снижение зависимости от иностранных доноров и укрепление национального контроля над образовательной политикой. Особое внимание уделяется изучению исторического контекста системы образования ЦАР, доступности и качества предоставляемых образовательных услуг, а также социально-экономическим и политическим факторам, влияющим на ее развитие.

Методология исследования основана на междисциплинарном подходе, включающем изучение международного опыта и оценку эффективности реализуемых образовательных программ. Применяется метод контент-анализа отчетов международных организаций (ЮНИСЕФ, Всемирного банка, ЮНЕСКО и других) и исследовательских работ. Кроме того, с января по июнь 2025 г. были проведены полевые исследования, интервью, а также изучение актуальных учебных материалов для учащихся младшей, средней и старшей школы Центральноафриканской Республики. Подобный подход позволяет сформировать комплексное представление о проблематике и выработать устойчивые решения, способствующие развитию системы образования в ЦАР и постепенному снижению роли внешних акторов.

ПЕРВЫЕ РЕФОРМЫ ПОСЛЕ ОБРЕТЕНИЯ НЕЗАВИСИМОСТИ

Обретение политической независимости в 1960 г. создало благоприятные условия для демократизации и реформирования систем образования ЦАР. В 1961 г. в Аддис-Абебе была проведена первая конференция новых независимых африканских государств по развитию образования на континенте. На ней было заявлено стремление к преодолению унаследованной от колониализма отсталости [Борисенков 1987: 90] и запланировано ввести к 1981 г. во всех странах континента всеобщее обязательное бесплатное 6-летнее образование, увеличить охват молодежи средним образованием до 20%, а высшим – до 2%, существенно снизить неграмотность среди взрослого населения [Грибанова 2020: 72].

В 1960 гг. основное внимание властями ЦАР уделялось расширению системы образования. Президент ЦАР Давид Дако (1960–1966 гг.), бывший директор школы, инициировал процесс национализации миссионерских школ. Это решение было

продиктовано в первую очередь стремлением правительства обрести и укрепить суверенитет республики, реформировав образовательную систему, ассоциировавшуюся с колониальным прошлым. Также целями и задачами стали стандартизация учебных планов и интеграция в них элементов гражданского воспитания.

Ко всему прочему, конфессиональные школы были доступны преимущественно детям единоверцев, что создавало серьезные социальные барьеры, тогда как новая государственная система декларировала принцип равных возможностей для всех. Это также имело значение при трудоустройстве в государственный сектор, где выпускники светских школ имели приоритет.

Кризис, возникший из-за дискриминации учителей религиозных школ, чьи заработные платы и возможности карьерного роста значительно уступали аналогичным показателям преподавателей государственных учреждений, способствовал ускорению реформ. Активизация профсоюзного движения среди преподавательского состава этих образовательных учреждений стала катализатором последующих реформ [Banga 2017: 143–168].

К 1963 г. все африканские преподаватели конфессиональных школ были приняты на государственную службу [Gounebana 2006: 69]. Таким образом, национализация образования отражала общеафриканский тренд постколониального периода, где образование должно было стать фундаментом для формирования национальной идентичности и одним из столпов суверенитета.

В результате, уровень охвата школьным образованием в стране значительно вырос: с 21% в 1960 г. до 60% в 1972 г., что стало важным шагом в развитии образовательной системы ЦАР [Gounebana 2006: 68–70].

Однако не все реформы, касающиеся сектора образования, проходили безболезненно. В 1971 и 1972 гг. прошли забастовки старшеклассников в знак протеста против плохих условий школьной жизни, а также забастовки студентов 1974, 1975, 1976 гг. в университете Банги из-за регулярных невыплат стипендий и заработных плат [Zocizoum 1981: 794].

В 1979 г. император Бокасса объявил, что все школьники страны должны носить форму, дизайн которой разработал он сам. Она продавалась в магазине, принадлежащем одной из его жен. Форма стоимостью около \$30 была не по карману многим семьям. Школьники провели демонстрацию. К выступлениям присоединились взрослые, недовольные ростом цен на продовольствие. Мирные акции переросли в погромы магазинов, в том числе пострадал магазин *Le Pacifique*, принадлежащий императрице. Император направил войска на подавление беспорядков. На автоматный огонь участники акций протеста ответили стрельбой из луков. Новые акции протеста в 1979 г. закончились арестом примерно 180 детей и подростков. Из них выжили только 27. Остальные были убиты в тюрьме или умерли от голода, пыток, избиений⁷.

Массовые убийства ускорили падение Ж.-Б. Бокасса. В сентябре 1979 г. при помощи Франции, инициировавшей операцию «Барракуда», император Ж.-Б. Бокасса был свергнут, а Давид Дако вернул себе власть в стране (1979–1981 гг.). Эти события стали символом народного сопротивления диктатуре и продолжают отмечаться в ЦАР как день памяти жертв режима [Bauters 2012: 11].

Восстановление режима Давида Дако, однако, не принесло стране долгожданной стабильности. Экономика, разрушенная эксцентричной политикой Бокасса, оставалась в глубоком кризисе, инфраструктура требовала срочной модернизации и

⁷ В желтой жаркой Африке, в центральной ее части. Газета «Коммерсантъ». 22.08.2020. <https://kommersant.ru/doc/4465099?ysclid=mbuiamh6cq144960080> (дата обращения: 20.04.2025)

государственных вложений, а французские советники продолжали фактически осуществлять руководство ключевыми министерствами ЦАР, в том числе и в сфере образования [Carayannis, Lombard 2015: 4].

Также деструктивно сказался разрыв дипломатических отношений с СССР, который направлял в Центральноафриканскую Республику педагогов, оказывал содействие в строительстве инфраструктурных объектов и выделял финансовые средства. Студенты из ЦАР получали высшее образование в СССР, что формировало местную интеллектуальную элиту.

Образовательный сектор больше всех остальных социальных сфер пострадал от хронического недофинансирования. Учителя продолжали устраивать забастовки из-за регулярных многомесячных задержек выплаты заработной платы. Таким образом, например, в 2002/2003 учебном году учителя государственных школ, не получавшие зарплату девять месяцев, объявили бессрочную забастовку. Это привело к массовому закрытию учебных заведений, лишив тысячи детей доступа к образованию⁸.

Многие школы требовали материальных вложений, а нехватка местных специалистов вынуждала привлекать иностранных учителей, что усиливало зависимость от внешней помощи. Кроме того, вместе с социальной напряженностью обострились и этнические конфликты между коренными народами, что также подрывало единство страны, а слабость силовых структур фактически делала невозможным установление мира и порядка, что привело к введению в страну многочисленных международных миротворческих и миростроительных миссий.

ШКОЛА КАК ПОЛЕ БИТВЫ

Хроническое недофинансирование ключевых государственных институтов в 1990 гг. стало причиной возникновения системного кризиса, затронуло не только сферу образования. Пострадала и армия, где этнические разногласия в рядах вооруженных сил, а также задержка зарплаты спровоцировали мятежи (18 апреля, 18 мая, 15 ноября 1996 года)⁹, которые серьезно подорвали экономику и государственное управление [Carayannis, Lombard 2015: 326]. Вооруженные группировки, воспользовавшись дестабилизацией страны, расширили свое влияние, что негативно сказалось на общей безопасности и привело к росту их активности и серии попыток государственных переворотов [Giroux, Lanz, Sguaitamatti 2009: 7–8].

Эти факторы закономерно вызвали глубокий кризис в системе образования ЦАР, обусловленный политической нестабильностью, вооруженными конфликтами на межэтнической и межконфессиональной почве, а также продолжающимся хроническим недофинансированием. В условиях постоянных конфликтов многие школы переставали выполнять свои основные функции.

Во время многочисленных многолетних конфликтов здания школ становились базами дислокации вооруженных бандформирований, которые использовали их в качестве казарм, штабов и складов вооружения. В зонах активных боевых действий школы подвергались обстрелам и разрушениям, многие из них уничтожались, чтобы

⁸ Положение в Центральноафриканской Республике и деятельность Отделения Организации Объединенных Наций по поддержке миростроительства в Центральноафриканской Республике. *Организация Объединенных Наций*. 3.01.2003. С. 4. <https://docs.un.org/ru/S/2003/5> (дата обращения: 15.03.2025)

⁹ République Centrafricaine: anatomie d'un état fantôme. Rapport Afrique. *International Crisis Group*. 13.12.2007. № 136. P. 10. <https://www.crisisgroup.org/sites/default/files/central-african-republic-anatomy-of-a-phantom-state-french.pdf> (accessed: 15.03.2025)

противники не смогли использовать их для размещения своих сил. Также школы активно использовались для стихийного размещения беженцев и внутренне перемещенных лиц. Все эти факторы закономерно приводили к тому, что учебный процесс в отдаленных населенных пунктах останавливался на годы и десятилетия, а инфраструктура была полностью разрушена и зачастую не подлежала восстановлению¹⁰.

В декабре 2012 г. несколько вооруженных группировок, состоящих преимущественно из мусульман, базировавшихся в основном на северо-востоке ЦАР, объединились под командованием ополчения «Селека»¹¹, которую возглавил Мишель Джотодиа. По мере того, как «Селека» укреплялась, росли христианские и анимистические ополчения «местной обороны», которые стали называть себя «Анти-Балака»¹². Страна погрузилась в гражданскую войну. Согласно данным исследования Детского фонда Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ), проведенного в 176 из 1933 формальных начальных школ в 11 из 17 префектур, с декабря 2012 г. по сентябрь 2013 г. 86% школ были закрыты хотя бы один раз, а 70% учеников так и не вернулись к обучению из-за страха перед насилием, отсутствия безопасности по дороге в учебные заведения, разрушения школьной инфраструктуры, нехватки учителей и школьных принадлежностей¹³.

Для учителей этот период стал самым тяжелым в истории страны. Многие из них были вынуждены покинуть свои дома, а некоторые становились жертвами вооруженных группировок. Учителя подвергались преследованиям и убийствам, поскольку боевики считали их представителями государственной власти или людьми, распространяющими «чуждую» идеологию¹⁴.

Трагическим аспектом возникшего кризиса стало массовое вовлечение детей в вооруженные конфликты. По данным ЮНИСЕФ, с 2013 по 2015 г. более 10 тыс. детей в ЦАР были завербованы различными вооруженными группировками¹⁵. Вооруженные группировки захватывали школы и насильно забирали детей в свои лагеря. Мальчиков обучали и использовали в качестве боевиков, а девочек превращали в сексуальных рабынь и обслугу¹⁶. Психологическое давление и идеологическая обработка приводили

¹⁰ An uncertain future? Children and Armed Conflict in the Central African Republic. *Internal displacement monitoring center*. 1.05.2011. Pp. 26–27. https://www.api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/201105-af-CAR-an-uncertain-future-thematic-en.pdf?_gl=1*1ij6qvs*_ga*NjY4NzA5MTEwLjE3Mzk1NzAyOTQ.*_ga_PKVS5L6N8V*MTczOTU3MDI5My4xLjAuMTczOTU3MDI5My42MC4wLjA (accessed: 15.03.2025)

¹¹ Коалиция «Селека» (перевод с языка санго – «союз») состоит преимущественно из четырех повстанческих группировок: Союз демократических сил за единство (*Union of Democratic Forces for Unity, UFDR*), Конвенция патриотов за справедливость и мир (*Convention of Patriots for Justice and Peace, CPJP*), Конвенция патриотов за спасение Страны (*Convention of Patriots for Salvation of Kodro, CPSK*) и Союз республиканских сил (*Union of Republican Forces, UFR*).

¹² На языке санго означает «анти-мачете».

¹³ A step back: The impact of the recent crisis on education in Central African Republic – A joint education assessment. *Reliefweb*. 18.10.2013. <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/step-back-impact-recent-crisis-education-central-african-republic> (accessed: 15.03.2025)

¹⁴ Report of the Secretary-General on children and armed conflict in the Central African Republic. *United Nations Security Council*. 13.04.2011. P. 7. <https://watchlist.org/wp-content/uploads/2011-SG-Report-on-CAR.pdf> (accessed: 15.03.2025)

¹⁵ Повстанцы в ЦАР освободят детей-солдат. *Новостям ООН*. 5.05.2015. <https://news.un.org/ru/story/2015/05/1262891> (дата обращения: 15.03.2025)

¹⁶ An uncertain future? Children and Armed Conflict in the Central African Republic. *Internal displacement monitoring center*. 1.05.2011. P. 20–25. https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/201105-af-CAR-an-uncertain-future-thematic-en.pdf?_gl=1*1ij6qvs*_ga*NjY4NzA5MTEwLjE3Mzk1NzAyOTQ.*_ga_PKVS5L6N8V*MTczOTU3MDI5My4xLjAuMTczOTU3MDI5My42MC4wLjA (accessed: 15.03.2025)

к тому, что многие дети начинали воспринимать образование как «врага», а войну – как единственный путь в жизни, из-за чего появилось «потерянное поколение», состоящее из десятков тысяч молодых людей, не знающих ничего, кроме насилия.

Массовая вербовка несовершеннолетних происходила в условиях полной безнаказанности боевиков и отсутствия государственной защиты гражданского населения. Дети пережили насилие и суровые испытания, их заставляли убивать, подвергали пыткам и наказаниям, использовали в качестве пушечного мяса. По окончании боевых действий демобилизация и реинтеграция таких детей в общество стала сложной задачей. Многие из них так и не смогли вернуться к мирной жизни, утратив возможность получения образования и адаптации к гражданскому обществу¹⁷.

Финансирование программ адаптации детей к гражданскому обществу осуществляется преимущественно за счет международных организаций. Однако неэффективное управление выделенными ресурсами стало причиной сокращения бюджета со стороны Международного валютного фонда и Всемирного банка на 40–60% в 2022 г.¹⁸ В результате каждый пятый демобилизованный ребенок не получил поддержки в рамках программы реинтеграции и не смог вернуться к мирной жизни¹⁹.

Вооруженные конфликты и гражданские войны спровоцировали настоящую гуманитарную катастрофу и создали препятствия для развития страны и укрепления ее суверенитета. Перед действующими властями встала важная задача по устранению катастрофических последствий, связанных с фактически полностью разрушенной образовательной инфраструктурой, массовым бегством учителей, хронической недостаточностью финансирования, убийствами и насилием над студентами и школьниками. Разрушенные школы стали символом утраченных возможностей, а несколько «потерянных поколений» выросло в условиях перманентного страха и отсутствия элементарных знаний и навыков.

«ПЕРЕЗАГРУЗКА» ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СЕКТОРА

В 2016 г. к власти в Центральноафриканской Республике пришел Фостен-Арканж Туадера, интеллектуал, получивший образование в нескольких африканских и европейских университетах, профессор математики, ранее занимавший должность ректора Университета Банги. Понимая важность образования в становлении и развитии устойчивого гражданского общества, он прилагает усилия для укрепления системы образования.

В мае 2016 г. правительство ЦАР обратилось к Европейскому союзу, Организации Объединенных Наций и Группе Всемирного банка с просьбой оказать поддержку в проведении оценки потребностей в области восстановления и миростроительства. Совместно с международными донорами Правительство Центральноафриканской Республики подготовило и утвердило Национальный план восстановления и миростроительства на 2017–2021 г. (*Plan National de relèvement et consolidation de la*

¹⁷ Coulange C. L'intégration des enfants soldats centrafricains dans la société s'est avérée une tâche extrêmement difficile. *Alternatives Humanitaires*. 21.05.2024. <https://www.alternatives-humanitaires.org/fr/2024/05/24/la-reintegration-des-enfants-soldats-en-centrafrique-quelles-perspectives-pour-penser-ladieu-aux-armes/> (accessed: 15.03.2025).

¹⁸ En Centrafrique, les finances publiques sont dans le rouge. *Radio France Internationale*. 4.05.2022. <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20220504-en-centrafrique-les-finances-publiques-sont-dans-le-rouge> (accessed: 15.03.2025)

¹⁹ Cas individuel (CAS) – Discussion: 2022, Publication: 110e session CIT. *International Labour Organisation*. 2022. https://ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:13101:0::NO::P13101_COMMENT_ID:3187463 (accessed: 15.03.2025)

paix 2017–2021)²⁰. Таким образом, были определены приоритетные цели на следующие пять лет: определение финансовых потребностей в сфере восстановления и миростроительства, разработка оперативных, институциональных и финансовых механизмов, адаптированных к текущим реалиям, а также создание комплексной платформы мониторинга прогресса при реализации реформ и координации гуманитарной и политической деятельности, а также деятельности в области развития и безопасности²¹.

В соответствии с данным планом была поставлена цель построить 218 школ, нанять тысячу учителей, открыть 1,2 тыс. школьных столовых и передать школьные наборы 150 тыс. учеников²². Затраты на реформирование и модернизацию системы образования со стороны международных доноров составили 13,4 млн евро в 2017 г., 24,5 млн евро в 2018 г., 43,7 млн евро в 2019 г. и 87,8 млн евро в 2020–2021 гг.²³

Позже Правительство Центральноафриканской Республики приняло решение о продлении срока действия Национального плана до конца 2023 г.²⁴ Эта корректировка была связана с заключением Политического соглашения о мире и примирении между правительством Центральноафриканской Республики и 14 вооруженными группировками в 2019 г.²⁵, а также последствиями пандемии *COVID-19*, которые помешали достижению ожидаемых результатов в указанные сроки.

Однако данных усилий оказалось недостаточно. Согласно отчету ЮНИСЕФ²⁶, в 2019 г. четверть детей не были зачислены в начальную школу, а уровень охвата детей дошкольным образованием составлял менее 6,3%. В марте 2021 г. кризис в области безопасности и пандемия привели к закрытию многих школ. Показатель завершения начальной школы составил 27%. Основными препятствиями на пути к образованию и повышению качества преподавания все также оставались хроническая нехватка финансирования, гендерные и социально-культурные нормы, высокая стоимость образования для семей, отсутствие необходимой инфраструктуры, неадекватные учебные программы, а также нехватка квалифицированных учителей. Две трети учителей начальных школ являлись «учителями-родителями», не имеющими специального педагогического образования, которых оплачивали родители учеников.

Кроме того, несмотря на все усилия со стороны властей, продолжались регулярные забастовки учителей²⁷. Такое явление подчеркивает исключительную важность вопроса

²⁰ Plan National de Relèvement et de Consolidation de la Paix (2017-2021). *Многопрофильная комплексная миссия ООН по стабилизации в Центральноафриканской Республике МИНУСКА*. 17.11.2016. https://minusca.unmissions.org/sites/default/files/plan_national_de_relevement_et_consolidation_de_la_paix_-_final.pdf (дата обращения: 15.03.2025)

²¹ Ibid. P. 7–8.

²² Ibid. P. 34.

²³ Ibid. P. 71.

²⁴ Rapport combine de mise a jour et d'extension a fin 2024 du document de strategie pays (DSP) 2017-2021 et de revue de la performance du portefeuille pays (RPPP). *Groupe de la Banque Africaine de Developpement*. 03.2023. P. iv. https://afdb.org/sites/default/files/documents/projects-and-operations/rca_-_rapport_combine_de_mise_a_jour_et_dextension_a_fin_2024_du_document_de_strategie_pays_dsp_2017-2021_et_de_revue_de_la_performance_du_portefeuille.pdf (accessed: 15.03.2025)

²⁵ Political Agreement for Peace and Reconciliation in the Central African Republic, February 2019 (S/2019/145). *Reliefweb*. 15.02.2019. <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/political-agreement-peace-and-reconciliation-central-african> (accessed: 15.03.2025)

²⁶ Descriptif de programme de pays. République centrafricaine. E/ICEF/2023/P/L.13. *Conseil économique et social Nation Unites*. 03.01.2023. P. 3/18. https://www.unicef.org/executiveboard/media/14711/file/2023-PL13-Central_African_Republic_CPD-FR-ODS.pdf (accessed: 15.03.2025)

²⁷ Centrafrique: les enseignants menacent une nouvelle fois d'entrer en grève. *Radio Ndeke Luka*. 05.01.2024. <https://www.radiondekeluka.org/62932-centrafrique-les-enseignants-menacent-une-nouvelle-fois-dentrer-en-greve> (accessed: 15.03.2025)

о заработной плате и пособиях в секторе образования. В то время как правительство всеми силами пытается удовлетворить потребности учителей, крайне важно учитывать экономические и социальные реалии, с которыми сталкиваются работники образования, как, например, переполненность классов и нехватка педагогов²⁸.

Несмотря на формально закрепленный принцип бесплатного начального образования, фактические затраты на обучение для многих остаются высокими. Ученики должны нести расходы на учебные материалы и школьную форму. Более того, распространена практика неофициальных платежей (поборов), взимаемых школами на «различные нужды». Неуплата этих поборов приводит к исключению учеников из образовательного процесса до погашения задолженности, что создает барьеры для получения образования для детей из малообеспеченных семей.



Рис. 1. Расходы на образование в процентах от общих государственных расходов, 1990–2023 гг.

Источник: Институт статистики ЮНЕСКО²⁹.

В 2020 г. правительство Центральноафриканской Республики утвердило Секторальный план развития образования ЦАР на 2020–2029 гг., в котором определены три приоритетных направления: увеличение охвата всех уровней образования и обеспечение инклюзивного и безопасного образовательного пространства; изменение подходов к подготовке учителей, привлечению и удержанию квалифицированных кадров; пересмотр и адаптация учебных планов и программ, улучшение методик преподавания и контроля качества³⁰. Стоимость реализации программ, согласно Секторальному плану в 2020–2022 гг., составила около \$11,5 млн на дошкольное образование, начальное образование – \$51,4 млн, общее среднее образование – \$21 млн,

²⁸ Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 de la République centrafricaine. *Global Partnership*. 2020. P. 161. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-republique-centrafricaine-2020-2029> (accessed: 15.03.2025)

²⁹ UNESCO Institute for Statistics Data. *UNESCO*. <https://databrowser.uis.unesco.org/browser> (accessed: 15.03.2025)

³⁰ Ibid. P. 46.

техническое и сельскохозяйственное образование, профессиональную подготовку и грамотность – \$5,1 млн, высшее образование и научные исследования – \$1,4 млн, управленческие расходы – \$5,26 млн и прочие расходы – \$10,37 млн, что составляет примерно 9,9% годового бюджета Республики. Стоит отметить, что расходы на образование имеют тенденцию к росту, но все же ниже показателя 13,86% среди стран Африки к югу от Сахары (рис. 1).

Финансирование сектора образования в рамках достижения Цели устойчивого развития № 4 (ЦУР-4), координируемой Организацией Объединенных Наций, в 2023 г. достигло \$21,3 млн. Ключевыми донорами выступили специализированные учреждения ООН, включая ЮНИСЕФ, Совет ООН по правам человека и Фонд миростроительства ООН, что подчеркивает межведомственный характер поддержки образовательных инициатив в глобальном контексте³¹.

Однако в 2024 г. наблюдалось сокращение объема финансирования до \$18,2 млн, что было обусловлено перераспределением финансовых ресурсов в пользу других направлений, включая ЦУР-2 (Ликвидация голода), ЦУР-3 (Хорошее здоровье и благополучие) и ЦУР-15 (Сохранение экосистем суши), а также изменениями в структуре и объемах взносов со стороны международных доноров.

Всемирным банком был выделен грант в размере \$30,85 млн на период 2021–2025 гг., предназначенный для реализации Стратегического плана Глобального партнерства в области образования (*GPE, Global Partnership for Education*) в контексте выполнения Плана сектора образования (*ESP, Education Sector Plan*) (2020–2029 гг.). Однако по состоянию на 2025 г. реализации, промежуточные результаты демонстрируют отставание от установленных целевых показателей³².

Несмотря на наличие проработанного плана действий и выделение средств, сфера образования в Центральноафриканской Республике продолжает сталкиваться с системными проблемами. Среди них можно выделить нехватку учителей и привлечение волонтеров, в том числе в столице³³, бюрократические проволочки и срывы учебного процесса в отдаленных префектурах страны³⁴ и отсутствие школьной инфраструктуры³⁵. Вопрос хронического недостатка финансирования в сфере образования фактически ставит в зависимость Центральноафриканскую Республику от международных акторов, которые при этом оказывают политическое влияние для достижения собственных целей и интересов.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ЕВРОПОЦЕНТРИЗМА

Ключевым приоритетом в сфере образовательной политики выступает необходимость трансформации действующей системы обучения в соответствии с социокультурными и историческими особенностями государства.

³¹ Центральноафриканская Республика. *Группа ООН по устойчивому развитию*. <https://unsdg.un.org/ru/un-in-action/central-african-republic> (дата обращения: 15.03.2025)

³² Central African Republic – Education Sector Plan Support Project. *World Bank Group*. 15.07.2021. <https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/project-detail/P173103> (accessed: 15.03.2025)

³³ Koena J.-F. En RCA, les écoles souffrent d'un manque d'enseignants. *Deutsche Welle*. 21.02.2024. <https://www.dw.com/fr/centrafrique-ecole-crise-enseignants-e1%3%A8ves/a-68331908> (accessed: 15.03.2025)

³⁴ Centrafrique: la réponse du gouvernement et la Minusca sur le retard dans le déploiement des enseignants. *Radio Ndeke Luka*. 21.11.2024. <https://radiondekeluka.org/77071-centrafrique-la-reponse-du-gouvernement-et-la-minusca-sur-le-retard-dans-le-deploiement-des-enseignants> (accessed: 15.03.2025)

³⁵ Centrafrique: à Mala, les études s'arrêtent après la classe de seconde. *Radio Ndeke Luka*. 24.03.2025. <https://www.radiondekeluka.org/82828-centrafrique-a-mala-les-etudes-sarretent-apres-la-classe-de-seconde> (accessed: 15.03.2025)

В Центральноафриканской Республике образовательная модель сохраняет структурное сходство с французской системой, подвергшейся лишь частичным модификациям (*рис. 2*). Одним из примеров таких изменений является интеграция элементов неформального (альтернативного) образования. Как следствие, вместо создания устойчивой модели национальной системы образования Республика получила фрагментированную и разобщенную структуру.

Качество образовательных и методических материалов также не соответствует потребностям центральноафриканских школьников и демонстрирует формализм в части наполнения. Для иллюстрации можно привести школьный учебник по истории и географии для средней школы (уровни *CM1-CM2* – 5-6-й классы) «*HISTOIRE. GÉOGRAPHIE. ÉDUCATION*», выпущенный Национальным институтом педагогических исследований и учебно-методического сопровождения Министерства национального образования Центральноафриканской Республики (*INRAP, Institut national de Recherche et d'animation pédagogique*). Данный институт отвечает за разработку и апробацию учебных программ и пособий для начального и среднего образования, а также за методические материалы для учителей (педагогический журнал, радиотелевизионные программы и прочее).

Учебник объемом в 161 страницу содержит приблизительно 49 тыс. печатных символов (данные получены путем анализа текстового наполнения). Существенную часть содержания составляют иллюстративные материалы, включая рисунки и фотографии. Для примера, российский учебник по истории «Всеобщая история. История древнего мира. 5 класс» авторства А.А. Вигасина, Г.И. Годера и И.С. Свеницкой содержит около 380 тыс. печатных символов. В разделе истории африканским детям 11–14 лет рассказывается о пещерных людях, географических открытиях, сделанных представителями западной цивилизации, и колонизаторстве, включая колониальный период Центральноафриканской Республики и ее тесной связи с Францией.

Раздел, посвященный Первой и Второй мировым войнам, занимает в общей сложности 4 страницы (*Приложения 1–4*) при том, что центральноафриканцев фактически заставили участвовать в этих войнах. Период после обретения независимости в 1960 г. представлен несколькими страницами и временной шкалой правления президентов ЦАР (*Приложения 5–6*). Авторы учебно-методических материалов фактически преуменьшают значимость страны и народа в глобальных мировых событиях.

Следует отметить, что школьные учебно-методические материалы зачастую не являются оригинальными адаптированными разработками – их основу составляют учебные пособия из Камеруна. ЦАР в кооперации с другими франкоязычными африканскими государствами участвует в создании коллективных дидактических материалов. Данная деятельность осуществляется в рамках межгосударственной инициативы «Образовательные ресурсы», реализуемой ЮНЕСКО при финансовой поддержке Французского агентства развития (*AFD, Agence Française de Développement*)³⁶. Подобная практика демонстрирует существующую зависимость качества образовательного контента от внешнего регулирования, сохраняющего влияние бывшей метрополии на процессы стандартизации учебных материалов. Это, в свою очередь, порождает вопросы относительно автономии образовательных систем в

³⁶ Education – Pédagogie pour l'enseignement des mathématiques et du français: 13 pays de l'Afrique subsaharienne francophone adoptent des stratégies communes. *Le Quotidien*. 18.05.2024.

<https://lequotidien.sn/education-pedagogie-pour-lenseignement-des-mathematiques-et-du-francais-13-pays-de-lafrique-subsaharienne-francophone-adoptent-des-strategies-communes/> (accessed: 15.03.2025)

странах Центральной Африки в целом и соответствии глубины наполнения и содержания целям развития сферы образования в рамках укрепления суверенитета и формирования человеческого капитала ЦАР.

Этот нарратив является эхом колониальной образовательной политики Франции, в частности, реформ 1948 г., проводившихся во французской колониальной Африке. Тогда система образования была унифицирована по французскому образцу: учебные программы и пособия были импортированы из Франции, что привело к маргинализации локальных знаний об истории и географии африканских стран [Борисенков 1987: 73–75]. Таким образом, отсутствие критического анализа колониального прошлого и акцент на евроцентричных знаниях продолжают оказывать влияние на современную образовательную систему страны.

Подобное качество образования категорически не соответствует современным нормам и требованиям. Закономерно, что подавляющая часть выпускников школ не получает не только общих знаний об истории своей страны, что отрицательно влияет на развитие гражданской идентичности, но и необходимых профессиональных навыков, что лишает их возможности продолжения обучения и затрудняет трудоустройство. Кроме того, учебные материалы доступны далеко не всем ученикам. Из-за хронического недостатка финансирования ученики вынуждены самостоятельно покупать учебники и школьные принадлежности, в результате чего соотношение ученики/учебники в 2018–2019 г. составляло 54,1 для уровня СМ1 и 45,7 для СМ2³⁷.

Еще одним вызовом является дефицит методического и дидактического обеспечения педагогов. В стране крайне ограничен доступ к библиотекам, а большинство из них принадлежит частным организациям. Кроме того, около 75% учителей не владеют цифровыми инструментами для онлайн-исследований, что вынуждает их опираться на устаревшие материалы и знания, полученные во время обучения. Значительные трудности в планировании и организации учебного процесса испытывают начинающие педагоги, вынужденные полагаться на учебник как на основную, а зачастую и единственный источник информации. Замена полноценной подготовки краткими заметками или материалами, заимствованными у коллег, снижает эффективность их преподавания и ограничивает глубину и широту представления учебного материала [Sokola 2023: 26].

Следовательно, для результативной модернизации образовательной сферы необходимо сформировать долгосрочные механизмы автономного финансирования и актуализировать содержание школьных программ, исходя из реальных потребностей экономики и общества.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ФИНАНСИРОВАНИЕ: ПОЛЬЗА ИЛИ ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ?

В условиях крайнего дефицита собственного бюджета и слабой системы контроля и управления в сфере образования тысячи центральноафриканских детей не могут получить доступ к качественному обучению. Вакуум заполняется иностранными акторами и различными некоммерческими организациями, реализующими образовательные программы. Их инициативы зачастую имеют временный характер, но при этом оказывают значительное идеологическое влияние на неокрепшие детские

³⁷ Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 de la République centrafricaine. *Global Partnership*. 2020. P. 195. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-republique-centrafricaine-2020-2029> (accessed: 15.03.2025)

умы, продвигая западные ценности и собственные идеалы. Кратковременный характер программ создает риск оставить школьников с неполным объемом необходимых знаний и умений и, как следствие, невозможности полноценной интеграции подрастающего поколения в общество.

Одним из примеров временной работы с наиболее уязвимыми слоями населения со стороны международного сообщества является программа *ETAPE (Espaces temporaires d'apprentissage et de protection des enfants* – Временные пространства для обучения и защиты детей) [Murseli 2019: 73–93]. Школы *ETAPE* управляются и финансируются международным сообществом и не предназначены для того, чтобы быть долгосрочной частью системы образования государства, где они развертываются. Функционирование таких школ зависит от внешнего финансирования и контрактных обязательств между неправительственными организациями и донорами. При задержке выплат школы перестают вести свою деятельность.

Традиционно, школы *ETAPE* не интегрированы в образовательную систему принимающей страны, однако в Центральноафриканской Республике были реализованы инициативы по обеспечению преемственности в образовании *ETAPE*.³⁸ Учителями в этих школах являются так называемые «учителя-родители», с которыми представители международных организаций проводят специализированные тренинги, в том числе по психологии и социологии.

Другим примером служит Глобальный фонд *Education Cannot Wait (ECW)*³⁹, который реализует в Центральноафриканской Республике комплексную стратегию, направленную на расширение доступа к образованию и повышение его качества. Финансируемые фондом программы охватывают широкий спектр мероприятий, включая реинтеграцию детей в систему образования, профессиональную подготовку учителей, поддержку успеваемости учащихся и внедрение образовательных радиопрограмм для детей, проживающих в отдаленных и труднодоступных районах страны. В рамках данной деятельности были инициированы две ключевые программы: Первая чрезвычайная помощь (*First Emergency Response*) в 2017 г., направленная на оперативное реагирование на кризисные ситуации в сфере образования, и Многолетняя программа повышения устойчивости (*MYRP, Multi-Year Resilience Programme*), стартовавшая в 2019 г. и ориентированная на долгосрочное развитие системы образования и повышение его устойчивости к внешним воздействиям. В 2023 г. размер гранта, выделенного фондом *ECW* на программу Первая чрезвычайная помощь, составил \$2 млн., при этом общий объем финансирования, предоставленного фондом *Education Cannot Wait* Центральноафриканской Республике за все время реализации программ, достиг \$70 млн.⁴⁰

Сами по себе подобные инициативы могли бы иметь положительный эффект, если бы не две проблемы: отсутствие централизованной координации со стороны властей ЦАР и риски дальнейшей фрагментации образовательной системы; размывание

³⁸ Un enseignement fondamental 1 équitable et inclusif soutenu par des enseignants qualifiés et un système éducatif transformé. Pacte de partenariat. *Global Partnership*. 08.2023. P. 6. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-11-pacte-partenariat-republique-centrafricain.pdf> (accessed: 15.03.2025)

³⁹ Increasing access to safe, quality education for children impacted by ongoing conflict and crisis in the Central African Republic. *Education Cannot Wait*. <https://www.educationcannotwait.org/our-investments/where-we-work/central-african-republic> (accessed: 15.03.2025)

⁴⁰ Education Cannot Wait Announces US\$2 Million First Emergency Response in the Central African Republic: Total Funding Reaches US\$70 Million. *PR Newswire*. 16.06.2023. <https://www.prnewswire.com/news-releases/education-cannot-wait-announces-us2-million-first-emergency-response-in-the-central-african-republic-total-funding-reaches-us70-million-301853245.html> (accessed: 15.03.2025)

суверенитета в образовательной политике, когда ключевые решения, программы и учебные материалы фактически навязываются извне. Деятельность этих организаций сосредоточена не на восстановлении и укреплении национальной образовательной системы, а на углублении зависимости государства от внешнего финансирования, которое хоть и оказывает временное содействие, но при этом создает риск утраты независимости в принятии решений, что в целом подрывает суверенитет страны. Наблюдается отток квалифицированных педагогических кадров из государственных школ в образовательные центры некоммерческих организаций (НКО), что ослабляет потенциал национальной системы образования.

ОБРАЗОВАНИЕ КОЧЕВЫХ И КОРЕННЫХ НАРОДОВ

Наибольшие трудности испытывают коренные народы и кочевые племена, для которых обучение оказывается недоступным. Их образовательные потребности предполагают особый подход, учитывающий культурные и социально-экономические реалии присущего им образа жизни. Однако существующая образовательная политика, в основе которой лежит международное финансирование, на протяжении длительного времени игнорировала значимую часть населения и специфику многих сообществ в Центральноафриканской Республике, что, в свою очередь, послужило не только маргинализации, радикализации и эскалации этнических конфликтов, но и привело к катастрофически низкому уровню охвата государственным образованием детей фулани и пигмеев.

Коренные народы (например, пигмеи ака, бака) и кочевые племена (фулани) испытывают особенно острые трудности в получении базового образования⁴¹. Их традиционный уклад жизни, часто базирующийся на охоте, собирательстве и скотоводстве, плохо стыкуется с классической моделью школьного обучения.

Правительство предпринимает попытки решения этих проблем. Для коренных народов, таких как пигмеи ака и бака, при участии Министерства сельского хозяйства ЦАР реализуются программы интеграции детей в традиционную систему образования⁴². Этот подход позволяет детям проще ассимилироваться и получать знания, не отрываясь от традиционной системы передачи культуры и опыта. Образовательные программы охватывают практические занятия, касающиеся охоты и собирательства, изучения основ экологии, а также базовых школьных предметов. Такой подход к организации обучения не только способствует повышению уровня грамотности среди пигмеев, но и становится важным фактором в сохранении их уникальной культурной идентичности.

На языке народа фульбе (фулани) – фульфонде издавна существовала письменность на основе арабской и имелась письменная литература – исторические хроники, поэмы, легенды, песни. Однако основную роль играли традиционные формы воспитания в семье и общине. Колониальная и постколониальная система образования считала такой подход «пережиточной формой культурной жизни» [Борисенков 1987: 38], в результате чего детям из кочевых племен фулани стало фактически невозможно интегрироваться в формальную систему образования. В настоящее время при участии Министерства животноводства и ветеринарии ЦАР внедряются программы адаптивного обучения для

⁴¹ Exposé du représentant de la minorité ethnique peulh de Centrafrique. *DOCIP*. 17.07.2004. P. 3. https://cendoc.docip.org/collect/cendocdo/index/assoc/HASH7f9c/1032e933.dir/312_fs.pdf (accessed: 15.03.2025)

⁴² Plan en faveur des peuples autochtones (PPA). *World Bank Group*. 09.2022. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099950009262241056/pdf/P1658550d5c7a20ca0961f0b474e6323746.pdf> (accessed: 15.03.2025)

фулани. Основной целью этих инициатив является интеграция базового школьного образования в повседневную деятельность кочевых скотоводов⁴³.

Одной из значимых инициатив стало развитие мобильных школ, представляющих собой передвижные учебные заведения, которые следуют за кочевыми племенами во время перегона стада и обеспечивают детей базовым образованием. Программа, в первую очередь, ориентирована на детей скотоводов фулани, чьи семьи совершают сезонные миграции. Она принимает во внимание уникальный график передвижения, что дает возможность избежать прерываний в учебном процессе, сохраняя при этом привязанность к традиционному образу жизни. Вместе с племенами школы перемещаются, в том числе, и по территориям Судана и Чада, где данная инициатива также находит поддержку, делая тем самым проект мобильных школ межгосударственным проектом в Центральной Африке⁴⁴.

Министерство животноводства и ветеринарии также разрабатывает программы профессионального обучения для молодых представителей кочевых племен, дающие прикладные знания по ветеринарии, сельскому хозяйству, ремесленническому производству различной продукции животноводства и основам экономики. Такие программы нацелены на рост экономической независимости кочевых племен, предоставляя возможность не только сохранять традиционные формы ведения хозяйства, но и успешно адаптироваться к современным реалиям.

Особое внимание уделяется билингвальной методике преподавания, чтобы дети могли осваивать французский язык, являющийся, наряду с санго, официальным языком, не прерывая связи с родным наречием и традиционной культурой. Другой инициативой является программа подготовки «родителей-учителей», которые частично компенсируют дефицит кадров, позволяя готовить педагогов непосредственно в местных общинах. Участники программы осваивают базовые курсы педагогики и методики преподавания.

Однако вопросы социальной интеграции все еще остаются открытыми. Дети из этнических групп довольно часто сталкиваются с дискриминацией в традиционном обществе, что негативно сказывается на мотивации получения ими базового образования. В этом контексте инициативы Министерства животноводства и ветеринарии под личным руководством Министра Хасана Буба являются примером успешной реализации интегрированных в традиционные общества образовательных практик. Мобильные школы и адаптивные программы дают шанс снизить культурные и географические препятствия и способствуют более органичной интеграции этих групп в общественно-экономическую жизнь страны.

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОССИЙСКИМИ ПЕДАГОГАМИ

Среди международных акторов, которые в последние годы начали активно участвовать в развитии системы образования Центральноафриканской Республики, также можно выделить Россию.

Важным событием в сфере международного гуманитарного сотрудничества стало открытие в 2022 г. в столице Банги культурно-образовательного центра «Русский дом».

⁴³ Les Peuhls Mbororo de Centrafrique une communauté qui souffre. *International Federation for Human Rights*. 06.2015. P. 3. https://www.fidh.org/IMG/pdf/rapport_les_peuhls_de_centrafrique_aidspc.pdf (accessed: 15.03.2025)

⁴⁴ Rapport d'activités IRAM 2022. *Institut de recherche et d'applications des méthodes de développement*. 2023. P. 16. <https://www.iram-fr.org/ouverturepdf.php?file=mep-ra-22-iram-bat-web-1687515120.pdf> (accessed: 15.03.2025)

В рамках его деятельности развернуты бесплатные образовательные программы, направленные на комплексное освоение русского языка, включая формирование навыков грамотного письма и совершенствование письменной речи. С 2024 г. введены курсы русского языка не только для взрослых, но и для детской аудитории.

В рамках деятельности «Русского дома» реализуется инициатива по внедрению курсов русского языка как иностранного (РКИ) в учебные заведения Центральноафриканской Республики. Квалифицированные специалисты организации, обладающие профильной педагогической подготовкой, проводят занятия по РКИ на базе двух государственных школ столицы ЦАР Банги. Дополнительно образовательные программы реализуются в школе имени преподобного Сергия Радонежского, действующей при приходе Русской Православной Церкви в городе Бимбо. Данный проект способствует не только популяризации русского языка, но и развитию двустороннего культурно-гуманитарного диалога между Россией и ЦАР. Учащиеся получают доступ к изучению российской культуры, традиций и языкового наследия, что расширяет их образовательные возможности и формирует основу для долгосрочного сотрудничества между странами.

Еще одним важным аспектом работы центра является организация культурно-просветительских мероприятий, направленных на популяризацию российской культуры. В их число входят кинопоказы российских фильмов на французском языке, тематические вечера, а также интерактивные занятия с применением методов арт-педагогики, интегрирующих художественные практики в образовательный процесс. Лингвокультурная компетенция слушателей «Русского дома» развивается посредством исполнительских практик, включающих разучивание песен на русском языке и создание театральных постановок по мотивам произведений русской классической драматургии. Данная методика позволяет интегрировать элементы российской культуры и традиций с учетом традиционных подходов и особенностей центральноафриканского общества [Руднева 2023]. Такой синтез способствует более глубокому пониманию и усвоению русскоязычной культуры, адаптируя ее к локальному контексту.

Стоит отметить, что данная инициатива имеет исторические предпосылки. В период советско-центральноафриканского сотрудничества в африканской стране работали педагоги из СССР, которые не только преподавали русский язык, но и обучали естественно-научным дисциплинам (математике, физике)⁴⁵. На современном этапе актуализируются планы по реинтеграции русского языка в национальную школьную программу, что отражает тенденцию к восстановлению многовекторного культурно-образовательного диалога.

ВЫВОДЫ

Образовательная система Центральноафриканской Республики является важным элементом национального суверенитета, однако ее развитие сталкивается с глубокими структурными вызовами, уходящими корнями в колониальное прошлое и десятилетия политической нестабильности. После обретения независимости попытки реформ часто сводились к формальному расширению доступа к образованию, игнорируя необходимость адаптации учебных программ к культурным и социальным реалиям страны. Политические кризисы, гражданские войны и хроническое недофинансирование

⁴⁵ Новоселова Е. Зачем будут учить русский в Центральноафриканской республике. *Российская газета*. 07.02.2022. <https://rg.ru/2022/02/07/zachem-budut-uchit-russkij-v-centralnoafrikanskoj-respublike.html> (дата обращения: 15.03.2025)

привели к катастрофическому разрушению инфраструктуры и формированию «потерянных поколений», лишенных базовых знаний и навыков.

Несмотря на усилия правительства, зависимость от внешней помощи продолжает оставаться критической проблемой. Существующие программы и инициативы хотя и обеспечивают краткосрочные решения, но вместе с тем усиливают фрагментацию системы и подрывают национальный контроль над образовательной политикой. Учебные материалы, заимствованные у франкоязычных соседей или разработанные при участии бывшей метрополии, сохраняют евроцентричный нарратив, что препятствует формированию гражданской идентичности и критического мышления.

Перспективы преодоления кризиса связаны с решением системных проблем. Во-первых, с необходимостью укрепить государственное управление через создание прозрачных механизмов координации международной помощи. Во-вторых, с осуществлением глубокой реформы учебных программ с интеграцией национальной истории, языков и традиционных знаний, что позволит преодолеть колониальные стереотипы и усилить связь образования с истинными потребностями и запросами общества. В-третьих, инвестиции в учителей – повышение зарплат, переподготовка, поддержка работы в отдаленных регионах, поскольку именно педагоги являются основой любой образовательной системы. Особого внимания требуют уязвимые группы, такие как кочевые племена фулани и коренные народы.

Исторический опыт плодотворного взаимодействия с советскими педагогами сохраняет актуальность в коллективной памяти центральноафриканского общества, где отмечается высокий уровень доверия к профессиональному потенциалу педагогов из России. Принципиальным отличием российской стратегии от практик других государств является ее ориентация на партнерскую модель взаимодействия, исключая идеологическую экспансию, и трепетное отношение к национальному самоопределению и традициям. Реализация совместных образовательных инициатив, включая разработку методических и дидактических материалов на основе наработок советской и российской школ, способна стать катализатором системной трансформации образовательного пространства страны.

Образование – это не просто социальная услуга, а фундамент суверенного развития. Без самостоятельной, адаптированной к местным условиям образовательной системы, ЦАР рискует полностью попасть в ловушку внешней зависимости, где молодые люди будут терять шансы на достойную жизнь, а страна – на благополучное будущее. Успех возможен только через баланс: использование глобальных ресурсов должно дополняться укреплением национального контроля, а международное сотрудничество – служить интересам центральноафриканского общества, а не заменять их. Только тогда образование станет не полем битвы за влияние, а инструментом созидания, способным вернуть надежду целым поколениям.

Дополнительные материалы к статье⁴⁶: Приложения 1–6. Материалы из учебника «*HISTOIRE. GÉOGRAPHIE. ÉDUCATION*» для 5–6 классов в Центральноафриканской Республике. С. 126–129, 134–135 на 19 л. с переводом на русский язык.

БИБЛИОГРАФИЯ

Борисенков В.П. *Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки: Традиции и современность*. М.: Педагогика, 1987.

⁴⁶ Дополнительные материалы составляют неотъемлемую часть данной статьи и размещены на официальном сайте Ученых записок Института Африки РАН (<https://africajournal.ru/>) на странице статьи.

- Грибанова В.В. Образование и политика в Африке. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2020. № 1(50). С. 71–81. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2020-50-1-71-81>
- Дормидонтова О.А., Завьялова Г.Н. Перспективы реформирования образовательного кластера в Центральноафриканской Республике в соответствии с «Секторальным планом развития образования в Центральноафриканской Республике 2020–2029». *Язык и культура в эпоху интеграции научного знания и профессионализации образования*. 2023а. № 4–2. С. 188–194.
- Дормидонтова О.А., Завьялова Г.Н. Проблема доступности начального образования в ЦАР в условиях современного социально-политического контекста. *Казанская наука*. 2023б. № 10. С. 30–32.
- Дормидонтова О.А., Завьялова Г.Н. Повышение качества образования как стратегическая задача реформирования образовательного кластера в Центральноафриканской Республике. *Актуальные проблемы педагогики и психологии*. 2023с. Т. 4. № 11. С. 5–11.
- Руднева О.Н. Артпедагогика как эффективное средство продвижения русского языка в образовательной среде Центральноафриканской Республики. *Гуманитарные исследования Центральной России*. 2023. № 4. С. 60–67. <https://doi.org/10.24412/2541-9056-2023-429-60-67>.
- Мурафа С.В., Нгетобай М.Р. Доступность образования в странах Центральной Африки (Камерун, Центральноафриканская Республика, Конго, Габон и Чад). *Российский журнал региональных исследований*. 2024. Т. 32. № 2. С. 278–289. <https://doi.org/10.15507/2413-1407.127.032.202402.278-289>
- Федотов Д.А., Мелемокоосо М.-Р. Поколение надежды: молодежная политика в Центральноафриканской Республике. *Современная Россия: вызовы, перспективы, траектории развития. Сборник статей международной научно-практической конференции*. 2024. С. 17–21.
- Banga J.-L. Y. *L'État, l'Église et l'éducation: le partenariat comme nouveau paradigme axiologique face aux défis de l'éducation en Centrafrique et ses enjeux*. Thèse de doctorat. Amiens: Université de Picardie Jules Verne, 2017.
- Bauters J. *A Taxonomy of Non-State Armed Actors in the Central African Republic*. Interns and Volunteers Series. International Peace Information Service, 2012. https://ipisresearch.be/wp-content/uploads/2015/02/CAR_Nonstateactors_2010-6.pdf
- Becker G.S., Chiswick B.R. Education and the distribution of earnings. *The American Economic Review*. Vol. 56. № 1/2. 1966. Pp. 358–369.
- Carayannis T., Lombard L. (Eds.). *Making Sense of the Central African Republic: The Struggle for Democracy*. London: Zed Books Lt., 2015. <http://doi.org/10.5040/9781350221246>
- Gounebana C.B. *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à l'an 2001: Situation de l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat. Dijon: Université de Bourgogne, 2006.
- Giroux J., Lanz D., Sguaitamatti D. The Tormented Triangle: The Regionalisation of Conflict in Sudan, Chad and the Central African Republic. *Crisis States Working Articles Series*. № 2. London: Crisis State Research Centre LSE, 2009.
- Hanushek E.A., Woessmann L. The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature*. 2008. Vol. 46. № 3. Pp. 607–668. <https://doi.org/10.1257/jel.46.3.607>
- Heckman J.J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*. 2006. Vol. 312. № 5782. Pp. 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Murseli H. L'Éducation en situation de conflit en République centrafricaine: les Espaces Temporaires d'Apprentissage en question. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 2019. Vol. 18. Pp. 73–93. <https://doi.org/10.4000/cres.4009>
- Namyouisse J.-M. *Le système éducatif et les abandons scolaires en Centrafrique: Cas de la Région de l'Ouham*. Thèse de doctorat. Lille: l'Université des sciences et technologies, 2007.
- Pleven R. *Discours d'ouverture conférence Africaine Française de Brazzaville*. 1944.
- Psacharopoulos G., Patrinos H.A. *Returns to investment in education: A decennial review of the global literature*. Policy Research Working Article Vol. 8402. Washington: World Bank Group, 2018.
- Sokola B. *Usage des ressources documentaires et modélisation des pratiques d'enseignement apprentissage de l'histoire en classe de 6e en République Centrafricaine*. Thèse de doctorat. Brest: Université de Bretagne occidentale, 2023.
- Zocizoum Y. Les mécanismes de l'ordre colonial, néocolonial et d'appauvrissement en Centrafrique: 1879–1979. Sociologie, Doctorat d'Université. 1981. Paris. Vol. 2.

EDUCATION SYSTEM IN THE CENTRAL AFRICAN REPUBLIC: OVERCOMING THE LEGACY OF COLONIALISM AND THE AFTERMATH OF PROLONGED CONFLICTS

© 2025 T.N. Kirikova

KIRIKOVA Tatiana Nikolaevna, PhD Candidate, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0009-0002-5853-1229. E-mail: kirikova.tn7@gmail.com

Abstract. Access to education constitutes a critically important socio-economic issue for developing countries, particularly those that have suffered from protracted armed conflicts and political instability. Conflicts have severely deteriorated the educational infrastructure, resulting in the closure of numerous schools. Political instability has further exacerbated the situation by diverting resources away from the education sector and undermining efforts to develop and implement effective educational policies. The absence of a safe environment has hindered children's learning and development, thereby reducing prospects for socio-economic progress. These problems are clearly manifested in the case of the Central African Republic (CAR), which for decades has been enduring prolonged crises, armed conflicts, political instability, economic stagnation, and social fragmentation. The education system there continues to face serious challenges. A shortage of qualified personnel, insufficient funding, and other socio-economic barriers significantly limit access to education for residents of remote regions, indigenous peoples, nomadic tribes, refugees, and internally displaced persons. In addition to domestic issues, the education system is significantly influenced by international and foreign actors, including non-profit organizations (NPOs) and non-governmental organizations (NGOs). Their projects, on the one hand, continue to provide temporary solutions; on the other hand, they contribute to the country's dependency on external assistance and to the formulation of public policies that do not always align with national interests. This article examines the historical context of the development of the education system in the Central African Republic, its current condition, the impact of armed conflicts, governmental efforts and the national education strategy, as well as the influence of foreign actors on educational policy.

Keywords: education system, Central African Republic, sovereignty, education sector reforms, analysis of educational materials, education of indigenous and nomadic peoples

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-22-41

Conflict of interest: The author declared that there is no conflict of interest.

For citation: Kirikova T.N. Education System in the Central African Republic: Overcoming the Legacy of Colonialism and the Aftermath of Prolonged Conflicts. *Journal of the Institute for African Studies*. 2025. Vol. 11. №. 2. Pp. 22–41. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-22-41>

АГРАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАН СУБСАХАРСКОЙ АФРИКИ

© 2025 Н.Г. Гаврилова

ГАВРИЛОВА Нина Германовна, младший научный сотрудник, Центр изучения проблем переходной экономики, Институт Африки РАН, Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0003-0176-7804. E-mail: ninagavrilova1976@gmail.com

Аннотация. Сельское хозяйство стран Субсахарской Африки (ССА) исторически занимает одно из центральных мест в обеспечении занятости населения и продовольственной безопасности данного региона. Однако в современных условиях аграрный сектор сталкивается с проблемой: оставаясь основой экономики, он теряет кадры из-за миграции молодежи в города, оттока работников в сектор услуг и добывающую промышленность. Несмотря на высокий уровень безработицы, молодежь избегает работать в сельском хозяйстве, воспринимая агросектор как низкооплачиваемую и технологически отсталую отрасль. Выход из этой ситуации автор статьи видит в трансформации аграрного образования. Современное сельское хозяйство перестает быть технологически отсталым, оно требует специалистов с навыками в агрономии, биотехнологиях, логистике, управлении и цифровых технологиях. Однако текущая система аграрного образования в ССА не соответствует этим вызовам. Для их преодоления автор предлагает проведение реформы в системе образования с изменением образовательных программ в сторону практико-ориентированного подхода. Примером может служить российская модель непрерывного агробизнес-образования, где обучение начинается в дошкольных кружках и продолжается вплоть до специализированных вузов. Цифровизация образования сделает аграрные профессии привлекательными для молодых людей. Содействовать африканской молодежи получить соответствующее образование может укрепление международного сотрудничества стран ССА с Российской Федерацией. Развитие аграрного образования является одним из ключевых условий обеспечения устойчивого прогресса в странах Африки к югу от Сахары. Его трансформация требует системного подхода, объединяющего государство, бизнес и международных партнеров.

Ключевые слова: Субсахарская Африка, аграрное образование, социально-экономическое развитие, продовольственная безопасность, устойчивое развитие, устойчивое сельское хозяйство, безработица

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-42-57

Для цитирования: Гаврилова Н.Г. Аграрное образование как важный элемент социально-экономического развития стран Субсахарской Африки. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 42–57. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-42-57>

ВВЕДЕНИЕ

Сельскому хозяйству в странах Субсахарской Африки (ССА) исторически отводилась важная роль в обеспечении занятости населения и его продовольственной безопасности. Но в современных условиях сельское хозяйство региона сталкивается с

множеством вызовов и его позиции ослабляются из-за роста популярности сектора услуг и добывающей промышленности. В аграрном производстве наблюдается нехватка работников при сохраняющемся во многих странах высоком уровне безработицы.

Молодежь, составляющая большую часть африканского общества, не считает сельское хозяйство привлекательной отраслью и не спешит пополнять ряды сельскохозяйственных производителей. Молодые люди оценивают работу в аграрном секторе как тяжелую, неинтересную и не приносящую стабильный доход. Теряя кадры, сельскохозяйственное производство не обеспечивает население необходимым продовольствием. В странах ССА проживает наибольшее в мире количество голодающих людей. По данным ФАО¹, в 2023 г. в странах ССА недоедание было распространено среди 20,4% населения; в среднем, в мире этот показатель составляет 9,1%, в странах Латинской Америки и Карибского бассейна – 6,2%, Центральной Америки – 5,8%, Центральной Азии – 3%, Южной Азии – 13,9%, Западной Азии – 12,4%² (см. рис. 1)



Рис. 1. Распространенность недоедания в странах Африки и мира, % населения.

Источник: составлено автором по данным FAOSTAT³

Без привлечения молодежи в аграрный сектор вряд ли удастся переломить эту ситуацию. При этом современное сельское хозяйство может стать привлекательным для молодого поколения. В ряде стран оно превратилось в высокотехнологичную отрасль, где требуются специалисты, обладающие уникальными знаниями и навыками в области агрономии, животноводства, информационных технологий, управления производством, логистики, переработки и других привлекательных сфер. Однако сейчас страны ССА не могут похвастаться достаточным для освоения новых технологий уровнем образования [Денисова, Костелянец 2022]. В этой связи особую важность приобретает развитие обучения аграрным специальностям.

В конце 2023 г. Африканский Союз принял новую Стратегию цифрового сельского хозяйства (*African Union Digital Agriculture Strategy*)⁴, в которой много внимания

¹ Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций, ФАО (Food and Agriculture Organization of the United Nations)

² Suite of Food Security Indicators. Food and Agriculture Organization of the United Nations. <https://fao.org/faostat/en/#data/FS> (accessed: 25.01.2025)

³ Suite of Food Security Indicators. Food and Agriculture Organization of the United Nations. <https://fao.org/faostat/en/#data/FS> (accessed: 25.01.2025)

уделяется вопросам повышения уровня образования и цифровой грамотности работников отрасли. Так, в документе подчеркивается важность продвижения цифровых навыков в школах и вузах, поскольку образовательные инициативы являются основными движущими силами в трансформации сельского хозяйства. В стратегии особо выделяется важная роль образования в привлечении молодежи в сектор, которая может стать «двигателем» сельского хозяйства.

Данная статья рассматривает вопрос популяризации аграрного образования среди молодежи стран ССА и ее привлечения в сельскохозяйственное производство. В качестве задач исследования рассматриваются следующие: оценка состояния современного образования на разных его уровнях, определение существующего положения аграрного образования и разработка предложений по усилению его роли в социально-экономическом развитии стран ССА.

СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО В ЭКОНОМИКЕ СТРАН ССА И ПРОБЛЕМЫ АГРОСЕКТОРА

Сельское хозяйство играет важную роль в экономике Африки, внося, по данным Всемирного банка, около 15% в валовой внутренний продукт (ВВП) континента⁵. Оно не только обеспечивает продовольственную безопасность, но и является основным источником дохода для миллионов людей, особенно в сельских районах (49% населения ССА, 13% Ближнего Востока и Северной Африки)⁶.

В последние десятилетия происходит сокращение количества работников в аграрном производстве. Это представляет серьезную проблему и имеет множество причин. Сельскохозяйственные работники покидают отрасль из-за низких доходов и постоянно меняющихся условий производства и предпочитают переезжать в города в поисках стабильности. Причинами оттока из отрасли становятся также отсутствие перспектив при использовании устаревших технологий, ограниченный доступ к объектам социальной инфраструктуры (образовательным, медицинским), а также естественное сокращение работников по причине старения фермеров при недостаточности притока молодежи.

Замена ушедших работников практически не происходит, и аграрный сектор испытывает дефицит кадров, который имеет серьезные последствия как для самой отрасли, так и для экономики в целом. Прежде всего, это снижение количества произведенной сельхозпродукции и, как следствие, дефицит продуктов питания, рост цен на них, снижение продовольственной безопасности. Нехватка произведенных внутри страны продуктов вызывает увеличение зависимости от импорта и нерациональные траты валютных поступлений государств. Сокращение притока молодых кадров в агросектор приводит к замедлению темпов развития самого села, снижает уровень жизни семей, зависящих от аграрного производства.

Аграрный сектор в Африке сталкивается с множеством проблем, которые препятствуют обеспечению продовольственной безопасности. Можно выделить следующие причины, почему сельское хозяйство в Африке не предоставляет должный уровень продовольственной обеспеченности:

⁴ AU Digital Agriculture Strategy (DAS) and Implementation Plan 2024–2030. *African Union*. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/au225158.pdf> (accessed: 31.01.2025)

⁵ Agriculture, forestry, and fishing, value added (% of GDP). *World Bank Group*. <https://data.worldbank.org/indicator/NV.AGR.TOTL.ZS> (accessed: 31.01.2025)

⁶ Employment in agriculture (% of total employment). *World Bank Group*. <https://data.worldbank.org/indicator/SL.AGR.EMPL.ZS?locations=ZG> (accessed: 31.01.2025)

1) низкая продуктивность (использование устаревших методов ведения сельского хозяйства, низкий уровень использования современных технологий) [Морозенская и др. 2024];

2) изменения климата (засухи, наводнения и другие экстремальные погодные условия негативно влияют на производство сельскохозяйственной продукции);

3) отсталая сельская инфраструктура, а местами ее отсутствие (плохие дороги, недостаточное количество хранилищ, систем орошения, транспорта, сортировочных и перерабатывающих комплексов и других объектов);

4) политические факторы (вооруженные конфликты практически исключают возможность ведения хозяйственной деятельности, а политическая нестабильность приводит к снижению инвестиций в сельское хозяйство и ухудшению условий для ведения бизнеса) [Костелянец 2014];

5) социальные и культурные барьеры (препятствия для женщин вести аграрное производство, «непрестижность сектора» отталкивает молодежь от сельского хозяйства) [Ayode 2011];

6) недостаток доступа к финансированию (трудности в получении кредитов и финансовой поддержки для фермеров, ограниченное инвестирование в отрасль, недостаточная государственная поддержка).

Таким образом, аграрный сектор в Африке не обеспечивает продовольственную безопасность из-за совокупности вышеперечисленных причин. Многие из них связаны с недостаточной квалификацией, низким уровнем образования или его отсутствием у производителей.

СОЦИАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еще одной современной проблемой стран ССА является высокий уровень безработицы в некоторых странах (рис. 2).

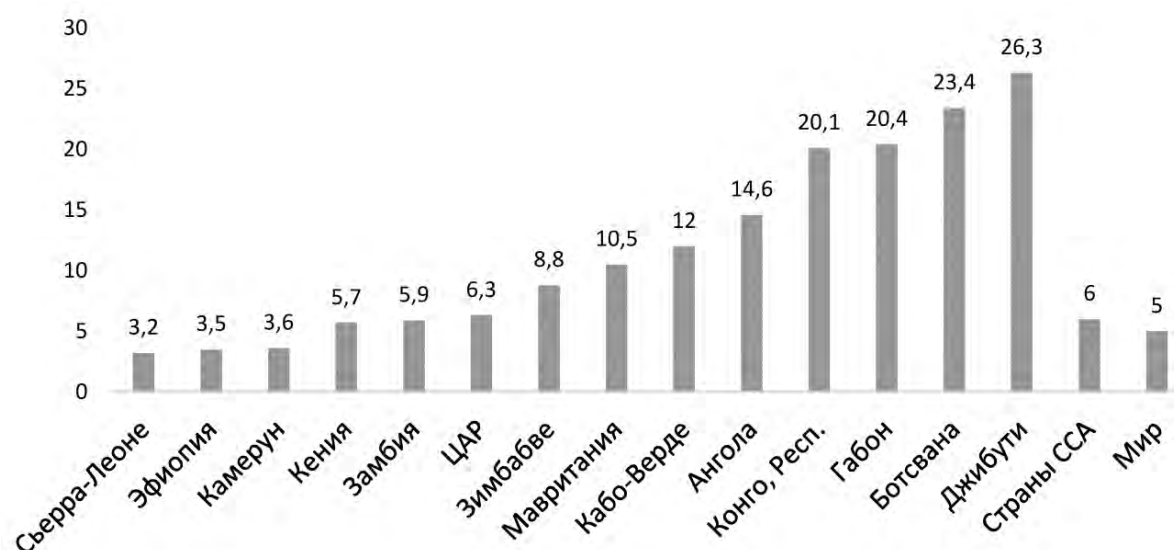


Рис. 2. Безработица, %, 2023 г.

Источник: составлено автором по данным World Bank Group⁷.

⁷ Unemployment, total (% of total labor force). World Bank Group. <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS> (accessed: 24.01.2025)

Высокий уровень безработицы в некоторых африканских странах обусловлен сочетанием факторов, которые взаимодействуют друг с другом и создают сложную экономическую ситуацию. Они включают в себя быстрый рост населения, высокие темпы урбанизации, недостаток рабочих мест, последствия экономической и политической нестабильности и другие. Отдельно стоит выделить такие факторы, как низкий уровень образования и квалификации населения.

В Африке отмечается самый быстрый рост численности населения в мире. Более 60% жителей континента младше 20 лет⁸. Важно, что молодежь предпочитает жить в крупных городах и покидает сельскую местность. Количество молодых людей, выходящих на рынок труда в городах, значительно превышает количество доступных рабочих мест. Многие из них имеют низкий уровень образования и квалификации и поэтому не владеют достаточными навыками для работы в современных отраслях. Это создает высокий уровень молодежной безработицы. По утверждению российских исследователей, «сохраняющиеся высокие показатели рождаемости и темпов прироста населения в Субсахарской Африке будут обеспечивать увеличение демографического веса в ближайшие десятилетия» [Абрамова 2010]. Учитывая вышесказанное и наблюдая продолжающийся рост населения Африки, необходимо заострить внимание на том, что вопросы образования молодежи, повышения эффективности аграрного сектора и укрепления продовольственной безопасности континента актуальны как никогда [Грибанова 2020]. Эти три составляющие связаны между собой.

Аграрное образование способствует получению знаний о более эффективном сельскохозяйственном производстве и оптимальном использовании ресурсов. Применение таких знаний на практике приведет к увеличению количества и улучшению качества продовольствия. Образование помогает изменению питания в сторону его сбалансированности и разнообразия, что, в конечном итоге, ведет к улучшению здоровья населения и снижению уровня недоедания. Люди, получившие образование в области аграрного производства, легче находят работу в сельских районах, чем снижают уровень безработицы и урбанизации, или создают собственный бизнес, чем способствуют развитию предпринимательской деятельности в аграрном секторе. И то и другое положительно сказывается на продовольственной безопасности.

Аграрные специалисты востребованы для принятия решений как на уровне мелких сообществ, так и на национальном уровне. Обладающие актуальными знаниями, они могут содействовать разработке и принятию эффективной аграрной политики, которая так важна для современных африканских государств.

В последние десятилетия человечеству приходится адаптироваться к изменениям, происходящим на планете. Эпицентром климатических колебаний является Африканский континент⁹, и на нем особо остро стоит вопрос реагирования на перемены. Получив аграрное образование, производители могут применять оптимальные адаптивные технологии, укрепляющие продовольственные системы.

Итак, аграрное образование может не только оказывать прямое влияние на уровень производительности сельского хозяйства, занятости населения и продовольственную безопасность, но и способствовать улучшению питания и здоровья африканцев, развивать аграрное предпринимательство и помогать приспособляться к изменениям [Гомбо, Мухаметзянов 2022].

⁸ Median and average age in global comparison. *WorldData.info*. <https://www.worlddata.info/average-age.php> (accessed: 21.01.2025)

⁹ Responding to climate change. *UN Environment Programme*. <https://www.unep.org/regions/africa/regional-initiatives/responding-climate-change> (accessed: 17.03.2025)

АГРАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Одним из важных нюансов современного положения аграрной отрасли является ее непопулярность у молодежи, которая предпочитает иметь престижную работу и получать стабильные высокие доходы. Сельское же хозяйство ассоциируется с тяжелым физическим трудом, устаревшими технологиями, примитивными орудиями производства, низким уровнем доходов. Поэтому аграрное образование не востребовано у молодежи и нуждается в реабилитации в их глазах, а проще всего популяризировать отрасль путем привлечения в нее учащихся уже с начальных классов.

Есть множество примеров, как знакомство с сельским хозяйством происходит в рамках начальной школы. В 2010 г. Продовольственной и сельскохозяйственной организацией Объединенных Наций был разработан и внедрен проект «Школьные сады» (*School Gardens*), предназначенный для сельскохозяйственной подготовки младших школьников и получения продовольствия на территории школы и с участием учеников¹⁰. Главная цель проекта – пропаганда здорового питания, приготовленного из продуктов, произведенных собственными руками, развитие навыков жизнеобеспечения (в частности выращивание растений и животных и приготовление полезной пищи) и экологическое просвещение с ранних лет.

Учебная программа включает садоводство, экологические исследования и домоводство. На занятиях по садоводству обучают выращиванию растений, сбору урожая, методам хранения и приготовления. Младшие школьники участвуют во всех процессах, видят сельское хозяйство «изнутри» и воспринимают эту деятельность как необходимую для жизни, а не «непрестижную» и «неинтересную». Базовое аграрное образование не только дает теоретические первичные знания, но и обеспечивает практическое их применение: чаще всего школьники работают на пришкольных участках, выращивают растения, ухаживают за животными, занимаются уборкой урожая и другими работами. На основе проекта *School Gardens* разрабатываются и внедряются подобные ему инициативы.

В ЮАР действует Национальная программа школьного питания (*National School Nutrition Programme, NSNP*), которая предусматривает развитие школьных приусадебных участков для выращивания собственного продовольствия, устранения недоедания, содействия экологическому образованию и устойчивому управлению природными ресурсами¹¹. В рамках этой программы организация «Еда и деревья для Африки» (*Food and Trees for Africa, FTFA*) ведет значимый проект по поддержанию продовольственной безопасности – Школьное садоводство¹². Проект рассчитан на учеников дошкольного возраста, начальной и средней школы. Организаторы *FTFA* помогают внедрять сельскохозяйственные обучающие программы в существующие учебные планы школ ЮАР, заинтересованные в собственном садоводстве. Один из успешных примеров продемонстрировала начальная школа в ЮАР – Претория, которая не только проводит раннее обучение школьников сельскому хозяйству, но и организовала на месте городской пустоши участок для выращивания трав и овощей. Школа производит питание и для своих нужд, и для продажи¹³. В Гане действует проект «Органическая школа» (*Organic School Project*), который также обучает

¹⁰ A new deal for school gardens. *Food and Agriculture Organization of the United Nations*. <https://www.fao.org/4/i1689e/i1689e00.pdf> (accessed: 16.12.2024)

¹¹ Ibid.

¹² *Food and Trees for Africa*. <https://trees.org.za/education/> (accessed: 18.12.2024)

¹³ A new deal for school gardens. *Food and Agriculture Organization of the United Nations*. <https://www.fao.org/4/i1689e/i1689e00.pdf> (accessed: 16.12.2024)

школьников выращиванию сельхозкультур и органическому земледелию. Результатами своих трудов учащиеся дополняют свой рацион¹⁴.

Обучающие инициативы встречаются в Нигерии (*Toddler's Garden* – «Сад малышей»), Танзании (*Games with seeds* – «Игры с семенами»), Мозамбике (*Children's agro club* – «Детский агроклуб»), Кении (*Farmer's Tales* – «Фермерские сказки») и других странах, где начальное сельскохозяйственное образование получают дети 3–7 лет.

Есть успешные примеры, когда специфическое аграрное образование получают учащиеся постарше. Так, в ЮАР работает Сельскохозяйственная средняя школа имени Гарри Оппенгеймера (*Harry Oppenheimer Agricultural High School*), рассчитанная на учеников с 8 по 12 классы. Основана она была в 1982 г. и с тех пор предоставляет обучающимся возможность специализироваться на сельскохозяйственном направлении. В ее программе предусмотрены такие комплексы дисциплин, как «Сельскохозяйственные науки» и «Практики управления сельским хозяйством»¹⁵. В Нигерии находится подобная средняя школа – Ибаданская гимназия (*Ibadan Grammar School*), в ее учебном плане есть животноводство – один из обязательных предметов; а растениеводство относится к курсам по выбору¹⁶. Во многих школах действуют внеклассные сельскохозяйственные кружки, многие ученики выбирают для реализации экологические проекты [Malabe, Wakawa, Gwary 2019].

В Кении обучение аграрным наукам на уровне начальных и средних школ происходит с помощью двух платформ: Клуба молодых фермеров Кении (*Young Farmers Clubs of Kenya, YFCK*)¹⁷ и Клуба 4-К (*4-K Clubs of Kenya*)¹⁸. Первые чаще встречаются в средних школах. Эти клубы, созданные при школах, направлены на обучение учащихся современным сельскохозяйственным практикам, устойчивому землепользованию и предпринимательству. Участники (чаще всего школьники 12–18 лет) получают практические навыки выращивания культур, разведения скота, управления малыми фермерскими проектами. Школы предоставляют земельные участки для учебных хозяйств, где ученики экспериментируют с инновационными методами, такими как капельное орошение или органическое земледелие.

Клубы 4-К в Кении – молодежные сельскохозяйственные организации, созданные для школьников и молодежи в сельских районах с целью развития навыков в сельском хозяйстве. Школы и общины предоставляют участки для практических занятий, где молодежь выращивает культуры, ухаживает за животными и внедряет инновации (например, солнечные системы полива – уникальная экологически чистая система орошения, работающая на солнечной энергии¹⁹). В Кении насчитывается до 4 тыс. клубов 4-К, в которых состоит около 200 тыс. членов.

Приведенные примеры показывают, что начальное и среднее образование в странах ССА в некоторых случаях представлено в учебных заведениях. Но из-за сложностей организации учебного процесса с учетом сельскохозяйственной специфики таких школ насчитывается буквально несколько сотен, что, конечно же, не охватывает

¹⁴ A new deal for school gardens. *Food and Agriculture Organization of the United Nations*. <https://www.fao.org/4/i1689e/i1689e00.pdf> (accessed: 16.12.2024)

¹⁵ *Harry Oppenheimer Agricultural High School* <https://web.archive.org/web/20170731090958/http://hoahs.co.za/> (accessed: 11.12.2024)

¹⁶ *Ibadan Grammar School*. <https://ibadangrammarschool.org/> (accessed: 14.12.2024)

¹⁷ *Young Farmers Clubs of Kenya*. <https://ask.co.ke/product-categories/> (accessed: 19.12.2024)

¹⁸ *4-K Clubs of Kenya*. <https://4-kclubs.go.ke/> (accessed: 17.12.2024)

¹⁹ Solar-Powered Irrigation Systems: A clean-energy, low-emission option for irrigation development and modernization. *Global Alliance for Climate-Smart Agriculture, GACSA*. [https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/52160f7e-6106-41d1-b170-fb230a4e7071/content#:~:text=Solar%20powered%20irrigation%20systems%20\(SPIS,GHG\)%20emissions%20from%20irrigated%20agriculture](https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/52160f7e-6106-41d1-b170-fb230a4e7071/content#:~:text=Solar%20powered%20irrigation%20systems%20(SPIS,GHG)%20emissions%20from%20irrigated%20agriculture) (accessed: 17.03.2025)

необходимое количество учеников, способных после получения образования продолжить работу в сельском хозяйстве²⁰. Сложности заключаются в подготовке учителей, разработке учебных планов, обеспечении необходимыми материалами, помещениями, землями, оборудованием, животными. Такие школы не так легко разместить в городе по причине того, что необходимо иметь пришкольный участок для ведения демонстрационного сельского хозяйства.

ВЫСШЕЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В странах ССА достаточно широко представлено высшее сельскохозяйственное образование [Гаврилова 2024б]. Точное количество аграрных вузов остается сложным для однозначного определения из-за отсутствия континентальной базы данных и различий в классификации учебных заведений. Анализируя открытые источники, общее количество аграрных учебных заведений можно оценить очень примерно в 160–200 единиц, включая университеты, сельскохозяйственные факультеты вузов и колледжи. Однако для получения точных данных требуется создание общеафриканского реестра образовательных учреждений. Как демонстрирует российский опыт подготовки реестра разнопрофильных и специализированных вузов, эта мера позволяет выявить не только количественные, но и качественные дисбалансы в системе высшего образования²¹.

Африканские сельскохозяйственные вузы, определяющие будущее агросектора через инновации и устойчивые практики, оцениваются в рейтинге, учитывающем качество образования, научные достижения, внедрение технологий, связи с отраслью, инфраструктуру и успехи выпускников. Рейтинг наиболее крупных и известных аграрных вузов или вузов, предлагающих обучение в сфере сельского хозяйства (табл. 1) основан на анализе академических стандартов, объема финансирования, практико-ориентированного обучения, глобальной репутации и влияния на местные сообщества.

Анализ позиций ведущих аграрных вузов Африки в международных рейтингах показывает, что даже лучшие из них занимают весьма скромные места на мировом уровне. Так, только два университета – Претории и Стелленбошский (оба ЮАР) – входят в топ-500 мировых вузов, занимая 430-е и 422-е места соответственно. Остальные ведущие аграрные университеты континента располагаются значительно ниже. Более того, такие крупные профильные вузы, как Университет Замбии, Сельскохозяйственный университет Сокойне (Танзания) и Университет Ахмаду Белло (Нигерия), находятся за пределами первой тысячи. Это свидетельствует о том, что аграрные вузы Африки в целом отстают по качеству образования, научной активности и инновационному потенциалу даже от средних мировых стандартов.

Несмотря на наличие отдельных сильных программ и исследовательских направлений, аграрные вузы Африки в массе своей занимают низкие позиции в мировых рейтингах, что отражает их ограниченные возможности по подготовке высококвалифицированных специалистов и развитию современных агротехнологий. Это подтверждает, что существующая система аграрного образования на континенте не справляется с растущими вызовами и требует масштабной модернизации.

²⁰ Hood L. Agriculture training in South Africa badly needs an overhaul. Here are some ideas. *The Conversation*. 8.11.2017. <https://theconversation.com/agriculture-training-in-south-africa-badly-needs-an-overhaul-here-are-some-ideas-85272/> (accessed: 26.12.2024)

²¹ В России хотят создать реестр разнопрофильных и специализированных вузов. *Известия*. 12.02.2025. <https://iz.ru/1837858/2025-02-12/v-rossii-khotiat-sozdat-reestr-raznoprofilnykh-i-spetcializirovannykh-vuzov> (дата обращения: 12.05.2025)

Таблица 1. Ведущие аграрные университеты Африки

Место в Африке среди аграрных вузов	Место в Африке среди вузов	Место в мире	Университет (страна)	Краткая характеристика
1	4	430	Университет Претории University of Pretoria (ЮАР)	Факультет естественных и сельскохозяйственных наук – лидер по количеству исследований, инноваций, подготовке кадров для агробизнеса.
2	8	805	Университет Найроби University of Nairobi (Кения)	Ведущий центр в Восточной Африке по подготовке специалистов и научным исследованиям в растениеводстве и ветеринарии.
3	7	1295	УниверситетMakerере Makerere University (Уганда)	Сильные программы по устойчивому сельскому хозяйству и управлению окружающей средой.
4	11	932	Университет Ганы University of Ghana (Гана)	Широкий спектр программ и исследований по продовольственной безопасности и устойчивому развитию.
5	3	422	Стелленбошский университет Stellenbosch University (ЮАР)	Один из старейших и престижнейших факультетов агронаук в Африке, известен практико-ориентированным обучением и исследовательскими программами.
6	13	1006	Университет Ибадана University of Ibadan (Нигерия)	Ведущий вуз Западной Африки, известен исследованиями в области растениеводства, животноводства и лесного хозяйства.
7	34	1681	Университет Замбии University of Zambia (Замбия)	Ведет исследовательские программы, направленные на повышение эффективности производства продовольствия и устойчивости сельского хозяйства
8	53	2634	Сельскохозяйственный университет Сокойне Sokoine University of Agriculture (Танзания)	Ведущий центр по подготовке специалистов для Восточной и Южной Африки, акцент на ветеринарии, лесном и экологическом менеджменте.
9	35	2130	Университет Ахмаду Белло Ahmadu Bello University (Нигерия)	Исследования в области растениеводства, животноводства и экономики сельского хозяйства
10	6	610	Университет Квазулу-Натал University of KwaZulu-Natal (ЮАР)	Подготовка специалистов по агрономии, почвоведению и управлению окружающей средой

Источник: TOP 20 Agricultural Universities in Africa: Shaping the Future of Agribusiness. *Agricultural Business insights*. 22.07.2024. <https://agribusinessspace.com/2024/07/22/top-20-agricultural-universities-in-africa-shaping-the-future-of-agribusiness/>; 14131 universities from 183 countries ranked across 246 topics. *Edurank*. 02.03.2025. <https://edurank.org/> (accessed: 12.05.2025)

Направления аграрного образования в вышеперечисленных учебных заведениях стран ССА охватывают животноводство, агрономию, сельскохозяйственную инженерию, почвоведение, агробизнес и другие агросферы, то есть, касаются всех вопросов функционирования сельского хозяйства. Можно сказать, в Африке есть «учебная база» для выпуска аграрных специалистов. Но нужно учесть, что по прогнозам ООН, к 2050 г. население Африки достигнет 2,5 млрд человек²². Также континент «молод» – 60% населения младше 25 лет. Каждый год миллионы молодых людей достигают возраста обучения в вузах. Даже если предположить, что на континенте расположено около 200 высших учебных заведений (или факультетов), готовящих специалистов аграрного производства, то можно с уверенностью утверждать, что текущие мощности африканской аграрной образовательной системы не соответствуют масштабам демографических вызовов. Она нуждается в серьезном расширении. Африканским странам необходимо больше инвестировать в образовательный суверенитет.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПО АГРАРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Помимо многолетнего обучения детей и молодежи в учебных заведениях разного уровня, от начального до высшего, в странах ССА практикуются краткосрочные программы, ориентированные в основном на взрослых людей. По определению Всемирного банка, распространение сельскохозяйственных знаний – это процесс помощи фермерам в ознакомлении и принятии усовершенствованных технологий из любого источника для повышения эффективности производства, дохода и благосостояния²³. Наиболее известной инициативой, призванной помочь в этом процессе, являются службы распространения сельскохозяйственных знаний.

В Нигерии консультационные услуги регулируются Федеральным правительством, и службы, осуществляющие консультационную деятельность, находятся в каждом из 36 штатов страны. В них в 2023 г. было занято около 7 тыс. государственных служащих²⁴. Центры по распространению знаний связаны с научно-исследовательскими институтами и аграрными университетами. Система призвана проводить диагностику проблем в сельском хозяйстве, искать пути исправления ситуаций, тестировать технологии, продвигать оптимальные из них фермерам для массового внедрения.

В Малави имеется 8 отделов сельскохозяйственного развития, которые обслуживают территории, разделенные на 28 районов, в 2023 г. около 1,7 тыс. работников по распространению знаний обслуживали около 4 млн фермеров [Agwu et al. 2023: 14].

В ЮАР сельскохозяйственные и консультационные услуги оказываются во всех девяти провинциях страны; в 2023 г. насчитывалось 2,7 тыс. государственных консультантов, а в частных офисах работало около 1,5 тыс. человек. Но охват ими фермеров был неравномерен. Так, в Восточном Кейпе на одного специалиста по распространению знаний приходилась 1 тыс. мелких производителей сельхозпродукции, в провинции Мпумаланга – 2,7 тыс., в Квазулу-Натале – 723 [Agwu

²² Guengant JP. Africa 2050: African Demography. 2013. P. 20. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers13-07/010059333.pdf (accessed: 12.05.2025)

²³ Agricultural extension. *World Bank*. <https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/956441468763806805/agricultural-extension> (accessed: 15.12.2024)

²⁴ Nigeria: In-depth Assessment of Extension and Advisory Services. Developing Local Extension Capacity (DLEC) Project. *Feed the Future*. 2017. <https://digitalgreen.org/wp-content/uploads/2024/07/Nigeria-In-Depth-Assessment.pdf> (accessed: 24.12.2024)

et al. 2023: 26]. Многие университеты и колледжи ЮАР предлагают достаточно программ разной продолжительности с целью повышения квалификации сельскохозяйственных работников любого уровня.

В Кении крупнейшим поставщиком консультационных услуг, касающихся аграрных вопросов, является Министерство сельского хозяйства, животноводства, рыболовства и кооперативов (*The Ministry of Agriculture and Livestock Development, MoALD*)²⁵, которое охватывает все 47 округов страны.

Помимо государственного участия, некоторые услуги по распространению знаний предоставляются силами неправительственных организаций (НПО), которые предлагают фермерам техническую поддержку, оказывают помощь в получении кредитов, могут поставлять ресурсы, обучают технологиям производства какой-либо сельскохозяйственной культуры. Их цель – повышение профессионализма производителей продукции, привлечение их в сеть своих поставщиков.

Практически во всех странах центры распространения информации сталкиваются с однотипными препятствиями. Самое главное из них – проблема недостаточного количества квалифицированных сотрудников, и, как следствие, на одного специалиста часто приходится сотни фермеров. Второй распространенной трудностью является недостаточное финансирование служб со стороны государства и частных инвесторов. Третье препятствие – слабая координация между множеством поставщиков услуг (и государственных, и частных), которая часто приводит к дублированию усилий и конфликту подходов. Кроме того, устаревшие методы распространения знаний и недостаток интеграции цифровых технологий снижают эффективность услуг²⁶. Ограничивают деятельность консультационных центров устаревшая инфраструктура, бюрократия и политическая нестабильность [Sennuga, Alo, Sokoya 2021].

ПРЕОДОЛЕНИЕ КАДРОВОГО КРИЗИСА ЧЕРЕЗ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ

Несмотря на образовательные программы разного уровня и интенсивности, международную помощь и многочисленные государственные инициативы, сельское хозяйство стран ССА, как было показано выше, не обеспечивает должный уровень продовольственной безопасности. Сельское хозяйство продолжает сталкиваться с системными проблемами, которые ограничивают его продуктивность.

Как важный фактор можно выделить разрыв между образованием и практикой. Во многих учебных заведениях до сих пор преподавание носит теоретический характер, при этом изучаются методики, не адаптированные к местным условиям, и тем более – к изменившимся климатическим и иным обстоятельствам. Часто выпускники заканчивают обучение, не получив практических навыков работы в сельском хозяйстве. Отдельно стоит вопрос устаревшей информации, до сих пор преподносимой в учебных заведениях в качестве основного материала [Conn 2017]. Ненадлежащими темпами происходит цифровая трансформация образования, что не позволяет модернизировать процесс получения знаний [Грибанова, Уланова 2022].

Стоит обратить внимание на разрыв в образовании. Если ученики получают начальное аграрное образование в школах, лишь малая часть из них имеет возможность продолжить его на среднем и высшем уровне из-за множества причин. Нехватка разработанных учебных программ, инфраструктурных сооружений, подготовленных

²⁵ *The Ministry of Agriculture and Livestock Development*. <https://kilimo.go.ke/> (accessed: 25.12.2024)

²⁶ Nwobilor I. Digital Technologies and the Right to Education in Africa. *Paradigm Initiative*. 30.08.2023. <https://paradigmhq.org/digital-technologies-and-the-right-to-education-in-africa/> (accessed: 22.11.2024)

учителей, современного оборудования упирается в недостаток финансирования и другие факторы [Крака et al. 2022].

Странам ССА необходимо проведение реформ системы образования [Гаврилова 2021]. Для начала было бы полезно провести развернутое исследование, какие специалисты и в каком количестве будут востребованы в ближайшие годы во всех сферах аграрного производства. Для этого сто́ит провести анализ существующего состояния производства сельхозпродукции в разрезе ее видов и количества, определить сегодняшнюю производительность работников, разработать оптимальный план производства аграрной продукции, при котором покроется дефицит продовольствия. Разница в производимом и требуемом количестве продукции даст понимание о дефиците кадров. На государственном уровне можно провести распределение по учебным заведениям подготовки специалистов в необходимом количестве, по окончании обучения гарантировать молодежи трудоустройство. Можно обратиться к примеру СССР, где было широко распространено целевое обучение с гарантией трудоустройства.

РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ПРЕОДОЛЕНИЯ «КАДРОВОГО ГОЛОДА» В АПК И ПЕРСПЕКТИВЫ СОТРУДНИЧЕСТВА С АФРИКОЙ

Российская школа знает примеры, когда решаются проблемы с разрывом в уровнях образования [Тарабрина 2019]. Это – модель непрерывного агробизнес-образования, подразумевающая обучение на нескольких взаимосвязанных уровнях [Ворончихина, Филимонюк 2018]. Первый из них – дошкольное образование, когда дети в результате дополнительных занятий узнают основы сельского хозяйства и овладевают простейшими практиками, наблюдают за выращиванием сельскохозяйственных культур, учатся ухаживать за животными. На более высоких этапах обучения, в средней и старшей школе, в профильных образовательных учреждениях среднего и высшего уровня учащиеся могут изучать более сложные и современные методы для ведения эффективного безубыточного производства с применением достижений четвертой промышленной революции. Дроны, почвенные, водные, воздушные датчики, современные сельскохозяйственные машины, несомненно, вызывают интерес у молодежи и рушат их представление об отсталости сектора и бедности производителей [Гаврилова 2024а].

В Российской Федерации в настоящее время идет активное планирование модернизации системы аграрного образования. Совсем недавно был определен дефицит кадров в агропромышленном комплексе (АПК) в размере 200 тыс. человек²⁷, и это дало толчок к разработке нового федерального проекта «Кадры в АПК»²⁸.

Уже есть первые шаги к устранению дефицита сельскохозяйственных работников. В 2024 г. в восьми регионах открылись 50 пилотных агротехклассов, где сейчас обучаются порядка тысячи учеников. Ряд регионов запустили подобные классы в инициативном порядке. По итогам текущего года в 63 регионах будут работать почти 600 агротехнологических классов, а к 2030 г. их число достигнет 18 тыс.²⁹ В планах

²⁷ Кулистикова Т. Дефицит кадров в АПК превышает 200 тысяч человек. *Агроинвестор*. 28.01.2025. <https://www.agroinvestor.ru/markets/news/43666-defitsit-kadrov-v-apk-prevyshaet-200-tysyach-chelovek/> (дата обращения: 31.01.2025)

²⁸ Федеральное проект «Кадры в АПК» Национальный проект «Технологическое обеспечение продовольственной безопасности». *Правительство Российской Федерации*. <http://government.ru/rugovclassifier/924/about/> (дата обращения: 20.04.2025)

²⁹ Оксана Лут рассказала о приоритетных задачах развития аграрной науки и образования. *Аграрные новости*. <https://agronovosti.ru/oksanalut-rasskazala-o-prioritetnyh-zadachah-razvitiya-agrarnoj-nauki-i-obrazovaniya/> (дата обращения: 01.02.2025)

дальнейшее создание агротехнологических классов в сельской местности. В выстраиваемую единую концепцию подготовки агрокадров будут включены средние и высшие учебные заведения. Представленная модель непрерывного «бесшовного» аграрного образования Российской Федерации может стать образцом для формирования собственных моделей в странах ССА.

Перспективными для дальнейшего сотрудничества Российской Федерации и стран ССА могут стать совместные разработки в подготовке квалифицированных кадров для сельского хозяйства в российских вузах [Морозенская, Калининченко 2023]. Уже ведется активная работа в данном направлении. Во-первых, в 2023 г. российский химический холдинг Публичное акционерное общество «ФосАгро», один из крупнейших производителей удобрений и ведущий аграрный российский вуз Российский государственный аграрный университет имени К.А. Тимирязева в рамках Экономического и гуманитарного форума Россия-Африка подписали соглашения о сотрудничестве в сфере продвижения аграрного образования с вузами Египта, Замбии, Уганды и рядом других³⁰.

Российская Федерация увеличивает число бюджетных мест в вузах для студентов из Африки: так, на Первой министерской конференции форума партнерства «Россия-Африка», было озвучено, что на 2025/2026 учебный год их число возрастет до 4,8 тыс.³¹ Нельзя не отметить, что за последние пять лет значительно увеличился интерес студентов из Африки к обучению в России именно по сельскохозяйственным направлениям³². По данным опроса Россельхозбанка, 17% студентов российских аграрных вузов считают, что их знания были бы наиболее востребованы в странах Африки, а каждый третий студент (34%) с разной степенью уверенности выразил желание пройти практику в странах Африки. Среди желаемых стран для работы студенты называют ЮАР, Эфиопию, Танзанию, Египет, Алжир, Марокко, Камерун, Зимбабве и Уганду³³.

В 2024 г. РУДН начал подготовку 121 специалиста для Ганы по заказу индустриального партнера – группы компаний *Jospong*. Из них 91 студент будет обучаться агрономии и 30 – экологии. Студенты планируют после получения образования вернуться на родину, чтобы помочь своей стране развивать сельскохозяйственный сектор³⁴.

Российские компании, такие как «ФосАгро» и «Уралхим», интегрируют образовательные программы в свою деятельность в Африке. Например, обучают фермеров устойчивым методам ведения сельского хозяйства, использованию удобрений и оценке состояния почв с помощью разработанной онлайн-платформы Pro

³⁰ ФосАгро и ряд ведущих вузов стран Африки подписали соглашения о сотрудничестве в продвижении аграрного образования. *ФОСАГРО*. 02.08.2023. <https://www.phosagro.ru/press/company/fosagro-i-ryad-vedushchikh-vuzov-stran-afriki-podpisali-soglasheniya-o-sotrudnichestve-v-prodvizheni/> (дата обращения: 18.03.2025)

³¹ Число бюджетных мест для африканских студентов увеличивается. *Российский Союз ректоров*. 14.11.2024. <https://rsr-online.ru/news/2024/11/14/chislo--mest-dlya-afrikanskih-uvlichivaetsya/> (дата обращения: 18.03.2025)

³² Экзотический оплот: африканцы стали массово изучать сельское хозяйство в РФ. *Известия*. 04.04.2025. <https://iz.ru/1864933/ksenii-a-nabatkina-valerii-a-mishina/ekzoticheskij-oplot-afrikancy-stali-massovo-izuchat-selskoe-hozyajstvo-v-rf> (дата обращения: 12.05.2025)

³³ РСХБ. Студенты про Африку: интересно получить опыт, но работать – в России. *Россельхозбанк*. 02.08.2023. <https://www.rshb.ru/news/02082023-000002> (дата обращения: 12.05.2025)

³⁴ РУДН подготовит для Ганы 121 агронома и эколога по заказу индустриального партнера – группы компаний *Jospong*, *РУДН*. 17.09.2024. <https://www.rudn.ru/media/news/international-cooperation/rudn-podgotovit-dlya-gany-121-agronoma-i-ekologa-po-zakazu-industrialnogo-partnera--gruppy-kompanij-jospong> (дата обращения: 12.05.2025)

Agro Lectorium. Также компании принимают участие в проекте *AFRILAB* (сеть почвенных лабораторий в 48 странах Африки) совместно с ФАО, что позволяет местным специалистам анализировать качество почв и удобрений [Свиридов, Андреева 2024].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Аграрное образование в странах Субсахарской Африки – важный инструмент преодоления продовольственного кризиса, молодежной безработицы и технологического отставания сельского хозяйства. Несмотря на историческую роль аграрного сектора, его потенциал блокируется системными проблемами: климатическими изменениями, устаревшими методами производства, дефицитом кадров и низкой продуктивностью. Молодежь, составляющая большинство населения, отказывается от работы в сельском хозяйстве, воспринимая его как «непрестижную» и низкооплачиваемую сферу, что усугубляет кадровый голод и зависимость от импорта продовольствия. Решение этих проблем требует трансформации аграрного образования в связующее звено между традиционными практиками, современными технологиями и запросами рынка.

Анализ современного состояния африканской системы подготовки кадров показал разрыв между образованием и практикой: учебные программы часто не адаптированы под современные условия, выпускники не получают практических навыков, а службы распространения знаний страдают от недостатка квалифицированных кадров и финансирования. Однако в регионе уже есть успешные инициативы, демонстрирующие путь к изменениям. Эти примеры показывают, что образование может существенно улучшить восприятие сельского хозяйства, если оно сочетает теорию с практикой, адаптируется к локальным условиям и знакомит слушателей с современными цифровыми технологиями.

В Российской Федерации происходит разработка концепции обучения кадров для аграрного сектора с использованием модели непрерывного агробизнес-образования. В связи с этим актуально развитие международного сотрудничества Российской Федерации и стран ССА в области подготовки сельхозспециалистов. Возможно введение российских программ непрерывного агробизнес-образования при условии их адаптации к условиям конкретных африканских стран. Рекомендуемая реформа должна коснуться образовательных программ всех уровней, прежде всего введением в них практико-ориентированного подхода. Также необходимо предусмотреть адаптивность образования к меняющимся климатическим условиям и рыночным трендам и внедрение достижений современного научно-технического прогресса в образовательный процесс.

Трансформация аграрного образования должна изменить саму парадигму восприятия населением сельского хозяйства. Необходимо показать, что современный аграрный сектор – это пространство для эффективного прибыльного технологичного предпринимательства, интересного для людей всех возрастов. Подготовка сельскохозяйственных кадров должна стать неотъемлемой частью устойчивого развития, решая проблемы безработицы среди молодежи, низкой продуктивности аграрного сектора и недостаточной продовольственной безопасности.

Опыт Российской Федерации, где реформы аграрного образования уже приносят положительные результаты, демонстрирует, что даже в сложных условиях системные изменения возможны. Для Африки это не просто возможность – это необходимость, от которой зависит будущее миллионов людей.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абрамова И.О. *Население Африки в новой глобальной экономике*. М.: Институт Африки РАН, 2010.
- Ворончихина Н.А., Филимонюк Л.А. Модель непрерывного агробизнес образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018. № 5(72). С. 40–42.
- Гаврилова Н.Г. Высшее образование в Африке: роль в устойчивом развитии континента. *Столыпинский вестник*. 2021. Т. 3. № 2. <http://doi.org/10.24412/2713-1424-2021-10006>
- Гаврилова Н.Г. Проблемы и перспективы аграрного образования в странах Африки южнее Сахары. *Аграрная наука и образование на современном этапе развития: опыт, проблемы и пути их решения*. Материалы XIV Международной научно-практической конференции. Ульяновск, 2024а. С. 239–243.
- Гаврилова Н.Г. Формирование кадрового потенциала аграрного сектора стран Субсахарской Африки: проблемы и перспективы. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Экономика и право*. 2024б. № 6. С. 22–25. <http://doi.org/10.37882/2223-2974.2024.06.11>
- Гомбо Т.Ф., Мухаметзянов Р.Р. Взаимосвязь обеспечения продовольственной безопасности и развития системы образования в Анголе. *От модернизации к опережающему развитию: обеспечение конкурентоспособности и научного лидерства АПК, Екатеринбург, 24–25 марта 2022 года*. Екатеринбург: Уральский государственный аграрный университет, 2022. С. 19–22.
- Грибанова В.В. Образование и политика в Африке. *Ученые записки института Африки РАН*. 2020. № 1(50). С. 71–81. <http://doi.org/10.31132/2412-5717-2020-50-1-71-81>
- Грибанова В.В., Уланова Н.С. Цифровая трансформация образования в странах Африки южнее Сахары: общие тенденции и опыт Кении и Уганды. *Азия и Африка сегодня*. 2022. № 12. С. 54–61. <http://doi.org/10.31857/s032150750023563-1>
- Денисова Т.С., Костелянец С.В. Западная Африка: развитие научно-технического образования и проблемы внедрения новых технологий (на примерах Нигерии и Ганы). *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2022. Т. 15. № 4. С. 98–115. <https://doi.org/10.31249/kgf/2022.04.06>
- Костелянец С.В. Конфликты в Африке: причины, генезис и проблемы урегулирования (этнополитические и социальные аспекты). *Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность*. 2014. № 4. С. 196–202.
- Морозенская Е.В., Гаврилова Н.Г., Калининченко Л.Н. Экономическая безопасность в странах Африки к Югу от Сахары: возможные пути преодоления новых вызовов. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024. № 2 (67). С. 82–101. <http://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-67-2-82-101>
- Морозенская Е.В., Калининченко Л.Н. Эфиопия: социально-экономическое развитие и возможности сотрудничества с Россией в науке и производстве. *Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право*. 2023. Т. 15. № 4. С. 181–200. <http://doi.org/10.31249/kgf/2022.04.10>
- Свиридов В.Ю., Андреева Т.А. Российские удобрения как элемент укрепления продовольственного суверенитета Африки. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024. № 2 (67). С. 170–185. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-67-2-170-185>
- Тарабрина О.А. Агробизнес-образование: опыт, проблемы, перспективы» по реализации Концепции развития непрерывного агробизнес-образования на территории МКОУ СОШ с. Парфеново Черемховского района. *Агробизнес-образование: Опыт, проблемы, перспективы*. Сборник статей из опыта работы пилотных площадок проекта «Агробизнесшкола и условия формирования системы непрерывного агробизнесобразования в Иркутской области». М.: ООО «А-Приор», 2019. С. 92–97.
- Agwu A.E., Suvedi M., Chanza C., Davis K., Oywaya-Nkurumwa A., Najjingo Mangheni M., Sasidhar P.V.K. *Agricultural Extension and Advisory Services in Nigeria, Malawi, South Africa, Uganda, and Kenya*. Partnerships for Innovative Research in Africa (PIRA) Research Report. East Lansing, MI: Alliance for African Partnership, Michigan State University, 2023.
- Ayoade A.R. Relevance of women in agriculture programme in Oyo state, Nigeria. *International Journal of Agriculture, Environment and Biotechnology*. Vol. 4. № 3. 2011. Pp. 249–254.
- Conn K.M. Identifying Effective Education Interventions in Sub-Saharan Africa: A Meta-Analysis of Impact Evaluations. *The Review of Educational Research*. 2017. Vol. 87. № 5. Pp. 863–898. <https://doi.org/10.3102/0034654317712025>
- Крака Н.М., Wossen T., Stein D., Mtunda K., Laizer L., Feleke S., Manyong V. Rural schools as effective hubs for agricultural technology dissemination: Experimental evidence from Tanzania and Uganda. *European Review of Agricultural Economics*. 2022. Vol. 49. № 5. Pp. 1179–1215. <https://doi.org/10.1093/erae/jbab028>

- Malabe K.M., Wakawa R.C., Gwary M.M. A Review of Agricultural Intervention Programs and Their Extension Delivery System in Nigeria. *Journal of Agricultural Economics, Environment and Social Sciences*. 2019. Vol. 5. № 1–2. Pp. 72–79.
- Sennuga S.O., Alo A.O., Sokoya O. E. Agricultural extension theories and practice in Sub-Saharan Africa: A critical review. *Journal of Agricultural Science and Soil Science*. 2021. Vol. 1. № 1. Pp. 20–28. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4587438>
- Yahaya M.K. Enhancing the role of public and private extension in soil conservation and agricultural productivity. *Proceedings of the Annual Conference of Agricultural Extension Society of Nigeria*. 2020. Vol. 25. № 1. <https://doi.org/10.4314/jae.v25i1.1S>

Research article

AGRICULTURAL EDUCATION AS A KEY ELEMENT OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT IN SUB-SAHARAN AFRICAN COUNTRIES

© 2025 N.G. Gavrilova

GAVRILOVA Nina Germanovna, Junior Research Fellow, Center for Transition Economy Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-0176-7804. E-mail: ninagavrilova1976@gmail.com

Abstract. Agriculture in Sub-Saharan Africa (SSA) has historically played a central role in ensuring employment and food security in the region. However, under contemporary conditions, the agricultural sector faces profound contradictions: on the one hand, it remains the economic foundation; on the other, it is losing its workforce due to youth migration to urban areas and the laborers shifting to service sector and the extractive industries. Despite high unemployment rates, young people avoid agriculture, perceiving it as an unprestigious, low-paying, and technologically backward sector. The author argues that resolving this situation requires transforming agricultural education. The article emphasizes that modern agriculture is ceasing to be “traditional” —it now demands specialists with expertise in agronomy, biotechnology, logistics, management, and digital technologies. However, the current agricultural education system in SSA does not meet these challenges. To address these issues, the author proposes reforms to the education system, including shifting curricula toward a practice-oriented approach. An example is the Russian model of continuous agribusiness education, which begins in preschool agricultural clubs and extends to specialized universities. Digitalizing education could make agricultural professions more attractive to youth. Strengthening international cooperation between the SAA countries and the Russian Federation can also help African youth receive appropriate education. The development of agricultural education is one of the key conditions for ensuring sustainable progress in sub-Saharan Africa. Its transformation requires a systematic approach that unites government, business, and international partners.

Keywords: Sub-Saharan Africa (SSA), agricultural education, socio-economic development, food security, sustainable development, sustainable agriculture, unemployment

Conflict of interest: The author declared that there is no conflict of interest.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-42-57

For citation: Gavrilova N.G. Agricultural Education as a Key Element of Socio-Economic Development in Sub-Saharan African Countries. *Journal of the Institute for African Studies*. 2025. Vol. 11. № 2. Pp. 42–57. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-42-57>

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КЕНИЯ (1963–2022 гг.)

© 2025 Ш.Д. Рахматуллин

РАХМАТУЛЛИН Шамиль Дамирович, ассистент, кафедры международных отношений и регионоведения, Тюменский государственный университет (ТюмГУ), Тюмень, Российская Федерация. ORCID: 0009-0002-5200-1921. E-mail: s.d.rakhmatullin@utmn.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию процесса развития образования в Республике Кения с 1963 г. по 2022 г., то есть с момента обретения независимости до настоящего времени. В рассматриваемый период система образования страны претерпела значительные изменения. В работе анализируются ключевые этапы реформы образовательной политики, начиная с предпринятых первым президентом Джомо Кениаты, заканчивая работой правительства президента Ухуру Кениаты. Особое внимание уделяется основным достижениям в сфере образования, таким как увеличение доступа к базовому образованию, создание программ по улучшению качества обучения, внедрение современных технологий в учебный процесс. Рассматриваются проблемы и вызовы, с которыми сталкивается система образования, в том числе неравенство в доступе к обучению для различных слоев населения, нехватка кадровых ресурсов. Аргументы подкреплены данными статистического института ЮНЕСКО, Всемирной базы данных о неравенстве в сфере образования (*World Inequality Database on Education, WISE*), отчетов Министерства образования Кении, а также примерами успешных инициатив на уровне государственных и частных учреждений. Был проведен региональный обзор основных направлений политики в области образования и законодательной базы Кении, а также проанализированы существующие исследования о количестве и качестве начального образования в стране. Автор подчеркивает важность образовательных реформ для социально-экономического развития Кении. Исследование было сосредоточено на вопросах качественного образования в свете программы «Образования для всех» (ОДВ) и всеобщего начального образования (ВНО). В работе проанализированы проблемы, связанные с увеличением числа учащихся в начальных школах, и их последующее воздействие на качество образования в Кении.

Ключевые слова: Кения, образование, кенийское образование, начальное и среднее образование, школы *харамбее*

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Благодарности. Автор выражает признательность редакционной коллегии, рецензентам, а также нескольким коллегам из Африки за полезные комментарии.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-58-74

Для цитирования: Рахматуллин Ш.Д. Развитие системы начального и среднего общего образования в Республике Кения (1963–2022 гг.). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 58–74. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-58-74>

ВВЕДЕНИЕ

Образование в Кении достаточно активно исследуется в российской историографии с начала 2000-х гг. К работам, затрагивающим тематику колониальной истории развития образования, можно отнести публикации [Грибанова 2020; Карпов 2023], анализирующие влияние экономических факторов на качество образования в Кении на основе статистических материалов [Хидег 2021], рассматривающие образовательную систему и здравоохранение [Грибанова, Пономарева 2018; Матвеева 2004], изучающие доступность образования, а также инициативы местного населения («народные» школы *харамбее* [Матвеева 2013]), реформы, направленные на улучшение качества образования, внедрение новых технологий и обновление учебных программ [Чепкируи 2011], актуализирующие концепцию «коллективной опоры на собственные силы» (КОСС) с учетом становления многополярного мира [Дегтерев 2024].

Такая же картина складывается в зарубежной историографии, где преимущественно изучаются отдельные аспекты образования в Кении. Так, можно отметить публикации, посвященные этническому неравенству в сфере образования в Кении [Alwy, Schech 2004], рассматривающие историю образования кочевых народов [Carr-Hill, Peart 2005], анализирующие политику реформирования образования и ее оценку [Imana 2020], затрагивающие влияние информационно-коммуникационных технологий на образовательный процесс [Kirimi 2014], а также направленные на анализ образовательных реформ, их оценку и рекомендации [Mackatiani, Ariemba, Ngware 2020; Muricho, Chang'ach 2013; Odebero 2007].

Основным источником информации для данной статьи стали делопроизводственная документация и нормативно-правовые акты, а также отчеты правительства Республики Кении и Министерства образования Кении, охватывающие их деятельность за период 1963–2022 гг. В документах представлена оценка существующих образовательных структур, недостатков и проблем, связанных с качеством и доступностью образования; развитие индивидуальных способностей учащихся, подготовка к трудовой деятельности и формирование гражданской ответственности; рекомендации по проведению реформ, направленных на улучшение образовательной системы.

ПОБЕДИТЬ ТРЕХ «ВРАГОВ РАЗВИТИЯ»:
РЕФОРМА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ ДЖОМО КЕНИАТА

История страны является весьма драматичной: коренные народы, лишённые своих законных прав на протяжении долгого колониального периода, стремились к их обретению; большинство кенийских детей не имели доступа к образованию; колониальные власти всячески ограничивали права коренных народов, проживающих исконно на своих территориях. Это выражалось в расовой дискриминации, в частности, при распределении мест на обучение в школах и выделении средств на строительство учебных заведений.

В 1963 г., сразу по провозглашении независимости, правительство Кении пообещало устранить или сократить масштабы трех «врагов развития»: бедности, неграмотности и болезней [Imana 2020; Muricho, Chang'ach 2013]. Данная программа была направлена на предоставление образования и улучшение благосостояния малоимущих граждан. Преодоление этих проблем имело решающее значение для молодого государства, которое нуждалось в квалифицированной рабочей силе для улучшения экономического положения.

На момент обретения независимости 12 декабря 1963 г. в Кении были значительные диспропорции в школьной инфраструктуре. По оценкам министерства образования, в это время насчитывалось 5058 начальных школ и 151 средних учебных заведений [Eshiwani 1993]. Образование для коренного населения в основном осуществлялось по инициативе местных общин и советов коренных народов, таких как *камба* и *кикуйю* в школах *харамбее*¹, или церковных групп и некоторых неправительственных организаций. Эти группы были основными поставщиками начального и среднего образования для местного населения до провозглашения независимости [Матвеева 2013].

Важной особенностью кенийской системы образования является ее финансирование местными сообществами. Такая поддержка проявляется в форме школ *харамбее*. Корни кенийского движения *харамбее* уходят в колониальные времена и воплощают идею взаимопомощи, участие каждого члена общества в решении насущных проблем и преодолении диспропорций в доступе к социальным услугам, таким как образование и здравоохранение.

Этот термин встречается в языках многих племен Кении: луо называют его *кониир ренде*, лухья – *обвасио*, кикуйю – *нгватио*, камба – *мветиа*, а масаи – *эмадоньок*. По оценкам, на самопомощь *харамбее*, особенно в сельских районах Кении, приходилось более 30% инвестиций в развитие, это уникальный феномен, основанный на местных социальных институтах [Mwiria 1990; Mbithi, Rasmusson 1977]. Эта концепция существовала до появления идеологических призывов к самостоятельному развитию – политики *self-reliance*, опирающейся на местные социальные институты по принципу «снизу вверх», функционировавшей при незначительной финансовой поддержке правительства, а зачастую и вовсе без нее.

Особенностью кенийского движения *харамбее* являлось его крайне политизированный характер в период обретения независимости. Политики, стремившиеся расположить к себе избирателей, активно направляли усилия на организацию самопомощи как внутри своих избирательных округов, так и за их пределами. Эта концепция стала национальным лозунгом, заняла свое место на национальном гербе в день Мадараки² в 1963 г., когда первый президент Кении Джомо Кениата (1964–1978 гг.) официально провозгласил ее государственной политикой [Mbithi, Rasmusson 1977].

Обретение независимости стало поворотным моментом в обеспечении образования, особенно для коренного населения Кении. Уход колониальной администрации и рост городского сектора способствовали началу процесса деколонизации в области образования, появлению возможностей трудоустройства для кенийцев, имеющих официальное образование. Была поставлена цель обеспечить всех граждан возможностью равного доступа к образованию и участию в управлении страной. Закон об образовании № 211 от 1968 г. являлся правовым документом, содержащим общие положения, направленные на устранение расовой дискриминации в образовательной системе и национализацию образовательного процесса. Это было частью общей политики правительства Кении, ориентированной на создание равных возможностей для всех граждан, независимо от их расовой или этнической принадлежности.

¹ *Харамбее* на суахили означает «объединяй». С 1965 г. в стране стало стихийно развиваться Движение за строительство средних «школ харамбее» (*Harambee Secondary School Movement*), главным образом в экономически более развитой центральной Кении, где жители заняты в товарном сельскохозяйственном производстве.

² День Мадарака (День «внутреннего самоуправления» или День самоуправления) – национальный праздник, который ежегодно отмечается 1 июня в Республике Кения. В этот день в 1963 г. Кения обрела внутреннее самоуправление после того, как с 1920 г. была британской колонией.

Приверженность международного сообщества к решению данной проблемы играла важную роль. Многие реформы были начаты благодаря первой конференции африканских государств по развитию образования в 1961 г. [Грибанова 2020: 72]. Лидеры африканских стран встретились в Аддис-Абебе при совместной спонсорской поддержке Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и Экономической комиссии ООН для Африки (ЭКА ООН) и договорились о достижении всеобщего начального образования.

В целях выполнения этой инициативы правительство Кении запустило образовательный план развития (1964–1970 гг.). Основное внимание в нем уделялось зачислению детей в школьные учреждения, строительству новых школ, предоставлению начального образования. Президент Джомо Кениата внедрил программу бесплатного начального образования в 1974 г., а также отменил плату за первые четыре года обучения.

Тем не менее, значительный рост строительства школ, оплата преподавательского персонала и разработка образовательных программ легли на плечи активистов *харамбее* и родительских советов, целью которых было обеспечить благополучие их детей. Власти переложили на движение *харамбее* денежные расходы, ограничив сферу государственного финансирования. Денежные средства поступали исключительно для развития государственных учебных заведений в центральных районах. Во всех полузасушливых и засушливых регионах отмечались очень низкие показатели успеваемости. В то время как в Муранга и Киамбу начальную школу посещали почти все дети и в Центральной провинции уровень охвата начальным образованием составлял порядка 20% от общей численности населения, в Северо-восточной провинции он составлял 8%, а в провинции Рифт-Вэлли – всего лишь 1% [Mbithi, Rasmusson 1977].

Большую часть начальных и средних учебных заведений в сельской местности составляли школы *харамбее*, которые создавались, финансировались и управлялись местными общинами. Руководство большинством школ *харамбее* в основном находилось в руках местных лидеров (старост), учителей начальных и средних классов и духовенства. Эти люди формировали местные комитеты, которые организовывали сбор средств, нанимали учителей и организовывали образовательный процесс. Движение *харамбее* выделяло на образование более 40% общих расходов на национальное развитие и контролировало более 62% всех средних школ в стране [Mwiria 1990].

К 1966 г. число школ, находящихся в ведении общин и финансируемых ими (школ *харамбее*), увеличилось со 199 до 226. В 1967 г. правительство начало оказывать помощь школам *харамбее* [Матвеева 2004; Матвеева 2013], оплачивая обучение учителей для повышения их квалификации. Министерство образования признало особую роль этих школ в своем ежегодном отчете за 1968 г., где было отмечено: «Без усилий школ *харамбее* количество мест в средних школах не росло бы так быстро, как сейчас»³. К 1973 г. в стране насчитывалось около 600 школ такого типа по сравнению с 381 государственной школой, согласно данным Министерства образования. В отчете также отмечалось, что из 180 тыс. учащихся средних школ около 80 тыс. учились в школах *харамбее*. Более 70% школ, получающих помощь, были бывшими школами *харамбее*⁴.

Первые реформы в области образования были основаны на докладе Оминде 1964 г.⁵ В документе отмечалась важность в перестроении образования в Кении от

³ Ministry of Education. Annual Report. Nairobi: Government Printer, 1968. P. 4.

⁴ Education celebrates Uhuru. Jomo Kenyatta Foundation, 1973. https://openlibrary.org/works/OL7086407W/Education_celebrates_Uhuru (accessed: 26.02.2025)

⁵ Документ, подготовленный комиссией под руководством кенийского экономиста Джеймса Оминде, в котором содержались рекомендации по реформированию колониальной системы образования.

колониальной системы к такой, которая способствовала бы национальному единству и развитию. Принятие доклада положило конец системе расового разделения в области обучения. Комиссия Оминде предоставила стипендии африканским учащимся для поступления в бывшие европейские и азиатские школы [Imana 2020].

В 1966 г. Кенийский институт образования (*Kenya Institute of curriculum development, KIE*), предшественник Кенийского института разработки учебных программ (*Kenya Institute of Curriculum Development, KICD*), ввел единую учебную программу и единые экзамены.

С 1967 по 1984 г. в Кении действовала модель образования 7-4-2-3, которая включала: семь лет начального образования, четыре года среднего, продолжение двухлетнего обучения в старших классах средней школы или переход в профессиональные колледжи, обучение в университете, длительность которого зависела от выбранной программы (чаще всего от трех до пяти лет).

Переход на новую ступень обучения контролировался с помощью экзаменов. В начальной школе учащиеся сдавали экзамен для получения Восточноафриканского сертификата о начальном образовании (*East African Certificate of Primary Education, EACPE*).

Учащиеся получали аттестат об общем образовании после успешной сдачи экзамена на получение восточноафриканского сертификата об образовании (EACE) после 4 лет обучения в неполной средней школе или восточноафриканского сертификата о полном среднем образовании (EAACE) после 2 лет обучения в высшей средней школе.

Далее на основе рейтингово-балльной системы обучающиеся имели возможность выбрать университет для последующего получения диплома о высшем образовании. Восточноафриканский сертификат об образовании заменил Кембриджский школьный сертификат, *O-Level*; Восточноафриканский сертификат об углубленном образовании заменил Кембриджский экзамен на получение сертификата об углубленном школьном образовании, *A-Level*.

Стоит отметить, что реформы, представленные в отчете Джеймса Оминде, подверглись критике с течением времени за то, что комиссия не решила основные вопросы, связанные с расширением и зачислением в достаточной мере детей в государственные образовательные учреждения. Система образования прививала «западное» мышление, формируя у выпускников школ индивидуализм, несовместимый с африканским коллективизмом.

С целью решения проблемы управления в образовательном секторе президент Джомо Кениата в 1969 г. перевел школы *харамбее* под контроль министерства образования, сделал их государственными, направил в них квалифицированных учителей. Реформа позволила увеличить количество государственных учреждений, а также решила проблему недофинансирования школ *харамбее*. В 1975 г. правительство учредило программу помощи школам *харамбее*, известную как комплексная программа помощи средним школам *харамбее* (*Secondary Schools Harambee Package Programme*).

Многие из принятых мер оказались неэффективными из-за недостаточности средств на реформирование огромного количества школ *харамбее*. Возникли опасения, что государственные расходы будут слишком сильно увеличены, если продолжится процесс массового строительства школ *харамбее*, которого ожидали местные жители (например, в 1984 г. насчитывалось 1466 школ *харамбее* по сравнению с 300 в 1970 г.) [Mwiria 1990].

Чтобы снизить у местных общин желание создавать новые учебные заведения, правительство объявило незаконным строительство школ какой-либо группой лиц без

одобрения министерством образования. Кроме того, местные общины, прежде чем открыть школу, должны были собрать не менее 40 тыс. кенийских шиллингов (порядка \$2500), по тем временам колоссальная сумма. Со временем крупное движение *харамбее* утратило свою силу, Министерство образования посредством реформ начало процесс национализации всех образовательных учреждений. Большинство школ *харамбее* были интегрированы в национальную систему в 1974 г., но неравномерно, поскольку именно центральная провинция больше всего выиграла от этих преобразований, укрепив и без того плотную сеть школ в регионе [Hornsby 2013: 138–140].

Несмотря на достигнутые результаты, в период правления Дж. Кениаты система образования сталкивалась с серьезными проблемами, включая нехватку учителей, недостаточное финансирование и низкое качество образования. В отношении системы образования 7-4-2-3 появились существенные критические замечания. В центре дискуссии оказалась учебная программа, которой не хватало гибкости и способности адаптироваться к меняющимся потребностям граждан и рынка труда [Mackatiani, Ariemba, Ngware 2020].

Учебная программа по большей части оставалась евроцентричной. Очевидно, что комиссия Оминде, созданная правительством Кении для содействия деколонизации образования сразу после обретения независимости, дала хорошие рекомендации. Однако, с точки зрения учебной программы, структуры образования и языка преподавания изменилось очень немного.

В реформах не учитывалось развитие сельских районов, где проживало подавляющее большинство кенийцев, – критическая ошибка, которая повторялась в последующие годы. Многие учащиеся не могли завершить переход из начальной школы в среднюю из-за нехватки финансов родителей, а безработица возросла из-за того, что рынок труда не смог принять даже тех, кто окончил среднюю школу.

В 1976 г. ситуация была проанализирована в докладе Комиссии по образованию *Питера Джозефа Гачати*. В нем была поднята проблема безработицы: «Одной из крупнейших проблем, с которой сталкивается страна, является безработица. Проблема усугубляется ежегодным выпуском окончивших школы, число которых продолжает расти в связи с огромным расширением сферы образования»⁶. Эти вызовы стали очевидными в конце 1980-х гг., что привело к необходимости дальнейших реформ.

РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ ДАНИЕЛЕ АРАП МОИ: ОТ ПРОЦЕССА «СНИЗУ ВВЕРХ» К ПОЛИТИКЕ «СВЕРХУ ВНИЗ»

Следующий президент Кении, Даниель арап Мои (1978–2002 гг.), указал, что будет следовать по стопам Дж. Кениаты, внедряя политику *фуата ньяйо*⁷. Тем не менее «африканский социализм» и его основные постулаты подверглись пересмотру, что также отразилось и в секторе образования. Политика Мои переориентировалась в сторону авторитаризма и неолиберальных реформ. В образовании это выразилось в формальном расширении доступа, но падении качества, политизации школ и росте неравенства. Президент Мои продолжил развивать программу начального и среднего образования, однако, изменения были не столь значительными. Проекты по развитию школ *харамбее* стали второстепенными. Характер политики претерпел трансформацию – от процесса «снизу вверх» к процессу «сверху вниз». В период 1970–1980 г. возросшая

⁶ Report of the National Committee on educational objectives (Gachathi report). *Ministry of Education*. 1976. P. 34. <https://academia-ke.org/library/download/report-of-the-national-committee-on-educational-objectives-and-policies-the-gachathi-report-1976/> (accessed: 07.03.2025)

⁷ От суахили *Fuata Nyayo* – «идти по стопам», «следовать чьим-либо путем».

потребность в учебных заведениях из-за увеличения численности населения не позволила решить проблему обеспечения государственных школ. В период 1980–2000 гг. были разработаны и осуществлены ключевые политические реформы, которые можно проследить в докладах Маккея 1981 г.⁸, Камуге 1988 г.⁹ и Коеча 1999 г.¹⁰

Заметной реформой стало создание в 1980 г. Национального экзаменационного совета Кении (*The Kenya National Examinations Council, KNEC*) для организации и контроля за проведением экзаменов в начальных, средних и некоторых высших учебных заведениях. Совет был необходим для обеспечения их качества и справедливости, для контроля над процессом аттестации внутри страны. Кения запустила выдачу официальных сертификатов, признаваемых в стране и за рубежом, ввела единую базу данных результатов.

В 1981 г. президентская комиссия по созданию второго национального университета в Кении (в соответствии с докладом Маккея) рекомендовала изменить модель образования и перейти на систему 8-4-4: восемь лет начального образования, четыре года среднего и четыре года высшего. Эта новая система обучения была принята в 1985 г. она была направлена в основном на формирование у учащихся базовых навыков для предстоящей работы и должна была решить проблему высокой безработицы. Большой упор был сделан на развитие навыков счёта, чтения и письма, а также на упорядочении экзаменов и повышении стандартов образования и доверия к системе.

Внедрение образовательной системы 8-4-4 имело и экономический смысл. Дело в том, что западные страны и международные организации, такие как Всемирный банк и Международный валютный фонд (МВФ), а также страны-доноры предоставляли финансовую поддержку для реформ в области образования в развивающихся странах, включая Кению. Эта поддержка часто сопровождалась рекомендациями по реформированию образовательной системы в соответствии с западными стандартами. В случае с моделью 8-4-4 Кения взяла американскую модель образования за основу и адаптировала под местные реалии для получения стабильной финансовой поддержки [Muricho, Chang'ach 2013].

При этом новая система 8-4-4 была охарактеризована как сложная и не учитывающая культурные особенности кенийцев. Она отличалась высокой степенью сложности экзаменов. Неспособность набрать необходимое количество баллов для поступления в университет и другие колледжи среднего уровня означал, что студенты не смогли бы учиться по специальностям, о которых мечтали, и оказывались в статусе безработных.

В годы, последовавшие за принятием этой системы, показатели охвата школьным образованием оставались высокими, но в равной степени высокими оставались и показатели отсева: 45,5% учащихся, поступивших в школу в 1979 г., покидали школьное учреждение на пятом году обучения в начальной школе. Из-за нехватки персонала соотношение учителей и учеников значительно снизилось – с 1:33 почти до

⁸ Report of presidential working party on the establishment of second university (Mackay report). *Ministry of education*. 1981. <http://libraryir.parliament.go.ke/items/066f6f43-8141-4e78-b257-b0fd51eef724> (accessed: 26.02.2025)

⁹ The presidential working party on education and manpower training for the next decade and beyond (the Kamunge commission). *Ministry of Education*. 1988. <https://academia-ke.org/library/download/report-of-the-presidential-working-party-on-education-and-manpower-training-for-the-next-decade-and-beyond-kamunge-report-march-1988/> (accessed: 26.02.2025)

¹⁰ Report of the inquiry into the education system of Kenya (*TI QET*) (Koech report). *Ministry of Education*. 1999. <https://uoeldkenya.wordpress.com/2017/05/17/koech-report-recommendations-19992000/> (accessed: 26.02.2025)

1:40 [Somerset 2007]. Продление срока обучения в начальной школе на один год с 7 до 8 лет, потребовало строительства 13 370 новых классов и дополнительного оборудования для технических и сельскохозяйственных дисциплин (лабораторий, мастерских и прочее) [Charton 2021].

Расходы в основном легли на плечи родителей из-за возобновления дополнительных сборов и распространения политики *харамбее* для строительства новых учебных помещений. С 1983 г. школы перестали предоставлять школьные принадлежности, и родители официально несли ответственность за оснащение детей и классов. Акцент на базовом образовании с 1979 г. в ущерб другим ступеням соответствовал либеральному подходу международных организаций и появлению первых планов структурной перестройки [Charton 2021].

В 1988 г. в отчете Комиссии по образованию Камуге было рекомендовано сократить количество экзаменационных предметов из-за высокой нагрузки на обучающихся в рамках новой модели 8-4-4. Несмотря на нововведения, многие родители учащихся не могли позволить себе платить за обучение детей – формально школьное образование объявлялось бесплатным, но большие затраты на школьную форму, учебники, проживание и транспорт ложилось бременем на семейный бюджет, что отражалось в низком уровне поступления в среднюю школу.

Важным событием стала дата 20 ноября 1989 г., когда Ассамблея Организации Объединенных Наций приняла Конвенцию о правах ребенка (КПР ООН)¹¹. В ст. 28 Конвенции отмечается, что каждый ребенок имеет право на образование, а начальное школьное образование должно быть обязательным и бесплатным для всех. На состоявшейся в 1990 г. в Джомтьене Всемирной конференции по образованию для всех (ОДВ) рассматривался вопрос о предоставлении качественного образования, а также были разработаны стратегии по решению данного вопроса. Республика Кения была признана одной из передовых стран в области образования¹².

Кения одной из первых в Африке приняла международные нормы в области образования, ратифицировала важные документы, в том числе Конвенцию о правах ребенка, Африканскую хартию прав и благополучия ребенка от 11 июля 1990 г.¹³, Парламент Кении принял закон о детях в 2001 г. Раздел 7 (1) этого закона гласит, что каждый ребенок имеет право на образование, обеспечение которого является обязанностью правительства и родителей¹⁴. В отличие от многих стран, делающих упор только на академическое образование, Кения внедрила практические предметы (сельское хозяйство, ремесла) в школьную программу, что соответствовало лозунгу «Образование для самореализации» (*Education for Self-Reliance*).

Широкую популярность концепция «коллективной опоры на собственные силы» (КОСС) получила в 1960–1980-е гг. в контексте стратегий национального развития стран (в первую очередь – Арушская декларация 1967 г. Дж. Ньерере, 70% текста которой занимает раздел «Опора на собственные силы, изложенный в формате житейской мудрости»¹⁵). Если в Арушской декларации 1967 г. наблюдалось сдержанно-

¹¹ Конвенция о правах ребенка, 1989 (принята резолюцией 44/25). ООН. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 02.02.2025)

¹² World declaration on education for all Meeting basic learning needs, 1990. UNESCO. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf (accessed: 06.02.2025)

¹³ African Charter on the Rights and Welfare of the Child, 1990. African Union. 1990. <https://au.int/en/treaties/african-charter-rights-and-welfare-child> (accessed: 25.03.2025)

¹⁴ The Children Act, 2001 (No. 8 of 2001). Ministry of Education. 2001. <https://www.socialprotection.go.ke/sites/default/files/Downloads/Children-Act-2001.pdf> (accessed: 26.02.2025)

¹⁵ The Arusha Declaration. 05.02.1967. https://www.maktaba.org/download/file/579/The_arusha_declaration_Julius_kambarage_nyerere.pdf (accessed: 08.05.2025)

негативное отношение к институту иностранной помощи по причине ее обусловленности, то, по мере развития дискурса на глобальном уровне, трансформации его в повестку Нового международного экономического порядка, восприятие менялось. В 1980-е гг. отмечалось, что развитые страны должны оказывать помощь развивающимся, с чем первые, разумеется, никак не могли согласиться [Дегтерев 2024].

Следующее десятилетие (1990–2000 гг.) являлось наиболее тяжелым периодом для страны, экономический кризис повлиял на финансирование образования. Незадолго до этого, в 1988 г., под давлением МВФ и Всемирного банка Кения была вынуждена ввести плату за обучение (*cost-sharing*). Многие дети перестали ходить в школу в период с 1992 по 1994 г. общее число учащихся сократилось. Доля тех, кто бросил школу, увеличилась с 36% в 1989 г. до 47% в 1999 г. [Fredriksen 2023; Inyega et al. 2021].

Одним из факторов, приведших к снижению качества образования, стало введение системы совместного несения расходов в начальных и средних школах. В период с 1994 по 1997 г. среднегодовые расходы, лежащие на семьях учащихся начальной школы, увеличились с \$12 до \$22. В результате, наиболее уязвимые в экономическом плане слои населения лишались доступа к образованию. Для тех, кому удалось завершить начальное образование, возможности получить среднее образование продолжали сокращаться, а процент перехода от начального к среднему образованию снизился с 49% до 40% в период с 1992 по 1999 г. [Charton 2021]. Вклад правительства в этой системе ограничивался в основном выплатой заработной платы учителям и обслуживанием инфраструктуры школ, тогда как родители были обязаны обеспечить школьную форму, канцелярские принадлежности, расходные материалы и книги, а также делать финансовые взносы.

Накануне всеобщих выборов 1997 г., в обстановке крайней политической напряженности на фоне сильных протестов и забастовок, в 50 школах (включая престижную старшую школу для девочек *Alliance Girls High School*) была назначена комиссия по пересмотру реформы системы образования.

В 1999 г. президент Д. Мои инициировал новую комиссию по созданию интегрированного качественного образования и профессиональной подготовки (*Totally Integrated Quality Education and Training, TIQET*). Стало очевидным, что система образования 8-4-4 работает не так, как ожидалось при ее создании. Основные претензии касались доступа, качества и соответствия потребностям кенийцев на рынке труда, многие из которых оставались безработными даже после получения высшего образования. В докладе комиссии Коеча (1999 г.) делается вывод о том, что, как и большинство других развивающихся стран, Кения сталкивается с проблемой обеспечения качественного образования для всех кенийцев на фоне растущего населения и сокращающихся ресурсов [Odebero, Ndiku 2007]. Необходимо отметить тот факт, что после избрания президент Мои отказался от идеи тотального пересмотра образовательной политики под предлогом высокой дороговизны реформы.

Также стоит отметить, что существовавший в то время Закон об образовании 1968 г. устарел, поскольку в нем не учитывались современные реалии кенийского общества в получении образования. В 2001 г. был принят закон о детях (*Children act* № 8, 2001), который запретил дискриминацию в доступе к образованию и установил запрет детского труда. Однако в законе не были отражены проблемы ухода за детьми в раннем возрасте, образование для лиц с особыми потребностями и роль родительских ассоциаций и комитетов. Комплексный закон о базовом образовании, который учтет эти важные потребности общества, будет принят только в 2013 г.

Хотя рекомендации, вынесенные комиссиями по реформе образования при правительстве, привели к неоднозначным результатам, в период с 1973 по 2002 г.

система образования в Кении продолжала расширяться, при этом число учащихся, как на начальном, так и на среднем уровнях увеличилось более чем вдвое (см. рис. 1). За этот период число учителей начальной школы также удвоилось, а число учителей средней школы – утроилось. На сегодняшний день ежегодный выпуск учителей превышает количество доступных вакансий. В 2023–2024 г. Министерство образования Кении объявило о замораживании массового найма преподавателей из-за нехватки средств [Чепкируи 2011]. К 2002 г. девочки составляли 49,3% учащихся начальной и 47,5% средней школы, по сравнению с 34,2% и 31,7%, соответственно, в период до обретения страной независимости [Maskatiani, Ariemba, Ngware 2020; Fredriksen 2023].

Однако гендерного равенства на университетском уровне достичь не удалось. Число женщин среди студентов увеличилось всего с 27% в 1992 г. до 37% в 2002 г. Другой сохраняющейся проблемой был низкий уровень перехода из начальной в среднюю школу. Число учащихся в 9-м классе (1-й класс средней школы) составляло всего 40% от числа учащихся в 8-м классе (стандартный 8-й класс) начальной школы¹⁶.

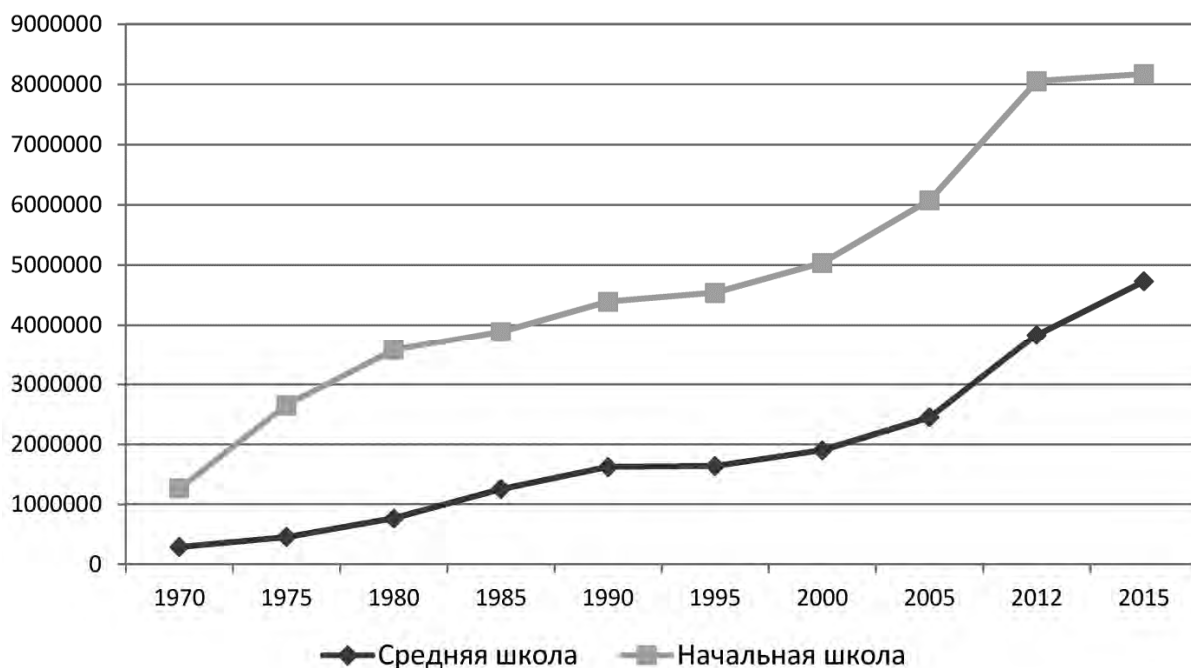


Рис. 1. Количество учеников начальной и средней школы в Кении, 1970–2015 г.

Источник: составлено автором на основе материалов Basic Education Statistical Booklet 2020. Republic of Kenya Ministry of Education. <https://www.education.go.ke/> (дата обращения: 12.02.2025)

РОСТ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ И СОКРАЩЕНИЕ УЧИТЕЛЬСКОГО СОСТАВА: ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕЗИДЕНТА МВАИ КИБАКИ

В 2003 г. к власти пришла администрация президента Мваи Кибакви (2003–2013 гг.). Этот период стал значимым этапом в развитии образовательной системы Кении. Одной из реформ, предпринятых администрацией, стала отмена платы за обучения в начальной школе в 2003 г. (при этом оставались дополнительные взносы, например, на форму, учебники, питание). После этого в начальную школу поступили

¹⁶ Continental report of the Education in Africa: Placing equity at the heart of policy. UNESCO. 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384479> (accessed: 09.04.2025)

более миллиона учащихся¹⁷. Однако, к сожалению, пропорционального увеличения ни числа школ, ни числа учителей не произошло [Inyega et al. 2021]. Согласно данным национальной статистики, в 2011 г. уровень охвата школьным образованием в Кении достиг 95,7%. Количество обучающихся, поступивших в первый класс начальной школы, возросло на 30,6% в период с 2003 по 2010 г., что привело к увеличению общего числа учащихся начальных школ с 7,2 млн до 9,4 млн¹⁸.

По требованию международных финансовых организаций (МВФ и Всемирного банка) правительство было вынуждено сократить расходы на образование, что стало причиной массовых увольнений учителей. К 2009 г. число учителей сократилось, и в стране начались забастовки преподавательского состава под лозунгами обеспечения денежных выплат. Нехватка педагогов составила в стране в 2010 г. до 66 тыс. В период с 2002 по 2009 г. число учащихся на одного квалифицированного учителя в начальных школах увеличилось с 34 до 52; в средних школах – с 18 до 31¹⁹.

Увеличение числа учащихся, как в начальной, так и в средней школе, вызвало серьезные опасения по поводу способности кенийской школьной системы поддерживать приемлемый уровень образования. Для решения обостряющейся проблемы правительство стало выделять местным сообществам единовременные гранты в качестве средств на развитие, которые могли быть использованы в соответствии с местными потребностями. Значительная часть этих средств была потрачена на улучшение местных школ *харамбее*.

В 2003 г. администрация М. Кибакки начала разрабатывать комплексную реформу – Программу поддержки сектора образования Кении (*Kenya Education Sector Support Programme, KESSP*). Ее основополагающие рамки были изложены в 2005 г. в документе Министерства образования, науки и технологий (*Ministry of Education, Science and Technology, MoEST*)²⁰. Программа была направлена на расширение доступа и равенства, а также на повышение качества образования в нескольких важнейших областях: образование и профессиональная подготовка, управление человеческими ресурсами, повышение квалификации преподавателей, информационно-коммуникационные технологии, научные исследования и разработки, финансы и правовая база [Imana 2020].

Программа *KESSP* представляет собой общесекторальный план по совершенствованию образования с подробными целями и новыми структурами управления, основанный на большей децентрализации ответственности во всей системе образования наряду с систематическим мониторингом и оценкой. В нем также приводятся ориентировочные затраты, включая разницу между затратами и ожидаемыми государственными доходами, которые должны были покрыть международные доноры. Поначалу доноры были полны энтузиазма, но опасения по поводу коррупции и нерационального использования средств заставили Всемирный банк и других доноров приостановить поддержку *KESSP* в 2009 г.

¹⁷ Kenya Facts and Figures, 2012. Nairobi: *Kenya National Bureau of Statistics (KNBS)*. 2012. <http://knbs.or.ke/downloads/pdf/Kenyafacts2012.pdf> (accessed: 25.03.2025)

¹⁸ Economic survey, 2011. Nairobi: *Kenya National Bureau of Statistics (KNBS)*. 2011. <https://www.knbs.or.ke/reports/2011-economic-survey/> (accessed: 11.04.2025)

¹⁹ Draft progress in attainment of MDGs and way forward towards achieving MDGs by 2015 in Kenya. *Government of Kenya (GoK) and United Nations Development Programme (UNDP)*. 2010. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/kenyadraftmdgreport2010.pdf> (accessed: 11.04.2025)

²⁰ Sessional paper no. 1 of 2005: A policy framework for education, training and research, on meeting the challenges of education, training and research in Kenya in the 21st century. *Ministry of Education, Science and Technology*, 2005. <https://repository.kippra.or.ke/items/e410c8e8-3806-4f9d-a80c-7c8b10306c10> (accessed: 06.02.2025)

В 2008 г. Кения приняла долгосрочную стратегию «Видение Кении-2030» (*Kenya Vision-2030*). Она учитывала национальный план развития страны и программу Целей устойчивого развития (ЦУР-4)²¹. Одной из ее главных амбициозных задач являлось обеспечить 100-процентный охват базовым образованием, ликвидировать гендерный разрыв (особенно в северных и прибрежных регионах). В соответствии с национальным планом *Competency-Based Curriculum (CBC)* намечалось внедрить цифровое обучение (обеспечить школы планшетами, компьютерами и предоставить доступ к онлайн-платформам), а также расширить сеть технических колледжей до 2025 г. и увеличить долю учащихся в классах *STEM* (специализированные группы по изучению науки, технологий, инженерии и математики).

Стоит также отметить, что в 2010 г. была принята новая Конституция²², которая предоставила право на бесплатное обязательное восьмилетнее образование с уделением особого внимания меньшинствам, инвалидам и другим маргинализированным группам. За десятилетие увеличение продолжительности школьного образования сопровождалось быстрым ростом числа учащихся, получающих начальное образование. Показатель охвата школьным образованием в 2002 г. составил 62%, что ниже средних показателей по странам с низким уровнем дохода Африки южнее Сахары (АЮС) (66% и 63% соответственно). Однако к 2009 г. показатель охвата школьным образованием в Кении вырос до 82%, что выше средних показателей по странам с низким уровнем дохода и государств АЮС (81% и 76% соответственно) [Nikolay, Prizzon, Nine 2014].

Согласно национальной статистике, в 2011 г. показатель охвата школьным образованием в Кении составил 95,7%²³. В число учащихся первого класса (первого года обучения в начальной школе) увеличилось на 30,6% в период с 2003 по 2010 г., что стало частью увеличения общего числа учащихся в начальной школе с 7,2 млн до 9,4 млн в результате политики бесплатного начального образования *Free primary education policy (FPE)* и снижения финансовых барьеров для поступления²⁴.

СВЕТ И ТЕНИ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ: ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕЗИДЕНТА УХУРУ КЕНИАТЫ

Во время своего пребывания на посту президента Кении в 2013–2022 гг. Ухуру Кениата уделял приоритетное внимание программе перехода из начальной в среднюю школу. Президент стремился обеспечивать равные возможности для обучения независимо от социально-экономического положения. Он также возглавил инициативы по повышению цифровой грамотности, создав лаборатории и центры информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), чтобы вовлечь кенийских детей в глобальную цифровую революцию в соответствии с долгосрочной инициативой «Видение Кении-

²¹ Цели устойчивого развития (ЦУР) – набор из 17 взаимосвязанных целей, разработанных в 2015 г. Генеральной ассамблеей ООН в качестве «плана достижения лучшего и более устойчивого будущего для всех». ЦУР-4 – обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

²² The Constitution of Kenya, 2010. *National Council for Law Reporting*. http://parliament.go.ke/sites/default/files/2023-03/The_Constitution_of_Kenya_2010.pdf (accessed: 09.02.2025)

²³ Continental report of the Education in Africa: Placing equity at the heart of policy. *UNESCO*. 2023. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384479> (accessed: 09.04.2025)

²⁴ The education task force on the realignment of the education sector to the constitution of Kenya 2010: Towards a globally competitive quality education for sustainable development. *Ministry of Education*. 2012. <https://vision2030.go.ke/wp-content/uploads/2018/05/Re-Alignment-Education-Sector.pdf> (accessed: 23.03.2025)

2030». «Наше видение и цель заключались в том, чтобы у каждого кенийского ребенка были равные возможности», – заявил он²⁵.

К числу примечательных мер политики в области образования относится проект по предоставлению ноутбуков или планшетов ученикам первого класса начальных школ по всей стране и Закон о базовом образовании (2013 г.). Целью проекта было продвижение цифровой грамотности и подготовка молодых учащихся к изменяющимся условиям современного мира.

Однако данный проект был очень дорогостоящим. В 2013 г. правительство Кении выделило на проект около 665 миллионов долларов, что вызвало гнев различных педагогов и школьных объединений. Помимо дороговизны проекта, проблема его реализации заключалась в том, что не многие преподаватели и обучающиеся были осведомлены в полной мере как пользоваться компьютерной техникой и как использовать весь функционал новых технологий. Правительству не хватало квалифицированных кадров для реализации программы, в школах порой не хватало классных комнат и даже розеток для подключения к электросети²⁶.

В Национальном плане развития образования, опубликованном Министерством образования Кении в 2014 г., были отмечены региональные диспропорции в предоставлении образования, гендерного неравенства и охвата начального и среднего образования. Уровень грамотности среди женщин в Кении демонстрировал значительные региональные различия. Например, в крупных городах, таких как Найроби, уровень грамотности среди женщин достигал около 90%. Однако в более бедных и отдаленных северных районах, таких как Мандера, Туркана и Ваджир, этот показатель был значительно ниже, составляя менее 10%²⁷.

Было выявлено, что в засушливых и полусушливых районах, в неформальных городских поселениях и других очагах бедности особенно ярко проявляется неравенство в финансировании школ и отсутствие развитой инфраструктуры. Увеличение числа учащихся в начальных школах не сопровождалось увеличением численности персонала и инфраструктуры в некоторых регионах, что привело к переполненности школ, значительно превышающей средние показатели по стране [Mackatiani, Ariemba, Ngware 2020].

В 2014 г. среднее соотношение учащихся и учителей в государственных начальных школах Кении составляло 34,5:1. Однако в ряде округов соотношение было гораздо выше – 60 и даже 70 учащихся на одного учителя. В государственных средних школах это соотношение составляло всего 20,2:1²⁸.

Вторым компонентом национальной реформы стал запланированный сдвиг образовательного цикла в стране с 8 лет начальной школы и 4 лет средней школы (цикл 8-4) на 2 года дошкольного образования, 6 лет начальной школы, 3 года неполной средней школы и 3 года старшей средней школы, а также получения высшего образования 3 года (минимум), то есть цикл 2-6-3-3-3.

²⁵ Uhuru brags about his achievements as President of Kenya. *The Kenya Times*. 14.07.2022. <https://thekenyatimes.com/latest-kenya-times-news/uhuru-brags-about-his-achievements-as-president-of-kenya/> (accessed: 25.03.2025)

²⁶ Kenya giving laptops to all first-graders amid controversy. *The Christian Science Monitor*. 18.06.2013. <https://csmonitor.com/World/Africa/2013/0618/Kenya-giving-laptops-to-all-first-graders-amid-controversy> (accessed: 25.03.2025)

²⁷ National Education Sector Plan. Volume one: Basic education programme rationale and approach. *Ministry of Education*. 2015. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/kenya_nesp_vol_1.pdf (accessed: 25.03.2025)

²⁸ Basic education statistical booklet. *Kenya Institute of Curriculum Development*. 2014. <https://kicd.ac.ke/curriculum-reform/basic-education-statistical-booklet/> (accessed: 26.03.2025)

Одной из целей этого изменения является предоставление более широких возможностей для выбора специализации учащимся на ранних этапах школьного обучения и на совершенствование методов подготовки в области технического и профессионального образования (ТИПО). Эта концепция была разработана Министерством образования в попытке обеспечить учебную программу, позволяющую специализироваться, с целью борьбы с растущей безработицей в Кении, которая выросла с 8,9% в 2008 г. до 9,3% в 2019 г.²⁹

В 2017 г. глава министерства образования, науки и технологий, министр образования Кении Фред Матианги начал активную кампанию под названием *Tupeleke Watoto Shule* («Давайте отведем наших детей в школу»). Целью этой инициативы было обеспечение 100-процентного перехода учащихся из начальной школы в среднюю школу. Данная инициатива была выдвинута в рамках глобальной кампании по обеспечению всех детей 12-летним базовым образованием. В соответствии с первоначальной системой 8-4-4, средние школы Кении были разделены на четыре группы по территориальному принципу: национальные, заграничные, окружные и районные.

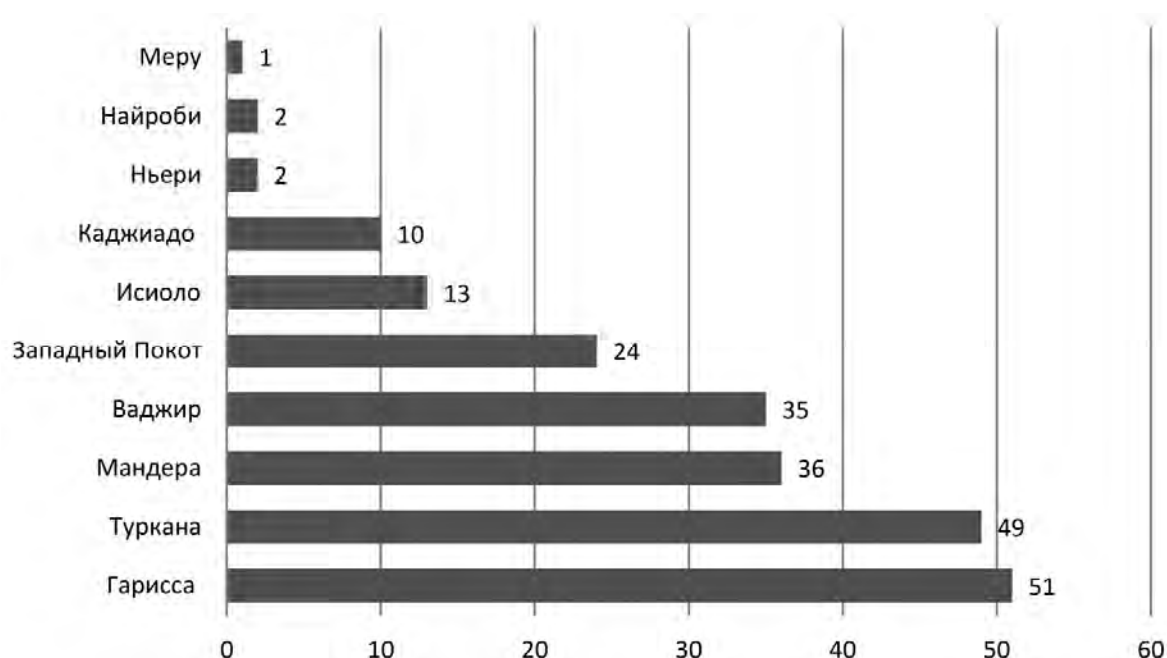


Рис. 2. Дети, не посещающие образовательное учреждение, в разбивке по регионам 2022 г. (%)

Источник: составлено автором на основе материалов World Inequality Database on Education. Kenya.

UNESCO UIS (WISE) <https://www.education-inequalities.org/countries/kenya> (accessed: 25.03.2025)

Кения, как и многие другие государства, столкнулась с проблемой заболевания *COVID-19*. Чтобы сдержать распространение болезни в учебных заведениях, правительство Кении закрыло все школы и высшие учебные заведения. На время очное образование было заменено дистанционным обучением. Однако из-за недоступности технологий, быстрого и надежного доступа к Интернету учащиеся в сельских районах и из малообеспеченных семей остались неохваченными обучением. Длительное закрытие школ привело к увеличению использования детского труда, отсеву из школ, детской беременности и ранним бракам. Все это отразилось в низком уровне перехода учащихся

²⁹ Basic education curriculum framework. Kenya Institute of Curriculum Development. 2017. <https://kicd.ac.ke/wp-content/uploads/2017/10/CURRICULUMFRAMEWORK.pdf> (accessed: 21.03.2025)

из начальной в среднюю школу, что подрывало уже разработанные новые стратегии в секторе образования Кении, направленные на расширение доступа к обучению.

Кения проводила масштабные образовательные реформы: менялась система (2-6-3-3-3), учителя проходили переподготовку. Комиссия по работе с учителями (Teachers Service Commission, TSC) и Национальный экзаменационный совет Кении (Kenya National Examinations Council, KNEC) обеспечивали постепенное внедрение этих реформ, но процесс занял больше времени.

В 2023 г. новая модель обучения была официально запущена. Однако администрации школ столкнулись с рядом проблем: распределение и переход младших классов в среднюю школу (и, следовательно, потребности в кадрах в каждой отдельной школе), перечень профориентационных направлений и профильных классов в каждой старшей средней школе и их укомплектование персоналом, поиск финансирования. Со всеми этими вызовами настоящее время сталкивается Министерство образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С течением времени в Кении был проведен ряд реформ учебных программ в ответ на потребности рынка труда, учебные программы корректировались в соответствии с местными и международными правовыми документами. Можно утверждать, что кенийская учебная программа становится все более инклюзивной и практико-ориентированной и направлена на развитие профессиональных навыков. Данная приверженность к развитию отображена в Конституции Кении 2010 г., Целях устойчивого развития, программе «Видение Кении 2030».

В Кении был обеспечен широкий доступ к образованию на уровне начального и среднего обучения. В учебных программах особое внимание стало уделяться информационно-коммуникационным технологиям (ИКТ). Были запущены крупные программы технического и профессионального образования и обучения *Technical and Vocational Education and Training (TVET)*, а также была увеличена доля учащихся в классах *STEM* (специализированные группы по изучению науки, технологий, инженерии и математики) в соответствии с программами Целей устойчивого развития (ЦУР-4), а также «Видение Кении-2030».

Кения приняла ряд важных правовых документов в области образования: Конвенцию о правах ребенка ООН от 30 июля 1990 г., Африканскую хартию прав и благополучия ребенка от 11 июля 1990 г., закон о детях в 2001 г., положения об образовании в Конституции 2010 г. и Закон об образовании – 2013 г.

С 2002 г. было введено бесплатное начальное образование, а с 2008 г. стало бесплатным среднее образование. Наконец, в школах были внедрены математика, естественные и профессиональные предметы, что доказывает, что недавние образовательные реформы направлены на развитие инноваций в образовании в соответствии с концепцией «Видение Кении-2030».

При этом не всегда было учтено, каким образом эти инициативы будут реализовываться в дальнейшем. Принципиальным недостатком процесса реформирования образования в Кении было отсутствие должного вовлечения в выработку образовательной политики ключевых заинтересованных сторон – родителей, учителей и учащихся. Это привело к низкой эффективности некоторых реформ, а, в ряде случаев, к обострению проблем: к росту безработицы среди выпускников и неэффективному распределению образовательных ресурсов.

Несмотря на усилия различных комиссий по поиску решений проблем образования, страна по-прежнему сталкивается с серьезными трудностями в вопросах качества,

равенства и доступности образовательных услуг. Многие рекомендации, вынесенные комиссиями, либо так и не были выполнены, либо были выполнены частично.

Реформы образования в Кении, инициированные в 2019–2020 гг., в значительной степени отражают современные реалии и учитывают особенности национальной системы образования. Инициативы последнего десятилетия, включая программы поддержки сектора образования Кении (*Kenya Education Sector Support Programme, KESSP*) и «Видение Кении-2030», показали эффективность в устранении обозначенных трудностей. В настоящее время акцент смещается с количественных показателей на повышение качества образования, усиленную подготовку преподавателей, увеличение числа профильных классов и развитие инфраструктурных программ.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Грибанова В.В. Образование и политика в Африке. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2020. № 1(50). С. 71–81. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2020-50-1-71-81>
- Грибанова В.В., Пономарев И.В. *Школа и политика. Из истории создания и реформирования школьной системы в странах Восточной и Южной Африки*. М.: Институт Африки РАН, 2018.
- Дегтерев Д.А. «Коллективная опора на собственные силы»: новое прочтение концепции в Сахеле в контексте становления многополярного мира. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024. № 2. С. 60–81. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-67-2-60-81>
- Матвеева Н.Ф. Школьное образование в Кении: роль инициативы «Снизу». *Азия и Африка сегодня*. 2013. № 3. С. 34–37.
- Карпов Г.А. Школьное образование в колониальной Кении. *Восток (Oriens)*. 2023. № 1. С. 115–124. <https://doi.org/10.31857/S086919080023123-2>
- Матвеева Н.Ф. Кения: справочник. М.: Институт Африки РАН, 2004.
- Хидег Г. Экономика, образование и физическое воспитание в Кении в свете статистических показателей. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2021. № 3(56). С. 18–28. <http://dx.doi.org/10.31132/2412-5717-2021-56-3-18-28>
- Чепкируи Р.Г. Образование в Кении: состояние и новые тенденции в начале XXI века. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*. 2011. №1. С. 85–90.
- Alwy A. Schech S. Ethnic Inequalities in Education in Kenya. *International Education Journal*. 2004. Vol 5. № 2. Pp. 266–274.
- Agonga A.N., Muhingi W.N. Reflections on De-Colonising Knowledge and Curriculum: The Transition of the Education System in Kenya (1963–1970). In: Mpfu B., Ndlovu-Gatsheni S. (Eds.). *The Dynamics of Changing Higher Education in the Global South*. London: Cambridge Scholar Publishing, 2020. Pp. 76–86.
- Carr-Hill R. Peart E. *The Education of Nomadic Peoples in East Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania and Uganda*. Tunisia: ADB/UNESCO-ИЕР, 2005.
- Charton E. What education for all in Kenya? The schools of Inequalities. In: Fouéré M-A, Pommerolle M-E, Thibon C. *Kenya in Motion. 2000–2020*. Nairobi: Africae, 2021. Pp. 261–279. <https://doi.org/10.4000/books.africae.2390>
- Eshiwani G.S. *Education in Kenya since Independence*. Nairobi: East African Educational Publishers, 1993.
- Fredriksen. B. Promise Not Kept: Universal Primary Education for All Children in Sub-Saharan Africa. *Journal of International Cooperation in Education*. 2023. Vol. 25. № 1. Pp. 62–79. <https://doi.org/10.1108/JICE-08-2022-0024>
- Hornsby C. *Kenya: A History since Independence*. London: IB Tauris, 2013. <https://doi.org/10.5040/9780755619023>
- Imana D.K. The politics of education reforms in Kenya: Critical assessment of the education system from 1963–2020. *Journal of Community Positive Practices*. 2020. № 2. Pp. 11–30.
- Inyega J.O., Arshad-Ayaz A., Naseem M.A., Mahaya E.W., Elsayed D. Post-Independence Basic Education in Kenya: An Historical Analysis of Curriculum Reforms. *FIRE: Forum for International Research in Education*. 2021. Vol. 7. №. 1. Pp. 1–23. <https://doi.org/10.32865/fire202171219>
- Kirimi K.J. Impact of Information Communication Technology on Education-Kenya. *Journal of Educational and Social Research*. 2014. Vol. 4. № 1. Pp. 435–443. <https://doi.org/10.5901/jesr.2014.v4n1p435>
- Mackatiani C.I., Ariemba A.N., Ngware J.W. African response to quality education: comparative perspectives on quality primary education in Kenya. *European Journal of Education Studies*. 2020. Vol. 6. № 20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3663073>

- Mbithi P.M., Rasmusson R. *Self Reliance in Kenya. The case of Harambee*. Stockholm: Scandinavian Institute of African Studies, 1977.
- Muricho W.P., Chang'ach J.K. Education Reforms in Kenya for Innovation. 2013. *International Journal of Humanities and Social Science*. Vol. 3 № 9. Pp 123–145.
- Mwiria K. Kenya's Harambee Secondary School Movement: The Contradictions of Public Policy. *Comparative Education Review*. 1990. Vol. 34. № 3. <https://doi.org/10.1086/446951>
- Nicolai S., Prizzon A., Hine S. *Beyond basics: the growth of post-primary education in Kenya. Research Report*. London: Overseas Development Institute, 2014.
- Odebero S.O., Ndiku J.M. Access to Basic Education in Kenya: inherent concerns. *Educational Research and Review*. 2007. Vol. 2. № 10. Pp. 275–284.

Research article

DEVELOPMENT OF THE PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF KENYA (1963–2022)

© 2025 Sh.D. Rakhmatullin

RAKHMATULLIN Shamil Damirovich, Assistant, Department of International Relations and Regional Studies, University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation. ORCID: 0009-0002-5200-1921. E-mail: s.d.rakhmatullin@utmn.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the development of the education system in the Republic of Kenya from 1963 to 2022. In a rapidly changing world and growing social demands, the country's education system has undergone significant changes. The article analyzes the key stages and reforms of education policy in the Republic of Kenya, starting with Independence and the reforms undertaken by the first President, Jomo Kenyatta, and ending with the work of the government of President Uhuru Kenyatta. Special attention is paid to the main achievements in the field of education, such as increasing access to basic education, creating programs to improve the quality of education, and introducing modern technologies into the educational process. The problems and challenges faced by the education system are analyzed, including inequality in access to education for various segments of the population and teaching staff shortages. The arguments are supported by statistical data from the UNESCO UIS database, the World Inequality Database on Education (WISE), reports from the Ministry of Education of Kenya, as well as examples of successful initiatives at the level of public and private institutions. In the article, the author presents a regional review of Kenya's key education policy and legislative framework and of the existing research on the quantity and quality of primary education in the country, highlighting the importance of educational reforms for the socio-economic development of Kenya. The study focused on issues of quality education in the light of the achievements of Education for All (EFA) and Universal primary education (UPE). It analyzed the problems associated with the increase in primary school enrollment and their subsequent impact on the quality of education in Kenya.

Keywords: Kenya, education, Kenyan education, primary and secondary education, Harambee schools

Conflict of interest: The author declared that there is no conflict of interest.

Acknowledgements: The author acknowledges the helpful comments of the Editorial Board, peer reviewers, and several colleagues from Africa.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-58-74

For citation: Rakhmatullin Sh.D. (2025). Development of the Primary and Secondary Education System in the Republic of Kenya (1963–2022). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 58–74. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-58-74>

РОССИЯ – АФРИКА

Научная статья

СЕТЕВАЯ ДИПЛОМАТИЯ РАФУ: ПРОДВИЖЕНИЕ «ДУХА БРИКС» В ОБРАЗОВАНИИ

© 2025 М.Н. Залывский, Т.С. де Оливейра Бундер

ЗАЛЫВСКИЙ Максим Николаевич, кандидат политических наук, руководитель проектного офиса консорциума «Российско-Африканский сетевой университет», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: gestroy@mail.ru

ДЕ ОЛИВЕЙРА БУНДЕР Тулио Сезар, магистр политологии, аспирант по специальности «Теория и история политики», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-9736-9792. E-mail: de.ob@edu.spbstu.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль сетевой дипломатии в условиях формирующейся многополярной международной системы на примере Российско-Африканского сетевого университета (РАФУ) в период его координации Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ) в 2023–2025 гг. Авторы утверждают, что для современного мира характерно воздействие двух взаимосвязанных, но разнонаправленных сил – взаимозависимости и фрагментации, влияющих на сферу международных отношений и дипломатии. В своей статье российский и бразильский исследователи представляют теоретический обзор понятия сетевой дипломатии, акцентируя внимание на ее значении для развития образовательного, культурного и научного сотрудничества. Несмотря на отсутствие иерархии и стабильного финансирования, негосударственные сети, по мнению авторов, обладают высоким потенциалом для формирования устойчивых партнерств и атмосферы доверия. Само появление РАФУ авторы расценивают как следствие и выражение выхода российско-африканских отношений на новый уровень. Сетевая активность РАФУ за исследуемый период выявляет его вклад в поддержку дипломатических усилий России, направленных на укрепление российско-африканских отношений. РАФУ предстает как важный институт, способствующий взаимовыгодному сотрудничеству в сфере высшего образования. Авторы анализируют соответствие деятельности Российско-Африканского сетевого университета «духу БРИКС» и Концепции внешней политики России, подчеркивают приверженность университета принципам равноправного сотрудничества, суверенитета, межцивилизационного диалога и взаимного уважения. Анализ первых лет деятельности сетевого университета позволяет авторам сделать вывод, что он функционирует как интеграционный сетевой механизм для африканских и российских высших учебных заведений, научных и технологических учреждений, способствует информационному обмену, направленному на взаимное расширение социально-экономического и образовательного сотрудничества.

Ключевые слова: российско-африканские отношения, сетевая дипломатия, высшее образование, образовательная дипломатия, культурная дипломатия, дух БРИКС, РАФУ, Российско-Африканский сетевой университет

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: совместное исследование.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-75-91

Для цитирования: Зальвский М.Н., де Оливейра Бундер Т.С. Сетевая дипломатия РАФУ: продвижение «духа БРИКС» в образовании. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 75–91. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-75-91>

ВВЕДЕНИЕ

Современный мир переживает период противоречивой динамики, характеризующийся одновременным воздействием двух взаимосвязанных сил – взаимозависимости и фрагментации, формирующих поведение в сфере международных отношений и дипломатии. С одной стороны, глубокая интеграция глобального рынка, появление новых международных акторов (например, транснациональных компаний, международных организаций и эпистемических сообществ), отражающее диффузию дипломатической деятельности – как традиционной, так и неформальной, – а также стремительное развитие информационных технологий (отличительной чертой которых является синхронность), суммируют взаимозависимость акторов, структурно трансформируя коммуникации и торговлю [Morozov 2022; Heine 2013].

Более того, в условиях появления новых глобальных и транснациональных вызовов – инфекционных пандемий, изменения климата, развития искусственного интеллекта и его непредсказуемых последствий, миграционных кризисов и других – необходимость совместных действий и взаимозависимости значительно возрастает, требуя тесного сотрудничества и новых подходов к решению этих проблем.

С другой стороны, изменения в мировом порядке, в первую очередь выраженные в провале либеральных институтов (Всемирного банка, Международного валютного фонда и Всемирной торговой организации) [Mearsheimer 2019], а также в появлении новых влиятельных игроков и углубляющейся многополярности, усиленной новой моделью управления БРИКС [Конкин 2017], способствовали усилению фрагментационных тенденций. В значительной степени это вызвано попытками западных держав восстановить свое влияние с помощью силы и принуждения (например, через односторонние и произвольные санкции или давление на другие государства в международных организациях).

В этом контексте евроатлантические попытки изолировать Россию оказались неэффективными. Это объясняется не только растущей автономией и субъектностью стран Глобального Юга, но и давними партнерскими связями и стабильными отношениями России в этом регионе. Пример многих африканских государств, отказавшихся слепо присоединиться к экономической войне против России, подчеркивает их усиливающееся стремление к независимости [Chipaike, Knowledge 2018], демонстрируя способность действовать, исходя из собственных стратегических интересов, а не под внешним давлением¹.

При этом необходимо отметить, что, несмотря на определенные социально-экономические улучшения, африканским странам весьма непросто противостоять

¹ Korybko A. Western pressure fails to waver African states' determination. *Global Times*. 29.07.2023. <https://www.globaltimes.cn/page/202307/1295280.shtml> (accessed: 15.04.2025)

внешнему давлению бывших метрополий, причина чего в значительной степени кроется в диспропорциях в доступе к образованию и его качеству. Многие из них по-прежнему испытывают трудности с обеспечением населения базовой грамотностью, навыками счета и завершения начального и среднего образования². Кроме того, низкий уровень охвата высшим образованием, ограниченные возможности профессионального обучения и несоответствие между полученными навыками и потребностями рынка труда еще более тормозят социально-экономическое развитие и потенциал долгосрочного роста³.

Отчасти решить эти проблемы призван Консорциум «Российско-Африканский сетевой университет» (РАФУ), который действует в рамках данной сетевой структуры, ориентируясь на образовательное, культурное, технологическое и научное сотрудничество. Он развивает партнерские связи и объединяет ключевых акторов из России и стран Африканского континента в сфере высшего образования.

РАФУ возник на фоне выхода российско-африканских отношений на новый уровень, символом чего стал Первый саммит «Россия–Африка» в 2019 г. Первые шаги к созданию консорциума были сделаны именно на этом саммите, где научно-техническое и информационное сотрудничество были обозначены как приоритетные направления развития партнерства. Особо подчеркивалась необходимость расширения совместных научных проектов и проведения международных конференций для стимулирования научных и культурных обменов⁴.

Официальное учреждение организации РАФУ двумя годами позже в 2021 г. отражает эволюцию российско-африканских обязательств в реальные проекты и переход к новому уровню взаимодействия. Более того, профессор А.А. Маслов, директор Института стран Азии и Африки МГУ⁵, в интервью российскому медиахолдингу *Sputnik* отметил, что РАФУ опирается на давние традиции образовательного сотрудничества, восходящие к временам СССР. Он подчеркнул, что деятельность консорциума выходит за рамки академического партнерства, включая совместные научные исследования и передовые лаборатории в таких сферах, как космические технологии, энергетика и сельское хозяйство⁶.

На сегодняшний день в состав РАФУ входят 41 организация из 14 африканских стран (см. *карту 1* и *приложение 1*) и 84 российских научных и образовательных учреждения, и расширение списка продолжается. Руководство деятельностью консорциума осуществляет Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

Проректор СПбПУ Д.Г. Арсеньев отмечает, что РАФУ стремится охватить как можно больше африканских стран, чтобы поддержать местные системы высшего образования⁷. Консорциум также нацелен на запуск совместных научных проектов с активным участием промышленных партнеров. Структура РАФУ позволяет решать

² DataBank. Education Statistics – All Indicators. *World Bank*. 06.25.2024 <http://databank.worldbank.org/data/home.aspx> (accessed: 15.04.2025)

³ Education in Africa: placing equity at the heart of policy. Continental Report. Education 2030. *UNESCO*. 31.05.2024. <https://www.unesco.org/en/articles/education-africa-placing-equity-heart-policy-continental-report> (accessed: 15.04.2025)

⁴ Декларация первого саммита Россия-Африка. *Россия – Африка* 24.10.2019. <https://summitafrica.ru/about-summit/declaration/> (дата обращения: 15.04.2025)

⁵ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

⁶ Russian-African Network University is 'Much Larger Than Just Education,' Professor Says. *Sputnik Africa*. 11.07.2024. <https://en.sputniknews.africa/20240711/1067460755.html> (accessed: 15.04.2025)

⁷ Политех провёл вторую международную конференцию РАФУ. *РАФУ*. <https://rafu.ru/news/politeh-provel-vtoruyu-mezhdunarodnuyu-konferenciyu-rafu> (дата обращения: 17.03.2025)

актуальные задачи в области образования и научных исследований и опытно-конструкторских работ в Африке. Одним из ключевых направлений является подготовка высококвалифицированных кадров с применением современных технических и профессиональных методик, направленных на преодоление дефицита компетенций на рынках труда африканских стран. Кроме того, РАФУ занимается вопросами регулирования, аккредитации и обеспечения качества образования⁸.

В данной статье анализируется, как РАФУ реализует сетевую дипломатию в рамках своих образовательных, культурных и научных инициатив на Африканском континенте. Для этого дается общий теоретический обзор концепции сетевой дипломатии, рассматривается соответствие РАФУ «духу БРИКС» и Концепции внешней политики России и проводится анализ сетевой активности консорциума за последние два года.

Что касается научной литературы, посвященной РАФУ, то можно констатировать, что она по-прежнему остается крайне ограниченной как по причине относительно недавнего его создания, так и ввиду ограниченности информации, доступной из открытых источников. Несмотря на наличие ряда работ, затрагивающих образовательную дипломатию с различных сторон – от общетеоретических аспектов ее реализации [Khan, Ahmad, Fernald, 2020; Peterson, 2014] до анализа взаимосвязи между «мягкой силой» и дипломатией образования [Wojciuk, Michalek, Stormowska, 2015; Hong, 2014] на примерах Китая, Евросоюза и Финляндии, а также исследований, посвященных российской деятельности в области сотрудничества в сфере высшего образования [Шуина, Серова 2022; Fominykh 2020; Shepurina 2014; Mäkinen 2016] и российско-африканскому образовательному взаимодействию [Бездудная, Прокопенков, Трейман, 2024], – РАФУ до сих пор остается малоизученным и освещение его деятельности носит фрагментарный характер.

В свете этого научная новизна данной работы заключается в углубленном обзоре деятельности РАФУ, который открывает горизонты для новых исследований, посвященных развитию российско-африканского сотрудничества в сфере высшего образования и практикам российской публичной дипломатии. Следует отметить, что данная работа отчасти носит рефлексивный и самореферентный характер: авторы прямо или косвенно принимали участие в деятельности консорциума в последние годы.

Кроме того, в отличие от западных исследований [Metzl 2001; Zaharna 2007; Heine 2013], которые, как правило, переоценивают роль негосударственных акторов, представляя их как «нейтральных» и уже этим отличающихся в лучшую сторону своей «непредвзятостью», в настоящей статье применяется более обоснованный подход к анализу сетевой дипломатии. В конечном итоге неформальные институты, организации и транснациональные сети остаются зависимыми от государств и/или от могущественных финансовых покровителей и действуют в рамках ограничений, накладываемых национальным суверенитетом, правовыми рамками и интересами спонсоров [Mearsheimer 1995].

КОНЦЕПЦИЯ СЕТЕВОЙ ДИПЛОМАТИИ

Концепцию сетевой дипломатии можно определить как активное вовлечение множества акторов (государственных и негосударственных) – помимо традиционных, таких как дипломаты, министерства и главы государств – в транснациональную

⁸ Соглашение о создании консорциума «Российско-Африканский сетевой университет». РАФУ. 20.08.2021. https://rafu.ru/uploads/files/main/agreement_rafu_ru.pdf (дата обращения: 17.03.2025)

деятельность, направленную на достижение общих целей путем выстраивания новых форм взаимодействия и коммуникации с партнерами в других странах. В отличие от традиционных дипломатических подходов, сети ориентированы на прозрачность, многовекторный обмен информацией, подотчетность и горизонтальные отношения, вовлекая все заинтересованные стороны [Metzl 2001: 77–78; Heine 2013; Hayden 2013; Morozov 2022; Лебедева, Морозов, Шебалина 2019; Flew, Hartig 2014]. Как отмечает доктор философии из США Крейг Хейден, сети – это не просто «карты отношений», а структуры, пронизанные общими идеями, нормами, ценностями и моделями поведения, которые формируют взаимодействие акторов и создают самостоятельную социальную систему [Hayden 2013: 21].

Основная цель формирования сетей заключается в налаживании многостороннего взаимодействия на различных уровнях – от государственных чиновников до экспертов, представителей отдельных общественных групп и бизнеса – с целью совместной выработки решений по актуальным международным проблемам при одновременном продвижении национальных интересов [Metzl 2001; Лебедева, Морозов, Шебалина 2019]. Эта концепция тесно связана с многосторонней и публичной дипломатией, разделяя с ними схожие методы и цели.

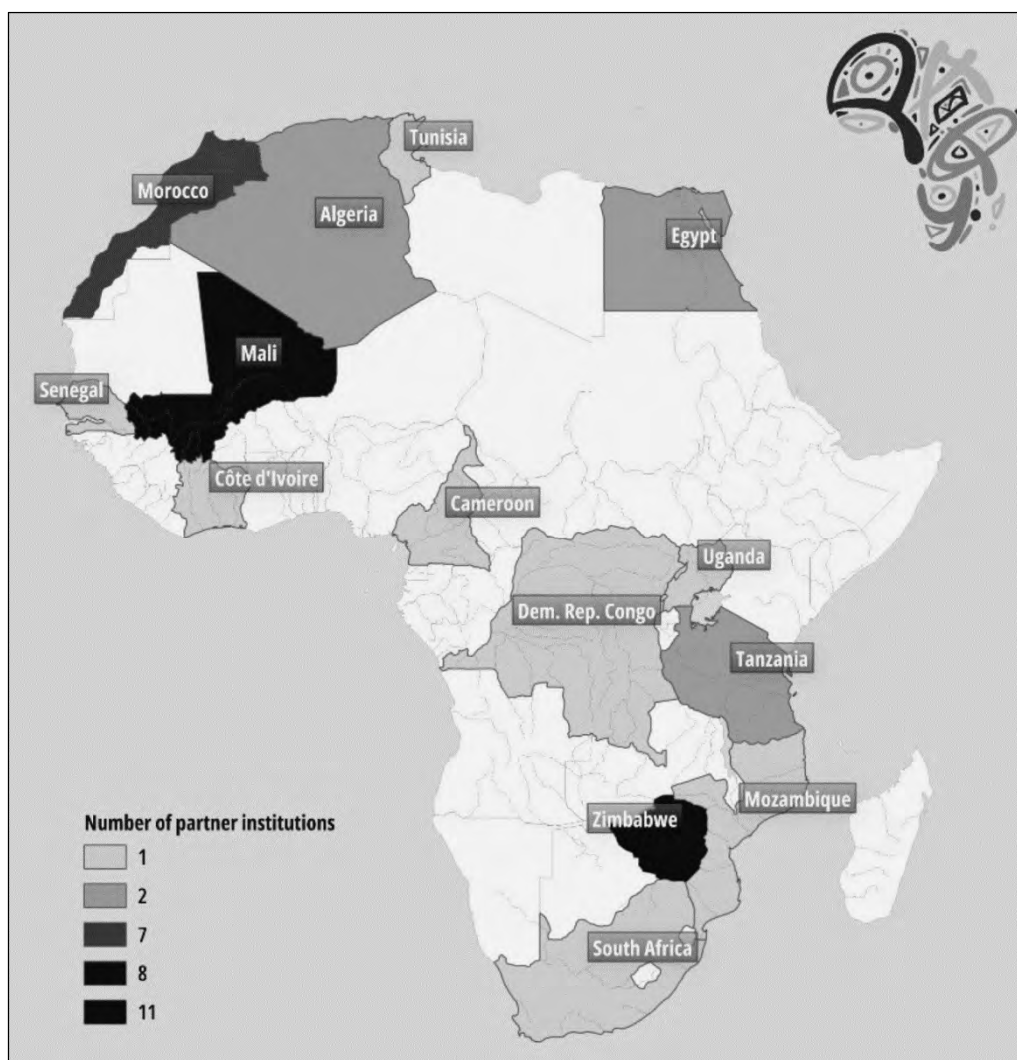


Рис. 1. Участники РАФУ.

Источник: составлено авторами с использованием QGIS на основе данных РАФУ.

Подобный подход формирует альтернативные каналы сотрудничества в ряде направлений (например, в сфере образования и науки, нормативного регулирования, культурного обмена и другим), обеспечивая более гибкую и адаптивную социальную структуру за счет отсутствия жесткой иерархии. За последние десятилетия наблюдается стремительное развитие трансправительственных сетей, объединяющих государственных служащих в самых разных областях [Heine 2013; Hayden 2013; Лебедева, Морозов, Шебалина 2019]. Эти сети способствуют обмену информацией и сотрудничеству по вопросам, не входящим в сферу «высокой политики» и нередко упускаемым из поля зрения министерств иностранных дел, органов национальной безопасности и стратегических ведомств. При этом они позволяют снижать информационную неопределенность, сокращать транзакционные издержки и находить общую платформу взаимодействия при относительно низких затратах [Metzl 2001; Лебедева, Морозов, Шебалина 2019].

Следует подчеркнуть, что подобные механизмы укрепляют международные позиции России, позволяя ей выстраивать обширные сетевые структуры в сферах, зачастую недооцениваемых с точки зрения «мягкой силы» и традиционно не входящих в приоритеты внешнеполитического ведомства, в то время как западные страны уже давно активизировали развитие собственных трансграничных сетей [Колосова 2014]. В научной литературе отмечается, что сетевая дипломатия особенно эффективна в гуманитарной, научной и образовательной областях благодаря своей неиерархичности и нетранзакционному характеру [Metzl 2001: 78; Лебедева, Морозов, Шебалина 2019: 7].

Примером такого подхода является Консорциум «Российско-Африканский сетевой университет» – РАФУ, который опирается на гибридную [Vjola, Manog 2022] и горизонтальную модель дипломатии, расширяя как цифровые [Nweke 2012], так и традиционные каналы взаимодействия для развития неформальных и академических связей между молодыми учеными, исследователями и руководителями ведущих образовательных учреждений Африки и России. При этом РАФУ активно взаимодействует с государственными институтами, такими как Россотрудничество⁹, а также с российскими официальными лицами: послами, министрами и прочими.

Важно также отказаться от упрощенного противопоставления «государство – негосударственные акторы» в глобальной политике. Хотя формальные разграничения действительно существуют, границы между ними зачастую условны. Современная дипломатия предполагает сложное, многомерное и динамичное взаимодействие между частными компаниями, университетами, государственными структурами и гражданским обществом [Морозов 2021]. Кроме того, как показывает американско-китайский политолог Юн Чен, неформальная дипломатия способна усиливать традиционные механизмы внешнеполитического взаимодействия, способствуя институционализации официального сотрудничества [Chen 2021]. В этом контексте развитие прямых каналов взаимодействия с университетами, исследовательскими центрами и компаниями, занимающимися научно-исследовательской деятельностью, и оформление официальных соглашений представляют собой важный шаг к углублению партнерских связей с африканскими странами.

⁹ Россотрудничество – Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, орган исполнительной власти, предназначенный для распространения гуманитарного влияния России в мире, развития и координации международных отношений и международного гуманитарного сотрудничества, в том числе со странами СНГ, а также поддержки соотечественников, проживающих за рубежом.

Негосударственные сети, несмотря на отсутствие иерархии и стабильного финансирования [Adler, Firestone 2018: 6], обладают высоким потенциалом для формирования устойчивых партнерств и атмосферы доверия. Если сеть воспринимается как взаимовыгодная, она способна трансформироваться в ресурс «мягкой силы».

Структурным преимуществом сетей является их способность к легитимации общих целей и ценностей через формирование групповой идентичности, основанной на регулярном обмене информацией, доверии, консенсусе и устойчивой коммуникации [Haiden 2013]. Такие идеи и практики, по выражению Хайдена, становятся «мощными», поскольку распространяются через сеть и со временем становятся трудноустраняемыми [Haiden 2013: 21]. В этом контексте важно вспомнить концепцию эпистемических сообществ американского политолога, профессора Массачусетского университета Питера Хааса, под которой понимаются сети профессионалов и ученых, объединенных: 1) общими нормативными и принципиальными установками, 2) причинно-следственными убеждениями, 3) представлениями о достоверности и 4) общим набором политических задач и практик [Haas 1992: 3]. Эти сообщества, по Хаасу, обладают способностью распространять глубинные идеи и нормы, влияя на формирование политики в других странах через профессионалов, находившихся под их воздействием [Haas 1992: 17].

В этой связи крайне важно, чтобы российское государство осознавало долгосрочный потенциал таких сетей и уделяло внимание развитию внутренних экспертных сообществ, одновременно интегрируя их в более широкие внешние контуры.

Таким образом, сетевая дипломатия играет вспомогательную роль по отношению к традиционным государственно-иерархическим структурам, фокусирующимся преимущественно на вопросах безопасности и экономики. Расширение внешних связей государства в такие сферы, как образование и научные исследования (как в случае РАФУ), посредством сетевых инструментов имеет стратегическое значение. Для этого необходима подготовка специалистов в области публичной дипломатии, способных наладить устойчивый диалог с зарубежной аудиторией. Эти специалисты должны ориентироваться на сетевую модель вовлечения, разъясняя потенциальным партнерам преимущества подобного сотрудничества.

Наконец, необходимо признать, что РАФУ, как и другие государственные инициативы России в области сетевой дипломатии, функционирует по иной модели, нежели западные аналоги. Так, либеральный интернационализм [Lord 2010] строится на универсалистских ценностях, отрицающих культурную специфику и многообразие. В этом смысле Милтон Алмейда душ Сантуш, один из величайших бразильских мыслителей второй половины XX в., рассматривает либеральный порядок как политико-экономическую систему, утверждающую единый дискурс («американизацию мира»), в которой акторы (государства, общества, индивиды), не согласующиеся с этими установками, подвергаются маргинализации [Santos 2017].

Американская сетевая дипломатия, представляемая, в частности, такими институтами, как USAID¹⁰ и *National Endowment for Democracy*¹¹, применяет инструменты влияния,

¹⁰ United States Agency for International Development, USAID (Агентство США по международному развитию) – агентство правительства США, отвечающее за управление гражданской зарубежной помощью и содействием развитию. Основано в 1961 г. Общее политическое руководство деятельностью USAID осуществляет госсекретарь США. Бюджет организации – более \$50 млрд. После критики президента США Д. Трампа USAID в неоправданных и нецелевых расходах, коррупции и несоответствии внешнеполитическим приоритетам США работа агентства заморожена.

¹¹ National Endowment for Democracy («Национальный фонд в поддержку демократии») – американская квазиавтономная организация, основанная в 1983 г. для «продвижения демократии». Финансируется

вмешиваясь во внутренние дела государств через поддержку оппозиционных организаций, студенческих движений и университетов, разделяющих либеральную повестку¹². Как отмечает посольство Китая в США, Соединенные Штаты долгое время использовали демократию как инструмент и оружие для подрыва демократии во имя демократии, для разжигания раскола и конфронтации, а также для вмешательства во внутренние дела других стран, что приводило к катастрофическим последствиям¹³.

В противоположность этому, РАФУ представляет собой исключительно техническую сетевую структуру, сосредоточенную на вопросах высшего образования, науки и технологий, работающую с признанными институтами и последовательно избегающую дестабилизации или экспериментов в сфере социальной инженерии. Такая модель полностью соответствует положениям Концепции внешней политики России и принципам БРИКС, основанным на уважении суверенитета, невмешательстве во внутренние дела и признании культурного многообразия.

Модель РАФУ демонстрирует переход к многополярному мировоззрению и подчеркивает приверженность России сотрудничеству, основанному на взаимном уважении, культурной специфике и отказе от вмешательства.

РАФУ, «ДУХ БРИКС» И КОНЦЕПЦИЯ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ

Несмотря на то, что РАФУ формально не интегрирован в рамки платформы БРИКС, он в полной мере воплощает в себе «дух БРИКС», подчеркивая солидарность, суверенное равенство, невмешательство во внутренние дела, приверженность многополярности, межцивилизационный диалог и взаимное уважение культурного разнообразия, тем самым укрепляя автономию и суверенитет во имя более справедливого международного порядка¹⁴. Эти принципы во многом перекликаются с ключевыми положениями Концепции внешней политики Российской Федерации (редакции 2023 г.), в которой подчеркивается, что «Россия солидарна с африканскими государствами в их стремлении к установлению более справедливого многополярного мира и устранению социального и экономического неравенства, усиливающегося из-за изощренной неокOLONIALной политики ряда развитых государств в отношении Африки. Российская Федерация намерена способствовать дальнейшему становлению Африки в качестве самобытного и влиятельного центра мирового развития...»¹⁵. Документ также акцентирует внимание на необходимости укрепления и углубления российско-африканского партнерства в ряде секторов, включая научное сотрудничество, подготовку национальных кадров¹⁶.

преимущественно Конгрессом США в рамках бюджета агентства США по международному развитию (USAID).

¹² The National Endowment for Democracy: What It Is and What It Does. *Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China*. 09.08.2024. https://fmprc.gov.cn/eng/xw/wjbxw/202408/t20240809_11468618.html (accessed: 17.03.2025).

¹³ См.: GT Investigates: US Wages Global Color Revolutions to Topple Govts for the Sake of American Control. *Global Times*. 07.12.2021. <https://www.globaltimes.cn/page/202112/1240540.shtml>; Fact Sheet on the National Endowment for Democracy. *Embassy of China in the USA*. 07.05.2022. http://us.china-embassy.gov.cn/eng/zgyw/202205/t20220507_10683090.htm (accessed: 17.03.2025).

¹⁴ Казанская декларация. Укрепление многосторонности для справедливого глобального развития и безопасности. *БРИКС*. 23.10.2024. <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUiCAmF3LEh02OL3Hk.pdf> (дата обращения: 17.03.2025).

¹⁵ Концепция внешней политики Российской Федерации (утверждена Президентом Российской Федерации В.В.Путиным). *МИД России*. 31.03.2023. <https://mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/> (дата обращения: 17.03.2025)

¹⁶ Там же.

Кроме того, РАФУ последовательно отстаивает фундаментальный принцип «африканские решения для африканских проблем», отражающий ключевые ценности его африканских партнеров.

РАФУ принял участие в двух значимых мероприятиях в рамках БРИКС. Во-первых, на 5-м Международном муниципальном форуме БРИКС (2023 г.) представители РАФУ провели переговоры и подписали соглашения о сотрудничестве с университетами и компаниями из ЮАР, Алжира и Камеруна¹⁷. На форуме ректор СПбПУ и председатель президиума РАФУ А.И. Рудской подчеркнул научный и инновационный потенциал стран БРИКС, выступив за углубление взаимодействия в этих сферах. Он особо отметил, что в условиях нынешней нестабильной международной обстановки необходимо выстраивать долгосрочные горизонтальные партнерства и отношения, основанные на дружбе¹⁸.

Во-вторых, представители РАФУ приняли участие во встрече министров образования стран БРИКС в Казани¹⁹, которая стала значимой площадкой для обмена опытом, анализа проделанного, обсуждения перспектив развития РАФУ и привлечения внимания к африканскому вектору в деятельности БРИКС. Проведение ряда встреч с делегациями африканских стран, в том числе новых членов и партнеров, в рамках платформы БРИКС стало важным этапом выстраивания связей с различными сетями в более широкой системе международных отношений. Это подтверждают слова министра иностранных дел России С.В. Лаврова: «БРИКС – это действительно уникальный многосторонний формат и яркий пример инновационной сетевой дипломатии. Платформа БРИКС демонстрирует, что страны с различными культурами и цивилизационными моделями способны строить отношения на основе равенства, учета интересов друг друга, взаимного уважения и открытости миру»²⁰.

Принципы РАФУ, закрепленные в его уставе²¹, согласуются с решениями, принятыми в Казани и отраженными в Декларации 11-й встречи министров образования стран БРИКС²², а также в итоговой совместной декларации²³. В этих документах подчеркивается взаимосвязь устойчивого развития с образованием, наукой, технологиями и инновациями (НТИ). Сотрудничество в сфере высшего образования признается важнейшим инструментом для сокращения социального неравенства.

В частности, Казанская декларация определяет НТИ как «критический катализатор экономического развития и повышения качества жизни»²⁴ и призывает к разработке высокотехнологичной продукции в целях укрепления национальных

¹⁷ Политех укрепляет международное сотрудничество стран БРИКС+. *РАФУ*. 10.11.2023. <https://rafu.ru/news/politeh-ukreplyaet-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-stran-briks> (дата обращения: 17.03.2025)

¹⁸ Там же.

¹⁹ РАФУ на встрече Министров образования стран БРИКС в Казани. *РАФУ*. 13.06.2024. <https://rafu.ru/news/rafu-na-vstreche-ministrov-obrazovaniya-stran-briks-v-kazani> (дата обращения: 17.03.2025)

²⁰ Видеообращение Министра иностранных дел Российской Федерации С.В.Лаврова к участникам Международного молодежного лагеря стран БРИКС. *МИД РФ*. 10.09.2021. https://www.mid.ru/ru/press_service/minister_speeches/1775257/(дата обращения: 17.03.2025)

²¹ Соглашение о создании консорциума «Российско-Африканский сетевой университет». *РАФУ*. 20.08.2021. https://rafu.ru/uploads/files/main/agreement_rafu_ru.pdf (дата обращения: 17.03.2025)

²² Казанская декларация одиннадцатой встречи министров образования стран БРИКС. *БРИКС*. 11.06.2024. https://cdn.brics-russia2024.ru/upload/docs/2024-06-13-Final_Kazan_Declaration_of_the_11th_Meeting_of_BRICS_Ministers_11.pdf?1718349998309901 (дата обращения: 17.03.2025)

²³ Казанская декларация. Укрепление многосторонности для справедливого глобального развития и безопасности. *БРИКС. Президент России*. 23.10.2024. <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUiCamF3LEh02OL3Hk.pdf> (дата обращения: 17.03.2025)

²⁴ Там же.

экономик. В соответствии с этим одной из ключевых целей РАФУ, как указано в его уставе²⁵, является стимулирование инновационной деятельности в технологически продвинутых секторах путем интеграции передовой научной базы российских и африканских университетов, при активном участии международных и промышленных партнеров.

Таким образом, как декларация БРИКС, так и устав РАФУ подчеркивают значимость современного образования и профессиональной подготовки как ответа на трансформационные (а порой и деструктивные) вызовы Четвертой промышленной революции и цифровизации мировой экономики. Особое внимание уделяется подготовке специалистов для будущего рынка труда.

В этом контексте встреча министров труда стран БРИКС в 2024 г. призвала к совершенствованию систем профессиональной подготовки и созданию устойчивой рабочей силы, способной адаптироваться к быстро меняющимся условиям и растущим требованиям высокотехнологичного рынка труда²⁶. Эти задачи тесно связаны с текущими амбициями и деятельностью РАФУ. Консорциум активно выявляет и поддерживает талантливую молодежь, развивая сетевые связи и обеспечивая доступ к различным образовательным и культурным площадкам – все это является неотъемлемыми компонентами его стратегических инициатив.

Ключевым проектом в этой сфере выступает «Летний многопрофильный университет РАФУ» – комплекс целевых краткосрочных образовательных программ, направленных на повышение квалификации африканских специалистов. Летняя программа 2024 г. была реализована при участии девятнадцати российских университетов и включала широкий спектр специализированных курсов по медицине, искусственному интеллекту и интеллектуальным инженерным решениям, дистанционному зондированию с применением беспилотных летательных аппаратов, управлению водными ресурсами, экологической устойчивости и медиатехнологиям в сфере туризма. Все программы были ориентированы на инновации, устойчивое развитие и межкультурное сотрудничество²⁷.

Таким образом, структура БРИКС признает науку и технологии в качестве краеугольных основ справедливого и инклюзивного развития. Она поощряет технологическое взаимодействие между странами-участниками и партнерами, акцентируя внимание на необходимости расширения доступа к технологиям и сотрудничества с Глобальным Югом – прежде всего с наименее развитыми и развивающимися государствами.

Как отметил К.И. Могилевский, заместитель министра науки и высшего образования Российской Федерации, «наука, неразрывно связанная с образованием, также служит инструментом повышения качества жизни человека, а технологии и инновации позволяют находить наукоемкие решения ключевых задач, стоящих перед миром» [Могилевский 2024: 96]. Он также подчеркнул, что разнообразие траекторий развития стран БРИКС создает уникальную среду для подлинного и инновационного научного сотрудничества, открывая возможности для устойчивого и демократичного реагирования на глобальные вызовы.

²⁵ Соглашение о создании консорциума «Российско-Африканский сетевой университет». РАФУ. 20.08.2021. https://rafu.ru/uploads/files/main/agreement_rafu_ru.pdf (дата обращения: 17.03.2025)

²⁶ Декларация десятой встречи министров труда и занятости стран БРИКС, Сочи, Россия, 9–10 сентября 2024 года. https://www.labour.gov.za/DocumentCenter/Publications/Operations/BRICS%20Russia%202024/BRICS%20Russia%202024_LEMM%20Declaration_10.09.2024.pdf (дата обращения: 17.03.2025)

²⁷ Летний многопрофильный университет РАФУ. РАФУ. 02.04.2024. <https://rafu.ru/news/letniy-mnogoprofilnyy-universitet-rafu-2024> (дата обращения: 17.03.2025)

Наконец, принципы межкультурного диалога и уважения к культурному многообразию, заложенные в «духе БРИКС» и поддерживаемые Концепцией внешней политики России, находят практическое воплощение в культурной и языковой дипломатии РАФУ. Деятельность консорциума направлена на развитие связей в гуманитарной сфере, расширение присутствия русского языка и культуры в Африке²⁸ при безусловном уважении традиционных духовно-нравственных ценностей.

С этой целью РАФУ координирует и участвует в культурных мероприятиях на Африканском континенте, а также выступает посредником между российскими и африканскими университетами при создании языковых центров. Как отметил С.А. Соколов, заместитель директора Департамента международного сотрудничества Минобрнауки России, «создание центров русского языка и культуры в Африке способствует не только изучению языка, но и укреплению культурных связей между нашими народами»²⁹.

В итоге, РАФУ, согласуя свои цели с идеалами БРИКС и положениями Концепции внешней политики России, выступает важным институциональным инструментом развития через образование, науку и инновации, внося вклад в укрепление взаимного уважения и контекстуальности благодаря своей приверженности международному сотрудничеству без вмешательства во внутренние дела партнеров.

СЕТЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РАФУ

Деятельность РАФУ, как уже было сказано, в основном направлена на создание сети академических, культурных и научных партнерств на Африканском континенте и территории России, используя широкий спектр методов, таких как саммиты, конференции, обучающие программы, языковые инициативы, культурные программы и исследовательские коллаборации. Внимательно изучив, осмыслив и проанализировав основные мероприятия, которые РАФУ организовал и/или в которых принял участие в 2023–2025 гг., и которые подробно представлены в Приложении 2, можно выделить пять основных механизмов построения сети: саммиты высокого уровня как отправные точки для взаимодействия; научные конференции как соединительные узлы; культурная дипломатия для долгосрочного влияния; наращивание потенциала; региональное расширение с привлечением многих заинтересованных сторон.

Во-первых, участие РАФУ в крупных дипломатических форумах, таких как V Международный муниципальный форум БРИКС 2023 г., Саммит Россия–Африка 2023 г., XXVII Петербургский международный экономический форум 2024 г. и встреча министров образования стран БРИКС в Казани стало для консорциума основополагающим фактором, обеспечивающим вовлечение и расширение его сети. Эти масштабные мероприятия, включающие в себя более широкие и сложные социальные структуры с разнообразными интересами и акторами, а также несколько сетей, стали узловыми точками для расширения деятельности РАФУ. В этом смысле сотрудники РАФУ использовали их для установления широких институциональных обязательств, расширяя при этом возможности новых перспектив сотрудничества. Так, в ходе этих мероприятий было укреплено несколько важных партнерств; кроме того,

²⁸ «Дни русского языка и культуры» в Сенегале. *РАФУ*. 17.11.2023. <https://rafu.ru/news/dni-russkogo-yazyka-i-kultury-v-senegale> (дата обращения: 17.03.2025); «Дни российского образования в Марокко». *РАФУ*. 04.12.2024. <https://rafu.ru/news/dni-rossiyskogo-obrazovaniya-v-marokko> (дата обращения: 17.03.2025)

²⁹ Дайджест РАФУ № 4. *РАФУ*. 2024. <https://rafu.ru/uploads/files/main/didgest/4.pdf> (дата обращения: 17.03.2025)

появилась возможность поделиться опытом, продемонстрировать подотчетность и обсудить перспективы развития РАФУ с ключевыми правительственными партнерами России и стран Африки.

Второй механизм – это работа на академических и научных конференциях и саммитах. Российско-африканский сетевой университет на протяжении последних лет активно участвует в научных конференциях, а также организует Международную конференцию РАФУ в гибридном формате для охвата обширной географии. Конференция РАФУ, история проведения которой еще только начинает формироваться, уже показала впечатляющие результаты: в ней приняли участие несколько международных партнеров и экспертов, что обеспечивает обмен информацией и знаниями между участниками. Эти шаги являются основополагающими для консолидации российско-африканских эпистемических сообществ, создания культурной и интеллектуальной связи между экспертами и институтами. С другой стороны, участие в таких мероприятиях, как Российско-Танзанийская межвузовская встреча в Дар-эс-Саламе (Танзания, 2024 г.), Международная научно-практическая конференция «Россия, Бразилия и Африка: укрепление сотрудничества глобального Юга», организованная МГУ в 2025 г., или Третий и Четвертый конгрессы молодых ученых в Сочи (Сириус, 2023 г. и 2024 г.) – это возможность расширить охват консорциума, отчитаться о своей работе перед партнерами, ознакомиться с инициативами других организаций (см. *приложение 2*). Таким образом, РАФУ занимается децентрализованной дипломатией, в рамках которой университеты и исследовательские институты участвуют в совместном решении проблем, не ограничиваясь государственными соглашениями.

В-третьих, уже упомянутый и принципиально важный механизм построения сетей РАФУ, в котором «мягкая сила» играет решающую роль, – культурная и языковая дипломатия, установление более глубоких общественных связей и взаимопонимания. Скоординированная организация и участие в культурных мероприятиях, проводимых в Африке совместно с представителями министерства иностранных дел России, Русского дома и местных властей, являются основополагающей частью стратегии РАФУ. Так, Дни русского языка и культуры в Сенегале (2024 г.) и Кот-д'Ивуаре (2023 г.) способствовали развитию российского образования, расширению сети университетов, а также изучению возможности создания центров русского языка. Кроме того, открытие информационных центров СПбПУ–РАФУ в Марокко (2024 г.) и Эфиопии (2025 г.) усилило российское академическое и лингвистическое присутствие в ключевых африканских регионах, как и Центр русского языка, координируемый Нижегородским государственным лингвистическим университетом (НГЛУ), и подготовительный факультет, созданный Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом «ЛЭТИ», в Аддис-Абебе, открытые в рамках мероприятия РАФУ в Эфиопии. Эти мероприятия, несомненно, выполняют функцию культурных хабов, поддерживая долгосрочные контакты и связи с помощью элементов «мягкой силы».

С инициативой открытия информационных и языковых центров связан четвертый механизм, который заключается в наращивании потенциала посредством летних многопрофильных программ, технического обучения, стипендий и использования квот и программ повышения квалификации. В этом смысле «Летний многопрофильный университет РАФУ 2024», о котором упоминалось ранее, подготовил сотни африканских специалистов в различных ключевых секторах экономики и научных исследований, решая задачи приобретения навыков, устранения пробелов в образовании и ознакомления специалистов с современными практиками.

Кроме того, перспективы создания совместных сетевых магистерских программ могли бы обеспечить еще более глубокую институциональную интеграцию и культурный обмен. Эти перспективы получили серьезное развитие на 12-м заседании смешанной межправительственной российско-алжирской комиссии в январе 2025 г., где были подписаны межвузовские соглашения в области академических обменов и совместных образовательных программ между Санкт-Петербургским политехническим университетом и рядом алжирских вузов.

Что касается вопроса использования квот Правительства РФ, интеграционное партнерство с Россотрудничеством, Министерством науки и высшего образования РФ в рамках работы открытых информационных центров РАФУ обеспечивает полную основу для выхода деятельности РАФУ на новый качественный уровень.

Наконец, механизм регионального расширения и взаимодействия с различными заинтересованными сторонами заключается в динамичной сетевой структуре РАФУ, которая постоянно расширяется географически, не ограничиваясь конкретными странами или регионами континента, и взаимодействует с различными секторами и игроками в поисках общих инициатив. Благодаря балансу различных интересов, научных и культурных перспектив, консорциум способствует инклюзивному и гибкому сотрудничеству.

Если говорить о региональном расширении и охвате, то хорошим примером является мероприятие – российско-танзанийская междуниверситетская встреча³⁰, состоявшееся в ноябре 2024 г., в ходе которого к консорциуму присоединилось несколько танзанийских университетов, что способствовало интеграции Восточной Африки в сеть. В качестве иллюстрации динамичности и разнообразия участников этого механизма можно также привести 12-е заседание смешанной межправительственной российско-алжирской комиссии по торгово-экономическому и научно-техническому сотрудничеству (2025 г.), ключевым участником которого был РАФУ. В нем приняли участие министр высшего образования и научных исследований Алжира Камелем Баддари, представители алжирских университетов, включая Университет Уари Буамедьена науки и технологий, Университет Абу-эль-Касема Саадаллы, Университет Абдельхамида Ибн Бадиса в Мостаганеме и Национальную школу нанонауки и нанотехнологий, заместитель председателя правительства РФ Дмитрий Патрушев и Министерство науки и высшего образования РФ. По итогам мероприятия РАФУ подписал соглашения о присоединении к консорциуму с ведущими университетами Алжира³¹.

ВЫВОДЫ

Консорциум РАФУ функционирует как интеграционный сетевой механизм для африканских и российских высших учебных заведений, научных и технологических учреждений. Он способствует информационному обмену, направленному на взаимное расширение социально-экономического и образовательного сотрудничества. Таким образом, консорциум является не просто посредником и не ограничивается ролью канала взаимодействия. Он активно способствует установлению устойчивых связей между различными партнерами, выступая в качестве вспомогательного органа,

³⁰ Вузы РАФУ приняли участие в российско-танзанийской междуниверситетской встрече в Дар-эс-Саламе, Танзания. *РАФУ*. 12.11.2024. <https://rafu.ru/news/vuzu-rafu-prinyali-uchastie-v-rossiysko-tanzaniyskoy-mezhuniversitetskoj-vstreche-v-dar-es-salame-tanzaniya>(дата обращения: 17.03.2025)

³¹ РАФУ подписал соглашения с ведущими университетами Алжира. *РАФУ*. 06.02.2025. <https://rafu.ru/news/rafu-podpisal-soglasheniya-s-vedushimi-universitetami-alzhira> (дата обращения: 17.03.2025)

дополняющего другие государственные инициативы, направленные на укрепление структуры российско-африканских отношений. Пример РАФУ, наряду с другими российскими инициативами, подчеркивает возрастающее значение нетрадиционных сетей в современной международной политике и должен учитываться при анализе механизмов формирования внешней политики России.

Кроме того, подход РАФУ тесно соотносится с принципами Концепции внешней политики России и БРИКС. Его ориентация на сотрудничество и инициативы, направленные на расширение возможностей наименее развитых и развивающихся стран на основе взаимного уважения и контекстуального подхода, отражает как «дух БРИКС», так и основополагающие цели самого РАФУ. Управляя широкими сетями в области образования, культуры и науки и одновременно придерживаясь принципов БРИКС, таких как невмешательство во внутренние дела, межцивилизационный диалог и признание культурного разнообразия, РАФУ противопоставляет себя западным интервенционистским и универсалистским моделям сетевой дипломатии. Такой подход позволяет России занять устойчивые позиции на Глобальном Юге и эффективно продвигать свои интересы на основе доверия и уважительного взаимодействия.

В практическом плане консорциум, несмотря на значительные достижения, растущую консолидацию совместных исследовательских инициатив, активизацию дискуссий по созданию совместных программ, внедрение цифровых платформ и информационных центров по всему Африканскому континенту, – пока не консолидировал полноценное единое образовательное пространство. Достижение этого уровня интеграции, являющегося миссией РАФУ, требует постоянных усилий в рамках текущей деятельности, а также преодоления естественных препятствий, присущих практике сетевой дипломатии.

Среди таких препятствий можно выделить три основные группы факторов, сдерживающих ускорение интеграционного процесса: недостаточное освещение деятельности, многоязычная среда и финансово-логистические вопросы. Во-первых, несмотря на отдельные упоминания в различных российских и африканских СМИ, недостаток информационного освещения и узнаваемости РАФУ выражается в трудности распространения информации и повышения осведомленности о программе на обширном Африканском континенте. РАФУ остается пока не самой известной инициативой в рамках активизации российско-африканского научно-образовательного сотрудничества. Во-вторых, многоязычная африканская среда, несмотря на высокий уровень языковой подготовки организаторов-представителей РАФУ, создает трудности в сфере коммуникации и координации. Наконец, вопросы логистики и финансирования имеют как микро-, так и макроуровни: начиная с продолжительности поездок и географической удаленности некоторых партнеров, заканчивая различиями в уровне университетской и научной инфраструктуры на Африканском континенте, что требует конкретных решений и действий в каждом отдельном случае. В этом контексте, качественная оценка реальных результатов инициатив РАФУ может занять годы, если не десятилетия в силу сложности процессов, связанных с развитием образования и науки.

Наконец, РАФУ стремится в рамках своих возможностей и масштаба решать ключевые проблемы высшего образования и научной деятельности в Африке, поддерживая российско-африканское научное сотрудничество и подготовку высококвалифицированных специалистов. Опираясь на структурированные механизмы сетевого взаимодействия, РАФУ применяет пять ключевых подходов: саммиты высокого уровня как отправные точки для взаимодействия; научные конференции как соединительные узлы; культурную дипломатию для долгосрочного влияния; наращивание

потенциала; региональное расширение с привлечением многих заинтересованных сторон. Эти механизмы отличаются гибкостью и децентрализованностью, функционируют в горизонтальном формате с участием различных акторов, что придает российско-африканскому образовательному партнерству многослойный и многоуровневый характер.

Дополнительные материалы к статье³²:

Приложение 1. Список африканских университетов-партнеров. Декабрь 2024 г., 2 стр.

Приложение 2. Ключевые события и результаты РАФУ (2023–2025). Февраль 2025 г., 3 стр.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Бездудная А.Г., Прокопенков С.В., Трейман М.Г. Развитие фундаментальных наук как основа российско-африканского сотрудничества с учетом особенностей региональной политики. *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. 2024. № 3 (147). С. 23–26.
- Колосова И.В. Лабиринты «сетевой дипломатии». *Постсоветские исследования*. 2014. № 2. С. 173–180.
- Конкин А.А. Трансрегиональное партнерство стран БРИКС как фактор современной мировой политики. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология*. 2017. № 2. С. 150–160. <https://doi.org/10.22363/2313-1438-2017-19-2-150-160>
- Лебедева О., Морозов Б., Шебалина Е.О. Сетевая дипломатия: теория. *История*. 2019. Т. 10. № 11 (85). <https://doi.org/10.17223/15617793/506/10>
- Могилевский К.И. Об инициативах России в области образования и науки в рамках сотрудничества с государствами объединения БРИКС. *Международная жизнь*. 2024. Специальный выпуск: Российское председательство в БРИКС – 2024: Укрепление многосторонности для справедливого глобального развития и безопасности. С. 92–101.
- Морозов В.М. Сетевая дипломатия: подходы к израильско-палестинскому конфликту. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История, регионоведение, международные отношения*. 2021. Т. 26. № 1. С. 145–156. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2021.1.13>
- Adler R., Firestone C.M. *Diplomacy in the age of networks*, Washington DC: The Aspen Institute. 2018. <https://csreports.aspeninstitute.org/documents/ADDTech2017.pdf>
- Bjola C., Manor I. The rise of hybrid diplomacy: From digital adaptation to digital adoption. *International Affairs*. 2022. Vol. 98. № 2. Pp. 471–491. <http://dx.doi.org/10.1093/ia/iia005>
- Chen T.H.Y. Informal diplomacy reinforces formal international cooperation: Evidence from Track Two diplomacy. *Asian Survey*. 2021. Vol. 61. № 4. Pp. 641–662. <https://doi.org/10.31235/osf.io/647gt>
- Chepurina M. Higher education co-operation in the toolkit of Russia's public diplomacy. *Rivista di studi politici internazionali*. 2014. Vol. 81. № 1. Pp. 59–72.
- Chipaike R., Knowledge M.H. The question of African agency in international relations. *Cogent Social Sciences*. 19.07.2018. Vol. 4. № 1. Article 1487257. <https://doi.org/10.1080/23311886.2018.1487257>
- Flew T., Hartig F. Confucius institutes and the network communication approach to public diplomacy. *The IAFOR Journal of Asian Studies*. 2014. Vol. 1. № 1. Pp. 27–44. <http://dx.doi.org/10.22492/ijas.1.1.02>
- Fominykh A. Russian public diplomacy through higher education. In: A.A. Velikaya, G. Simons (Eds.). *Russia's Public Diplomacy: Evolution and Practice. Studies in Diplomacy and International Relations*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. Pp. 119–132. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12874-6_7
- Haas P.M. Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International Organization*. 1992. Vol. 46. Pp. 1–35. <https://doi.org/10.1017/S0020818300001442>
- Hayden C. Social diplomacy, public diplomacy, and network power. In: Kalathil Sh. (Ed.). *Diplomacy, development and security in the information age*. Georgetown University. 2013. Pp. 17–33.
- Heine J. From club to network diplomacy. In: Cooper A.F., Heine J., Thakur R. (Eds.). *The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Khan M.M., Ahmad R., Fernald L. W. Diplomacy and education: A systematic review of literature. *Global Social Sciences Review*. 2020. Vol. 3. Pp. 1–9. [http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2020\(V-III\).01](http://dx.doi.org/10.31703/gssr.2020(V-III).01)

³² Дополнительные материалы являются неотъемлемой частью данной статьи и размещены на официальном сайте Ученых записок Института Африки РАН (<https://africajournal.ru/>) на странице статьи.

- Lord K.M. *Engaging the private sector for the public good: The power of network diplomacy*. Washington, DC: Center for a New American Security, 2010.
- Mäkinen S. In search of the status of an educational great power? Analysis of Russia's educational diplomacy discourse. *Problems of Post-Communism*. 2016. Vol. 63. № 3. Pp. 183–196. <http://dx.doi.org/10.1080/10758216.2016.1172489>
- Mearsheimer J.J. The false promise of international institutions. *International Security*. 1995. Vol. 19. № 3. Pp. 5–49. <https://doi.org/10.2307/2539078>
- Mearsheimer J.J. Bound to fail: The rise and fall of the liberal international order. *International Security*. 2019. Vol. 43. № 4. Pp. 7–50. https://doi.org/10.1162/ISEC_a_00342
- Metzl J.F. Network diplomacy. *Georgetown Journal of International Affairs*. 2001. Vol. 2. № 1. Pp. 77–87.
- Morozov V.M. *Network Diplomacy: Contributing to Peace in the 21st Century*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2022.
- Nweke E.N. Diplomacy in era of digital governance: Theory and impact. *Information and Knowledge Management*. 2012. Vol. 2. № 3. Pp. 22–26.
- Peterson P.M. Diplomacy and education: A changing global landscape. *International Higher Education*. 2014. Vol. 75. Pp. 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5410>
- Wojciuk A., Michalek M., Stormowska M. Education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science*. 2015. Vol. 14. Pp. 298–317. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.25>
- Zaharna R.S. The soft power differential: Network communication and mass communication in public diplomacy. *The Hague Journal of Diplomacy*. 2007. Vol. 2. № 3. Pp. 213–228. <http://dx.doi.org/10.1163/187119007X240505>

Research article

RAFU'S NETWORK DIPLOMACY: CULTIVATING THE BRICS SPIRIT IN EDUCATION

© 2025 M.N. Zalyvskiy, T.C. de Oliveira Bunder

ZALYVSKIY, Maxim Nikolaevich, PhD (Political Science), Head, Project Office of Russian-African Network University (RAFU), Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU), Saint Petersburg, Russian Federation. E-mail: gestroy@mail.ru

DE OLIVEIRA BUNDER Tulio Cezar, M.A. (Political Science), PhD Candidate (Theory and History of Politics), Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-9736-9792. E-mail: de.ob@edu.spbstu.ru

Abstract. The article examines the role of network diplomacy in the emerging multipolar international system using the example of the Russian-African Network University (RAFU) during the period of its coordination by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU) in 2023–2025. The authors argue that the modern world is characterized by the impact of two interrelated but multidirectional forces—interdependence and fragmentation—affecting the sphere of international relations and diplomacy. In their article, the Russian and Brazilian researchers present a theoretical overview of the concept of network diplomacy, focusing on its importance for the development of cooperation in science, culture, and education. Despite the lack of hierarchy and stable financing, non-governmental networks, according to the authors, have a high potential for forming sustainable partnerships and an atmosphere of trust. The very emergence of RAFU is, according to the authors, the direct consequence and manifestation of the rise of Russian-African relations to a new level. RAFU's network activity during the period under review reveals its contribution to supporting Russia's diplomatic efforts aimed at strengthening Russian-African relations. RAFU appears as an important institution that promotes mutually beneficial cooperation in higher education. The authors analyze the compliance of the activities of the Russian-African Network University with the “BRICS spirit” and the Concept of Russian Foreign Policy, emphasizing the university's commitment to the principles of equal cooperation, sovereignty, inter-civilizational dialogue, and mutual respect. An analysis of the

first years of the network university's activity allows the authors to conclude that it functions as an integration network mechanism for African and Russian higher education institutions as well as scientific and technological institutions and promotes information exchange aimed at mutual expansion of socio-economic and educational cooperation.

Keywords: Russian-African relations, network diplomacy, higher education, educational diplomacy, cultural diplomacy, BRICS Spirit, RAFU (Russian-African Network University)

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

Authors' contributions: joint research.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-75-91

For citation: Zalyvskiy M.N., de Oliveira Bunder T.C. (2025). RAFU's Network Diplomacy: Cultivating the BRICS Spirit in Education. *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 75–91. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-75-91>

СОТРУДНИЧЕСТВО РОССИЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ СО СТРАНАМИ ЗАПАДНОЙ АФРИКИ (опыт центров открытого образования)

© 2025 Е.И. Бойчук, И.А. Воронцова

БОЙЧУК Елена Игоревна, доктор филологических наук, профессор, кафедра романских языков, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-6600-2971. E-mail: elena-boychouk@rambler.ru

ВОРОНЦОВА Инна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и практики перевода, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-5897-9299. E-mail: arinnal@yandex.ru

Аннотация. Целью предпринятого исследования является анализ сотрудничества Российской Федерации и стран Западной Африки в сфере образования, в частности, опыта продвижения в африканские государства русского языка и работы Центров открытого образования на русском языке и обучения африканских слушателей русскому языку. В работе затрагивается история продвижения русского языка в странах западноафриканского региона. Отдельный акцент сделан на положительном опыте партнерства в образовательной сфере, которое формировалось Советским Союзом на протяжении десятилетий после обретения африканскими государствами независимости, но было прервано в 1990-е гг. в силу политических обстоятельств. Рассматривая возрождение сотрудничества в последнее десятилетие, авторы представили современный опыт некоторых российских университетов, которые реализуют проекты по продвижению русского языка и русской культуры в государствах Западной Африки. В статье освещаются некоторые значимые аспекты образовательного взаимодействия со странами Африки, описываются практики сотрудничества России и африканских стран. В настоящее время основной методикой «мягкой силы» является продвижение российского образования в страны Африки, включая реализацию дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ обучения, сертификацию иностранных студентов по русскому языку, прием иностранных студентов на обучение в российские вузы, продвижение русской культуры через реализацию образовательных, просветительских и научно-методических мероприятий, повышение квалификации педагогов высшей школы в Африке. Главным результатом исследования является представление комплексного практического опыта продвижения русского языка как иностранного некоторыми педагогическими университетами, работающими в Западной Африке, что способствует продолжению партнерства африканских университетов с российскими вузами.

Ключевые слова: Западная Африка, Российская Федерация, взаимодействие, партнерство, Гана, Кот-д'Ивуар, Центр открытого образования, реализация образовательных программ, русский язык

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: совместное исследование.

Благодарности. Благодарности. Статья написана в рамках Дополнительного соглашения № 073-03-2025-058/2 от 25.04.2025 к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального

бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2025-058 от 16.01.2025, заключенного между ЯГПУ имени К.Д. Ушинского и Министерством просвещения Российской Федерации. Авторы выражают признательность Ярославскому государственному педагогическому университету имени К.Д. Ушинского, Фонду поддержки гуманитарных наук «Моя история» и университетам западноафриканских республик за возможность проведения исследования.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105

Для цитирования: Бойчук Е.И., Воронцова И.А. Сотрудничество российских педагогических вузов со странами Западной Африки (опыт центров открытого образования). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 92–105. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105>

ИЗ ИСТОРИИ ОТНОШЕНИЙ РОССИИ И СТРАН АФРИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Отношения России и Африки, имеющие весьма продолжительную историю¹, переживают новый подъем, что представляется естественным и логичным на фоне трансформации существующего миропорядка, формирования многополярного мира, появления новых центров силы и, как следствие, выдвижения Глобального Юга. Эксперты высказываются в пользу взаимного интереса России и Африки к сближению, поскольку консолидация ресурсов и технологий, а также общность взглядов позволят странам реализовывать амбициозные и взаимовыгодные проекты в ключевых сегментах экономики – от военно-промышленного комплекса, энергетики и освоения космоса до сельского хозяйства, образования и культуры. Кроме того, между Россией и Африкой нет недомолвок или двусмысленностей, касающихся колониального прошлого африканских государств, так как Россия никогда не была причастна к колонизации Африки и, наоборот, поддерживала борьбу стран континента за независимость от государств-метрополий.

В современных исследованиях отношений России к Африке [Авдалян 2023; Дейч 2017; Кассае Ныгусие 2017] часто звучит понятие «мягкой силы», определяемой как способность получить желаемое не посредством принуждения, а за счет привлекательности своей культуры, идеалов и ценностей, а также проводимой политики [Нуе 2004], таким образом, ценности, культура и стоящий за ними язык являются одними из самых мощных ресурсов «мягкой силы».

По мнению российского исследователя М.Р. Авдалян, транслировать ценности и создавать привлекательный имидж государства невозможно без продвижения развития человеческого потенциала, основой которого можно с уверенностью считать сферу образования. Именно поэтому объектами «мягкой силы» зачастую выступают системы среднего и высшего образования, а страны, претендующие на заметную роль в международных отношениях, все больше развивают международные образовательные программы [Авдалян 2023: 146].

Российская Федерация как правопреемница СССР имеет весьма солидный опыт экспорта образования. Несмотря на то, что страна вступила в ряды полноценных игроков на мировом рынке образовательных услуг после Второй мировой войны, значительно позже других стран [Иноземцева 2009: 1], в 1980-е гг. СССР занимал

¹ Первые контакты представителей русских и африканских христианских и мусульманских общин, совершавших паломничество к святым местам, имели место еще в средние века [Goumidj 2023: 14].

второе место в мире по количеству обучающихся иностранных студентов (после США) [Шереги, Дмитриев, Арефьев 2003].

Следует принять во внимание, что в этой статистике не учитываются учащиеся и студенты, получавшие образование у себя на родине под руководством советских и российских специалистов, однако общеизвестным является факт целенаправленной подготовки в вузах СССР педагогических кадров для работы за рубежом по мультипрофильным программам, интегрировавшим образование в области точных, естественных или гуманитарных наук, педагогики и методики их преподавания и иностранного языка, призванного служить языком-посредником при обучении предметов математического, естественнонаучного или гуманитарного цикла. Разрабатывались и реализовывались и отдельные программы по обучению русскому языку как иностранному. Таким образом, масштабирование технологий и практик российского образования, продвижение научных идей и культуры академической и деловой коммуникации, в том числе на русском языке, осуществлялось на весьма широкой основе и составляло значимый компонент «мягкой силы», консолидировавший страны вокруг СССР.

Ситуация кардинально изменилась после распада Советского Союза, повлекшего за собой тяжелые экономические, политические и гуманитарные последствия, когда российско-африканские отношения заняли едва ли не последнее место в российской внешней политике [Дейч 2017: 4]. Однако, благодаря усилиям образовательного и научного сообщества по сохранению лучших традиций российского образования и грамотному внедрению передового опыта других стран, интерес к российскому обучению отметил рост уже в первом-втором десятилетии XXI в., и этот рост становится еще более интенсивным сегодня, когда Россия убедительно доказывает, что образовательный потенциал страны является одним из ее значимых экспортных ресурсов, а крепкая интеллектуально-культурная база, многолетний опыт комбинирования учебной и исследовательской деятельности, широкая дифференциация направлений научной работы [Иноземцева 2009: 4–5], технологичность образования и прочие достоинства дают России неоспоримые конкурентные преимущества перед другими экспортерами образовательных услуг на мировом рынке.

Одним из главных импортеров российского образования являлись и продолжают оставаться страны Африки. Сотрудничество СССР и Африки в сфере образования началось вскоре после обретения независимости многими африканскими государствами в 1960-е гг. СССР оказывал значительную помощь странам Африки в развитии их учебных центров на всех уровнях – от строительства и оснащения школ, училищ и университетов до обеспечения высококвалифицированными кадрами всей вертикали образования, таким образом стимулируя рост уровня грамотности и общей образованности африканского населения, развитие человеческого капитала Африканского континента.

Территориальный охват африканских стран, направлявших своих студентов в советские (затем российские) вузы и принимавших советских (позже российских) педагогов, транслировавших практики образования, принятые в СССР и России, был весьма широк и включал все регионы Африки.

Африканские студенты по стипендиальным программам приезжали в СССР для освоения образовательных программ специалитета и (реже) аспирантуры в таких областях знаний, как медицина, инженерное дело (машиностроение, добыча природных ископаемых и другие), сельское хозяйство, педагогика и дидактика и прочих, а педагоги и специалисты-предметники из СССР направлялись в учебные заведения стран Африканского континента для преподавания математики, физики, химии,

биологии, географии и других учебных дисциплин [Мартынова, Япи 2022; Waliyullahi 2016]. Также проводились совместные научные изыскания, реализовывались академические и образовательные проекты, проводились конференции, симпозиумы.

В ряде стран, например, в Бенине, Гане, Судане создавались специализированные центры по популяризации достижений советской науки и техники, культуры, искусства и спорта [Ндяй 2008; Kulkova, Sanusi 2016]. При таких центрах традиционно организовывались курсы русского языка, по окончании которых выпускники могли конкурировать за право получения бесплатного высшего (включая постдипломное) образования в институтах и университетах СССР. Эти и другие инициативы сопровождались продвижением богатой русской культуры и русского языка.

ОПЫТ ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ АФРИКИ

Особое место в реализации академических и образовательных проектов и программ занимало обучение африканских студентов русскому языку. Так, в Сенегале интерес к изучению русского языка сформировался практически сразу после подписания в 1967 г. Договора о сотрудничестве в области науки, культуры и техники и открытия в Дакаре посольства и культурного центра. В официальных программах системы образования Сенегала был предусмотрен большой раздел, посвященный изучению истории и географии СССР, а в учебных учреждениях (как школах, так и университетах) русский язык появился в списке языков, предлагаемых к изучению как иностранных, наряду с немецким, итальянским, испанским, португальским и арабским. По мнению российского лингвиста М. Ндяй, самыми большими успехами в области образования стало открытие кафедры русского языка в Дакарском университете имени Шейха Анты Диопа (*Université Cheikh-Anta-Diop*) и Педагогическом институте [Ндяй 2008: 44].

Кризис в преподавании и продвижении русского языка в Сенегале, связанный после распада Советского Союза с приостановкой поддержки соответствующих программ, постепенно преодолевается. Наблюдается поддержка со стороны Ассоциации преподавателей русского языка Сенегала (АПРЯС) и Министерства образования страны, которые стараются решать вопросы стажировки преподавателей, обеспечения учениками, создания клубов и кружков русского языка и организации Дня Пушкина при поддержке посольства РФ в Сенегале и Гамбии [Ндяй 2008: 47].

Активное содействие со стороны российского правительства позволяет реализовывать меры по повышению профессиональной квалификации преподавателей русского языка в Сенегале, а также способствует формированию учебно-методической базы образовательных программ по русскому языку. Осенью 2024 г. на площадке Дакарского университета имени Шейха Анты Диопа состоялось открытие большой русской медиатеки – лектория «Иннопрактики», целями которой являются формирование русского культурного пространства и создание платформы для диалога на культурные, гуманитарные, социальные и другие общечеловеческие темы².

1960-е гг. отмечены укреплением позиций русского языка в Нигерии [Авдаляя 2023; Aigbovia 2020; Okoedion, Okolie 2020; Chukwube 2023]. Уже в 1960 г. факультативные курсы русского языка открылись в Университете города Нсукка (*UNN, University of Nigeria, Nsukka*). Позднее, в связи с установлением официальных дипломатических отношений и увеличением влияния СССР в Африке, интерес к русскому языку вырос, что привело к его включению в полноценный курс

² В вузе Сенегала создадут медиатеку для формирования русского культурного пространства. *Русский мир*. 29.07.2023. <https://russkiymir.ru/news/316098/?ysclid=m4ppk7nybr55800459> (дата обращения: 11.12.2024)

образовательной программы. В 1965 г. русский язык был введен в программу Ибаданского университета (*UI, University of Ibadan*), а в 1970 г. – в Университете Лагоса (*UNILAG, University of Lagos*) [Авдалян 2023: 148].

Как и в остальных странах, популярность русского языка в Нигерии пережила спад, однако сегодня изучение русского языка в университетах Нигерии занимает третье место по популярности среди европейских языков, уступая французскому и немецкому. Авторы исследований особенностей преподавания русского языка в Нигерии [Авдалян 2023; Aigbovia 2020; Okoedion, Okolie 2020; Chukwube 2023] отмечают появление центров, программ и организаций, способствующих продвижению русского языка и культуры в Нигерии – в частности, «Кабинета русского мира» на базе Университета Лагоса, предлагающего доступ к аудио- и видеоизданиям, библиотечным собраниям, информационным материалам, научно-методической литературе. Среди организаций, дающих возможность общаться на русском языке и узнавать больше о современной России, – «Источник» в Абудже и «Русский дом» в Лагосе, занимающиеся просветительской работой, проведением на своих площадках презентаций, творческих и деловых встреч, кинопоказов и выставок, а также обучением русскому языку взрослой и детской аудитории [Авдалян 2023: 150–151].

СССР оказывал серьезное содействие в развитии образовательной системы **Республике Мали**. Особый акцент был сделан на предоставлении технической помощи: поставлялось оборудование, учебники, брошюры и литература для школ. Советские преподаватели обучали студентов в пяти учебных заведениях страны, изучение русского языка было обязательным. Однако самым важным компонентом советской помощи было строительство учебных заведений для обеспечения страны местными высококвалифицированными кадрами, что признавалось принципиально важным условием для обеспечения экономического суверенитета Мали [Давидчук, Дегтерев, Корендясов 2022: 721].

Также было организовано обучение африканских студентов в советских университетах. Однако, несмотря на всесторонность советской помощи по подготовке кадров, эта сфера была наименее развита. Доступность образования и многочисленные стажировки в СССР не смогли кардинально решить проблему острого дефицита квалифицированных кадров, который испытывали малийские предприятия, что в конечном итоге вынуждало их обращаться как к советским специалистам, так и к специалистам из других стран [Давидчук, Дегтерев, Корендясов 2022: 722].

В настоящее время русский язык преподается в лицеях и вузах Республики. В стране открыты постоянные курсы русского языка на базе шести центров «Русское пространство», открытых Российским университетом дружбы народов им П. Лумумбы. Солидный опыт преподавания русского языка в период СССР, а также активная работа по продвижению русского языка в настоящее время позволяют утверждать, что население Мали положительно реагирует на совместные образовательные проекты, а перспектива трудоустройства на предприятиях с российским участием или получение высшего образования в России выступят дополнительными стимулами к изучению языка и приобщению к культуре России [Алешковский и др. 2024: 75].

Гана одной из первых африканских стран обрела независимость от Британии (1957 г.), и уже через год между Республикой Гана и Советским Союзом были установлены дипломатические отношения, а в 1959–1960 гг. произошел обмен посольствами [Kulkova, Sanusi 2016: 297]. В начале 1960-х гг. в странах динамично функционировали программы научного и культурного обмена, в этот же период в Гане открылся Советский культурный центр, при котором проводились занятия по русскому языку. Количество учащихся, прошедших подготовку в рамках курсов, исчислялось

сотнями тысяч [Kulkova, Sanusi 2016: 297]. Некоторые из них продолжили образование в Советском Союзе. Начиная с 1961 г., более 2 тыс. ганцев получили образование в СССР, и около тысячи учащихся обучались в советских школах более чем в сорока городах СССР [Kulkova, Sanusi 2016: 298].

Параллельно сотни советских специалистов – геологов, инженеров, врачей и учителей – работали в Гане. Сотрудничество Ганы и СССР охватывало все значимые для африканского государства сферы – добычу драгоценных металлов, строительство рыбопромыслового флота и предприятий по переработке рыбной продукции, сферу энергетики, где ключевыми проектами стали строительство гидроэлектростанции Буи (проект вошел в активную фазу уже в 1980-е гг. и был окончательно завершён в 2013 г.) и работы по внедрению атомной энергетики (СССР помог Гане в создании ядерного реактора для исследовательских целей и лаборатории изотопов в Легоне) [Kulkova, Sanusi 2016: 298]. После некоторого перерыва в отношениях, случившегося в результате военного переворота в Гане в 1966 г., сотрудничество СССР с этой страной возобновилось, в том числе в сфере образования. Начиная с 1973 г. ганцы вновь получили возможность учиться в СССР. Была создана Ассоциация выпускников советских вузов. В 1975 г. возобновилась деятельность советского культурного центра [Kulkova, Sanusi 2016: 299].

После периода изоляции вследствие череды государственных переворотов и нестабильности в Гане, ее контакты с СССР возобновились в 1980-е гг., однако в начале 1990-х гг. вновь пережили упадок – теперь уже по причине распада СССР. Тем не менее, с конца 1990-х гг. страны динамично взаимодействуют в традиционных отраслях экономики, а также в новых сферах – транспорта, безопасности, высоких технологий. Гана и Россия также развивают плодотворное сотрудничество в сфере образования. В университетах Ганы преподается русский язык. В 2005 г. 300 студентов Университета Ганы в Легоне выбрали изучение русского языка как иностранного [Kulkova, Sanusi 2016: 307]. В 2007 г. российское посольство в Аккре впервые провело конкурс русского языка для студентов, чтобы проверить их знание русского языка, истории и культуры. Конкурс стал ежегодным событием, в рамках которого российские дипломаты читают лекции, организуют выставки, посвященные историческим и культурным событиям в России [Kulkova, Sanusi 2016: 308]. Популяризация русского языка в учебных заведениях Ганы продолжается и сегодня.

Однако, по мнению социолога из Ганы Р. Тенкоранг, конкуренция среди изучаемых иностранных языков в учебных учреждениях страны весьма высока. В силу особенностей языковой ситуации в странах Африки, а также как результат складывающихся политических и экономических стратегий Китая, наиболее востребованными сегодня являются французский и китайский языки, обеспечивающие выпускникам надежное место на рынке труда Ганы и Африки в целом. Создание сходной с китайским Университетом Конфуция в функциональном отношении организации видится рациональным в целях продвижения в Гане русского языка [Tenkorang 2022: 120].

В настоящее время между российскими и ганскими вузами заключено 11 соглашений о сотрудничестве, в основном касающихся обучения ганцев в российских вузах. В декабре 2023 г. был подписан Меморандум о взаимопонимании между Минобрнауки России и Министерством образования Ганы о сотрудничестве в сфере высшего образования. Он предполагает разработку совместных программ и проектов, обмен опытом и информацией, проведение совместных мероприятий. Соглашение заключено на полях 4-го заседания Межправительственной Российско-Ганской комиссии по торгово-экономическому и научно-техническому

сотрудничеству. По просьбе ганской стороны было одобрено увеличение российской государственной квоты с 70 до 110 мест на обучение в российских вузах. В настоящее время в России по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета обучается более 900 ганцев, из которых более 300 – на бесплатной основе³. В 2023 г. продолжилось сотрудничество в сфере подготовки в России национальных кадров для Ганы. 110 студентов, отобранных в рамках квоты, в 2023/2024 учебном году начали обучение в российских вузах⁴.

Русский язык и российские образовательные практики становятся объектом интереса и в учебных учреждениях **Республики Кот-д'Ивуар**. Дипломатические отношения между Советским Союзом и Республикой Кот-д'Ивуар были установлены в январе 1967 г., приостанавливались в период с 1969 по 1986 гг. и находятся на подъеме в настоящее время. Празднование 50-летнего юбилея установления дипломатических отношений с Кот-д'Ивуаром активизировало двустороннее сотрудничество в таких областях, как оборона и безопасность страны, добыча и переработка углеводородов и других полезных ископаемых, строительство электроэнергетических объектов, налаживание связей в области сельского хозяйства и, конечно, в сфере культуры и образования. В 2016 г. ивуарийские студенты получили от Российской Федерации порядка тридцати стипендий с возможностью увеличения числа кандидатов. В некоторых случаях студенты сами готовы финансировать свое обучение: так, в 2015 г. 120 человек отправились на учебу в Россию за свой счет [Окана-Гакоссо 2023: 159].

Сотрудничество России и Республики Кот-д'Ивуар наиболее активно развивается именно в вузовском секторе. За 2022–2023 гг. подписано значительное число соглашений о научном и образовательном сотрудничестве между университетами. Преимуществом страны является рост использования Интернета, в том числе в сфере образования. Это снижает образовательное неравенство также и в сельских районах, и способствует вовлеченности в процесс обучения значительного числа граждан. По итогам второго саммита Россия–Африка обсуждается возможность запуска в ряде вузов Кот-д'Ивуара онлайн-платформы для изучения русского языка [Алешковский и др. 2024: 75].

В **Бенине** также в настоящее время активно поддерживаются культурные и научные связи. В 2003 г. после длительного перерыва возобновилось направление бенинских студентов на учебу в российские вузы по государственным стипендиям. В 2024 г. квота Бенина составила 150 бюджетных мест. Бенинские дипломаты повышают свою профессиональную квалификацию в Дипломатической академии Министерства иностранных дел России. Выпускником советского вуза Жераром Гбагиди и его супругой родом из России создана Высшая строительная школа имени А.К. Верещагина в городе Котону. Посольство РФ регулярно оказывает содействие школе, передавая художественную литературу на русском языке. В Котону действует Ассоциация бенинских выпускников советских и российских вузов («Союз-Бенин»). Начиная с 2017 г. Посольство на ежегодной основе проводит в Бенине Фестиваль российского кино⁵.

В **Буркина-Фасо** функционирует негосударственный Русский дом, где проводятся встречи с представителями российских вузов, занятия по русскому языку для более чем

³ Россия и Гана расширяют взаимодействие в сфере высшего образования. *Минобрнауки России*. 18.12.2023. <https://t.me/minobrnaukiofficial/6919> (дата обращения: 10.05.25)

⁴ Российско-Ганские отношения. *Посольство России в Республике Гана*. <https://ghana.mid.ru/ru/countries/ghana/political-relations/> (дата обращения: 10.05.25)

⁵ Президентские выборы 2021 г. в Республике Бенин. *Институт Африки РАН*. 12.05.2021. <https://inafran.ru/node/2473> (дата обращения: 10.05.2025)

200 буркинийцев. В связи с обращением партнеров принято решение об увеличении количества госстипендий для обучения буркинийских граждан. В 2017 г. подписан меморандум о взаимопонимании между министерствами образования двух стран о сотрудничестве в области высшего образования. Также с конца 2023 г. в стране начала работу российско-буркинийская Ассоциация «Африканская инициатива», реализующая ряд культурных проектов (работа с музыкантами, художниками граффити)⁶.

В Того одним из традиционных направлений двустороннего сотрудничества остается подготовка в российских вузах тоголезских специалистов (всего в России получили образование более 900 тоголезцев). На 2023/2024 учебный год партнерам выделено 86 стипендий за счет средств федерального бюджета. До 1992 г. большую помощь в решении целого ряда вопросов российскому землячеству в Того оказывало российское Посольство. После его закрытия (интересы России в Того представляет по совместительству Посольство РФ в Бенине) значительно сократились культурные связи с Россией. По сути, в стране не осталось ни одного российского учреждения. Тем не менее, благодаря Ассоциации российских женщин в Того «Дружба» граждане РФ чувствуют себя сплоченными⁷.

Программы по продвижению русского языка в других странах западной Африки (Либерия, Кабо-Верде и другие) осуществлялись в рамках соглашений между Правительством СССР и африканскими республиками о культурном и научном сотрудничестве (1970–1980-е гг.). В соответствии с такими соглашениями стороны должны были поощрять изучение языка и литературы их народов в учебных заведениях своих стран. Одновременно выстраивались культурные и научные связи, развитие которых постепенно возобновляется и в настоящее время.

ЦЕНТРЫ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ⁸ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ АФРИКИ

Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку функционируют с 2023 г. практически в половине стран Западной Африки: в Бенине, Нигерии, Гане, Кот-д'Ивуаре, Мали, Сенегале. Среди российских университетов, которые ведут активную работу по продвижению ЦОО – Государственный университет просвещения (Бенин, Нигерия, а также Камерун), Санкт-Петербургский государственный университет (Гвинея и страны Центральной Африки), Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Сенегал, Мали), Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского (Гана, Кот-д'Ивуар).

Университеты реализуют дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы для иностранных студентов и школьников, а также организуют мероприятия

⁶ Примаков: Русский дом в Буркина-Фасо будет готовить студентов для поступления в вузы РФ. ТАСС. 24.01.2024. <https://tass.ru/obschestvo/19805581> (дата обращения: 10.05.25)

⁷ Торгово-экономическое сотрудничество. Тоголезская республика. МИД России. 2023. <https://mid.ru/ru/maps/tg/1737907/> (дата обращения: 10.05.25)

⁸ В 2023 г. Центры открытого образования на русском языке и обучения русскому языку (далее ЦОО) были открыты при поддержке Министерства просвещения России в 54 странах мира, в 2024 г. количество стран увеличилось до 62. Количество открытых площадок ЦОО к 2024 г. составляло 170. В соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 30 мая 2023 г. № Пр-1087 оператором Комплексной сети ЦОО с 2024 г. назначен Фонд поддержки гуманитарных наук «Моя история». Страновыми операторами при поддержке Фонда были достигнуты высокие показатели: обучением русскому языку охвачено 15,7 тыс. слушателя ЦОО, 252 преподавателя вели работу в ЦОО в 2024 г., реализовано более 326 образовательных программ по русскому языку, проведено более 135 образовательных, просветительских и научных мероприятий по всему миру. Информация Итогового совещания страновых операторов Фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история» 3 декабря 2024 года.

по продвижению русского языка и культуры и повышению квалификации для преподавателей университетов стран-партнеров. Так, за период с 2023 по 2024 г. в Бенине (при университете Абомей-Калави) русскому языку обучалось около 600 студентов в очном формате и 120 в дистанционном; 524 студента очно и 200 в дистанционном формате в Нигерии (университет Лагоса). В Сенегале в очном формате за 2024 г. обучено 373 иностранных гражданина, в Мали – 390 студентов частного университета Ахмед-Баба⁹.

В **Республике Гана** за два года обучение по программам прошли 609 студентов Университета Ганы и 608 студентов университетов Республики **Кот-д’Ивуар**, среди которых государственный университет Феликс Уфуэ-Буаньи (*Université Félix Houphouët-Boigny*), а также частные университеты ЭТИК-У (*ETIC-U*)¹⁰, Методистский университет (*Université Méthodiste de Côte d’Ivoire*), Университетский институт Абиджана (*Institut Universitaire d’Avidjan*).

В 2024 г. в этих республиках также активизировался интерес к изучению русского языка среди школьников. Эти данные получены в ходе работы итогового совещания Центров открытого образования, организованного Фондом поддержки гуманитарных наук «Моя история» для педагогических университетов Российской Федерации, реализующих проекты по продвижению русского языка как иностранного.

Преподавание русского языка в рамках основных образовательных программ обучения среди перечисленных вузов ведется только в Университете Ганы, где довольно большое количество студентов поступает на обучение по направлениям «Археология-лингвистика-русский язык», «Экономика-психология-русский язык», «Философия-история-русский язык» и другие. Студентам официально предоставляется возможность в рамках трехблочной системы обучения изучать только один иностранный язык (реже – два: французский и испанский), а в некоторых случаях студенты получают диплом бакалавра, не изучая ни одного иностранного языка.

Согласно статистике, приведенной в публикациях преподавателей кафедры современных языков университета Ганы, количество студентов, изучающих русский язык, за последние 20 лет возросло со 112 человек в 2001 г. до 528 в 2024 г. [Чайбок-Тверефу 2018: 83–90]. За непродолжительный период университетами были проведены образовательные, просветительские, научно-методические мероприятия, которые объединяли не только студентов, но и африканских и российских преподавателей. Так, Южно-Уральским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ЮУрГГПУ) совместно с Центром по организации научных, культурных мероприятий в сфере народной дипломатии проведен международный молодежный форум «Хочу знать мир». В форуме принимали участие представители России, Мали, Сенегала, Буркина-Фасо и Нигера.

Всего в международном форуме приняли участие 117 человек (учащиеся старших классов и студенты). Для участников были проведены профориентационные мероприятия, представляющие российское образование и направления обучения, перспективы обучения в России. Также свой опыт представили выпускники российских вузов, которые на французском и русском языках рассказали участникам форума о своих успехах, которых они достигли благодаря окончанию вуза в России.

Также ЮУрГГПУ в октябре 2024 г. в Дакаре организовал Конгресс преподавателей русского языка. В ходе мероприятия была представлена система образования РФ,

⁹ Данные Итогового совещания страновых операторов Фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история» 2024 г.

¹⁰ École Technique, Informatique et Commerciale (Université), ETIC-U – Школа техники, информатики и торговли (университет)

возможности обучения в российских вузах, состоялась презентация 7 российских вузов. Проведены методические мастер-классы для преподавателей русского языка и мастер-класс для желающих пройти ТРКИ (тестирование на знание русского языка как иностранного). Сделан обзор современных учебников по русскому языку как иностранному (РКИ) для студентов и учителей русского языка.

Ярославским государственным педагогическим университетом имени К.Д. Ушинского в декабре 2023 г. была проведена Международная научно-практическая конференция «Россия-Африка 2023: парадигма образования». Ее целью стало обсуждение актуальных проблем научно-методического и учебно-методического сопровождения образовательной и просветительской деятельности по продвижению русского языка и российской культуры в странах Африки и реализации гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом. В конференции приняли участие представители Министерства просвещения Российской Федерации, 11 российских педагогических вузов, Санкт-Петербургского университета, а также преподаватели русского языка как иностранного из стран Африки.

В 2024 г. Ярославским педагогическим университетом был проведен фестиваль наук и искусств «Я люблю Россию», в рамках которого были организованы конкурс по русскому языку для школьников и студентов, конкурс студенческих и школьных работ «Я рисую Россию», работали интерактивные площадки, на которых была представлена специфика русских традиций и русской культуры, и организован концерт русской песни и танца в исполнении ивуарийских студентов.

Страны-операторы отмечают некоторые проблемы, в частности, сложности обеспечения доступа к онлайн-образованию и к бесплатным онлайн-платформам, нехватку учебной и методической литературы по русскому языку как иностранному. В некоторых странах набор групп для дополнительных образовательных программ по русскому языку осуществляется без учета уровня знаний, образования и возраста слушателей. Кроме того, сроки начала и окончания учебного года в странах-партнерах и в России не совпадают, что несколько осложняет планирование деятельности ЦОО и организации обучения иностранных студентов в российских вузах.

ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ ЦОО ЯГПУ В РЕСПУБЛИКАХ ГАНА И КОТ-Д'ИВУАР

Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в **Республике Гана** организован на базе Университета Ганы в столице Аккре в 2023 г. в результате подписания Меморандума о взаимодействии. В настоящее время развивается тесное взаимодействие с университетом, в частности, с кафедрой современных языков. В 2023 г. для студентов университета были разработаны и реализованы дополнительные общеразвивающие образовательные программы по русскому языку как иностранному на уровни «Элементарный» (A1), «Базовый» (A2) и «Первый сертификационный» (B1), проведено три мероприятия (образовательное, просветительское и научно-методическое) и тестирование по результатам прохождения курса по русскому языку как иностранному на уровень владения русским языком – «Элементарный», «Базовый» и «Первый сертификационный».

В 2024 г., в период с 15 июня по 31 июля, преподаватели ЯГПУ выезжали в университет Ганы с целью реализации шести дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ объемом 72 часа каждая («Русский язык в профессиональной коммуникации»; «Российская государственность: что необходимо знать об управлении в России»; «Встречаемся у А.С. Пушкина: жизнь и творчество русского поэта»; «Духовно-нравственные ценности русского народа»; «Студенческие и школьные движения: как

живет российская молодежь»; «Музыкальная география: инструменты и танцы народов России»), а также тестирования на уровень владения русским языком.

В течение 2023–2024 учебного года осуществлялось обучение русскому языку в ЯГПУ на факультете русской филологии и культуры (9 человек) и на факультете иностранных языков (2 человека). По окончании курса обучения русскому языку для студентов Ганы в ЯГПУ было проведено тестирование на уровень владения русским языком как иностранным (уровни А1–В1).

Кроме того, обсуждены планы сотрудничества с частной языковой школой *E-MORT*, в которой ведется преподавание русского языка (9–14 лет).

Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в **Кот-д’Ивуаре** организован на базе четырех университетов Абиджана.

В течение 2023 г. ЯГПУ имени К.Д. Ушинского заключил соглашения о сотрудничестве с частным университетом *ETIC-U*, государственным университетом Феликс Уфуэ-Буањи, Методистским университетом Абиджана, а в 2024 г. – с Университетским институтом Абиджана. В этом же году особый интерес к преподаванию русского языка проявили частные школы Абиджана *Muguet* и *Ephrata*.

В 2023 г. для студентов университетов-партнеров Республики Кот-д’Ивуар были разработаны и реализованы дополнительные общеразвивающие образовательные программы по русскому языку на уровни А1, А2 и В1, организовано три мероприятия (образовательное, просветительское и научно-методическое) и проведено тестирование по результатам прохождения курса по русскому языку как иностранному на уровень владения русским языком. В настоящее время в рамках соглашений при активной поддержке посольства Российской Федерации в Республике Кот-д’Ивуар продолжается тесное взаимодействие со всеми четырьмя университетами. Осенью 2024 г. преподаватели ЯГПУ выезжали в университеты Абиджана с целью реализации шести дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ объемом 72 часа каждая («О, спорт, ты – мир: столетие спорта в России», «Исторические вехи развития государства российского», «Русский язык: богатый и красивый: как говорить по-русски правильно», «Великие города России: история и современность», «Жили-были: секреты русской сказки», «Традиции и национальные праздники народов России»), проведения образовательного и просветительского мероприятий, а также тестирования на уровень владения русским языком. В течение 2023–2024 гг. в ЦОО ЯГПУ на факультете русской филологии и культуры прошли обучение русскому языку студенты университетов-партнеров (8 человек).

Для обеспечения деятельности по продвижению русского языка, популяризации моделей и практик российской системы образования ЯРГПУ организует научно-методическое сопровождение образовательной и просветительской деятельности, в частности, курсы повышения квалификации (лонгриды) по деловой коммуникации в образовательной и академической среде и по применению информационно-коммуникационных технологий в образовательной среде, учебное пособие для студентов Ганы и Кот-д’Ивуара по русскому языку и русской региональной культуре «Слушаем, говорим и пишем о Ярославле: шаг за шагом к успеху». Это учебно-методическое пособие представляет собой учебный материал для работы по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам для иностранных студентов и включает две основных части, одна из которых содержит задания на английском и русском языках и предназначена для англоязычных студентов, вторая – предлагает задания на французском и русском языках для студентов франкофонов. Материалы подготовлены на основе опыта работы со студентами университетов-партнеров ЯГПУ в республиках Гана и Кот-д’Ивуар.

Уровень мотивации к изучению русского языка у африканских студентов достаточно высокий, поскольку обучение в России во всех африканских странах считается престижным и имеет многолетнюю историю, начавшуюся еще в 60-х годах XX в. Важным экономическим стимулом к обучению в российских вузах является и тот факт, что Россия ежегодно финансирует обучение африканских студентов на всех уровнях подготовки, начиная с бакалавриата и заканчивая аспирантурой. Например, через посольство РФ в Кот-д'Ивуаре ежегодно 100 ивуарийских студентов отправляются обучаться в вузы России совершенно бесплатно, с возможностью изучения русского языка от одного до двух лет по программам довузовской подготовки. Безусловно, наличие сертификата, подтверждающего знание русского языка даже на уровне А1, будет являться для студента большим преимуществом. Таким образом, можно говорить о том, что интерес к России как государству с традиционными ценностями, ведущему активную деятельность на Африканском континенте, а также предоставляющему молодым людям возможность получить качественное образование, является мощным стимулирующим фактором к изучению русского языка. В то же время, столь высокая мотивация не является достаточно устойчивой, поэтому в задачи организаторов образовательного процесса входит выяснение причин такого непостоянства с целью поиска путей сохранения мотивации к изучению русского языка на высоком уровне.

Таким образом, благодаря проектам Министерства просвещения Российской Федерации, работа Российских университетов в области продвижения русского языка и взаимодействие российских педагогических вузов с университетами-партнерами в странах Западной Африки значительно активизировалось. Сотрудничество Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского с университетами-партнерами в Республиках Гана и Кот-д'Ивуар за два года выросло в продуктивное партнерство, о чем свидетельствует повышение интереса к изучению русского языка со стороны университетов и школ республик: с каждым годом количество площадок, с которыми ЯГПУ осуществляет образовательное и культурное взаимодействие, растет. О продуктивности такого сотрудничества свидетельствует интерес со стороны ганских и ивуарийских студентов и школьников к поступлению на обучение по программам бакалавриата и магистратуры в высшие учебные заведения Ярославля. Кроме того, возникает интерес преподавателей к повышению квалификации по программам ЯГПУ и обучения в аспирантуре. Важно понимать, что российские вузы на основе применения «мягких методик» ведут важнейшую работу по распространению влияния Российской Федерации в странах Африки и укреплению отношений со странами-партнерами на различных уровнях взаимодействия: образовательном, культурно-просветительском, научном, что, безусловно, не может не оставить след в истории развития эффективного и плодотворного сотрудничества Российской Федерации с западноафриканскими странами.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Авдалян М.Р. Русский язык и сотрудничество в сфере образования как ресурс «мягкой силы» России в Нигерии. *Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение*. 2023. Т. 67. № 4. С. 144–156. <https://doi.org/10.55959/MSU0320-8095-13-67-4-10>
- Алешковский И.А., Борисенко Е.А., Гаспаришвили А.Т., Крухмалева О.В., Москаленко Л.С., Савина Н.Е. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях. *Век глобализации*. 2024. № 2. С. 65–79. <https://doi.org/10.30884/vglob/2024.02.05>
- Давидчук А.С., Дегтерев Д.А., Корендясов Е. Н. Советская структурная помощь Республике Мали в 1960–1968 гг. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*. 2022. Т. 22. №. 4. С. 714–727. <https://10.22363/2313-0660-2022-22-4-714-727>

- Дейч Т.Л. «Мягкая сила» как инструмент внешней политики: роль в отношениях России и Китая с Африкой. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2017. № 3. С. 3–13.
- Иноземцева Е. С. Место России как экспортера на мировом рынке образовательных услуг. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009. № 8. С. 60–64.
- Кассае Ныгусие В.М. «Мягкая сила» России в странах Африки (на примере Эфиопии). *Стратегия «мягкой силы» в контексте информационных войн*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Москва, 07–08 ноября 2017 года. Московский государственный лингвистический университет. М.: МГЛУ, 2017. С. 111–116.
- Мартынова Е.П., Япи Ж.Р. Жизнь в СССР глазами африканских студентов (1960-е – 1980-е годы). *История: факты и символы*. 2022. № 2 (31). С. 38–45.
- Ндяй М. Русский язык в условиях образовательной системы Сенегала. *Русистика*. 2008. № 4. С. 44–48.
- Окана-Гакоосо Ж.В. Политика России в Африке. *Актуальные вопросы фундаментальных и прикладных научных исследований*. Сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Уфа, 19 мая 2023 года. Том 2. Уфа: Вестник науки, 2023. С. 156–160.
- Чайбок-Тверефу И. Преподавание русского языка в аудитории с огромной наполняемостью. *Вестник: Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания*. 2018. №32. С. 83–90.
- Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Россия на мировом рынке образовательных услуг. *Демоскоп Weekly*. 20.01–02.02.2003. № 97–98. [https://www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php#:~:text=В%201980%20де%20годы%20СССР%20фактически%20занимал%20второе,126%20С%20тысячи%20человек%20обучавшихся%20в%201990%20г\(дата%20обращения%3A%2019.05.2025\)](https://www.demoscope.ru/weekly/2003/097/analit03.php#:~:text=В%201980%20де%20годы%20СССР%20фактически%20занимал%20второе,126%20С%20тысячи%20человек%20обучавшихся%20в%201990%20г(дата%20обращения%3A%2019.05.2025))
- Aigbovia K. Trends in Russian Language Development in Nigeria: The Way Forward. *All Nations University Journal of Applied Thought*. 2020. Vol. 7. № 2. Pp. 86–100.
- Goumidı A. Russian Foreign Policy towards Africa: Historical Background and Future Prospects. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dış Ticaret Dergisi*. 2023. Vol. 1. № 4. Pp. 13–26. <https://doi.org/10.62101/iticudisticaretdergisi.1330285>
- Kulkova O.S., Sanusi H.A. Russia-Ghana relations in the past and the present: a time-proven partnership. *Vestnik RUDN. International Relations*. 2016. Vol. 16. № 2. Pp. 296–310.
- Nye J.S. *Softpower: The means to success in world politics*. N.Y.: Public Affairs, 2004.
- Okoedion E.G., Okolie U.C. Empirical analysis of challenges in learning the Russian language in the university of Nigeria. *Russian Language Studies*. 2020. Vol. 18. № 2. Pp. 152–163. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-2-152-163>
- Tenkorang R. Policulturalism and the Place of the Russian Language in the Republic of Ghana. In: Сиячкин В.П. (ред.). *Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование*. Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции под эгидой МАПРЯЛ. М.: РУДН, 2022. С. 116–122.
- Waliyullahi A. D. Russia/Nigeria diplomatic ties: an historical perspective. *European Scientific Journal*. 2016. Vol. 12. № 1. Pp.323–334.

Research article

COOPERATION OF RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES WITH WEST AFRICAN COUNTRIES (The Case Study of Open Education Centers)

© 2025 E.I. Boychuk, I.A. Vorontsova

BOYCHUK Elena Igorevna, DSc (Philology), Professor, Department of Romance Languages, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-6600-2971. E-mail: elena-boychouk@rambler.ru

VORONTSOVA Inna Alekseevna, PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5897-9299. E-mail: arinnal@yandex.ru

Abstract. The objective of the present study is to analyze the nature of Russia-Africa relations in the field of education, with a particular focus on the experience of Russian language dissemination in West African countries and the work of the Centres for Open Education in Russian and Russian

Language Teaching. The article considers the historical dimension of Russia's collaboration with West African nations in the promotion of the Russian language. A particular emphasis is placed on the positive experience of the partnership that was formed by the Soviet Union over decades but was interrupted in the 1990s due to political circumstances. It also presents the current experience of some Russian universities in implementing the projects to spread the Russian language and culture in the countries of West Africa. The article highlights several significant aspects of educational interaction with African countries and describes the practices of cooperation between Russia and African countries. At present, Russia's "soft power" in Africa is exercised mostly through the promotion of Russian education in African countries, including the implementation of supplementary general education programs, certification of foreign students in Russian as a foreign language, admission of foreign students to Russian universities under quotas, dissemination of Russian culture through the execution of educational and methodological academic activities, as well as professional development of higher education staff in Africa. The primary outcome of the study is the presentation of a comprehensive practical experience of promoting Russian as a foreign language by some pedagogical universities working in West Africa, which contributes to further African-Russian university partnerships.

Keywords: West Africa, Russian Federation, interaction, partnership, Ghana, Côte d'Ivoire, Centre for Open Education, implementation of educational programmes, Russian language

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

Authors' contributions: joint research.

Acknowledgements. This paper was written as part of Supplementary Agreement No. 073-03-2025-058/2 dated 25 April 2025 to the Agreement on the provision of subsidies from the federal budget for the funding of the government assignment of providing public services (executing works) No. 073-03-2025-058 dated 16 January 2025, concluded between the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University" and the Ministry of Education of the Russian Federation. The authors are grateful to the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University" (Russia), the Foundation for the Support of Humanities "Moya Istoriya" ("My History" Foundation), and the universities of West African republics for the opportunity to conduct the research.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105

For citation: Boychuk E.I., Vorontsova I.A. (2025). Cooperation of Russian Pedagogical Universities with West African Countries (the Case Study of Open Education Centers). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 92–105. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-92-105>

НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ

Интервью

СОВЕТСКАЯ / РОССИЙСКАЯ АФРИКАНИСТИКА В 1960–1990 ГОДЫ: ИСТОРИЧЕСКОЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЯ

**Интервью с кандидатом исторических наук Н.А. Ксенофонтовой,
старшим научным сотрудником Центра социологических и политологических
исследований, Институт Африки РАН**



Наталья Александровна Ксенофонтова – один из ветеранов Института Африки РАН, принимавших участие в становлении советской и российской африканистики. Она пришла в Институт, которому суждено было превратиться в флагманский научный центр африканистики, в 1966 г., всего через семь лет после его рождения. Ей довелось стать не только свидетелем, но и активным участником научной жизни коллектива, наблюдать за его развитием. Воспоминания Н.А. Ксенофонтовой, историка по профессии и наблюдательного человека, о том далеком прошлом – о 60–90-х гг. XX в., о патриархах, заложивших фундамент советской и российской африканистики и основавших научную школу, о людях, посвятивших свою жизнь изучению Африканского континента, о научных направлениях исследований –

представляют собой непреходящую ценность для современных ученых, поскольку достижения основателей, предшественников и учителей дают правильные ориентиры и методологию в изучении современных процессов, происходящих в Африке. Участник становления и развития Института, Н.А. Ксенофонтова перечисляет ученых, ставших классиками африканистики благодаря широте своих научных интересов, размаху исследуемых проблем, глубине теоретических выводов, неординарным подходам к изучаемым материалам. Особое внимание она уделяет историкам и направлениям их научного осмысления африканского прошлого, а также исследователям в области культуры и религий Африки и их трудам. В теоретико-методологическом отношении рассуждения одного из старейших российских историков-страноведов призваны способствовать восстановлению памяти о годах зарождения африканистики и первого научного центра этого направления – Института Африки РАН, которому в 2024 г. исполнилось 65 лет.

Ключевые слова: советская африканистика, российская африканистика, Институт Африки РАН, исследования истории Африки, африканская культурология

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-106-122

Для цитирования: Ксенофонтова Н.А. Советская/российская африканистика в 1960–1990 годы. Историческое и культурологическое направления (интервью). *Ученые записки*

Института Африки РАН. 2025. Т. 11. № 2. С. 106–122. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-106-122>

– В октябре 2024 г. Институт Африки РАН отметил 65-летний юбилей. В нем за прошедшие десятилетия сменилось несколько поколений ученых. Каково Ваше мнение относительно преемственности научных поколений?

– Нельзя не присоединиться ко мнению академика А.Б. Давидсона, который настоятельно подчеркивал, что «ни одну профессию нельзя понять без ее истории, без судеб людей, которые отдавали жизнь своей профессии» [Давидсон 2017]. К сожалению, нередко бывает, что новые сотрудники, пришедшие в Институт Африки в последнее десятилетие, не знают историю возникновения отечественной африканистики, становления Института, его отцов-основателей. На мой взгляд, они мало уделяют внимания тому опыту, который был накоплен до них. Рассматривая и анализируя проблемы, встающие сегодня, они не всегда осознают их связь с прошлым и не используют те научные достижения, которые были получены их предшественниками. А там есть чему поучиться!

– Именно поэтому мне представляются очень ценными воспоминания старейших сотрудников Института, непосредственно вовлеченных как в научный процесс, так и в создание структурных подразделений этого академического учреждения. На какие труды об истории Института Африки РАН Вы посоветовали бы обратить внимание новых поколений исследователей?

– Я бы назвала «Дом Африки в Москве: Староконюшенный, 16: взгляд на историю Института Африки из директорского кабинета: 1959–1976 годы» [Солодовников 2011] второго директора института Василия Григорьевича Солодовникова (1918–2018); книга снабжена богатым иллюстративным материалом из личного архива. Также могу порекомендовать статьи и выступления академика Аполлона Борисовича Давидсона [Давидсон 2003; Давидсон 2017], доктора исторических наук Артема Борисовича Летнева (1929–2013 гг.), на протяжении 40 лет возглавлявшего Центр истории [Летнев 2010: 9–15].

Особо хочу выделить книгу кандидата исторических наук Юрия Михайловича Ильина (1925–2004) «Институт Африки (1960–2004 гг.)» [Ильин 2005], проработавшего в Институте более 40 лет. Помимо научной деятельности он проводил и организационную работу, занимал ответственные посты: ученого секретаря по международным научным связям (1960–1971 гг.), ученого секретаря Научного совета по проблемам экономического, социально-политического и культурного развития стран Африки (1976–2000 гг.), ответственного секретаря Ассоциации советских африканистов¹; принимал самое активное участие в подготовке третьего издания энциклопедического справочника «Африка» в 2-х томах [Потехин 1963, Громько 1987].

Книга Ильина, посвященная Институту Африки, – это не просто воспоминания [Ильин 2005]. Ее ценность состоит в том, что она является документально-историческим исследованием, беспристрастной хроникой событий, структурных изменений, творческих направлений научных исследований и международных научных связей. В ней упоминается деятельность многих сотрудников разных поколений и их вклад в африканистику. Издатель дополнил работу приложением, в котором дается отчет о научной и научно-организационной деятельности Института Африки РАН, а также подборкой содержательного иллюстративного материала из архива Института и

¹ С 1993 г. – Российская ассоциация африканистов.

доктора исторических наук Розы Нургалиевны Исмагиловой, которая приложила немало сил для подготовки данной рукописи к печати после кончины автора. В настоящее время эта работа стала библиографической редкостью.

– **Наталья Александровна, Вы принадлежите к числу тех сотрудников, которые пришли в Институт в первые годы его существования. Расскажите, пожалуйста, как это произошло.**

– Институт Африки – мое единственное место работы за все прожитые более чем восемь десятилетий, поэтому он стал и моей жизнью, и моей судьбой. Я начала заниматься Африкой, еще учась на третьем курсе Истфака МГУ², и была знакома с сотрудниками института практически с момента его создания в 1964 г. Я приходила сюда за консультациями у Леонида Дмитриевича Яблочкова и Берты Исааковны Шаревской. Они пригласили меня на защиту кандидатской диссертации талантливого молодого ученого Юрия Михайловича Кобищанова по Аксуму³ [Кобищанов 1964]. Присутствовал посол Эфиопии. Это была блестящая защита. Впечатления от нее, от атмосферы разгоревшейся научной дискуссии еще раз убедили меня посвятить мою научную жизнь африканистике, тем более что заместитель директора Института Глеб Борисович Старушенко⁴ пригласил меня на работу в качестве референта, что позволяло мне тесно общаться со всеми сотрудниками.

– **Уверен, что для молодежи важно не только знать научные изыскания и публикации прошлых лет, но и больше узнать о людях, которые проводили эти исследования. Что бы Вы могли рассказать про инициатора создания Института Ивана Изосимовича Потехина?**

– Видный историк и этнограф, доктор исторических наук Иван Изосимович Потехин (1903–1964 гг.) еще с начала 30-х гг. XX в. начал изучать проблемы народов Африканского континента, возглавлял отдел Африки в Институте востоковедения, первым из советских историков побывал в Гане и других странах Африки [Сафонов 2002: 148–149], что было событием в отечественной африканистике. Это навело его на мысль о необходимости и своевременности создания особого института. Он нашел существенную поддержку со стороны видного общественного деятеля США африкано-американца Уильяма Дюбуа, пользовавшегося большим уважением руководства СССР [Мазов 2005: 31–32].

Неукротимая энергия И.И. Потехина, человека чрезвычайно активного, деятельного и увлеченного, сделали свое дело. Руководство страны в середине 1959 г. приняло решение о создании Института Африки. И хотя перед новой научной организацией ставилась задача комплексного подхода к исследованию народов и стран континента, все же центральными темами были: история, экономика, изучение национального вопроса и культуры [Мазов 2005: 33–34; Ильин 2005: 5–8]. Уже 2 февраля 1959 г. И.И. Потехин как директор этого нового научного центра издал свой первый приказ по Институту. Так началась его история. К концу первого года там работали 50 человек (один доктор наук – сам директор, и несколько кандидатов наук, а к середине 1962 г. научный коллектив уже вырос до 90 человек [Ильин 2005: 10].

² Исторический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

³ Аксум, или Аксумское царство – древнеэфиопское государство, существовавшее с I по X в. на территории современных Эфиопии, Эритреи, Судана, Йемена и южной части Саудовской Аравии.

⁴ Доктор юридических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук СССР Глеб Борисович Старушенко (1992–1997 гг.) – советский и российский правовед, специалист в области международно-правовых проблем и государственного права развивающихся стран, правовых проблем национально-освободительного движения, международного регулирования политических и социальных отношений, прав человека и нации.

– **Наталья Александровна, позвольте одно уточнение: как формировался штат научных работников нового института. Ведь к 1959 г. в стране не было не только единого центра африканистики, но и исследователи-африканисты были наперечет.**

– Вы правы, к концу 1959 г. в СССР Африкой занимались немногие ученые – в Институте этнографии⁵ и в Институте востоковедения. Они и составили костяк Института Африки. Некоторые из них до этого опубликовали фундаментальные труды, посвященные континенту: «Народы Африки» [Ольдерогге, Потехин 1954]; «Восстание махдистов в Судане» [Смирнов 1950]; «Матабеле и машона в борьбе против английской колонизации, 1888–1897» [Давидсон 1958], «Общественный строй мальгашей в XIX в. [Орлова 1958], вышли десятки статей.

Другие же сотрудники в большинстве своем ранее Африкой не занимались. Это были экономисты, политологи, географы, социологи, демографы, лингвисты. Все они только начинали знакомиться с Африканским континентом и его народами и познавать специфику их экономического, политического и социального развития. Однако без преувеличения могу сказать, что все они, отцы-основатели российской африканистики, заложившие первые камни в основание Института, являлись яркими представителями академической фундаментальной научной школы.

Учитывая этнографические и исторические «корни» Института, неудивительно, что в первые десятилетия его существования центральными в структуре по важности были подразделения истории и культуры. Приказом № 12 от 15 февраля 1960 г. были созданы секторы современных проблем, информации, истории, группа культуры и искусства. В их состав входили такие выдающиеся ученые, как Сергей Руфович Смирнов, Лев Евгеньевич Куббель, Аполлон Борисович Давидсон, Валерий Александрович Субботин, Ирина Павловна Ястребова, Матвей Юльевич Френкель, Георгий Александрович Нерсесов, Артем Борисович Летнев, Юрий Владиславович Луконин, Берта Исааковна Шаревская. Их ряды пополнили недавно защитившие кандидатские диссертации по африканским проблемам Антонина Семёновна Орлова, Роза Нургалиевна Исмагилова, Леонид Дмитриевич Яблочков, Людмила Алексеевна Демкина, Светлана Юрьевна Абрамова. Среди молодых выделялись такие талантливые ученые, как Владимир Васильевич Крылов, Юрий Михайлович Кобищанов, Наталья Борисовна Кочакова, Игорь Васильевич Следзевский, Андрей Михайлович Пегушев, Александр Владимирович Никифоров.

В своих воспоминаниях о тех годах и упомянутых личностях доктор исторических наук Артем Борисович Летнев писал: «Именно они, в силу неординарного жизненного опыта наделенные особым духовным зрением, умевшие разглядеть перспективы, разрабатывали параметры научных штудий, определяли их векторы и темпы, доказывали чиновникам от науки первостепенную важность комплексности в африканистике, прививали молодежи вкус к работе с первоисточниками и неприятие поверхностности и конъюнктурщины. Это они, рыцари профессионализма, воспитали не одно поколение арабистов и африканистов. Те, кому посчастливилось работать с ними, стоявшими у истоков наших первых работ по истории, экономике, культуре Африки, никогда их не забудут» [Летнев 2010: 9].

О каждом из упомянутых мною ученых хотелось бы поведать очень много, что, конечно же, не позволяет формат интервью. Но одно необходимо сказать – все они были корифеями своего дела, досконально знавшими предмет своего исследования,

⁵ Институт этнологии и антропологии имени Н.Н. Миклухо-Маклая РАН (ИЭА РАН) – научно-исследовательский институт Академии наук в области социально-культурной и физической антропологии. Основан в 1933 г.

занимавшимися не только фактологией, подкрепленной источниками, но и теоретическими проблемами. И, самое главное, – они были людьми высокой культуры, что определяло климат в творческом коллективе. Его отличали доброжелательность, взаимоуважение и поддержка, а также демократичность в отношениях между руководством Института и сотрудниками, между опытнейшими учеными и начинающими исследователями.

Все это я испытала на себе. Как только я пришла в Институт, коллеги окружили меня вниманием, порекомендовали к печати подготовить статью по материалам дипломной работы [Ксенофонтова 1968: 121–140], помогли мне с поступлением в аспирантуру, способствовали моей успешной защите в 1971 г. и выходу первой книги в 1974 г. [Ксенофонтова 1974].

Необходимо отметить такую традицию, которая была заложена еще в те далекие годы и существует до сих пор: в нашем Институте, как правило, после защиты диссертации молодому сотруднику сразу предоставлялась возможность запланировать монографию, что в других академических институтах не практиковалось. Вообще к новичкам в Институте относились очень уважительно, бережно, всегда их поддерживали и продвигали. Это и сейчас является частью «фирменного стиля» Института.

– Согласен, что рамки интервью не позволяют рассказать обо всех упомянутых Вами ученых, но не могу упустить шанс услышать хотя бы о некоторых из них, об их вкладе в науку.

– Поделюсь воспоминаниями о тех сотрудниках, которых время и история уже может оценить как выдающихся ученых. По широте своих научных интересов, размаху исследуемых проблем, серьезным теоретическим выводам, неординарным подходам к изучаемым материалам они заслуженно могут быть названы классиками африканистики.

Это, прежде всего, доктор исторических наук Сергей Руфович Смирнов (1909–1969 гг.) – первый ученый, вставший у руля Сектора истории. Он – ветеран Великой Отечественной войны, ученик патриарха советской африканистики члена-корреспондента Академии наук СССР Дмитрия Алексеевича Ольдерогге (1903–1987 гг.), сподвижник Ивана Изосимовича Потехина.

Вот что со всем основанием писал о С.Р. Смирнове его коллега Артем Борисович Летнев: «Широко образованный арабист и африканист, глубоко эрудированный ученый с ярко выраженным аналитическим складом ума, человек творческой мысли и высокой принципиальности, он пользовался в коллективе Института высоким научным авторитетом» [Летнев 2010: 10]. Добавлю, что для него нравственные критерии были важнее других, принципиальность, научная смелость, неприятие скороспелых выводов – таков был его научный стиль.

Основными темами его научных интересов была история колониализма и антиколониальной борьбы. Он разрабатывал ключевые теоретические проблемы континента, такие как периодизация исторического развития, особенности косвенного управления в британских колониях, впервые употребил понятие «религиозный фундаментализм» применительно к некоторым направлениям идеологии в исламе, указав на его реакционный характер.

С.Р. Смирнов был первым из советских судановедов, кому удалось поработать с полевым материалом в изучаемой стране. По итогам своих исследований он издал в 1968 г. книгу «История Судана» [Смирнов 1968]. Его фундаментальные исследования издавались на иностранных языках и получили высокую оценку у африканцев [Smirnov 1974]. Этот выдающийся ученый был у руководства Сектором истории 10 лет и

заложил прочный фундамент исторических исследований по Африке, дав им правильный вектор.

Сменивший его на этом посту доктор исторических наук Артем Борисович Летнев (1929–2013 гг.) продолжил эти традиции. За 1960–1990-е гг. сектором было опубликовано более ста индивидуальных и коллективных монографий и сборников по различным странам, эпохам – от древнейшей до современной, темам и проблемам [Летнев 1964; Летнев 1983; Летнев 2002; Летнев 2005; Летнев 2010].

По проблемам доколониальной истории и развитию постстарных и раннегосударственных образований также можно выделить наиболее крупных ученых и их знаковые труды. Безусловно, крупнейшим специалистом по древней истории Африки южнее Сахары, включая особенности политического, социально-экономического и культурного развития проживающих там народов, был Юрий Михайлович Кобищанов (1934–2022 гг.), который работал в Институте со дня его основания. Он, человек энциклопедических знаний и многосторонних научных интересов, издал несколько десятков монографий, тематика которых имела очень широкую амплитуду направлений: от исследований древних цивилизаций (Мероэ, Аксум) на территориях современных Судана и Эфиопии, до социально-политических структур традиционных обществ, от рассмотрения тайных обществ до изучения местных религий, от танцевальной и музыкальной культур и исследований мелконатурального общинного производства до явления «полюдья» в системе различных мировых цивилизаций, включая Древнюю Русь, Африку, азиатские и европейские культуры [Кобищанов 1964; Кобищанов 1966]. Ю.М. Кобищанов подготовил многотомные издания исследований по распространению христианства и ислама [Кобищанов 2019; Кобищанов 2008].

Этот ученый являлся автором теории «большой феодальной формации». Вместе с Игорем Васильевичем Следзевским выпустил серьезные исследования: «Африка: возникновение отсталости и пути развития» [Куббель 1974], «Община в Африке» [Токарев 1978]. Он был прекрасным популяризатором науки. В 1967 и 1970 гг. Ю.М. Кобищанов вместе с В.Б. Миримановым и Н.Б. Кочаковой выпустил два тома «Африка еще не открыта» [Кобищанов 1967] и «Африка: встреча цивилизаций» [Кобищанов 1970].

Юрий Михайлович всегда фонтанировал идеями и делился ими с коллегами, собирая вокруг себя творческие коллективы, состоящие не только из профессионалов, но и молодых начинающих сотрудников, к числу которых относилась и я. Задолго до появления независимого африканского государства Республика Зимбабве он предложил мне написать монографию под названием «Народ Зимбабве» [Ксенофонтова 1974].

Другим классиком африканистики бесспорно можно считать доктора исторических наук Наталью Борисовну Кочакову (1932–2014 гг.), чья эрудиция, профессиональный кругозор и многообразие исследуемых тем и проблем, касавшихся доколониальной истории и культуры народов Нигерии и других этносов Западной Африки, был необычайно широк, а научный анализ – чрезвычайно глубок.

Начиная со своей пионерской работы «Города-государства йорубов», опубликованной в 1968 г., в которой, рассматривая происхождение цивилизации Ифе, автор поднимает общие вопросы о характере социально-политических институтов переходного периода от бесклассового общества к классовому [Кочакова 1968].

Н.Б. Кочакова – автор десятка статей и нескольких монографий, среди которых можно выделить фундаментальный труд «Рождение африканской цивилизации (Ифе, Ойо, Бенин, Дагомей)» [Кочакова 1986]. В ней, исследуя особенности развития истории, культуры, религии, Наталья Борисовна упор делает на анализе традиционных

институтов управления и власти, на роли тайных обществ. Немало ее статей посвящено проблемам африканской историографии [Кочакова 1979].

Необходимо отметить также выдающиеся работы Льва Евгеньевича Куббеля (1929–1988 гг.), посвященные древней и раннефеодальной истории Западной Африки, такие как «Из истории древнего Мали» [Куббель 1963], «Страна Золота» [Куббель 1966], «Сонгайская держава» [Куббель 1974], «В поисках Нигера» [Зотова, Куббель 1972]. К ним тематически примыкает труд Игоря Васильевича Следзевского «Хаусанские эмираты Северной Нигерии» [Следзевский 1974].

Крупные исследования по доколониальным государственным образованиям Центральной Африки, Межозерья и Мадагаскара принадлежат перу известного африканиста кандидата исторических наук Антонины Семеновны Орловой (1921–1993 гг.): «История государства Конго» [Орлова 1958], «Страницы истории Великой саванны (доколониальная история государств народов баконто, бакуба, балуба, балунда)» [Орлова 1963] и другие монографии [Орлова 1968, Орлова 1978]. Она первая на кафедре этнографии истфака МГУ начала вести курс лекций по Африке.

Мне также довелось участвовать в этом процессе познания африканской истории. Изучая древнюю цивилизацию Зимбабве-Мономотапа и ранних политических образований народов Замбии и Уганды, мне удалось подтвердить автохтонное происхождение монументального каменного строительства [Ксенофонтова 1968; 1974; 1984; 1990].

– В наши дни большое внимание привлекает тема научного осмысления колониализма в его нынешнем воплощении. Мне представляется, что это направление исследований не может не базироваться на работах предшественников современных исследователей. Кого из них Вы могли бы выделить?

– Особо следует отметить непревзойденный вклад в это направление африканистики кандидата исторических наук Светланы Юрьевны Абрамовой (1929–2013 гг.), много лет посвятившей изучению трансатлантического европейско-американского вывоза невольников-африканцев на плантации и рудники Америки и Вест-Индии вплоть до второй половины XIX в., а также влияния его на развитие стран Европы и Нового Света.

При подготовке своего эпохального труда Абрамова обработала и проанализировала огромное количество мемуарной и научной литературы, выпущенной на европейских языках, статистические материалы. Она работала в архивах Ливерпуля и Антиневольничьего британского общества, созданного в 1823 г., и в Государственном архиве Великобритании. Монография «Африка: четыре столетия работорговли» под редакцией доктора исторических наук Давидсона была издана дважды [Абрамова 1978, Абрамова 1992] и переведена на французский язык в 1988 г. [Abramova 1988].

За 60–90 гг. прошлого века учеными Института – Юлией Николаевной Зотовой, Юрием Владиславовичем Лукониным, Валерием Александровичем Субботиным, Андреем Михайловичем Пегушевым, Матвеем Юльевичем Френкелем, Людмилой Алексеевной Демкиной, Леонидом Дмитриевичем Яблочковым и другими – подготовлены десятки монографий по истории захвата территорий на Африканском континенте, особенностям колониального управления Францией и Великобританией, по созданию и функционированию колониального общества и места в нем коренных жителей.

В 70-х гг. прошлого столетия опубликовано два фундаментальных исследования по истории национально-освободительной борьбы народов Африки в новое и новейшее

время «История национально-освободительной борьбы народов Африки в новое время» [Френкель 1976], «История национально-освободительной борьбы народов Африки в новейшее время» [Громыко 1978].

В 1981 г. Сектором истории был начат выпуск серии капитальных исследований, посвященных отдельным странам. Первая книга из них – «История Нигерии в новое и новейшее время» [Зотова, Следзевский 1981]. Всего было подготовлено 16 книг, посвященных таким странам, как Заир, Уганда, Гана, Кения, Танзания, Эфиопия, Того, Замбия, Мавритания, Алжир, Ливия, Судан, Сьерра-Леоне, Мали, Либерия. В этих изданиях я принимала активное участие, написав разделы по доколониальной и колониальной истории, культуре народов Уганды и Замбии.

Традиционной культуре и культурному строительству в африканских государствах уделялось значительное внимание в энциклопедическом справочнике «Африка» в первом (1963 г.) [Потехин 1963] и втором (1987 г.) [Громыко 1987] изданиях. И это неудивительно, ведь история и традиционная культура африканских народов тесно переплетены между собой и неразрывно связаны. И поэтому многие африканисты-историки были одновременно и знатоками культуры.

Понимаю, что увлеклась перечислением достижений моих коллег, но каждый их труд представляет собой незаменимый кирпичик в здании российской африканистики, и очень жаль упустить что-то.

– Наряду с историческими исследованиями, культурология изначально представляла собой одно из флагманских направлений в деятельности Института. Расскажите, пожалуйста, об этих изысканиях.

– Непростой была судьба у культурологического направления исследований в нашем Институте. В 1960 г. была сформирована культурологическая группа в рамках Сектора истории, затем она была преобразована в Сектор, которым руководил видный ученый, представитель ленинградской школы, ученик Дмитрия Алексеевича Ольдерогге (1903–1987 гг.), Лев Евгеньевич Куббель (1929–1988 гг.). Лев Евгеньевич был эрудитом, большим специалистом в области древней и средневековой истории, африканских традиций и культуры, незаурядным организатором науки. Под его редакцией вышло несколько монографий, он воспитал много студентов и аспирантов, среди которых была и я.

Л.Е. Куббель подготовил и издал вместе с Виктором Владимировичем Матвеевым 2-х томное издание серии арабских источников VII–XIII вв. по этнографии и истории народов Африки южнее Сахары [Куббель, Матвеев 1960], перевел с арабского «Суданские хроники» [Куббель 1984]. Его статью «Древнейшие сообщения об обычаях соправления брата и сестры» можно назвать пионерским исследованием в советской африканистике по гендерным проблемам [Куббель 1961: 149–151]. Он был первым, кто создал теорию потестарности [Куббель 1988: 149–151].

Лев Евгеньевич был обаятельным и благожелательным человеком, всегда вызывал к себе чувство симпатии и уважения. Его работы отличались энциклопедичностью знаний, масштабностью исследованных тем и по праву вошли в золотой фонд российской африканистики. Под его руководством специалисты в области культуры, искусства, фольклора, литературы и религии подготовили и издали более десятка фундаментальных исследований.

– Вы могли бы назвать исследования последователей Льва Евгеньевича, которые Вам представляются наиболее значимыми?

– Особенно ценными исследованиями литературы, устного народного творчества и театра я бы назвала «В ритмах там-тама. Поэты Африки» [Гальперина 1961], «Взглядом сердца. Стихи народов Анголы, Мозамбика, Островов Зеленого мыса, острова Сан-

Томе» [Тульчинская 1961], «Литература стран Африки» [Брескина, Вавилов, Потехина 1964], «Художественная литература стран Африки на европейских языках. Библиография» [Брескина, Вавилов 1967], «Фольклор и литература народов Африки» [Ольдерогге 1970], «Современная литература Африки. Восточная и Южная Африка» [Никифорова 1974], «Миф и сказка Африки» [Котляр 1976], «Проблемы культурного строительства в независимых странах Африки» [Вавилов 1971], «Современный театр Тропической Африки» [Львов 1977].

По изобразительному искусству – «Искусство Тропической Африки в собраниях СССР» [Ольдерогге 1967], «Маски и скульптура Тропической Африки» [Громько 1985], «Искусство Африки» [Мириманов, Чернова 1964], работы Ю.М. Кобищанова и Н.Б. Кочаковой.

– **А кого из ученых этого направления Вам хотелось бы особо выделить?**

– На мой взгляд, стоит остановиться на личности выдающегося африканиста, доктора искусствоведения, члена Союза художников и Международной ассоциации искусствоведов Виля Борисовича Мириманова (1929–2004 гг.). Как отмечал известный востоковед, доктор филологических наук Сергей Юрьевич Неклюдов, В.Б. Мириманов «был уникальным, вероятно единственным в нашей стране специалистом в трех областях искусствознания: первобытное искусство, искусство Тропической Африки, искусство европейского авангарда... Эти области имели для Виля Борисовича глубокую внутреннюю соотнесенность, он видел связь между памятниками палеолита, традициями живой архаики и опирающимся на них творчеством художников-авангардистов XX века» [Неклюдов 2009: 4].

Десять лет ученый проработал в Институте Африки, защитил кандидатскую диссертацию по теме «Наскальные изображения на территории Сахары» и докторскую, посвященную теме «Искусство Тропической Африки. Типология. Семантика. Эволюция» [Мириманов 1986]. В своих работах от капитальных исследований африканской культуры (книги и статьи 1960–1980-х гг.) и обобщенного рассмотрения истории первобытного и традиционного искусства В.Б. Мириманов переходит к изучению мифологической картины мира и проблем стиля в искусстве [Мириманов 1967; Мириманов 1973; Мириманов 1986]. Этот выдающийся ученый характеризовался как скромный, несколько замкнутый человек, а все потому, что был чрезвычайно увлечен своей работой, что главное для него было – «оберегать пространство своего мира – мира искусства и мира науки» [Неклюдов 2009: 6].

– **Из культурологического обзора исследований у нас выпала музыкальная сфера, что, на мой взгляд, недопустимо, особенно в отношении Африки...**

– Вы правы. 1960–1980-е гг. отмечены и серьезными исследованиями африканской музыкальной культуры. О том, что музыка народов континента ни на что, ранее нам известное, не похожа, причудлива, загадочна, отмечается в глубоких исследованиях Юрия Михайловича Кобищанова, написанных им самим и в соавторстве с известным композитором Дживани Михайловым (1938–1995 гг.), проводившим семинары и читавшим курс лекций в Московской консерватории и во многих странах Азии и Африки, в США. Среди их работ, вышедших под эгидой Института Африки, можно назвать «Удивительный мир африканской музыки» [Кобищанов 1967: 239–339], «Зрелищная, танцевальная и музыкальная культура тайных обществ» [Кобищанов 1981: 107–118].

Хочется выделить работы по музыкальной культуре Африки, которые подготавливала кандидат исторических наук Лия Оливеровна Голден (1934–2010 гг.), проработавшая в Институте 30 лет, опубликовавшая книги об истории африканцев в России и более 100 работ в 1960–1980-е гг. по африканской музыке. Она была членом

Совета старейшин Международного института по проблемам черных женщин, профессором многих университетов мира, почетным доктором Чикагского университета и всегда – неутомимым борцом с расизмом. Все ее творчество, как и ее жизнь, были насыщены резкими поворотами судьбы и калейдоскопом событий.

Ее дедушка Хиллард Голден был рабом, после освобождения стал богатым землевладельцем, бабушка – наполовину индианка. Отец Оливер Голден (чернокожий американец) и мать Лия Исааковна Балик (еврейка) приехали в СССР еще в 1931 г. Сама Лия училась на историческом факультете МГУ, где дружила с дочерью И.С. Сталина Светланой. Мужем Голден был видный политический деятель Танзании Абдула Кассим Ханга, ставший премьер-министром Занзибара и погибший в 1968 г. от рук политических противников. За год до его смерти она защитила кандидатскую диссертацию по теме «Африканская музыка: тенденции исторического развития» [Голден 1967]. В 1973 г. издала сборник трудов африканских этнографов и музыковедов «Очерки музыкальной культуры народов Тропической Африки» [Голден 1973].

– Наталия Александровна, мистицизм африканского искусства естественным образом подводит нас к теме религий. Что бы Вы выделили в этом направлении исследований?

– Рассматриваемый нами период работы Института, несмотря на атеистические времена в советском обществе, характеризовался достижениями в области религиоведения. Основным и ведущим специалистом этого направления науки высокого класса была доктор исторических наук Берта Исааковна Шаревская (1904–1984 гг.), труды которой высоко оценивались как в СССР, так и зарубежными африканистами. Она пользовалась уважением со стороны патриарха Московского и всея Руси Пимена⁶.

Б.И. Шаревская окончила аспирантуру исторического факультета МГУ, специализируясь на изучении религии древних народов. Работала заведующим отделом Религии и атеизма в древнем мире в Центральном антирелигиозном музее, в Институте этнографии, а с конца 1959 г. – в Институте Африки РАН. Владея несколькими иностранными языками, она перевела книги французского философа и антрополога Люсьена Леви-Брюля (1857–1939 гг.) «Сверхъестественное в первобытном мышлении» [Леви-Брюль 1994], английского этнолога и культуролога Эдуарда Бернетта Тэйлора (1832–1917) «Первобытная культура» [Тейлор 1989], французского историка-марксиста Шарля Эшлена (1901–1944 гг.) «Происхождение религии» [Эшлен 1954]. Берта Исааковна была первой среди отечественных ученых, подготовившей курс лекций по африканским религиям.

Как отмечают современные ученые, многое из того, что исследовала и написала эта выдающаяся африканистка, актуально и ценно и в наши дни, ее научному наследию посвящают специальные работы⁷. Выводы и оценки, сделанные ею в таких фундаментальных трудах, как «Старые и новые религии Тропической и Южной Африки» [Шаревская 1964] и «Традиционные религии Тропической и Южной Африки» и «Традиционные религии Тропической Африки» [Шаревская 1975] делают эти книги энциклопедией африканских религий.

Под редакцией Берты Исааковны в 1967 г. вышел солидный справочник «Религии стран Африки», составленный ее учеником Генрихом Алексеевичем Шпажниковым,

⁶ Патриарх Пимен, в миру Сергей Михайлович Извеков, (1910–1990), возглавлял Русскую Православную церковь с 1971 по 1990 гг.

⁷ В № 1 за 2025 г. журнала «Ученые записки Института Африки РАН» в рубрике «Научное наследие» размещена рецензия Н.А. Ксенофонтовой на монографию Б.И. Шаревской [Шаревская 1964], многие положения которой актуальны и сегодня.

выдержавший несколько изданий. Он содержит подробные сведения о традиционных культурах, о христианско-африканских церквях и сектах, о других конфессиях и религиях [Шпажников 1967].

В монографиях Б.И. Шаревской впервые на русском языке было дано систематическое описание традиционных культов африканских народов в сочетании с анализом таких религиозных явлений, как фетишизм, анимизм, магия, тотемизм, культ вождей предков, культ природы. Значительное место уделяется роли тайных союзов, образованию независимых афро-христианских сект и их связи с национально-освободительным движением.

– Вы упомянули о «непростой судьбе» культурологического направления деятельности Института. Я не ошибся? Так обычно характеризуют драматические повороты. В чем драматизм этого вектора научной работы?

– За более чем десятилетие своей работы группа, а затем Сектор культуры сделал немало, но после ухода Льва Евгеньевича Куббеля в Институт этнографии многие специалисты перешли в другие академические институты: искусствознания, Мировой литературы... И наш Институт лишился квалифицированных кадров по лингвистике, филологии, литературе, искусствознанию. Как писал наш коллега Юрий Михайлович Ильин в своих воспоминаниях, ликвидация в 1972 г. Сектора культуры «нанесла огромный удар африканской культурологии и надолго отодвинула изучение этих проблем в головном Центре отечественной африканистики. Институт лишился квалифицированных сотрудников... Только некоторые энтузиасты-одиночки (Р.Н. Исмагилова, Ю.М. Кобищанов, Н.Б. Кочакова, Н.А. Ксенофонтова) продолжали упорно заниматься этнографическими и культурологическими исследованиями. Поэтому, когда в 1979 г. встал вопрос о создании Сектора национальных и культурных проблем, Институт столкнулся с серьезными кадровыми трудностями» [Ильин 2005: 61].

– Итак, сектор изучения культурных проблем при директоре, члене-корреспонденте Академии наук Алексее Михайловиче Васильеве был воссоздан, но приближались 1980 и 1990 гг., ставшие критическими в жизни Института...

– Воссозданный сектор национальных и культурных проблем под руководством доктора исторических наук Розы Нургалиевны Исмагиловой просуществовал с 1979 по 1998 гг. За два десятилетия его сотрудники издали 27 работ, что, конечно же, несопоставимо по масштабам с прежней продуктивностью. Тем не менее я бы упомянула фундаментальную коллективную монографию «Традиционные и синкретические религии Африки» [Громыко 1986], такие исследования, как «Механизм воздействия Запада на культуру и культурную политику африканских государств» [Исмагилова 1988], «Африка: культура и общество. Традиции и современность» [Исмагилова 1994], «Африка: культурное наследие и современность» [Исмагилова 1985], «Культура Африки в мировом цивилизационном процессе» [Исмагилова 1996].

Научная жизнь в нашем Института развивалась в соответствии с требованием времени, учитывая свежие веяния как в международной политике, так и в мировой науке. Создавались объективные условия для появления новых направлений в африканистике и соответствующих новых структур в Институте.

– Вы могли бы привести примеры?

– По инициативе Игоря Васильевича Следзевского в 1989 г. была создана группа исследований социального развития, предложившая новый теоретический метод научного анализа, по которому политические процессы и структуры государств Африки рассматривались не на основе формационной модели, а с опорой на новые принципы и понятия политической науки. Цивилизационный метод исследований

позволял дать анализ африканских обществ, объяснить их особенности, формы и наметить перспективы их эволюции.

Творческий коллектив успешно зарекомендовал себя, что позволило руководству преобразовать в 1998 г. группу в Центр цивилизационных и региональных исследований, который до сего времени является одним из ведущих научных подразделений Института, главными направлением которого являются такие проблемы, как разработка теории цивилизационного развития, его культурной константы, проблем взаимоотношения культуры и личности в ситуациях общественных переломов, а также исламские исследования.

Другим важным событием стало создание в 1991 г. Группы гендерных исследований, которую уже 35 лет мы возглавляем с доктором исторических наук Наталией Леонидовной Крыловой. Появление этой Группы ознаменовало собой формирование нового направления в африканистике, вобравшее в себя элементы многих научных дисциплин: историю, этнологию, культурологию, филологию, социологию, политологию, психологию, искусствознание, философию, экономику. Такой междисциплинарный подход позволяет анализировать самые различные аспекты как частной, так и общественной жизни африканцев, имевших место как в прошлом, так и в настоящем. Инициированная группой книжная серия «Гендерные исследования Института Африки» уже включает 26 томов по самым актуальным проблемам: гендерный аспект экономического, социального и политического развития, женские общественные и политические движения, изменения гендерного сознания и поиск идентичности, особенности внутрисемейных, поколенческих и межполовых отношений, проблемы гендера и власти, гендерного насилия, гендерные особенности культуры, искусства и литературы и другие [Крылова, Прожогина 2002; Крылова, Ксенофонтова 2010; Крылова, Ксенофонтова 2014; Ксенофонтова, Крылова 2017; Крылова, Гришина, Ксенофонтова 2019; Крылова, Ксенофонтова 2022; Крылова, Ксенофонтова 2024].

В настоящее время и Группа гендерных исследований, и Центр цивилизационных и региональных исследований в своих изысканиях и издаваемых работах стараются заполнить лакуну в области африканской культурологии, доказав, что в этом направлении науки имеется еще значительный потенциал изысканий.

– Таким образом, Наталия Александровна, хронологически мы подошли к современному периоду в работе Института. Что бы Вы выделили в наиболее близкой Вам области культурологических разработок?

– В первой четверти нашего века Центр истории, продолжая традиции своих основателей, используя их методику и вектор научных исследований, выпустил много получивших широкое признание трудов. Что касается культурологического направления, то оно перестало числиться среди магистральных научных интересов Института. На эту тему опубликовано гораздо меньше монографий, чем несколько десятилетий назад. Тем не менее следует признать, что за последние десятилетия в российской африканистике было издано несколько фундаментальных работ, посвященных развитию традиционной и современной культуры народов Африканского континента, особенно музыкальной и художественной.

Удачным можно назвать выход следующих монографий: «Африкано-американская музыка» [Зайцев 2004], «Очерк истории южноафриканской живописи» [Скубко 2006], «Традиционная музыка Африки (кроме арабской и сомалийской)» [Казанков 2010], «Мифология народов Тропической и Южной Африки: основы духовной и социальной жизни африканского общества» [Татаровская 2016], «Мадагаскар. Особенности культурно-цивилизационного развития» [Мосейко 2018], «Афроцентризм в США: теория

и практика социокультурных трансформаций» [Хохолькова 2019], «Африканские традиции и современность: проблемы истории, культуры и гендера [Грибанова, Крылова 2020], «Женщины и культура. Африканские традиции. Современные тенденции» [Ксенофонтова, Ильина, Татаровская 2021], «Постколониальные нации в историко-культурном контексте» [Бондаренко 2022], «Гендерный аспект африканской культуры. Между архаикой и современностью» [Крылова, Ксенофонтова 2022], «Культура детства народа аватиме» [Лапушкина 2023], «Постколониальная Африка южнее Сахары. Вопросы гуманитарного знания. Опыт междисциплинарного исследования» [Мосейко, Харитоновна 2024].

– Насколько, на Ваш взгляд, востребованы в наше время исследования, касающиеся культурной составляющей жизни африканского общества?

– Как справедливо заметила в частной беседе известный культуролог, доктор философских наук Ольга Львовна Свиблова, в сложные времена культура и искусство особенно востребованы. И подобное мы наблюдаем сейчас, когда западные державы стремятся вновь запустить неокOLONIALISTСКИЙ механизм в отношении африканских стран, а некоторые представители европейской науки пытаются навязать им идеологию и постмодернистские теории с чуждыми морально-этическими ценностями⁸.

Современные африканские политики и ученые активно сопротивляются этому. Подобное можно проследить на примере коллективной монографии «Декolonизация человека: размышление из Африки о различиях и угнетении» [Mprofu, Steyn 2021]. Африканский исследователь Олумиде Эммануэль Олувакайоде в рецензии на данную книгу в качестве важной задачи, стоявшей перед ее авторами, отмечает превалирующий дискурс деколонизации и переформатирования африканской идентичности через «деконструкцию господства западных эпистемологий», что «в конечном счете позволит преодолеть маргинальность и угнетение *другого*, на протяжении веков исключенного из западных матриц бытия» [Олувакайоде 2024: 175]. В качестве основных постулатов и ориентиров развития современной Африки рецензент отмечает достижение свободы генерировать знания с африканской точки зрения, что усиливает интеллектуальную независимость.

И еще очень важный аспект, отмечаемый африканскими учеными, – это многосторонний диалог между разными цивилизациями и культурами путем обмена своими достижениями в этой области. В данном направлении действует и Россия, сближаясь со странами Глобального Юга не только в области международной политики и экономической интеграции, но и в сфере культуры. Об этом красноречиво говорит ученый из Республики Бенин Антуан Адебайо Чакран, констатируя, что подобные контакты наших стран дают возможность государствам Африканского континента эффективно встроиться в новую геополитическую систему с одновременным укреплением своего экономического, социального и политического значения [Чакран 2024: 106].

Для меня очевидно, что этого нельзя добиться без взаимного познания истории, культуры и искусства, поскольку данный путь создает более прочные связи и формирует разнообразные скрепы для взаимопонимания. В этом отношении не последняя роль отводится и Институту Африки РАН, который своими исследованиями в разных направлениях, включая историю и культуру, вносит позитивный вклад в дело более тесных связей и контактов России и Африки.

Интервью провел Ю.Д. Крючков

⁸ № 2 журнала «Ученые записки Института Африки РАН» за 2024 посвящен проблематике духовной деколонизации.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абрамова С.Ю. *Африка: четыре столетия работорговли*. 2-е издание, исправленное, дополненное. М.: Наука, 1992.
- Абрамова С.Ю. *Африка: четыре столетия работорговли*. М.: Наука, 1978.
- Абрамова С.Ю. *История работорговли на Верхне-Гвинейском побережье (вторая половина XV – начало XIX в.)*. М.: Наука, 1966.
- Бондаренко Д.М. *Постколониальные нации в историко-культурном контексте*. М.: Издательский Дом ЯСК, 2022.
- Брескина Ф.М., Вавилов В.Н., Картузов С.П., Некрасова Л.В. *Художественная литература стран Африки на европейских языках*. М.: Наука, 1967.
- Брескина Ф.М., Вавилов В.Н., Потехина Г.И. (ред.). *Литература стран Африки*. М.: Наука, 1964.
- Вавилов В.Н. (ред.). *Проблемы культурного строительства в независимых странах Африки*. М.: Наука, 1971.
- Гальперина Е.Л. (ред.). *В ритме там-тама. Поэты Африки*. М.: Восточная литература, 1961.
- Голден Л.О. *Африканская музыка. Тенденции исторического развития*. Автореферат на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 1967.
- Голден Л.О. *Очерки музыкальной культуры народов Тропической Африки*. М.: Музыка, 1973.
- Грибанова В.В., Крылова Н.Л. (ред.). *Африканские традиции и современность: проблемы истории, культуры и гендера*. М.: Институт Африки РАН, 2020.
- Громыко А.А. (ред.). *История национально-освободительной борьбы народов Африки в новейшее время*. М.: Наука, 1978.
- Громыко А.А. (ред.). *Африка. Энциклопедический справочник*. В 2-х томах. М.: Советская энциклопедия, 1986.
- Громыко А.А. (ред.). *Традиционные и синкретические религии Африки*. М.: Наука, 1986.
- Громыко А.А. *Маски и скульптура Тропической Африки*. М.: Искусство, 1984.
- Давидсон А.Б. (ред.). *Становление отечественной африканистики. 1920-е – начало 1960-х гг.* М.: Наука, 2003.
- Давидсон А.Б. *Знать историю нашего цеха – уроки нашего общего прошлого. Доклад на XIV Международной конференции африканистов*. М.: Институт Африки РАН, 2017.
- Давидсон А.Б. *Матабеле и маиона в борьбе против английской колонизации, 1888–1897*. М.: Издательство восточной литературы, 1958.
- Зайцев А.В. *Африкано-американская музыка и проблемы африкано-американской идентичности (XX в.)*. М.: Институт Африки РАН, 2004.
- Зотова Ю.Н., Куббель Л.Е. *В поисках Нигера*. М.: Наука, 1972.
- Зотова Ю.Н., Следзевский И.В. (ред.). *История Нигерии в новое и новейшее время*. М.: Наука, 1981.
- Ильин Ю.М. *Институт Африки (1960–2004 гг.)*. М.: Институт Африки РАН, 2005.
- Исмагилова Р.Н. (ред.). *Африка: культура и общество. Традиции и современность*. М.: Институт Африки РАН, 1994.
- Исмагилова Р.Н. (ред.). *Культура Африки в мировом цивилизационном процессе*. М.: Издательская фирма «Восточная литература», 1996.
- Исмагилова Р.Н. (ред.). *Африка: культурное наследие и современность*. М.: Наука, 1985.
- Исмагилова Р.Н. (ред.). *Механизм воздействия Запада на культуру и культурную политику африканских стран*. М.: Институт Африки, 1988.
- Казанков А.А. *Традиционная музыка Африки (кроме арабской и сомалийской)*. М.: Институт Африки РАН, 2010.
- Кобищанов Ю. М. *Древний Аксум. Аксумское царство в период возникновения и расцвета (III-VII вв.)*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 1964.
- Кобищанов Ю.М. (ред.). *Африка еще не открыта*. М.: Мысль, 1967.
- Кобищанов Ю.М. (ред.). *Африка: возникновение отсталости и пути развития*. М.: Наука, 1974.
- Кобищанов Ю.М. (ред.). *Очерки истории исламской цивилизации*. В 2-х томах. М.: РОССПЭН, 2008.
- Кобищанов Ю.М. (ред.). *Очерки истории христианских цивилизаций. Том 1. От зарождения до арабских завоеваний*. М.: РОССПЭН, 2019.
- Кобищанов Ю.М. *Аксум*. М.: Наука, 1966.
- Кобищанов Ю.М. *Африка: встреча цивилизаций*. М.: Мысль, 1970.
- Кобищанов Ю.М. *Зрелищная, танцевальная и музыкальная культура тайных обществ*. Мириманов В.Б. (ред.) *Пути развития театрального искусства Африки*. М.: ГИТИС, 1981. С. 107–118.
- Котляр Е.С. *Миф и сказка Африки*. М.: Наука, 1975.
- Котляр Е.С. *Этнос народов Африки южнее Сахары*. М.: Наука, 1985.

- Кочакова Н.Б. *Города-государства йорубов*. М.: Наука, 1968.
- Кочакова Н.Б. *Историческая наука в странах Африки*. М.: Наука, 1979.
- Кочакова Н.Б. *Рождение африканской цивилизации: Ифе, Ойо, Бенин, Дагомея*. М.: Наука, 1986.
- Крылова Н.Л., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Африка. Гендерное измерение*. М.: Институт Африки РАН, 2010.
- Крылова Н.Л., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Гендерный аспект африканской культуры. Между архаикой и современностью*. М.: Институт Африки РАН, 2022.
- Крылова Н.Л., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Общественная, политическая и культурная жизни африканских стран в гендерном измерении*. М.: Институт Африки РАН, 2014.
- Крылова Н.Л., Прожогина С.В. «Смешанные браки». М.: Институт Африки РАН, 2002.
- Крылова Н.Л., Гришина Н.В., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Молодежь в политической и социокультурной жизни Африки*. М.: Институт Африки РАН, 2019.
- Крылова Н.Л., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Гендерное насилие в Африке: истоки, мотивы, виды*. М.: Институт Африки РАН, 2024.
- Крылова Н.Л., Ксенофонтова Н.А. (ред.). *Гендерный аспект африканской культуры. Между архаикой и современностью*. М.: Институт Африки РАН, 2022.
- Ксенофонтова Н.А. *Африканки. Гендерный аспект общественного развития*. М.: Институт Африки РАН, 1999.
- Ксенофонтова Н.А. *Африканское крестьянство: перемены в общественном сознании*. М.: Наука, 1990.
- Ксенофонтова Н.А. К вопросу о происхождении каменного строительства в Юго-Восточной Африке. Субботин В.А. (ред.). *Некоторые вопросы истории стран Африки*. М.: Наука, 1968.
- Ксенофонтова Н.А. *Мы две руки единого креста. Антропология гендера*. М.: Институт Африки РАН, 2015.
- Ксенофонтова Н.А. *Народ Зимбабве (Очерки социально-экономической истории)*. М.: Наука, 1974.
- Ксенофонтова Н.А., Ильина Н.Ю., Татаровская И.Г. *Женщины и культура. Африканские традиции. Современные тенденции*. М.: Институт Африки РАН, 2021.
- Ксенофонтова Н.А., Луконин Ю.В., Панкратьев В.П. *История Уганды в новое и новейшее время*. М.: Наука, 1984.
- Ксенофонтова Н.А., Крылова Н.Л. (ред.). *Женские организации как форма политического и социокультурного самовыражения (африканский опыт)*. М.: Институт Африки РАН, 2017.
- Куббель Л.Е. «Страна Золота» – века, культуры, государства. М.: Наука, 1990.
- Куббель Л.Е. Древнейшее сообщение об обычае соправления брата и сестры. *Советская этнография*. 1961. № 1. С. 149–151.
- Куббель Л.Е. Из истории древнего Мали. Потехин И.И. (ред.). *Африканский этнографический сборник: труды института этнографии*. Вып. 5. М.-Ленинград: Наука, 1963.
- Куббель Л.Е. *Очерки потестарно-политической этнографии*. М.: Наука, 1988.
- Куббель Л.Е. *Сонгайская держава. Опыт исследования социально-политического строя*. М.: Наука, 1974.
- Куббель Л.Е. (ред.). *Суданские хроники*. М.: Наука, 1984.
- Куббель, Л.Е., Матвеев В.В. (ред.). *Древние и средневековые источники по этнографии и истории народов Африки южнее Сахары*. М., Ленинград: Издательство АН СССР, 1960.
- Лапушкина А.О. *Культура детства народа аватиме (Гана, Западная Африка). Трансформация практик социализации детей и подростков*. М.: Институт Африки РАН, 2023.
- Леви-Брюль Л. *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. М.: Педагогика-пресс, 1994.
- Летнев А.Б. (ред.) *Африка во Второй мировой войне*. М.: Институт Африки РАН, 2005.
- Летнев А.Б., Хохлова В.П. (ред.) *Африка глазами эмигрантов: россияне на континенте в первой половине XX в.* М.: Восточная литература, 2002.
- Летнев А.Б. *Деревня Западного Мали*. М.: Наука, 1964.
- Летнев А.Б. *Общественная мысль в Западной Африке. 1918–1939*. М.: Наука, 1983.
- Летнев А.Б. (ред.). *Африканцы и россияне на перекрестке истории. К 100-летию со дня рождения д.и.н. С.Р. Смирнова*. М.: Институт Африки РАН, 2010.
- Львов Н.И. *Современный театр Тропической Африки*. М.: Наука, 1977.
- Львова Э.С. *Б.И. Шаревская – основоположник отечественного африканского религиоведения*. Доклад на Международной научной конференции «История и историография Африки в лицах: взгляд из России и мира». М.: ИВИ РАН, 2024. <https://istina.msu.ru/conferences/presentations/693574248/?ysclid=mc5zjtsied928846346> (дата обращения: 20.05.2025)
- Мазов С.В. «Организовать в Академии наук СССР Институт Африки...» Человек на фоне континента. *Материалы научной конференции, посвященной 100-летию И.И. Потехина*. М.: Институт Африки РАН, 2005. С. 30–34.

- Мириманов В.Б. *Африка. Искусство*. М.: Искусство, 1967.
- Мириманов В.Б. *Искусство Африки*. М.: Искусство, 1964.
- Мириманов В.Б. *Искусство Тропической Африки. Типология. Семантика. Эволюция*. М.: Искусство, 1986.
- Мириманов В.Б. *Первобытное и традиционное искусство*. М.: Искусство, 1973.
- Мосейко А.Н. *Мадагаскар. Особенности культурно-цивилизационного развития*. М.: Институт Африки РАН, 2018.
- Мосейко А.Н., Харитонов Е.В. *Постколониальная Африка южнее Сахары. Вопросы гуманитарного знания. Опыт междисциплинарного исследования*. М.: Институт Африки РАН, 2024.
- Неклюдов С.Ю. Предисловие. Мириманов В.Б. (Ред.). *Первобытное и традиционное искусство*. М.: Издательство Форум, 2009.
- Никифорова И.Д. (ред.). *Современные литературы Африки. Ч. 2. Восточная и Южная Африка*. М.: Наука, 1973.
- Олувакайоде О.Э. В поисках африканской идентичности (рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024. № 3. С. 175–178. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-68-3-175-178>
- Ольдерогге Д.А. (ред.). *Искусство Тропической Африки в собраниях СССР*. М.: Советский художник, 1967.
- Ольдерогге Д.А. (ред.). *Фольклор и литература народов Африки. Сборник статей*. М.: Наука, 1970.
- Ольдерогге Д.А., Потехин И.И. (ред.). *Народы Африки*. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954.
- Орлова А.С. *История государства Конго XVI–XVII вв.* М.: Наука, 1968.
- Орлова А.С. Источники по истории общественного строя народов Межозерья. *Африканский сборник. История*. М.: Наука, 1963.
- Орлова А.С. Общественный строй мальгашей в XIX в. (из истории острова Мадагаскар). Ольдерогге Д.А., Потехин И.И. (ред.). *Африканский этнографический сборник*. Вып. 2. М.: Издательство Академии наук СССР, 1958.
- Орлова А.С., Львова Э.С. *Страницы истории великой саванны*. М.: Наука, 1978.
- Потехин И.И. (ред.). *Африка. Энциклопедический справочник*. В 2-х томах. М.: Советская энциклопедия, 1963.
- Потехин И.И. *О феодализме у ашанти*. М.: Восточная литература, 1960.
- Сафонов Д.Ф. *А дуги гнут с терпением... (Как я стал дипломатом-африканистом)*. М.: Институт Африки РАН, 2002.
- Скубко Ю.С. *Очерк истории южноафриканской живописи*. М.: Институт Африки РАН, 2006.
- Следзевский И.В. *Хаусанские эмираты Северной Нигерии. Хозяйство и общественно-политический строй*. М.: Наука, 1973.
- Смирнов С.Р. *Восстание махдистов в Судане*. М., Ленинград: Издательство Академии наук СССР, 1950.
- Смирнов С.Р. *История Судана (1821–1956)*. М.: Наука, 1968.
- Солодовников В.Г. *Дом Африки в Москве. Староконюшенный 16. Взгляд на историю Африки из директорского кабинета. 1959–1976*. М.: Институт Африки РАН, 2011.
- Татаровская И.И. *Мифы народов Тропической и Южной Африки: основы духовной и социальной жизни африканского общества*. М.: Институт Африки РАН, 2016.
- Тейлор Э.Б. *Первобытная культура*. М.: Политиздат, 1989.
- Токарев С.А. (ред.). *Община в Африке. Проблемы типологии*. М.: Наука, 1978.
- Тульчинская Н.Я. (ред.). *Взглядом сердца. Стихи поэтов Анголы, Мозамбика, островов Зеленого Мыса, острова Сан-Томе*. М.: Восточная литература, 1961.
- Френкель М.Ю. (ред.). *История национально-освободительной борьбы народов Африки в новое время*. М.: Наука, 1976.
- Хохолькова Н.Е. *Афроцентризм в США: теория и практика социокультурных трансформаций*. М.: Институт Африки РАН, 2019.
- Чакран А.А. Саммиты «Россия–Африка» в контексте меняющегося мира: взгляд с Африканского континента. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2024. № 4. С. 106–120. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-69-4-106-120>
- Шаревская Б.И. *Старые и новые религии Тропической и Южной Африки*. М.: Наука, 1964.
- Шаревская Б.И. *Традиционные религии Тропической Африки и современность*. М.: Наука, 1975.
- Шпажников Г.А. *Религии стран Африки. Справочник*. М.: Наука, 1967.
- Эншлен Ш. *Происхождение религии*. М.: Издательство иностранной литературы, 1954.
- Abramova S.Yu. *Afrique: Quatre siècles de traite des noirs*. Moscou: Progress, 1988.
- Mrofu W., Steyn M. *Decolonising the Human: Reflections from Africa on Difference and Oppression*. Johannesburg: Wits University Press, 2021.
- Smirnov S.R. *Africa as a Soviet scientist sees it: articles*. Moscow: Nauka, 1974.

**AFRICAN STUDIES IN THE USSR/ RUSSIA IN THE 1960–1990s:
HISTORICAL AND CULTURAL STUDIES**

**Interview with N.A. Ksenofontova, PhD (History), Senior Research Fellow,
Center for Sociological and Political Research, Institute for African Studies,
Russian Academy of Sciences**

Natalia Alexandrovna Ksenofontova is one of the eldest members of the Institute for African Studies of the Russian Academy of Sciences who took part in the formation of African studies in the USSR and Russia. She joined the Institute, which was destined to become the flagship research center of African studies, in 1966, only seven years after its foundation. She had the opportunity to become not only a witness but also an active participant in the academic life of the research team, to observe its development. Memories of N.A. Ksenofontova, a historian by profession and a keenly observant person, about that distant past—about the period from the 1960s to the 1990s, about the patriarchs who had laid the foundation of Soviet and Russian African studies and established a new school of thought, about the people who devoted their scholarly lives to the study of the African continent, about the areas of research—are of lasting value for modern scholars, since the achievements of the founders, predecessors, and mentors provide the guidelines and methodology extremely relevant in the study of modern processes taking place in Africa. N.A. Ksenofontova, who has witnessed the Institute's emergence and evolution, lists the scholars who have become classics of African studies due to the vast range of their scholarly interests, the scope of the problems researched, the depth of their theoretical conclusions, and their unorthodox approaches to the materials studied. She pays special attention to historians and the directions of their scholarly comprehension of the African past, as well as to researchers in the field of African culture and religions and their works. From a theoretical and methodological point of view, the reasoning of one of the eldest Russian historians specialized in regional studies is intended to help restore the memory of the birth of Russian African studies and the first Russian/Soviet research center in this field—the Institute for African Studies of the Russian Academy of Sciences, which turned 65 years old in 2024.

Keywords: Soviet African studies, Russian African studies, Institute for African Studies of the Russian Academy of Sciences, African history studies, African cultural studies

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-106-122

For citation: Ksenofontova N.A. (2025). African Studies in the USSR/Russia in the 1960–1990s: Historical and Cultural Studies (interview). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 106–122. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-106-122>

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКИ

Научная статья

РЕАЛИЗАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ С АФРИКАНСКИМИ СТУДЕНТАМИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ИВУАРИЙЦАМИ

© 2025 Ж.К. Гапонова, А.А. Серогодская

ГАПОНОВА Жанна Константиновна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра книжного дела, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-9248-226X. E-mail: j.gaponova@yspu.org

СЕРОГОДСКАЯ Анастасия Алексеевна, ассистент, кафедра русского языка, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-0619-2352. E-mail: atlas_fill@mail.ru

Аннотация. Активное развитие сотрудничества Российской Федерации со странами Африки привело к росту численности африканских студентов в российских вузах и открытию Центров открытого образования в Африке, которые курируют педагогические вузы России. Отношения стратегического партнерства требуют пересмотра научно-педагогическим сообществом как образовательных практик со студентами-иностранцами, так и содержательных аспектов методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в том числе усиления национально-культурной и практикоориентированной составляющей в преподавании языка. В связи с необходимостью формирования у студентов-иностранцев положительного отношения к русскому языку и русской культуре, усиления мотивации к получению российского образования актуально звучит вопрос поиска эффективных практик преподавания русского языка среди иностранцев, учитывающих национальную специфику обучающихся из Африки, в частности из Кот-д'Ивуара.

Цель настоящего исследования заключается в описании апробированных авторами статьи эффективных методов и приемов обучения русскому языку как иностранному, учитывающих этнокультурные и этнопсихологические особенности ивуарийских студентов и создающих благоприятные условия для популяризации русского языка. В статье предлагаются практические рекомендации для преподавателей РКИ, которые осуществляют образовательную деятельность на африканском континенте или работают с африканскими студентами в России. Опыт, описанный в данной статье, поможет решить некоторые практические проблемы при осуществлении образовательной деятельности в африканской аудитории. Реализация разработанной и внедренной авторами в практику преподавания системы обучения ивуарийцев русскому языку показала, что высокой эффективности можно достичь, учитывая такие особенности африканской аудитории, как эмоциональность, музыкальность, артистичность, а также возможности информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих учет многоаспектных задач и интересов обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания РКИ, студенты-ивуарийцы, национально ориентированная система обучения, Африка, Кот-д'Ивуар

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: совместное исследование.

Благодарности: Исследование выполнено в рамках Государственного задания Ярославскому государственному педагогическому университету имени К.Д. Ушинского на 2025 г. от Минпросвещения РФ по теме «Разработка вариативных моделей популяризации российского педагогического образования в Африке» (НИР № 073-00068-25-02).

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-123-134

Для цитирования: Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Реализация национально ориентированного подхода в работе с африканскими студентами: из опыта работы с ивуарийцами. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 123–134. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-123-134>

ВВЕДЕНИЕ

Устойчивый рост численности африканских студентов в российских вузах, открытие «Русских домов» и Центров открытого образования в странах Африканского континента свидетельствует о возросшем интересе африканской аудитории к изучению русского языка и получению российского образования. В докладе заместителя министра науки и высшего образования России Дмитрия Пышного, посвященном сотрудничеству России и стран Африки в сфере высшего образования (22.03.2024 г., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики») подтверждается увеличение африканских обучающихся в российских вузах: «В соответствии с Планом приема на 2023/24 учебный год количество квот для африканских студентов увеличено в два раза. На 2024/25 планируем сохранить число квот на том же высоком уровне. Всего в текущем учебном году в России обучается более 34 тысяч граждан африканских государств. В соответствии с Концепцией внешней политики Российской Федерации, утвержденной Президентом в 2023 году, укрепление и углубление российско-африканского взаимодействия является для России одним из приоритетов»¹.

Стремительно расширяется география учебных заведений в России, где для африканских студентов открываются двери, увеличивается количество квот на обучение по востребованным специальностям как в федеральных, так и в региональных университетах страны: «Африканские граждане обучаются в 284-х вузах Российской Федерации, расположенных в 86 городах» [Арефьев, Максименко 2018: 423]. Заместитель главы Россотрудничества Кирилл Богомолов отмечает, что «квоты для стран Африки увеличиваются. В 2024–2025 учебном году суммарно было выделено 4746 бюджетных мест, а в 2025–2026 году выделено 4816 мест». По его словам, крупнейшими странами-бенефициарами квот в регионе стали Египет, Алжир, Ангола, Чад, Мали, Конго, Нигерия, Замбия, Бенин, Гвинея и Зимбабве².

¹ Россия готовит высококвалифицированных специалистов для Африки. *Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Официальный сайт*. 26.03.2024. <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/80844/> (дата обращения: 30.10.2024)

² Россия выделит 4816 бюджетных мест в вузах для студентов из Африки. *РИА Новости*. 14.11.2024. <https://ria.ru/20241114/studenty-1983655545.html?ysclid=m8iea73r6a860723765> (дата обращения: 29.11.2024)

Глава Россотрудничества Евгений Примаков в ходе Второй Международной парламентской конференции «Россия – Африка» отметил, что интерес африканских студентов распространяется не только на Москву и Санкт-Петербург, но и на университеты в других регионах России: «Речь идет о вузах по всей России. У нас очень сильные университеты в федеральных округах – Волжский, Кавказский, Дальневосточный, другие федеральные университеты. Есть и сильные региональные вузы, например, в Уфе, где дают знания для работы в нефтяной отрасли, что очень востребовано у африканцев»³.

Получив образование в России, африканские студенты могут повысить свои шансы на успешное трудоустройство как в своей стране, так и за ее пределами, поскольку наличие диплома российского вуза открывает перед ними множество возможностей. Согласно опросам, «почти равное количество африканских студентов – по 40,7% и 39,5% считают, что после окончания российского вуза им будет легко трудоустроиться или трудности будут небольшие. Лишь 8,6% считают, что с российским дипломом трудоустроиться им будет тяжело. Эти трудности, по их мнению, могут быть связаны с тем, что российский диплом не признается в странах, в которых они хотели бы трудоустроиться, или на их родине» [Грибанова, Жерлицына 2008: 61].

Активный интерес к изучению русского языка в родной среде наблюдается в странах Западной Африки (например, в Сенегале, Республике Мали, Гане, Танзании, в Буркина-Фасо и Кот-д'Ивуаре): «русский язык на фоне других изучаемых в местных вузах и средних учебных заведениях иностранных языков уверенно сохраняет за собой второе место после английского» [Баранчук 2009: 40]. А.Э. Салтыков, посол РФ, сообщил, что в Буркина-Фасо стремятся ввести изучение русского языка на всех уровнях образования, начиная со школ и заканчивая университетами⁴. Посол также отметил, что интерес к изучению русского языка растет в Кот-д'Ивуаре, где с 2023 г. под патронатом Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского работают Центры открытого образования.

Отмечаемая многими тенденция роста интереса к изучению русского языка среди африканских студентов требует от российских преподавателей адаптации учебных программ и методов, приемов, методик преподавания к специфике африканского контингента обучающихся. Преподавателю важно сформировать не только представление о национально-культурном и языковом разнообразии присутствующих в аудитории студентов, но и понимание типа их мышления, начальные знания о системах обучения, принятых в странах, откуда приехали студенты, о тех формах и методах работы с языковым материалом, которые для них привычны и приемлемы. Если использовать формы и методы работы, доказавшие свою эффективность, но не принятые в образовательной системе, в которой сформировался в качестве обучающегося студент, он не сможет полноценно участвовать в учебном процессе, будет чувствовать эмоциональные ограничения [Шабаайти, Гао 2021: 443]. На наш взгляд, только в случае учета национально ориентированного подхода можно говорить об эффективном обучении, которое позволит решить стратегические задачи в сфере международного сотрудничества.

³ Ватчян Н. Евгений Примаков: В некоторых странах Африки конкурс заявок на обучение в России – восемь человек на место. *Парламентская газета*. 20.03.2023. <https://www.pnp.ru/social/evgeniy-primakov-v-nekotorykh-stranakh-afriki-konkurs-zayavok-na-obuchenie-v-rossii-vosem-chelovek-na-mesto.html> (дата обращения: 30.10.2024)

⁴ Русский язык востребован в Буркина-Фасо и Кот-д'Ивуаре. *Русский мир*. 28.12.2023. <https://russkiymir.ru/news/321317/> (дата обращения: 30.10.2024)

НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ

Поиск эффективных методик обучения ивуарийцев обусловил выбор национально ориентированного подхода в преподавании РКИ, подразумевающего понимание специфики менталитета и культурных особенностей иностранцев, учет условий их обучения и индивидуальных потребностей. Анализ исследований в области методики РКИ за последние несколько лет позволяет сделать вывод о необходимости интеграции элементов родной культуры студентов в учебный процесс как об одной из ведущих стратегий обучения в области иностранных языков [Депонян 2025; Кожевникова, Дудина 2021; Сабитова 2023; Дрога, Махова, Струцкая 2023; Холманских, Верисова 2019].

М.Н. Кожевникова и Е.Ф. Дудина, говоря о термине «национально ориентированный» в отношении образовательного процесса, дифференцируют принципы, позволяющие реализовать указанный аспект преподавания в иностранной аудитории: «принцип учета характеристик образовательной системы, принцип культуросообразности, принцип практической целесообразности, принцип национальной толерантности (исключающий любую предвзятость при рассмотрении национальных характеристик) и принцип адаптивности российской образовательной среды (предполагающий возможность гибко и своевременно реагировать на ожидания иностранных обучающихся с целью преодоления интеграционных барьеров)» [Кожевникова, Дудина 2021: 226].

Перечисленные принципы можно дополнить лингвометодическими аспектами, рассмотренными К.А. Депонян и позволяющими определить стратегию преподавания языка при выстраивании учебного процесса: особенности системы русского языка и специфики восприятия и усвоения этих особенностей конкретным контингентом учащихся; специфика учебно-познавательной деятельности учащихся и особенности их языковой личности [Депонян 2015]. Таким образом, организация учебной деятельности для студентов из Кот-д'Ивуара на основе актуальных подходов в области методики обучения РКИ позволяет нам предложить практики, учитывающие особенности контингента обучающихся, и актуализировать методические средства, обеспечивающие эффективность и интенсификацию образовательного процесса.

НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ СПЕЦИФИКА РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ ИЗ КОТ-Д'ИВУАРА: МЕСТНЫЕ ТРАДИЦИИ, КОЛЛЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Специфика работы со студентами из Кот-д'Ивуара заключается в необходимости учитывать следующее противоречие при организации обучения русскому языку: говоря на французском языке, ивуарийцы ревностно относятся к собственным диалектным особенностям и лексике, отражающей специфику ивуарийского менталитета и культурных кодов страны. Оптимизация процесса обучения в Кот-д'Ивуаре, как и в любой другой стране с богатым культурным наследием, предполагает адаптацию учебного материала к национально-культурным особенностям, которые закреплены в нормативной базе республики.

После обретения независимости в 1960 г. власти Кот-д'Ивуара столкнулись с проблемой чрезмерного акцента на французской культуре в школьных программах, что привело к угрозе потери национальной идентичности. Опора системы образования на французский язык, обусловленная историческими и идеологическими факторами, по-

прежнему создает проблемы и неадекватно учитывает местные социокультурные и языковые реалии [Kouame 2024: 44].

Для решения этого вопроса предлагались различные концепции обучения, в том числе связанные с адаптацией школьного образования к национальным реалиям. Так, одним из популярных для изучения в Абиджане является испанский язык: интерес со стороны ивуарийцев был обусловлен африканизацией учебной программы по его изучению. Коллекция учебных пособий *Horizontes* (1998–2002 гг.), созданная совместно с ивуарийскими преподавателями испанского языка, представляет учебные материалы, адаптированные к педагогическим потребностям и социально-экономическим реалиям Африки [Djandue Bi Drombe 2024]. Практика преподавания в Кот-д'Ивуаре мало адаптирована к местным социокультурным условиям. Трудности преподавания французского языка, являющегося государственным, в этой стране можно объяснить также тем, что значительное место в речевой культуре обучающихся занимают местные ивуарийские языки [Kouame 2020] и особенно набирающий популярность язык-пиджин нуши.

При работе с ивуарийцами в Кот-д'Ивуаре мы отметили тенденцию к использованию нуши в повседневных разговорах вместо французского языка. Следует подчеркнуть, что администрация одного из ивуарийских университетов поддержала частичное использование языка-пиджина в процессе обучения русскому языку (использование нуши при переводном методе преподавания), стимулировав интерес к национальным особенностям ивуарийского народа и сфокусировав внимание на языковых тенденциях в среде молодежи.

В процессе работы в Кот-д'Ивуаре преподавателю приходится сталкиваться с рядом факторов, дезорганизующих процесс обучения: низкая дисциплина студентов, отчасти связанная с загруженностью и ненадежной работой транспорта, порой в определенные дни недели они посещают религиозные учреждения, что становится причиной пропусков занятий; большое количество студентов в аудитории, что требует от преподавателя предоставления возможности самостоятельного изучения (закрепления) материала студентами; неоднородность аудитории по возрастному составу и по уровню.

Аудитория, с которой мы работали, состояла почти из 300 человек в возрасте от 17 до 29 лет, среди которых преобладали студенты мужского пола (71,8 %). Молодежь составляет значительную долю населения и, по прогнозам, рынок трудовых ресурсов Африки в ближайшее десятилетие ежегодно будет пополняться на 11 млн молодых людей⁵. Уровень образования желающих изучать русский язык в Центре открытого образования варьировался: 87% составили студенты бакалавриата, а также лицеисты и магистранты, получающие образование на технических, медицинских, юридических, гуманитарных и теологических профилях подготовки.

С целью помочь студентам более интенсивно обучаться русскому языку и в дополнение к традиционным методам обучения нами был разработан онлайн-курс, состоящий из 10 уроков по грамматическим и лексическим темам начального уровня обучения (A1). Уроки выполнены с учетом национально ориентированного подхода в методике преподавания русского языка как иностранного: участниками видеозаписей являются русский преподаватель и студенты из Кот-д'Ивуара, что позволяет африканской аудитории сделать выводы о возможности успешного изучения русского

⁵ New Report Outlines Priorities to Address Africa's Youth Employment Challenge. *World Bank Group*. 27.01.2014. <https://worldbank.org/en/region/afr/publication/new-report-outlines-priorities-to-address-africa-s-youth-employment-challenge> (accessed: 26.10.2024)

языка и освоения предлагаемой программы. При этом объяснения периодически проходят на родном языке обучающихся в контексте ивуарийских реалий.

Система образования в Абиджане формирует особый подход к изучению русского языка как иностранного: отход от индивидуализированного обучения к коллективному. Данная тенденция обусловлена большими группами студентов (более 60 человек) на языковых дисциплинах. В таких условиях студенты демонстрируют высокую эффективность в выполнении условно-речевых упражнений и письменных заданий, но навыки коммуникации развиваются недостаточно хорошо. Эффективность этапа рефлексии и обратной связи в многочисленных ивуарийских аудиториях снижена из-за ограниченной возможности преподавателя проконтролировать каждого студента.

В целях оптимизации процесса коммуникации с преподавателем и обеспечения равного доступа к образовательному контенту в рамках каждого университета были созданы информационные *Telegram*-каналы. Данное приложение использовалось для распространения учебных материалов, заданий, викторин, опросов, аудиовизуального контента лингвострановедческого характера, а также новостей о текущих мероприятиях, например, конференциях и образовательно-просветительских проектах. Вопреки мнению о проблемах с доступом к интернету, мы использовали возможности сети на занятиях, что подтверждает результаты исследования, выполненные в рамках проекта *PANAF*⁶ среди учащихся школ на предмет использования интернета на уроках: результаты на 2011 г. показали, что все больше учеников выходят в интернет через мобильные телефоны [Bi Sehi Antoine 2012].

Современная практика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на использование инновационных технологий, делающих обучение более интересным и интерактивным. Одной из устойчивых тенденции организации занятий с ивуарийцами стало использование онлайн-платформы *CoreApp*. К видеоурокам и при работе в аудитории преподавателями прилагались интерактивные задания, краткие грамматические справки, учебные песни, что упрощало усвоение материала и делало его более доступным. Онлайн-платформа работает не только в России, но в Западной Африке, не требует регистрации, проста в интерфейсе. *CoreApp* представляет собой конструктор курсов и отдельных онлайн-уроков, а также отчеты об активности и результатах обучающихся. Платформа является альтернативой для традиционных презентаций, поскольку передает информацию в разных медиаформатах (текстовом, визуальном, аудиальном). Бесплатный тариф дает возможность создавать отдельные уроки без структурированного курса.

В качестве обратной связи, помимо отчетов в *CoreApp*, студенты получали от преподавателя поощрительные эмодзи за правильные ответы в опросах и за грамотно построенные высказывания в чате. Такая форма обратной связи доступна для просмотра всеми участниками чата и выступает в качестве мотивационного стимула для обучающихся, ассоциирующего поощрительный жест с публичным признанием их достижений.

Организация обучения ивуарийцев в России требует от преподавателя необходимости продумывать виды работ с акцентом на индивидуальных форматах, позволяющих уделять внимание каждому студенту, адресно корректировать ошибки. Такой подход является непривычным для ивуарийских студентов и может потребовать некоторого времени для адаптации к специфике учебной деятельности в малых группах.

⁶ PANAF – это панафриканская программа исследований по педагогической интеграции информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в процесс образования. В рамках проекта PANAF ставится задача лучше понять, как педагогическая интеграция ИКТ может повысить качество преподавания и обучения в Африке.

ОБУЧЕНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИИ: УЧЕБНЫЕ РЭП-ПЕСНИ И ВИДЕОСКРАЙБИНГ

В молодежной ивуарийской аудитории, для которой музыкальность и любовь к рэпу являются неотъемлемой частью культуры, русские преподаватели могут использовать креативный методический прием, названный «Рэп-грамматика». Эта логоритмическая техника, основанная на «грамматическом состязании», превращает изучение спряжений русских глаголов, освоение новой лексики в увлекательную и динамичную игру. Студенты под ритмы в жанре рэпа с легкостью запоминают и оттачивают произношение глаголов, лексем, определенных лексико-семантических групп и подгрупп, их грамматические формы. Движения рук неосознанно отбивают ударные слоги, тем самым развивается чувство слоговой структуры русского слова, что важно, так как ударение во французском языке фиксированное, а в русском – подвижное.

Эффективность данного метода обусловила включение его в онлайн-курс: в разделе самоподготовки студентам предлагается несколько учебных рэп-композиций (записанных преподавателем) и битов для тренировки спряжений глаголов, а также глаголов движения и лексем разных тематических групп. Наше наблюдение показало, что многократное, рифмованное повторение форм глаголов активизирует запоминание их словоизменительной парадигмы.

В создании учебных рэп-песен, а также песен других жанров преподаватель может прибегнуть к помощи искусственного интеллекта – нейросети по созданию музыки, например, нейросети *Suno*, представляющей генеративную модель машинного обучения, с помощью которой можно создавать песни, не владея нотной грамотой и игрой на музыкальных инструментах. Данная нейросеть способна генерировать полноценные композиции, охватывая широкий спектр популярных музыкальных жанров и поддерживая русский язык. *Suno* обладает способностью к интерпретации и адаптации музыкальных стилей, позволяя пользователям создавать, например, хип-хоп- и рэп-версии детских песен или адаптировать популярные композиции в нестандартных жанрах. Доступ к функционалу модели предоставляется зарегистрированным пользователям, авторизованным через учетные записи. Таким образом, учебные тексты, стихотворения, скороговорки, в том числе специально написанные преподавателем, могут быть преобразованы в музыкально-ритмичные композиции в пару кликов и использоваться в качестве мнемотехнического средства обучения в африканской аудитории, способствующего успешному запоминанию учебного материала.

Следует отметить, что ивуарийские студенты – творческие, активные, открытые к диалогу и разнообразным форматам работы. Их эмоциональность побуждает преподавателей РКИ искать новые методы обучения, приводящие к появлению новых впечатлений и положительных эмоций от процесса обучения, повышению мотивации к изучению русского языка.

Одной из технологий, синтезирующей разные виды деятельности, является видеоскрайбинг – это метод обучения, основанный на сочетании рисования и озвученного объяснения материала. Видеоскрайбинг похож на создание мультфильма, где герои – линии, фигуры и другие простые формы – появляются прямо на глазах студентов. Особенностью данного метода является его способность активизировать нескольких каналов восприятия информации у обучающегося: визуальный, аудиальный и кинестетический. Данная методика позволяет информацию представлять в более доступной, увлекательной и запоминающейся форме. Студентам в качестве

творческого домашнего задания предлагается разработать видео с использованием технологии видеоскрайбинг.

РИТМИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧ К ЭФФЕКТИВНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В ивуарийской культуре ритмы играют важную роль не только в музыкальном искусстве, но и в повседневной жизни, религиозных обрядах. Воспроизводимые исполнителями ритмы, являются для африканца жизненно важными и доминирующими относительно других выразительных средств. В африканской культуре ритмы воспринимаются людьми как знаки, а ритмические рисунки как форма художественного текста, которая служит средством общения между людьми, духами и божествами [Трофимов, Буксикова 2023: 73].

В Кот-д'Ивуаре во время народных фестивалей можно увидеть танец *Zaouli*, восхваляющий женскую красоту. Ритм *Zaouli* принимает форму диалога между перкуссионистами и танцорами. Танцевальное действие характеризуется быстрыми движениями ног в ритме барабанов, а также движениями головы, имитирующими «лесного бога» [Трофимов, Буксикова 2023: 75]. В Кот-д'Ивуаре этот танец является связующим звеном между всеми танцами страны. В настоящее время танец *Zaouli* является популярным элементом репертуара многих танцевальных коллективов в Кот-д'Ивуаре, сохраняя свою важность как часть культурного наследия страны [Asante 1996: 23].

Zaouli демонстрирует, как ритм, ассимилирующийся под движение, может создавать диалог между участниками действия, а также между исполнителями и зрителями. Подобный подход мы предлагаем использовать в обучении языку, где ритм может сочетаться с языковыми упражнениями, помогая студентам запоминать слова и фразы через физическое движение и музыкальные элементы. Так, «апелляция на занятиях к указанным свойствам личности африканских студентов, проявляющихся при включении ритмических приемов подачи учебного материала, способствует достижению высокого темпа деятельности, что в комплексе работает на успешное освоение лексических и грамматических тем» [Гапонова, Серогодская 2023: 52]. Это позволяет делать занятия национально ориентированными, учитывать специфику африканской культуры, демонстрировать уважение к культурному наследию ивуарийского народа.

В ивуарийской аудитории успешно «работает» техника ритмичного якорения грамматического и лексического материала, приемы мелодизации, связанные с пропеванием специально написанного преподавателем учебного текста [Гапонова, Серогодская 2024: 95]. Музыкально-ритмическое сопровождение упражнений значительно ускоряет процесс запоминания материала. Как отмечает Г.Л. Радченко, «в основе запоминания часто лежит членение и объединение материала посредством его ритмизации. Эмоционально окрашенный материал запоминается лучше» [Радченко 2010: 131]. Таким образом, интеграция музыки и ритма в процесс обучения способствует интенсификации запоминания учебного материала и делает процесс изучения языка увлекательнее для африканских студентов.

В африканской аудитории, где активные форматы обучения воспринимались студентами достаточно органично, ярославские преподаватели ежедневно в начале первого урока проводили музыкально-лексическую зарядку, включающую в себя ритмизованное исполнение текста и выполнение простых упражнений под ритмы, что способствовало активному вовлечению студентов в процесс обучения и непроизвольному запоминая лексики. Текст зарядки составляется преподавателем с

учетом тех или иных грамматических и (или) лексических в соответствии с общеметодическими принципами целесообразности и доступности, например, для отработки числительных. Связь музыки, ритма и текста, актуализирующая «природную» особенность ивуарийцев, способствует созданию комфортной образовательной среды, благоприятно влияющей на процесс обучения.

«ТИХИЕ» КНИГИ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ВООБРАЖЕНИЯ

Одним из инструментов, используемых при обучении иностранцев говорению, являются опоры-стимулы – иллюстрации, репродукции картин, комиксы и так далее. При работе с африканцами мы использовали книги без слов, «немые» или «молчаливые», «тихие» книги. «Тихие» книги представляют собой дидактический материал, ценный для обсуждения и совместного построения сюжета на уроках иностранного языка, в том числе на занятиях по русскому языку как иностранному, поскольку визуальное чтение предполагает активное участие реципиента, способствует преодолению языкового барьера, стимулирует креативное мышление и воображение студентов. Как отмечает Т. И. Ерохина, «тихая книга» имеет ряд отличительных черт: «она универсальна, поскольку не привязана к конкретному языку и не требует перевода. «Тихая книга» направлена на развитие эмоций, воображения, интеллекта <...> многозначна, поскольку именно отсутствие текста, который направлен на передачу информации, логическую последовательность изложения событий и их трактовки, априори предполагает рождение подтекста» [Ерохина 2023: 198].

Студенты-иностранцы, демонстрировавшие явные признаки застенчивости, начинают принимать более активное участие в визуальном чтении. Так, одни студенты словесно запечатлевают образ, используя ресурсы изучаемого языка, другие в это время указывают на него кинестетически. Последние открытия в области нейронаук и их применения в рамках нарратологии свидетельствуют о том, что иконические репрезентации задействуют механизмы симуляции действий, эмоций и ощущений, которые, следовательно, обеспечивают действительно глубокое восприятие объекта и погружают студентов в процесс интерпретации и говорения [Calabrese, Conti, Broglia 2021: 92].

Отсутствие вербального компонента активизирует внимание к другим языкам: языку знаков, цветов, визуальных линий и форм, которые имеют уникальные коннотации в тех или иных культурах и странах, что создает благоприятные условия для межкультурной коммуникации, реализации контрастивного принципа обучения.

Визуальные повествования в «тихих» книгах можно рассматривать как маленькие миры, в которых читатель проходит через сложную интерпретацию культурных, природных и бытовых образов. Не требуя перевода, «тихие» книги выходят за пределы авторского замысла, создавая коллективный дискурс, повествующий о мире по средствам иллюстрации. Вербальный компонент в «тихой книге» избыточен, поскольку снижает для читателя возможность вкладывать собственное ощущение, «воображать» историю, интерпретировать иллюстрационные метафоры на основе собственного восприятия [Кожевникова 2022: 319]. Таким образом, такой вид книги близок к «открытому произведению», о котором писал Умберто Эко: «речь идет об открытом произведении как произведении, которое определяется “полем” различных интерпретационных возможностей, о произведении, которое предстает как некая конфигурация стимулов, наделенных принципиальной неопределенностью, так что человек, его воспринимающий, вовлекается в целый ряд “прочтений”» [Эко 2004: 56].

Благодаря отсутствию языковых единиц потенциал «немых» книг может быть реализован на любом уровне владения языком в зависимости от образовательных целей занятия. Так, например, в контексте темы «Экология» на уровне В1 мы апробировали работу с книгой М. Шебеко «Где мой дом?»⁷, где действующими лицами являются девочка, равнодушная к проблемам загрязнения окружающей среды, и рак, находящийся в безуспешных поисках новой раковины среди гор мусора. После организации «прочтения» книги со студентами была проведена ролевая игра, направленная на развитие навыков говорения. Студенты делятся на группы по четыре человека. В каждой группе выбираются роли: *рак*, *Саша*, *эколог* и *вредитель*, то есть человек, который мусорит. В игре *рак* и *Саша* обсуждают проблемы загрязнения, *эколог* предлагает им решения, а *вредитель* объясняет, почему он не убирает мусор.

Артистичность и эмоциональность ивуарийских студентов обусловила использование на занятиях приемов драмопедагогики, в том числе при работе с «тихими» книгами. В драматической педагогике нет репетиций, все осуществляется здесь и сейчас, без какой-либо подготовки. Театральная же педагогика предполагает наличие произведения, определенных ролей, целенаправленной работы над ролью (выучивание текста наизусть, репетиции) [Нельзина, Панина, Луговцева 2016: 126].

Организуя визуальное чтение «тихой» книги, мы рекомендуем включать не только работу по интерпретации иллюстраций и совместному построению сюжета, что, несомненно, способствует развитию коммуникативной компетенции, но и лингвострановедческие комментарии: следует обсудить с иностранцами географические реалии (описание окружающего мира, флоры и фауны), этнографические реалии (реалии быта, отдых, времяпрепровождение, приметы и суеверия). Перед прочтением книги мы обычно предлагаем рассмотреть обложку и ответить на вопросы, связанные с прогнозированием сюжета. Следует отметить, что логика работы с произведениями остается традиционной для методики РКИ: сохраняются предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания.

ВЫВОДЫ

Таким образом, описание апробированных авторами статьи форматов работы в ивуарийской аудитории при изучении русского языка как иностранному может стать основой для разработки новых принципов и подходов к обучению, ориентированному на африканскую аудиторию, созданию учебно-методических пособий для преподавателей, нуждающихся в эффективном методическом сопровождении как в России, так и в Африке. Внимание к типологическим особенностям когнитивной сферы африканских студентов обусловило поиск эффективных форматов работы, позволяющих интенсифицировать процесс изучения русского языка как иностранного и обеспечить всестороннее развитие личности каждого обучающегося в современных условиях.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Арефьев А.Л., Максименко А.Ф. Африка как перспективный поставщик студентов на мировой рынок образования (опыт обучения африканцев в СССР и РФ). *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития*. 2018. № 3. С. 409–435.
- Баранчук Н.А. Русский язык в Сенегале: современное состояние. *Вестник Российского университета дружбы народов, серия: Вопросы образования: языки и специальность*. 2009. № 3. С. 40–44.

⁷ Шебеко М. Где мой дом? М.: Нигма, 2023.

- Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Организационно-педагогические аспекты реализации иностранной образовательной миссии Минпросвещения России: на примере обучения студентов-африканцев русскому языку в Республике Кот-д'Ивуар. *Современное педагогическое образование*. 2024. № 1. С. 92–97.
- Гапонова Ж.К., Серогодская А.А. Прием ритмической организации лингводидактического материала в африканской аудитории в процессе обучения русскому языку как иностранному: из опыта работы. *Россия – Африка 2023: Парадигма образования*. Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 14–15 декабря 2023 года. Ярославль: ЯГПУ, 2023. С. 49–59.
- Грибанова В.В., Жерлицына Н.А. Подготовка студентов из африканских стран в вузах России: проблемы и перспективы. Балезин А.С. (ред.). *Африка: континент и диаспора в поисках себя в XX в.* М.: Институт всеобщей истории, 2008. С. 58–70.
- Депонян К.А. Национально ориентированный подход к преподаванию русского языка как иностранного за рубежом (на примере корейских университетов). *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 4.
- Струцкая А.А. Национально-ориентированное обучение РКИ китайских студентов. Дрога М.А., Махова А.А. (ред.). *Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур*. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции, Белгород, 22 декабря 2022 года. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2023. С. 50–55.
- Ерохина Т.И. Эстетика визуального в современной культуре: феномен тихой книги. *Ярославский педагогический вестник*. 2023. № 4 (133). С. 195–203.
- Кожевникова Е.А. «Тихая книга» как объект визуального чтения. Авгуль Л.А., Ахремчик М.П., Галковская Ю.Н., Романова Ж.Л. (ред.) *Библиотека в XXI веке. Социальная миссия*. Материалы XIII Международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов, Минск, 24–25 марта 2022 года. Минск: ООО «Ковчег», 2022. С. 317–323.
- Кожевникова М.Н., Дудина Е.Ф. Об использовании терминов “этноориентированный” и “национально ориентированный” в методологии обучения иностранных граждан. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2021. № 2 (91). С. 224–227.
- Нельзина Е.Н., Панина Е.Ю., Луговцева Е. Драматическая и театральная педагогика на уроках иностранного языка. *Вестник ПГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*. 2016. № 2–2. С. 125–130.
- Радченко Г.Л. Интенсивное обучение иностранным языкам. *Вестник новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика*. 2010. Т. 11. № 1. С. 129–136.
- Сабитова А.М. Модель национально-ориентированного обучения РКИ (на примере обучения иранских студентов). *Вестник филологических наук*. 2023. Т. 3. № 3. С. 89–93.
- Трофимов Р.В., Буксикова О.Б. Ритм в традиционной танцевальной культуре народов Африки: философские аспекты. *Миссия конфессий*. 2023. Т. 12. № 7(72). С. 68–77.
- Холманских Ю.С., Верисова А.Д. Особенности национально-ориентированного обучения РКИ (на примере китайских студентов). *Русистика без границ*. 2019. Т. 3. № 1. С. 74–79.
- Шабайти И., Гао Л. Этноориентированное обучение в системе методики преподавания РКИ. *Kant*. 2021. № 2 (39). С. 441–446.
- Эко У. *Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике*. СПб: Академический проект, 2004.
- Asante K.W. (Ed.). *African Dance: An Artistic, Historical, and Philosophical Inquiry*. Trenton: Africa World Press, 1996.
- Calabrese S., Conti V., Broglia L. Elogio della visual literacy. *Enthymema*. 2021. № 27. Pp. 90–113. <https://doi.org/10.13130/2037-2426/15084>
- Djandue Bi Drombe. L'allemand et l'espagnol comme langues étrangères en Côte d'Ivoire. *Akkunda Scientific*. 2024. № 3. Pp. 96–111.
- Kouame K.M. Afrique subsaharienne de l'Ouest/Côte d'Ivoire : pour une école moins exclusive des réalités socioculturelles et linguistiques locales. *Administration et Éducation*. 2024. № 181. Pp. 41–47. <http://doi.org/10.3917/admed.181.0041>
- Kouame K.M. Vers une prise en compte de la diversité linguistique dans l'enseignement du/en français dans les classes en Côte d'Ivoire. In : Kouame K., Manda D. (Ed.). *L'enseignement-apprentissage en/des langues européennes dans les systèmes éducatifs africains: place, fonctions, défis et perspectives*. Paris : Observatoire européen du plurilinguisme, 2020. Pp. 231–245. <https://doi.org/10.3917/oep.kouam.2020.01.0231>

**IMPLEMENTATION OF A NATIONALLY ORIENTED APPROACH
IN WORKING WITH AFRICAN STUDENTS:
FROM THE EXPERIENCE OF WORKING WITH IVORIANS**

© 2025 Zh.K. Gaponova, A.A. Serogodskaya

GAPONOVA Zhanna Konstantinovna, PhD (Philology), Associate Professor, Book Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-9248-226X. E-mail: j.gaponova@yspu.org

SEROGODSKAYA Anastasia Alexeevna, Assistant, Department of Russian Language, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-0619-2352. E-mail: atlas_fill@mail.ru

Abstract. The active development of cooperation between the Russian Federation and African countries has led to an increase in the number of African students in Russian universities and the establishment of Open Education Centers in Africa, overseen by pedagogical universities in Russia. These strategic partnership relations necessitate a reassessment by the academic and pedagogical community of both educational practices with international students and the substantive aspects of teaching Russian as a foreign language (RFL), including the enhancement of national-cultural and practice-oriented components in language instruction. Given the need to foster a positive attitude among foreign students towards the Russian language and culture, as well as to strengthen their motivation for obtaining a Russian education, the search for effective teaching practices for RFL instruction among foreign students—particularly those from Africa, specifically Côte d’Ivoire—becomes highly relevant. This study aims to describe the effective methods and techniques for teaching Russian as a foreign language that have been tested by the authors, taking into account the ethnocultural and ethnopsychological characteristics of Ivorian students and creating favorable conditions for promoting the Russian language. The article offers practical recommendations for RFL teachers who engage in educational activities on the African continent or work with African students in Russia. The experience described in this article will help address certain linguodidactic challenges encountered in educational settings with African audiences. The implementation of the system developed and applied by the authors for teaching Russian to Ivorian students has demonstrated that high effectiveness can be achieved by considering specific characteristics of the African audience, such as emotionality, musicality, and artistic expression, as well as leveraging information and communication technologies that accommodate the multifaceted needs and interests of learners.

Keywords: Russian as a foreign language, RFL teaching methodology, Ivorian students, nationally oriented education system, Africa, Côte d’Ivoire

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

Authors’ contributions: joint research.

Acknowledgements. The research was conducted within the framework of the State Assignment to the Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky for 2025 from the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Development of variable models for promoting Russian pedagogical education in Africa” (research project No. 073-00068-25-02).

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-123-134

For citation: Gaponova Zh.K., Serogodskaya A.A. (2025). Implementation of a Nationally Oriented Approach in Working with African Students: From the Experience of Working with Ivorians. *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 123–134. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-123-134>

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ЭФИОПСКИХ ШКОЛ (на примере Региона народов юго-запада Эфиопии)

© 2025 С.В. Данилов, Л.П. Шустова, А.П. Мишина

ДАНИЛОВ Сергей Вячеславович, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, кафедра образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-1022-5049. E-mail: danilovnic@rambler.ru

ШУСТОВА Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-2552-2310. E-mail: lp_shustova@mail.ru

МИШИНА Алевтина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-7628-0008. E-mail: mialp@list.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема качества общего образования Эфиопии в аспекте формирования функциональной грамотности школьников на примере региона Народов юго-запада Эфиопии. Идея настоящего научного исследования, проведенного в рамках международного сотрудничества Российской Федерации и Федеративной Демократической Республики Эфиопия, заключается в организации взаимовыгодного партнерства в сфере образования двух стран и содействии повышению качества образования африканского государства. Авторами описываются результаты исследования функциональной грамотности выпускников эфиопских школ на примере города Бонга. В условиях активно развивающегося международного сотрудничества между Ульяновским государственным педагогическим университетом имени И.Н. Ульянова и эфиопскими вузами возникает задача, связанная с разработкой доступного для обеих сторон диагностического инструментария, сконструированного на основе образовательного контента, включающего информацию о России и Эфиопии. Использование данного инструментария позволило авторам осуществить оценку сформированности трех видов функциональной грамотности обучающихся: читательской, математической, естественнонаучной. Объединение показателей по каждому виду дает возможность получить обобщенную картину функциональной грамотности выпускников школ города Бонга, а именно: у большинства участников (85,2%) она находится на недостаточном уровне развития, у 12,4% – на низком, и у 2,4% респондентов зарегистрирован средний уровень развития функциональной грамотности. Авторами обозначены перспективы дальнейшего исследования функциональной грамотности у обучающихся Эфиопии, среди которых совершенствование диагностического инструментария и образовательного контента, включая увеличение его тематического разнообразия, перевод на официальные языки страны, а также расширение географии, увеличение качественно-количественных характеристик выборки.

Ключевые слова: Эфиопия, качество образования, российско-эфиопское сотрудничество, функциональная грамотность, виды функциональной грамотности, развитие функциональной грамотности обучающихся, методика оценивания функциональной грамотности

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Персональный вклад авторов: совместное исследование.

Благодарности. Статья написана в рамках Дополнительного соглашения № 073-03-2024-060/3 от 27.05.2024 к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2024-060 от 18.01.2024, заключенного между ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» и Министерством просвещения Российской Федерации. Авторы выражают признательность руководству ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (Россия) и Университету Бонга (Эфиопия) за возможность проведения исследования.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-135-146

Для цитирования: Данилов С.В., Шустова Л.П., Мишина А.П. Функциональная грамотность выпускников эфиопских школ (на примере Региона народов юго-запада Эфиопии). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Том 11. № 2. С. 135–146. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-135-146>

ВВЕДЕНИЕ

Развитие сотрудничества России и Эфиопии обладает высокой значимостью для образовательных систем обеих стран. В современных условиях международное партнерство в сфере образования является одним из путей реализации так называемой «мягкой силы», проявляющей себя как «поддержка и популяризация в иностранных государствах русского языка и культуры народов Российской Федерации, экспорт российских образовательных услуг..., развитие молодежных обменов и др.» [Арская 2017: 141].

В этом контексте образовательное сотрудничество представляет собой не только способ интеграции российских и эфиопских ресурсов с целью развития систем образования двух государств, но также инструмент содействия конструктивному международному сотрудничеству по сохранению исторического и культурного наследия. В соответствии с Концепцией внешней политики Российской Федерации, Россия намерена способствовать дальнейшему становлению Африки в качестве самобытного и влиятельного центра мирового развития, уделяя приоритетное внимание в числе прочего оказанию содействия развитию связей в гуманитарной сфере, включая научное сотрудничество и подготовку национальных кадров, продвижение межкультурного диалога, защиту традиционных духовно-нравственных ценностей¹.

Одно из направлений такого сотрудничества реализуется Ульяновским государственным педагогическим университетом имени И.Н. Ульянова (УлГПУ) во взаимодействии с научными и образовательными учреждениями Эфиопии, в частности, с Университетом Бонга (*Bonga University*) и Университетом Джимма (*Jimma University*) на основе двусторонних соглашений.

В 2024 г. УлГПУ в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации в сотрудничестве с Университетом Бонга был реализован проект «Модель формирования функциональной грамотности обучающихся стран

¹ Концепция внешней политики Российской Федерации. *Сайт Министерства иностранных дел Российской Федерации*. 31.03.2023. <https://www.mid.ru/ru/detail-material-page/1860586/> (дата обращения: 21.02.2025).

Африки в условиях цифровой образовательной среды школы (Эфиопия)». Одна из задач проекта состояла в проведении исследований сформированности функциональной грамотности эфиопских школьников, разработке и применении необходимых для этого инструментов диагностики [Данилов и др. 2024].

В связи с отсутствием готовых дидактических и диагностических средств, направленных на достижение научно-образовательных целей (развитие и оценку функциональной грамотности), и одновременно культурной интеграции двух стран, учеными ульяновского университета разработан образовательный контент, включающий в себя актуальные тексты о России и Эфиопии, которые стали основой для создания авторской методики оценки сформированности функциональной грамотности. Данная методика в 2024 г. прошла успешную апробацию среди старшеклассников российских школ города Ульяновска [Данилов и др. 2025], что стало предпосылкой ее применения в исследовании выпускников эфиопских школ города Бонга (регион Народов юго-запада Эфиопии).

Это определило цель настоящей работы, которая заключается в исследовании сформированности функциональной грамотности выпускников эфиопских школ (на примере региона Народов юго-запада Эфиопии).

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ЭФИОПИИ

Общей особенностью развития образования в Федеративной Демократической Республике Эфиопия в современных условиях является стремление к созданию национальной системы образования. Можно выделить несколько перспективных направлений, которые в фокусе нашего исследования представляются наиболее актуальными.

Прежде всего, в ряду нерешенных проблем остается подготовка педагогических кадров [Тамрат, Леви 2017; Ayenalem et al. 2022; Habshush 2024]. Несмотря на открытие в начале 1950-х гг. педагогических колледжей, а впоследствии и программ подготовки учителей в университетах, страна не смогла полностью решить проблему нехватки педагогических кадров. Рядом ученых отмечается, что и в текущем столетии сохраняется дисбаланс между количеством профессионально подготовленных учителей и потребностью школ Эфиопии в таких специалистах [Olkaba et al. 2019]. На сегодняшний день ситуация с подготовкой педагогических кадров принципиально не поменялась – только 12 университетов страны предлагают программы бакалавриата по направлению «Образование и преподавание»².

В настоящее время правительство Эфиопии стремится дать возможность учителям развивать и поддерживать необходимые профессиональные качества, соответствующие профессии учителя. Для реализации этих целей были разработаны различные инициативы и предприняты практические меры по стимулированию учителей, корректировке их карьеры, увеличению заработной платы и многие другие. Данные шаги были осуществлены для того, чтобы привлекать талантливых людей к преподавательской деятельности, повышать ответственность педагогов за качество учебно-воспитательного процесса, повышать престиж педагогической профессии и уважение к учителю как в школе, так и в обществе.

В то же время исследования показали, что профессия не устраивает многих педагогов из-за низкой оплаты труда и социального статуса, а также большой рабочей

² Ethiopia – Bachelor programs in Education and Teaching. *Free Apply*. 2025. <https://free-apply.com/en/articles/country/337996/degree/1/program/19> (accessed: 10.04.2025)

нагрузки [Abie 2019; Habte 2019]. Значительное количество учителей средних школ в Эфиопии приступили к педагогической деятельности без выраженного интереса к профессии, по причине вынужденного трудоустройства, либо из-за отсутствия иных профессиональных возможностей; многие теряли мотивацию вскоре после начала работы. Учителя, приступившие к работе, утверждают, что выбрали профессию по причине отсутствия альтернатив и 70% из них ушли бы работать в другую сферу, если бы получали эквивалентную зарплату в других профессиях [Mekonnen 2017].

Проблемы престижа профессии учителя, подготовки и сопровождения педагогических кадров являются важными факторами, влияющими на качество образования в стране. «Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»³, как одной из целей ООН в области устойчивого развития определяет векторы основных изменений, происходящих в мировом образовательном пространстве. Наряду с цифровизацией образования [Yeheis 2022; Уланова 2022; Фитуни 2022; Хренков 2023; Приходько, Шеров–Игнатъев 2024] и развитием компетенций, востребованных в XXI в. [Кинфу 2010; Грудко 2019; Крылова 2019], значимым направлением обеспечения качества образования рассматривается формирование функциональной грамотности обучающихся [Захарова 2023].

СОТРУДНИЧЕСТВО УЛЬЯНОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА С УНИВЕРСИТЕТАМИ ЭФИОПИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В рамках сотрудничества с Российской Федерацией в Эфиопии реализуются научно-образовательные проекты, направленные на повышение качества образования, в том числе посредством взаимодействия с российскими вузами.

Одним из университетов, который ведет активную работу в данном направлении, является Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова. Инициировав появление в Эфиопии трех Центров открытого образования и обучения русскому языку, этот вуз ведет многовекторное сотрудничество с эфиопскими партнерами. Так, с целью формирования у педагогов, работающих в школах Эфиопии, компетенций к развитию и оценке функциональной грамотности учащихся, учеными российского университета была специально для данной целевой категории разработана и апробирована в 2024 г. на базе такого Центра при Университете Бонга программа повышения квалификации «Организация проектной деятельности как средства формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы». Еще одним шагом в этом направлении стала подготовка методики оценки сформированности функциональной грамотности эфиопских школьников, а также ее использование для проведения научного исследования.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Основой авторской методики, направленной на оценку сформированности основных видов функциональной грамотности (читательской, математической и естественнонаучной) [Данилов и др. 2024; Данилов, Лукьянова, Шустова 2024], стал образовательный контент, разработанный по итогам анализа и подбора актуальных

³ Цели в области устойчивого развития. ООН. 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 16.04.2025)

текстов о России и Эфиопии. Содержательный контекст заданий ориентирует их на учащихся старших классов школ Эфиопии. Однако это не исключает возможности их применения для развития и оценки функциональной грамотности школьников России и других стран.

При разработке методики мы исходили из следующих посылов. Во-первых, содержание данного контента будет адаптировано к уже имеющемуся социокультурному опыту эфиопских школьников, а также будет способствовать сближению культур России и Эфиопии. Во-вторых, использование данного контента в образовательной практике будет решать задачу формирования функциональной грамотности обучающихся. В-третьих, для определения уровня ее сформированности задания с использованием данного контента следует конструировать по аналогии с моделью *PISA*⁴, поскольку это исследование направлено именно на оценку функциональной грамотности.

Задания методики структурированы по двум направлениям. Первое определяет содержание заданий в соответствии с пятью темами: 1) «Путешествие по России», 2) «Поездка в Эфиопию», 3) «Культура Эфиопии и России», 4) «Обучение и выбор профессии», 5) «Агроиндустрия и торговые связи Эфиопии». Данные темы, на наш взгляд, достаточно близки потенциальным участникам исследования (школьникам и педагогам Эфиопии, а также России) [Данилов, Шустова 2024].

При обработке и интерпретации результатов оценки функциональной грамотности по темам следует придерживаться следующих критериев оценки заданий и уровня сформированности функциональной грамотности: задания с кратким или развернутым ответом оцениваются в 2, 1, 0 баллов (полный верный ответ – 2 балла, частично верный ответ – 1 балл, неверный ответ – 0 баллов). По результатам выполнения диагностической работы на основе суммарного балла, полученного учащимся за выполнение всех заданий темы, определяется уровень сформированности функциональной грамотности – «высокий» (от 16 до 18 баллов), «повышенный» (от 12 до 15 баллов), «средний» (от 8 до 11 баллов), «низкий» (от 4 до 7 баллов), «недостаточный» (от 0 до 3 баллов). Таким образом, максимальная оценка по каждой из тем составляет 18 баллов.

При необходимости можно провести «парадигматичную» оценку результатов и их интерпретацию. В этом случае исследователями определяется нужный вид функциональной грамотности (читательская, математическая или естественнонаучная), после чего делается выборка результатов, полученных по всем темам.

Поскольку количество заданий по всем темам и видам грамотности одинаково – 9 (всего – 45 заданий) и 3 (всего – 15 заданий), соответственно, и баллы за выполнение всех заданий расположены в пределах от 0 (неверный ответ, либо отсутствие верного ответа) и 1 (частично верный ответ) до 2 (полностью верный ответ) – уровни сформированной любого вида функциональной грамотности можно определить как: «высокий» (6 баллов), «повышенный» (5 баллов), «средний» (от 3 до 4 баллов), «низкий» (2 балла), «недостаточный» (от 0 до 1 балла).

Комплексная оценка результатов исследования сформированности функциональной грамотности школьников с помощью применения методики основывается на обобщении данных, полученных по итогам выполнения респондентами всех заданий по всем темам.

⁴ Programme for International Student Assessment, PISA – Международная программа по оценке учащихся, тест, оценивающий функциональную грамотность школьников в разных странах мира.

Отметим, что максимальное количество баллов, которое может набрать испытуемый: по отдельной теме – 18 баллов, отдельному виду функциональной грамотности – 30 баллов, методике в целом – 90 баллов.

Для комплексной оценки следует предварительно обработать результаты выполнения диагностической работы по темам, либо по типам функциональной грамотности, после чего суммировать полученные баллы и сравнить их с ключом:

73–90 баллов	Высокий уровень сформированности функциональной грамотности.
55–72 баллов	Повышенный уровень сформированности функциональной грамотности.
37–54 баллов	Средний уровень сформированности функциональной грамотности.
19–36 баллов	Низкий уровень сформированности функциональной грамотности.
0–18 баллов	Недостаточный уровень сформированности функциональной грамотности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Исследование функциональной грамотности на основе данной методики проводилось на выборке выпускников школ города Бонга (регион Народов юго-запада Эфиопии) на базе Центра открытого образования и обучения русскому языку, созданного при Университете Бонга. Время проведения исследования – сентябрь 2024 г. Общий объем выборки составил 50 человек в возрасте 18–19 лет.

Процедура исследования включала выполнение 45 заданий по пяти вышеуказанным текстам. Все тексты были предварительно переведены на английский язык, которым респонденты свободно владели. Кроме того, в процедуре исследования принимали участие преподаватель УлГПУ – переводчик с русского на английский язык, и преподаватель Университета Бонга, помогавший при необходимости в переводе с английского на характерный для данной территории каффский язык.

Оценка читательской грамотности предполагала выявление сформированности следующих компонентов: умение находить и извлекать информацию; интегрировать ее и интерпретировать, использовать информацию из текста для достижения личных целей. Оценка математической грамотности включала определение сформированности умения применять на практике математические понятия, факты, процедуры; интерпретировать, использовать и оценивать математические результаты; переводить математическое решение на язык проблемной ситуации. Задания на оценку естественнонаучной грамотности направлены на выявление умения понимания особенностей естественнонаучного исследования и научного объяснения явлений; интерпретировать данные и использовать для получения выводов.

На основе полученных результатов были определены уровни сформированности функциональной грамотности обучающихся Эфиопии. Обобщенные результаты исследования по каждому виду функциональной грамотности (читательская, математическая и естественнонаучная) по всем пяти текстам представлены в *табл. 1*.

Согласно шкале перевода баллов, практически все испытуемые демонстрируют весьма «скромные» результаты по уровню сформированности функциональной грамотности (от 0 до 16 баллов), выявленные в процессе выполнения заданий по каждому из пяти текстов.

Что касается *читательской* грамотности, то 92,8% обучающихся продемонстрировали недостаточный уровень ее сформированности, у 1,2% респондентов наблюдается низкий уровень, и только 6% участников показали средний уровень развития данного компонента функциональной грамотности. Повышенного и

высокого уровня сформированности читательской грамотности зафиксировано не было (рис. 1).

Таблица 1. Распределение респондентов, набравших определенное количество баллов по результатам выполнения заданий на различные виды функциональной грамотности

Количество набранных баллов	Виды функциональной грамотности		
	Читательская (чел.)	Математическая (чел.)	Естественнонаучная (чел.)
0 баллов	3	6	8
1 балл	13	10	16
2 балла	8	10	5
3 балла	3	10	5
4 балла	3	6	3
5 баллов	5	0	8
6 баллов	8	0	0
7 баллов	0	0	0
8 баллов	2	5	3
9 баллов	3	3	2
10 баллов	0	0	0
11 баллов	2	0	0
Количество респондентов (чел.)	50	50	50

Источник: составлено авторами.

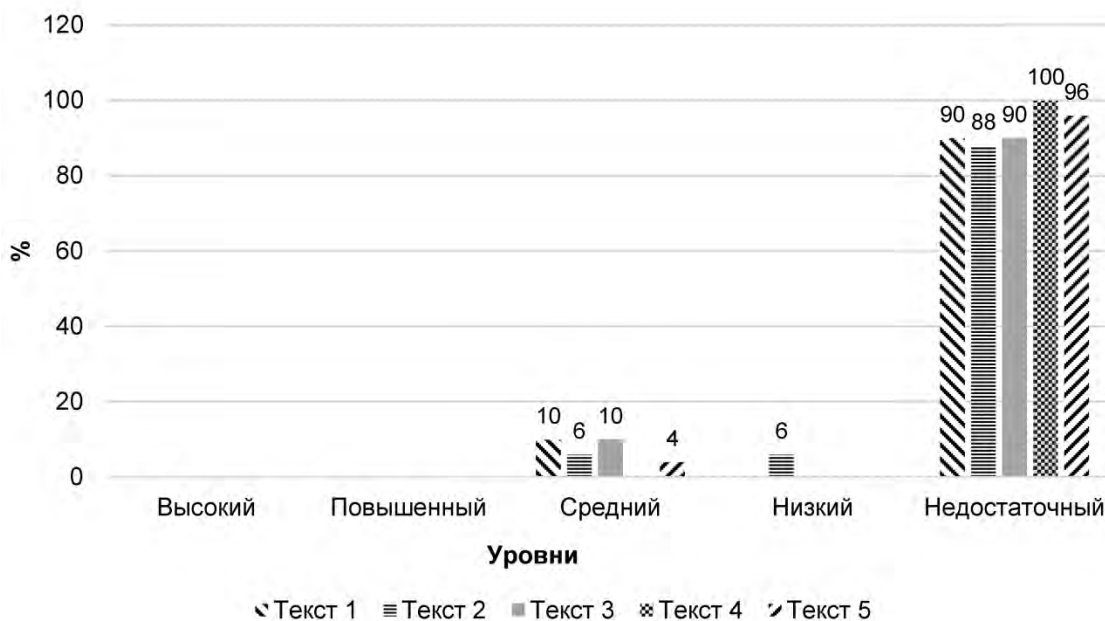


Рис. 1. Сформированность читательской грамотности (%).

Источник: составлено авторами.

Несколько выше оказались результаты участников в заданиях на изучение математической грамотности. Так, недостаточный уровень ее сформированности был

выявлен у 77,6% респондентов, низкий и средний – у 16 и 6,4% респондентов соответственно. Повышенный и высокий уровни сформированности математической грамотности выявлены не были (рис. 2).

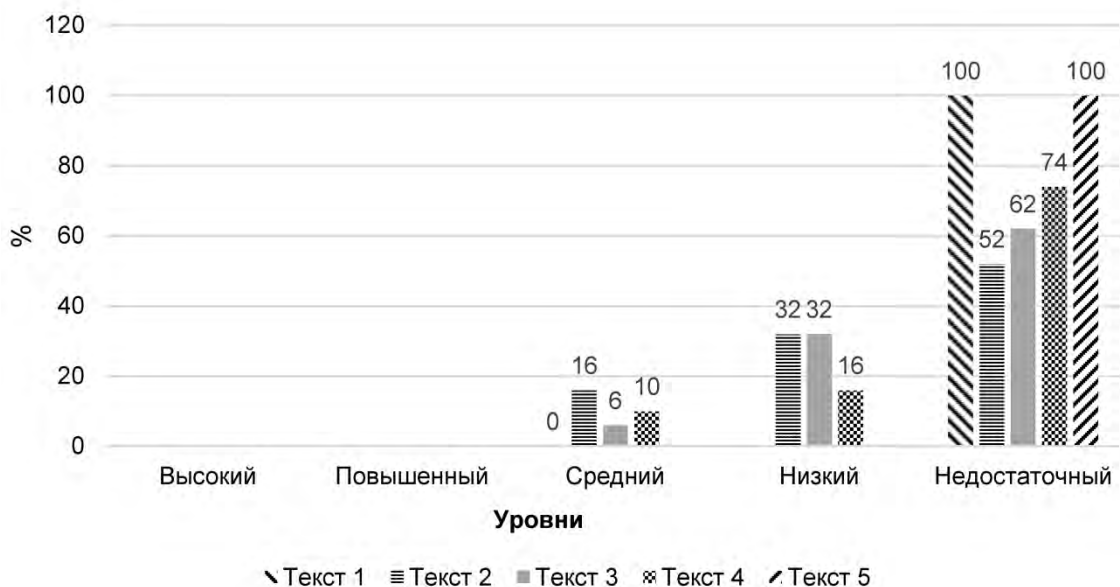


Рис. 2. Сформированность математической грамотности (%).

Источник: составлено авторами.

В отношении естественнонаучной грамотности обучающихся Эфиопии были получены такие результаты: 82% испытуемых показали недостаточный, 13,6% – низкий и 4,4% – средний уровень ее сформированности. Повышенного и высокого уровней сформированности данного компонента функциональной грамотности зафиксировано не было (рис. 3).

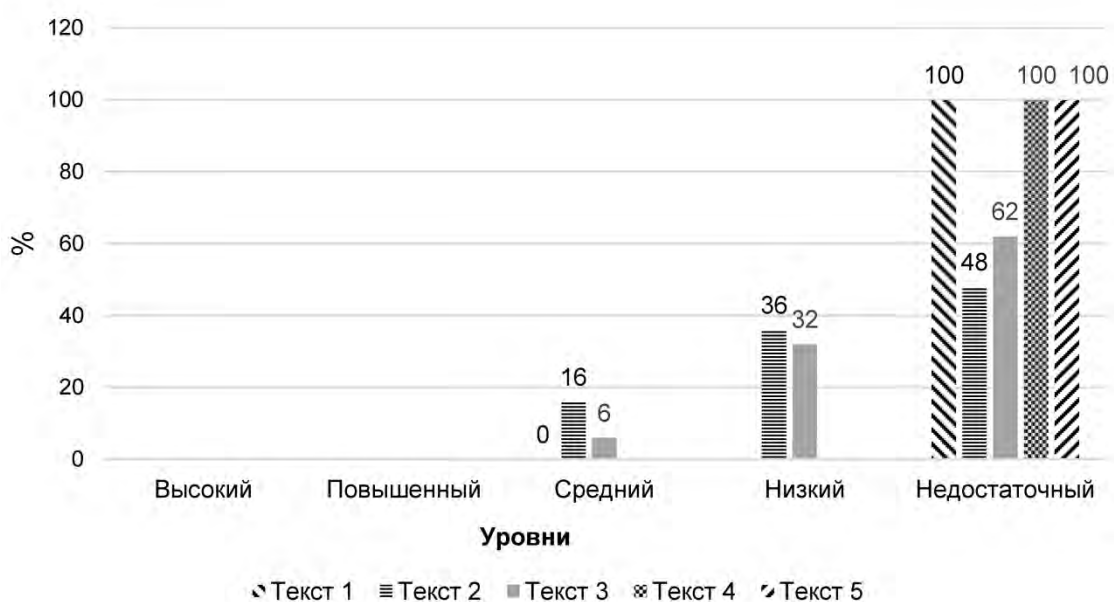


Рис. 3. Сформированность естественнонаучной грамотности обучающихся Эфиопии (%).

Источник: составлено авторами.

Данные диагностики по методике в целом (по пяти предложенным участникам текстам) показали, что только 2,4% испытуемых показали средний уровень сформированности функциональной грамотности (только по двум текстам), еще 12,4% продемонстрировали низкий уровень (по 4 текстам), а у остальных 85,2% респондентов зафиксирован недостаточный уровень развития функциональной грамотности по всем пяти текстам (рис. 4).

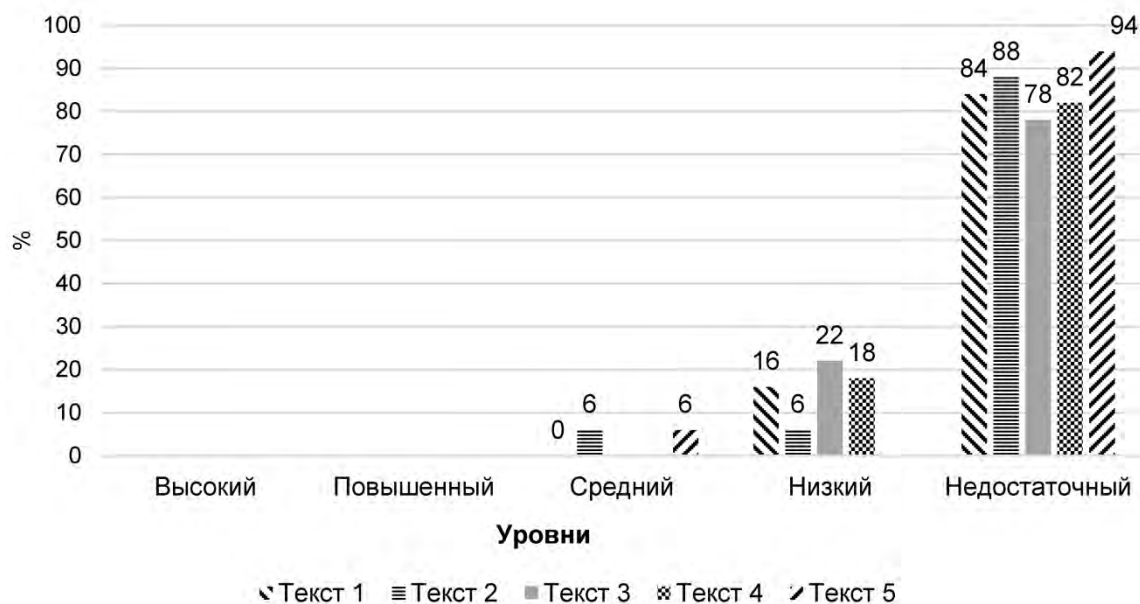


Рис. 4. Сформированность функциональной грамотности (%).

Источник: составлено авторами.

Подводя итоги проведенного исследования функциональной грамотности обучающихся города Бонга (регион Народов юго-запада Эфиопии), следует отметить, что отдельными его участниками по различным текстам были продемонстрированы низкий, и даже средний уровень сформированности (трех из пяти выделенных нами) видов функциональной грамотности. У преобладающего большинства испытуемых (85,2%) сформированность функциональной грамотности находится на недостаточном уровне, у 12,4% участников исследования – на низком, еще 2,4% обучающихся достигли среднего уровня.

Одной из причин, объясняющих полученные результаты, можно назвать недостаточное внимание к развитию функциональной грамотности обучающихся, о чем свидетельствует тот факт, что Эфиопия ни разу не участвовала в международных исследованиях функциональной грамотности *PISA* за все время их проведения. Еще одним обстоятельством является качественный состав выборки респондентов, в которую вошли только выпускники школ конкретного провинциального города Бонга. Проведение исследования на стимульном материале, выполненном на неродном английском языке, могло выступить в качестве дополнительного барьера, препятствующего получению более релевантных результатов.

В качестве перспектив исследования мы рассматриваем дальнейшее совершенствование методики оценки функциональной грамотности и положенного в ее основу образовательного контента. В частности, это может быть связано с разработкой новых тем и заданий, направленных на развитие и оценку всех видов функциональной грамотности, включая финансовую, глобальные компетенции и креативное мышление.

Помимо этого, в соответствии с полученными результатами может быть предпринята корректировка уже имеющихся блоков методики.

Для получения более качественных результатов представляется целесообразным в дальнейшем осуществить перевод текста методики на один или несколько официальных языков страны, которые являются родными для участников исследования. Это обстоятельство будет способствовать расширению географии исследования путем его проведения в других регионах Эфиопии, что позволит обеспечить гетерогенность выборки и увеличение её объема.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Арская Ю.А. Продвижение русского языка за рубежом как инструмент «мягкой силы»: роль вузов в реализации Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (на примере деятельности Иркутского государственного университета). *Известия Иркутского государственного университета. Серия «Политология. Религиоведение»*. 2017. Т. 22. С. 141–148.
- Грудко Т.К. Образование в Эфиопии: плюсы и минусы существующей системы. *The Newman in Foreign policy*. 2019. № 47 (91). С. 53–55.
- Данилов С.В., Лукьянова М.И., Мишина А.П., Спирина Е.В., Шустова Л.П., Волошина Ю.А. *Формирование функциональной грамотности обучающихся Эфиопии в условиях цифровой образовательной среды школы*. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2024.
- Данилов С.В., Лукьянова М.И., Шустова Л.П. Методика оценки сформированности функциональной грамотности школьников России и Эфиопии: международный контекст. *Современные наукоемкие технологии*. 2024. № 12. С. 130–134. <https://doi.org/10.17513/snt.40253>
- Данилов С.В., Лукьянова М.И., Шустова Л.П., Мишина А.П. Изучение функциональной грамотности школьников на основе применения образовательного контента о России и Эфиопии: результаты апробации диагностического инструментария. *Перспективы науки и образования*. 2025. № 1. С. 460–482. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.29>
- Захарова В.А. Функциональная грамотность в ретроспективе и перспективе: проблемно-исторический анализ зарубежных источников. *Управление образованием: теория и практика*. 2023. Т. 13. № 4. С. 208–217. <https://doi.org/10.25726/v3039-0555-6987-i>
- Кинфу З.Т. Система образования в Эфиопии: традиция и современность. *Африка в поисках стратегии взаимодействия*. М.: РУДН, 2010. С. 422–437. <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/94645/> (дата обращения: 22.01.2025)
- Крылова Н.Л. Слово о молодежи Африки. *Азия и Африка сегодня*. 2019. № 7. С. 64–67. <https://doi.org/10.31857/S032150750005571-0/>
- Приходько Д.В., Шеров-Игнатъев В.Г. Цифровая экономика в Африке: состояние и проблемы развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Экономика*. 2024. Т. 40. Вып. 1. С. 3–35. <https://doi.org/10.21638/spbu05.2024.101/>
- Тамрат В., Леви Д. Частное высшее образование в Эфиопии: особенности развития и структуры. *Международное высшее образование*. 2017. № 90. С. 25–26. <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9791>
- Уланова Н.С. Актуальные направления сотрудничества России и стран Африки в области цифровой и информационной безопасности. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2022. № 4 (61). С. 48–59. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2022-61-4-48-59>
- Фитуни Л.Л. Переустройство миропорядка: БРИКС и Африка в эпоху перемен, или «многоядерность» против «полицентричности». *Ученые записки Института Африки РАН*. 2022. № 4 (61). С. 17–27. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2022-61-4-17-27>
- Хренков А.В. Российско-эфиопские отношения от начала к становлению. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2023. № 3 (64). С. 93–109. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2023-64-3-93-109>
- Abie A. Post Graduate Diploma in Teaching (PGDT) Pre-service Teacher Development Policy Reform Initiative: Its Practices, Outcomes and Challenges in Bahr Dar University. *Cogent Education*. 2019. Vol. 6. № 1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1696503>
- Ayenalem K.A., Abate S.G., Mengistie T.A., Lakew K.A., Ayana A.M., Yohannes M.E. The attitude of Ethiopian secondary school teachers towards the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. 103785. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103785>
- Habshush S. Acculturation patterns as reflected in narratives of Ethiopian Israeli teachers. *Teaching and teacher education*. 2024. Vol. 146. 104638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104638>

- Habte A. Teacher Self-efficacy and Its Antecedents among Post Graduate Diploma in Teaching Trainees of Dilla University: Implications for Ethiopian Secondary School Teacher Education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 2019. № 31 (4). Pp. 1–18. <https://doi.org/10.9734/JESBS/2019/v31i430157>
- Mekonnen G.T. The current teacher education programs in Ethiopia: Reflection on practice. *Educational Research and Reviews*. 2017. №. 12 (6). Pp. 366–372. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3172>
- Olkaba T.T., Hunde A.B., Mamo T.R., Duresa G.F., Keno D.D. Analysis of the Teacher Training System in Ethiopia with Specific Reference to Areas for Improvement. *Makerere Journal of Higher Education*. 2019. № 10 (2). Pp. 157–170. <https://doi.org/10.4314/majohe.v10i2.12>
- Yeheis N.H. Revitalizing Ethiopia and Russia's bilateral relations. *Journal of the Institute for African Studies*. 2022. № 3 (60). Pp. 26–38. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2022-60-3-26-38>

Research article

ON THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF GRADUATES OF ETHIOPIAN SCHOOLS: THE CASE OF THE SOUTHWEST ETHIOPIA PEOPLES' REGION

© 2025 S.V. Danilov, L.P. Shustova, A.P. Mishina

DANILOV Sergey Vyacheslavovich, Dr.Sc. (Pedagogy), PhD (Psychology), Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ilya Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-1022-5049. E-mail: danilovnic@rambler.ru

SHUSTOVA Lyubov Porfirievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ilya Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-2552-2310. E-mail: lp_shustova@mail.ru

MISHINA Alevtina Petrovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Dean, Faculty of Educational Technologies and Continuing Education, Ilya Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7628-0008. E-mail: mialp@list.ru

Abstract. The article considers the problem of the quality of general education in Ethiopia in terms of the development of functional literacy in school students, using as the example the case of the Southwest Ethiopia Peoples' Region. The idea of this research, conducted within the framework of international cooperation between the Russian Federation and the Federal Democratic Republic of Ethiopia, is to organize a mutually beneficial partnership in the field of education between the two countries and promote the improvement of the quality of education in Ethiopia. The authors describe the results of a study of the functional literacy of graduates of Ethiopian schools using the case of the city of Bonga as an example. In the context of developing international cooperation between the Ulyanovsk State Pedagogical University and Ethiopian universities, a task arises of the development of a diagnostic toolkit accessible to both parties and constructed on the basis of educational content, which would include information about Russia and Ethiopia. The use of such a toolkit allowed the authors to assess the development of three types of functional literacy in students: in reading, mathematics, and natural sciences. Combining the indicators for each type makes it possible to obtain a general picture of the functional literacy of school graduates in the city of Bonga, namely: the majority of participants (85.2%) have an insufficient level of functional literacy, 12.4% have it at a low level, and 2.4% of respondents have an average level of functional literacy development. The authors outline the prospects for further research into the functional literacy of students in Ethiopia, such as improving the diagnostic tools; upgrading the educational content by increasing its thematic diversity and translating into the official languages of the country; expanding the geographical scope of the research; improving the qualitative and quantitative characteristics of the sample.

Keywords: Ethiopia, quality of education, Russian-Ethiopian cooperation, functional literacy, types of functional literacy, development of functional literacy, methods of assessing functional literacy

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

Authors' contributions: joint research.

Acknowledgement. This paper was written as part of Supplementary Agreement № 073-03-2024-060/3 dated 27 May 2024 to the Agreement on the provision of subsidies from the federal budget for the funding of the government assignment of providing public services (executing works) No. 073-03-2024-060 dated 18 January 2024, concluded between the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Ilya Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University” and the Ministry of Education of the Russian Federation. The authors express their gratitude to the authorities of the Ilya Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University (Russia) and Bonga University (Ethiopia) for the opportunity to conduct research.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-135-146

For citation: Danilov S.V., Shustova L.P., Mishina A.P. (2025). On the Development of Functional Literacy of Graduates of Ethiopian Schools: The Case of the Southwest Ethiopia Peoples' Region. *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 135–146. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-135-146>

СОЦИАЛЬНАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Научная статья

ТРАДИЦИОННАЯ МЕДИЦИНА В СИСТЕМЕ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ АШАНТИ: МНЕНИЕ ВРАЧЕЙ И ЖИТЕЛЕЙ АБОАБО

© 2025 С. Аду-Гьямфи, Б. Якубу, А.Я. Ньяаба,
Э. Бемпонг, М.А. Бробби

АДУ-ГЪЯМФИ Самуэль, доцент, кафедра истории и политических наук, Университет науки и технологий имени Кваме Нкрумы, Кумаси, Гана. ORCID 0000-0002-0193-867X. E-mail: mcgyamfi@yahoo.com

ЯКУБУ Брайт, ассистент, кафедра истории и политических наук, Университет науки и технологий имени Кваме Нкрумы, Кумаси, Гана. ORCID: 0009-0001-8558-4644. E-mail: brightyakubu12072000@gmail.com

НЬЯАБА Али Якубу, старший преподаватель, кафедра истории и политических наук, Университет науки и технологий имени Кваме Нкрумы, Кумаси, Гана. ORCID: 0000-0002-7126-2572. E-mail: ayimbil@yahoo.co.uk

БЕМПОНГ Эммануэль, старший преподаватель, кафедра коммуникаций, Технический университет Суньяни, Суньяни, Гана. ORCID: 0000-0001-6202-4356. E-mail: bemaila@yahoo.com

БРОББИ Мэриэнн Аддай, ассистент, кафедра истории и политических наук, Университет науки и технологий имени Кваме Нкрумы, Кумаси, Гана. ORCID: 0009-0007-0599-6045. E-mail: addaibrobbemaryann@gmail.com

Аннотация. В исследовании представлен анализ интегрированности традиционной (или народной) медицины в систему здравоохранения народа ашанти, проживающего в центральных районах Ганы, главным образом на примере общины Абоабо. На протяжении многих лет традиционные методы лечения, уходящие корнями в культурное наследие региона, составляли значимую часть системы здравоохранения. Несмотря на важность традиционной медицины, ее официальное признание и включение в систему здравоохранения затруднено. В рамках данного исследования были проведены интервью с широким кругом участников, включая местных жителей, экспертов в области биомедицины и народных целителей. Были определены функции народных целителей, которые, помимо традиционной помощи при родах, лечат широкий спектр заболеваний – начиная с травм и до тяжелых хронических болезней. В исследовании уточняется отношение общины к народным целителям, объясняется доверие к ним и зависимость от них. Были выявлены препятствия для интегрирования традиционной медицины в официальную систему здравоохранения, в том числе негативное отношение врачей классической медицины, которые считают традиционные методы неэффективными. Отсутствие официального признания государственными органами здравоохранения и слабая нормативно-правовая база еще больше усложняют ситуацию по оказанию медицинской помощи населению народными целителями. Анализируя все вышеперечисленные факторы и взаимосвязи, авторы

представляют обзор текущих дискуссий в области здравоохранения в Гане, что призвано способствовать разработке более инклюзивной стратегии, признающей ценность традиционной медицины и открывающей перспективу ее интеграции в официальную систему здравоохранения страны.

Ключевые слова: народные целители, интегрирование медицины, традиционная медицина, народная медицина, фитотерапия, первичная медицинская помощь, община Абоабо, Ашанти

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов: Аду-Гьямфи С.: концептуализация, обработка данных, методология, написание первоначального проекта, рецензирование и редактирование; Якубу Б.: обработка данных и написание первоначального проекта; Ньяба А.Я.: текст и рецензирование; Бемпонг Э.: текст и рецензирование; Бробби М.А.: обработка данных, текст, рецензирование и редактирование.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-147-165

Для цитирования: Аду-Гьямфи С., Якубу Б., Ньяба А.Я., Бемпонг Э., Бробби М.А. Традиционная медицина в системе здравоохранения ашанти: мнение врачей и жителей Абоабо. *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 147–165. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-147-165>

ВВЕДЕНИЕ

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) определяет традиционную медицину как «совокупность знаний, навыков и практик, которые вытекают из укоренившихся в различных культурах представлений, верований и эмпирических данных как рационального, так и догматического характера и используются для поддержания здоровья и профилактики, диагностики, облегчения или излечения физических и психических заболеваний»¹. Традиционная медицина также включает в себя медицинские практики, подходы, знания и верования, связанные с лекарствами растительного, животного и минерального происхождения, духовной терапией, мануальными техниками и упражнениями, используемыми отдельно или в комбинации для лечения, диагностики и профилактики заболеваний [Fokunang et al. 2011: 284].

Сторонники традиционной медицины в Африке считают, что народная медицина эффективна при лечении широкого спектра заболеваний, таких как малярия и тиф, инфекции, передающиеся половым путем, бесплодие, проблемы с менструальным циклом, импотенция, геморрой, простуда, грипп, кашель, грыжа, кишечные проблемы, переломы костей, психические проблемы и многих других болезней [Gyasi et al. 2016: 6]. Народность акан, проживающим в основном на территории современной Ганы, разделяет болезни на две категории: *bosom yaree* – болезни, вызванные злыми духами, и *honam yaree* – болезни, вызванные бактериями. Соответственно, в терапии используются преимущественно ритуалы (духовные средства) или травы (природные средства). Это подчеркивает комплексный характер традиционной медицины, используемой в африканских обществах для лечения болезней [Fokunang et al. 2011: 286].

¹ WHO Traditional Medicine Strategy: 2002–2005. Geneva: WHO, 2002.

В отличие от народной медицины, основанной на укоренившихся в различных культурах традициях, верованиях и эмпирических данных, западная медицина, также именуемая конвенциональной, классической или биомедициной (в статье данные определения используются как синонимы), черпает свои знания из научных методов. Как и традиционная, биомедицина стремится сохранять и улучшать физическое благополучие членов общества, что также подчеркивает ее общественно полезный характер [Fokunang et al. 2011].

ДВОЙСТВЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МЕДИЦИНЫ

В Гане существует давняя традиция использования традиционной медицины, и значительная часть населения по-прежнему обращается за помощью к народным целителям. Однако традиционная медицина не в полной мере интегрирована в официальную систему здравоохранения, что отчасти объясняет негативное отношение к ней [Asante, Avornyo 2013].

По данным ВОЗ, традиционная медицина является одним из наиболее надежных средств обеспечить полный охват жителей Ганы доступом к здравоохранению. На Международной конференции по первичной медико-санитарной помощи, состоявшейся в 1978 г. в Алма-Ате (СССР), ВОЗ подчеркивала необходимость включения традиционной медицины в системы здравоохранения для расширения доступа и улучшения здоровья населения². Принятая на конференции декларация впервые призвала правительства и страны официально интегрировать традиционную медицину в системы первичной медицинской помощи и признать ее практиков членами медицинских команд, особенно на уровне общин [Kayne 2010].

В документе указывается, что «первичная медико-санитарная помощь <...> опирается на местном и более высоких уровнях на работников здравоохранения, включая, где это возможно, врачей, медсестер, акушерок, вспомогательный персонал и общественных работников, а также при необходимости на традиционных лекарей, соответственно подготовленных с социальной и профессиональной точек зрения для работы в составе бригады здравоохранения и для удовлетворения медико-санитарных нужд населения»³.

Именно в 1980-х гг. после принятия Алма-Атинской декларации начал набирать обороты процесс интегрирования традиционной медицины в официальные системы здравоохранения развивающихся стран, особенно в Африке. Такие страны, как Нигерия, начали продвигать использование местных традиционных практик для расширения доступа к медицинскому обслуживанию. Данный тренд был дополнительно подкреплён Декларацией ЮНЕСКО 2005 г., в которой подчеркивается уважение к народным знаниям⁴.

В контексте данного исследования «интегрирование» означает процесс включения традиционной медицины в систему здравоохранения Ганы. Это предполагает внедрение традиционных медицинских знаний и практик в сложившуюся систему

² Отчет о международной конференции по первичной медико-санитарной помощи, Алма-Ата, СССР, 6-12 сентября 1978. ВОЗ. С. 63. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/39228/9244541351.pdf> (дата обращения: 29.05.2025)

³ Алма-Атинская декларация. ООН. https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/almaata78.shtml (дата обращения: 12.05.2025)

⁴ Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения, принята 20.10.2005. ЮНЕСКО. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_rus (дата обращения: 29.05.2025)

здравоохранения страны [Asante, Avornyo 2013]. Для того, чтобы эффективно оказывать профилактическую и лечебную помощь всем жителям Ганы, интегрирование подразумевает ознакомление практикующих врачей обеих медицинских систем с философией и идеями друг друга.

С момента прихода в Гану западной медицины в начале XIX в. здесь начала складываться дуалистическая медицинская система, которая предполагает параллельное функционирование двух отличающихся друг от друга медицинских систем – научной (конвенциональной) и традиционной. Благодаря обширному государственному финансированию первая стала де-факто стандартом в сфере здравоохранения, с устоявшимися протоколами и обученными специалистами. Государство выделяет на нее значительные средства. Страна получила очевидные преимущества от биомедицины, такие как снижение уровня смертности и увеличение средней продолжительности жизни граждан. Однако из-за высокой стоимости услуг она поглощает значительную часть национального бюджета, хотя обслуживает всего 30% населения [Asante, Avornyo 2013].

В виду этого возникает парадокс: по мере увеличения расходов на научное здравоохранение растет зависимость населения от традиционной медицины [Oroku, Addai-Mensah, Wiafe: 2015]. Кроме того, недостаточная доступность современных лекарств и препаратов для лечения и борьбы с заболеваниями в странах со средним и низким уровнем дохода, особенно в Африке, возможно, способствовала широкому распространению традиционной медицины в этих регионах, особенно в бедных семьях [Fokunang et al. 2011]. Так, Дж. Опоку и другие ганские эксперты, ссылаясь на ВОЗ, утверждают, что «... примерно 70% населения развивающихся стран, особенно Африки, зависит от лекарственных растений для удовлетворения своих медицинских потребностей. По этой причине всегда существовала необходимость включения традиционной медицины в современную научную медицину» [Oroku, Addai-Mensah, Wiafe 2015: 23].

В результате проведенных исследований было выявлено, что некоторые методы и практики традиционной медицины полезны при лечении широкого спектра заболеваний, в том числе тех, которые не поддаются эффективному лечению биомедициной. Камерунский исследователь С. Фокунанг и его соавторы отмечают, что «сегодня многие камерунцы, особенно сельские жители и бедные городские жители, полагаются на использование фитотерапии при лечении болезней. Во многих сельских общинах Африки до сих пор существуют районы, где традиционная медицина является основным, а в некоторых случаях и единственным доступным источником медицинской помощи» [Fokunang et al. 2011: 285]. В результате вопрос о том, как интегрировать эти системы, вышел на первый план в современном медицинском дискурсе.

Действительно, значимость народной медицины для традиционного сообщества Ганы неоспорима. Она оказала значительное влияние на физическое и духовное исцеление людей различными способами [Oroku, Addai-Mensah, Wiafe 2015]. Системы здравоохранения во многих ведущих странах мира, в том числе в Китае, Японии, Сингапуре, Индии, Корею в настоящее время включают традиционные методы лечения [Kwame 2021]. Полная интегрированность традиционной медицины в официальную систему здравоохранения – это то, что декларируют западные врачи-практики, но, когда им предоставляется возможность сотрудничать, они не спешат признавать народных целителей в качестве равноправных партнеров, поскольку считают их ниже себя. Поэтому необходимо наладить постоянную коммуникацию и консультации между практикующими врачами традиционной и биомедицины, чтобы уменьшить

взаимные подозрительность и непонимание. Это поможет создать среду, в которой практикующие врачи будут готовы доверять и уважать друг друга, что является необходимым условием для интегрирования традиционной медицины в систему здравоохранения страны.

До сих пор существуют свидетельства того, что до появления западной медицины в Гане преобладала традиционная медицина. Все эти годы она держится на частных практикующих врачах, которые получают минимальную поддержку от государства или не получают ее вовсе. Существуют веские теоретические и эмпирические основания для объединения двух систем здравоохранения в Гане для улучшения оказания медицинской помощи. Эффективным подходом к созданию прочной и хорошо скоординированной системы здравоохранения в Гане является включение холистических принципов традиционной медицины в существующую западную медицинскую систему.

В Гане и других африканских странах признают существенную вспомогательную роль традиционной медицины в предоставлении медицинской помощи. В 2002 г. ВОЗ опубликовала отчет о традиционной медицине, в котором говорится, что примерно 60–90% населения стран с низким уровнем дохода, включая африканские страны, прибегают к услугам традиционной медицины⁵. А. Кваме подтвердил, что в Гане, Мали, Нигерии и Замбии использование растительных лекарственных средств в домашних условиях является первоочередным методом лечения для 60% детей с высокой температурой, вызванной малярией, [Kwame 2021]. Это объясняется в первую очередь доступностью, дешевизной и понятностью традиционной медицины, что побуждает жителей этих стран часто обращаться к практикующим народным целителям [Asante, Avornyo 2013].

По данным нигерийских исследователей, в 2004 г. в нескольких регионах Африки к югу от Сахары прибегали к помощи повитух для оказания услуг по профилактике малярии среди беременных женщин. Это было важно, поскольку, согласно отчету ЮНИСЕФ за 1998 г., в то время только 40% родов в слаборазвитых странах проходили в больницах и медицинских центрах, а остальные принимали традиционные родоприемницы – повивальные бабки, которые могли и не иметь соответствующую подготовку [Omwunmi et al. 2004: 192].

Схожая позиция и у камерунских экспертов: «Отсутствие систем здравоохранения в сельских районах вынуждает местных жителей лечиться самостоятельно, либо используя лекарственные растения, либо покупая дорогие лекарства на сельских рынках или даже приобретая дешевые лекарства у придорожных торговцев, что ставит под угрозу их здоровье из-за неизвестного происхождения этих некачественных лекарств» [Fokunang et al. 2011: 285].

ЦЕЛЬ И МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гана – яркий пример страны, предпринявшей усилия по интегрированию традиционной медицины в систему первичной медико-санитарной помощи. Около 45 тыс. народных целителей (большинство из которых были аккредитованы и лицензированы различными организациями под эгидой Федерации ассоциаций традиционных медиков Ганы) оказывали медицинскую помощь 70% населения на момент принятия Закона о практике традиционной медицины (Закон 578) в 2002 г.

⁵ WHO traditional medicine strategy 2002–2005. WHO. 21.02.2002. P. 9. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67163/WHO_EDM_TRM_2002.1_eng.pdf (accessed: 29.05.2025)

[Romero-Daza 2002]. Принятие этого закона было расценено экспертами в области традиционной медицины как явное свидетельство приверженности правительства ее модернизации [Asante, Avornyo 2013]. Правительство Ганы в сотрудничестве с Министерством здравоохранения разработало альтернативные политические меры и институциональные руководящие принципы для содействия интегрирования традиционных лечебных практик в Гане. Исследовательский центр фитотерапии, основанный в 1975 г. в Мампонг-Аквапиме доктором Оку Ампофо, по-прежнему функционирует и продвигает использование фитотерапии в лечении [Kwame 2021].

Тем не менее, процесс интегрирования сопряжен с рядом трудностей. Министерство здравоохранения и Служба здравоохранения Ганы рассматривают традиционную медицину как маргинальную практику. Фактически только в ограниченном числе учреждений практика традиционной медицины официально признана правительством [Asante, Avornyo 2013].

Цель данного исследования – внести вклад в изучение роли народных целителей и процесс интегрирования традиционной медицины в официальную систему здравоохранения в Ашанти, уделив особое внимание Абоабо.

Абоабо – это пригород Кумаси, расположенный примерно в 2 км к западу от центрального рынка Кумаси, в лесной зоне. Абоабо отличается разнообразным и холмистым рельефом, большинство жилых домов расположено в долине. Город пересекают река Абоабо и ее притоки, а некоторые районы имеют скалистый рельеф. Исторически Абоабо считался непригодным для проживания именно из-за скалистой местности. Название Абоабо происходит от слова *aboo-aboo* на языке акан, которое в буквальном смысле можно перевести как «камни-камни» или «скалы-скалы». Абоабо – это община *зонго*⁶. На языке хауса термин *зонго* обозначает место, где останавливаются караваны или где путешественники находят ночлег [Mensah 2010]. Абоабо считается крупнейшей общиной *зонго* в регионе Ашанти в Гане. По имеющимся данным, жители преимущественно мусульманских северных регионов страны начали селиться в Кумаси примерно в XIX в., привлеченные экономическими перспективами этого района. В настоящее время большинство населения Абоабо строго следует исламским традициям и учениям. Более того, в общине растет число врачей, занимающихся широким спектром медицинских практик, чтобы обеспечить адекватное медицинское обслуживание населения [Asante, Avornyo 2013].

В исследовании применяется качественный подход для изучения деятельности народных целителей и состояния медицинской интегрированности в Ашанти, с акцентом на общину Абоабо, Гана, в XXI в. Использовались как первичные, так и вторичные данные. Первичные данные включали интервью, проведенные в 2024 г. с народными целителями (4 респондента) из Абоабо и медиками (4 респондента) в возрасте от 18 до 65 лет в качестве экспертов. В ходе интервью были изучены исторические практики традиционной медицины в Абоабо и роль народных врачей.

Также использовались данные из архивов дворца Манхия, в основном переписка между местными врачами и *ашантихене*, королем народа ашанти. В частности, приведены письма к *ашантихене* народных целителей Шитора Айикпле, Малама Моло, Квеси Бедиако и других, в которых целители заявляли об эффективности своих лекарств.

⁶ Зонго (zongo) в Гане – общее название для городов или поселений, исторически населенных преимущественно мигрантами, особенно из Нигера или Нигерии. Как правило, население общин зонго разговаривает на хауса, исповедует ислам и отличается приверженностью традиционному образу жизни.

Полученные данные логически систематизированы для выявления ключевых тем, связанных с практикой традиционной медицины, ролью целителей и характером сотрудничества между различными системами здравоохранения. Результаты этих интервью в конкретном контексте призваны помочь понять реальное положение дел в сфере здравоохранения в общине. Что касается вторичных источников, то были использованы отчеты и статьи, имеющие отношение к целям исследования.

Для рассмотрения эмпирических аспектов, связанных с поставленными целями, исследование было структурировано по четырем разделам. В первом разделе представлена вводная часть, в которой изложены проблемы исследования, определены цели и методология исследования. Во втором разделе освещаются исторические практики и интегрирование традиционной медицины в Ашанти в XXI в. В третьем разделе анализируется сотрудничество народных целителей с официальной системой здравоохранения. В заключительном разделе подводятся итоги исследования.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ И ИНТЕГРИРОВАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ МЕДИЦИНЫ В АШАНТИ (АБОАБО)

В этом разделе рассматривается широкий круг вопросов – исторические практики, профессиональная компетенция народных целителей, способы передачи знаний в области традиционной медицины и, наконец, интегрирование традиционной медицины в Абоабо.

Народные целители и их профессиональная компетентность

Как уже говорилось, к традиционной медицине относятся медицинские практики, подходы, знания и верования, включающие в себя лекарства растительного, животного и минерального происхождения, духовную терапию, мануальные техники и упражнения, используемые отдельно или в комбинации для лечения, диагностики и профилактики заболеваний [Fokunang et al. 2011: 284]. В то же время, здоровье человека в африканском традиционном мировоззрении тесно связано с метафизическим и сверхъестественным миром, что приводит к необходимости обращения как к естественным, так и к сверхъестественным силам. Следовательно, африканская традиционная медицина обычно обращается не только к природным, но и к сверхъестественным элементам [Adu-Gyamfi et al. 2020: 303–304].

Следует отметить, что исторически народные целители у ашанти обязаны были получать лицензию на свою деятельность, отправляя письменное прошение к *нсуманкваахене*, главному придворному лекарю *ашантихене*. Такое письмо должно было содержать поручительство вождя той местности, в которой лекарь собирался практиковать. Так, народный целитель, Малам Моло, в своем письме, отправленном *ашантихене* через его главного лекаря с просьбой выдать ему лицензию на право заниматься традиционной медициной, определяет свою специализацию следующим образом: «Позвольте заметить, что я владею лекарствами от следующих болезней: геморрой, слепота, проказа и бесплодие»⁷.

Альхаджи Сиди, костоправ, в своем интервью дает общее описание традиционных медицинских профессий в Абоабо: «Помимо вправления вывихнутых суставов и сломанных костей, есть еще *малламы (mallams)*⁸. Когда ко мне приводят пациента, я

⁷ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Переписка между Маламом Моло и Асантехене, Лицензии врачей-коренных жителей, 30 января 1947 г.

⁸ Маллам – обращение к ученому человеку, знатоку Корана в Западной Африке.

могу посмотреть ему в глаза и сказать, что у него 50% шансов выжить или умереть, но обычно я говорю это мужчинам, а не женщинам. Потому что для некоторых людей их болезни или травмы – это знак того, что они умрут, поэтому я сочетаю свои знания о вправлении костей со знаниями о духовном исцелении. Есть также травознатцы. Эти люди были и есть, но сейчас их меньше, чем в начале 1950-х гг. У нас также есть *рукия* (*rukiya*). Если кто-то одержим демонами, вы молитесь за него, читая стихи из Корана, чтобы демоны или джинны отпустили человека. Вначале они были намного сильнее, но сейчас появилось много *лже-рукия*. Мы можем читать заклинания, чтобы кости зажили, но, если они не закреплены должным образом, они не заживут как следует. У нас также есть *ванзамы* (*wanzams*),⁹ которые отвечают за обрезание»¹⁰.

Важно отметить, что, хотя традиционная медицина широко используется различными группами населения в качестве неотъемлемой части первичных и традиционных систем здравоохранения, в которых приоритет отдается духовным и культурным верованиям, единого и всеобъемлющего определения традиционной медицины не существует из-за слишком широкого разнообразия методов лечения [Kretchy et al. 2016].

Другой респондент, Алахджи Руфай Абдаллах, *маллам*, следующим образом объясняет специализацию практиков традиционной медицины в Абоабо: «У нас есть специалисты по заболеваниям, которые поражают детей с младенчества, но, хотя специалисты по лечению болезней существуют, лишь немногие из них разбираются во всех аспектах традиционной медицины. Однако в некоторых случаях можно найти людей, которые разбираются в двух-трех аспектах. Эти люди знают больше о травах и о том, какие заболевания они могут лечить. Есть также люди, которые лечат переломы костей и вправляют суставы и являются специалистами в этой области»¹¹.

Альхаджи Ибрагим Салифу, травник, который также является костоправом, описывает специализацию народных целителей в Абоабо, основываясь на своем личном опыте: «Я традиционный целитель, который занимается траволечением, в частности лечением геморроя. Я приехал в Абоабо в 1966 г., когда Кваме Нкрума¹² был свергнут. В нашей общине есть разные направления традиционной медицины. Например, люди, которые занимаются лечением умственно отсталых, повитухи и костоправы. Сейчас повитухи не так распространены, но раньше они были очень популярны. Раньше я был костоправом, но теперь, в силу возраста, я лечу только геморрой и импотенцию, которая может быть вызвана геморроем»¹³.

Осей Кофи и Нана Агьеманг, два брата, живущие в Абоабо, поделились своими мыслями о традиционной медицине: «Болезни, которые лечат в больнице, ничем не отличаются от тех, что лечат народные целители. Например, малярия, фурункулы, переломы, вывих колена, который был у меня, и с помощью Альхаджи Сиди я выздоровел (!). Народные целители могут лечить фурункулы, которые появляются в ухе»¹⁴.

В объявлении, опубликованном Коджо Майноо от имени Кофи Керематена в первой половине XX в., говорилось следующее: «Настоящим для сведения

⁹ Ванзам: в Гане – странствующий парикмахер, который также выполняет обрезание и традиционное скарифицирование.

¹⁰ Интервью с доктором Альхаджи Сиди, Абоабо, 18 мая 2024 г.

¹¹ Интервью с доктором Альхаджи Руфай Абдаллахом, Абоабо, 18 мая 2024 г.

¹² Фрэнсис Нвиа Кофи Кваме Нкрума (1909–1972) – ганский философ, социолог и политолог; первый премьер-министр (1957–1960) и первый президент (1960–1966) независимой Ганы.

¹³ Интервью с Альхаджи Ибрагимом Салифу, Абоабо, 18 мая 2024 г.

¹⁴ Интервью с Осей Кофи и Нана Агьемангом, Абоабо, 23 мая 2024 г.

общественности сообщается, что нижеупомянутый Кофи Керематен, держатель лицензии народного целителя за номером *Vide C/E No.47*, выданной *ашантихене* Наной, обладает лекарством, которое может вылечить следующие заболевания: геморрой любого вида, боли во время цикла (дисменорея), постоянные боли в желудке, боли в бедрах после ходьбы, хронические боли в пояснице из-за гонореи, неудобу из-за хронических заболеваний, отсутствие аппетита, слабость и ожирение из-за болезни, ревматизм и боли в костях, плохое кровообращение в глазах, эректильная дисфункция, выкидыши и т.д.»¹⁵.

Доктор Абдуллахи Мунтавакил, врач-костоправ, поделился своим опытом и знаниями о традиционных методах лечения в Абоабо: «Самым распространенным традиционным методом лечения здесь является вправление суставов и переломов костей, это то, чем я занимаюсь. У нас много людей, которые занимаются вправлением костей. За моим домом живет один человек по имени Альхаджи Сиди, он так же хорошо, как и я, вправляет кости, но я не уверен, что он владеет какими-либо дополнительными традиционными методами лечения. Некоторые люди лечат фурункулы, я знаю одного из них, есть люди, которые лечат умственно отсталых»¹⁶.

Анонимный военный офицер поделился с авторами своими мыслями о традиционной медицине: «Что касается народных целителей, то у нас их много. Некоторые из них являются костоправами и духовными целителями. Например, если случайно наступил на сакральный предмет и из-за этого распухли ноги, можно обратиться к народному целителю. Существует множество целительских практик, и люди выбирают любую из них в зависимости от того, с какой из них им удобнее»¹⁷.

Традиционные медицинские практики: травы, обряды и божественная помощь

Эксперты определяют традиционную медицину как использование натуральных трав, частей животных, минералов, заклинаний, гаданий и гомеопатических методов для диагностики и лечения заболеваний или недомоганий [Ampomah et al. 2015]. Народные целители сообщают об использовании средств и методов лечения, которые не входят в программы медицинских учреждений и не применяются в классической медицине. Например, в Гане малярию традиционно лечили смесью слоновой травы, лайма, ананаса и листьев нима [Ampomah et al. 2015].

Р. Гьяси и другие ганские эксперты, исследовавшие отношение к традиционной медицине в разных общинах страны, отмечают, что их респонденты подчеркивали холистический характер традиционной медицины. «Позитивное отношение респондентов к традиционной медицине связано с верой в холистический подход и натуральные средства лечения. Это способность традиционных целителей лечить не только отдельный аспект организма и/или конкретное заболевание, но и организм в целом, учитывая, что тело, разум и дух имеют одинаково важное значение для здоровья. В отличие от научной медицины, традиционная медицина имеет дело с физическими и духовными и/или эмоциональными проблемами на пути к восстановлению “здоровья в целом”» [Gyasi et al. 2016: 9].

Эту же точку зрения подчеркивают и другие эксперты, которые утверждают, что в условиях Западной Африки традиционная медицина охватывает не только использование растительных лекарственных средств для лечения конкретных заболеваний, но и коллективные знания, обычаи и ценности сообщества, а также

¹⁵ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Уведомление, опубликованное Коджо Майноо от имени Кофи Керематена, лицензии врачей-коренных жителей, 1934–1949 гг.

¹⁶ Интервью с доктором Абдуллахи Мунтавакилом, Абоабо, 18 мая 2024 г.

¹⁷ Интервью с анонимным военнослужащим, Абоабо, 23 мая 2024 г.

сложившиеся практики и структуры для обеспечения лечения и реабилитации [Adu-Gyamfi, Anderson 2019].

Выделяются несколько факторов, важных для эффективности традиционной медицины, по мнению ее приверженцев. К ним относятся понимание целителями конкретного недуга; знание пациентами своего заболевания; совместимость лекарства с организмом пациентов; отсутствие загрязнения в лекарстве; отсутствие сверхъестественного вмешательства в лекарство; соблюдение всех табу, связанных с лекарством; правильное применение лекарства; правильное сочетание в случае использования разных лекарств; психическое состояние целителя; соблюдение традиционных правил оплаты услуг целителя и правильное приготовление лекарства [Adu-Gyamfi, Anderson 2019: 78]. По сути, процесс исцеления определяется не только используемыми лекарствами, но и общим опытом исцеления, который происходит между целителем, пациентом и сверхъестественными силами.

Таким образом, в Африке исцеление – это сложный социальный процесс, который охватывает больше, чем просто целителя и его лекарство. Он также включает в себя социальные связи. Некоторые болезни приписываются божествам или злым духам и воспринимаются как недуги, требующие гадания и заклинаний. Поэтому члены общины реже обращаются за традиционным медицинским лечением в больницы, клиники и аптеки. Вместо этого они предпочитают обратиться к народным целителям [Amromah et al. 2015]. Кроме того, по мнению нигерийских исследователей, среди местного населения широко распространено представление о том, что лекарства, используемые в традиционной медицине, безопасны и легче переносятся организмом [Abubakar et al. 2007].

В письме Кваси Асамоа, традиционного целителя начала XX в., к *ашантихене* говорится: «Имею честь с глубоким уважением просить Вас выдать мне разрешение на продажу некоторых трав и коры важных деревьев, излечивающих все виды болезней»¹⁸. Другой целитель, Шитор Айикпле, в своем письме к *ашантихене* особо подчеркивал то, что сегодня можно было бы назвать органической природой его лекарств: «Я имею честь просить Вас выдать мне лицензию врача, чтобы я мог продавать лекарства, приготовленные по народным рецептам. Мои лекарства не ядовиты, они предназначены для лечения *kooko* (геморроя), *sasanbro* (ревматизма), припадков, всех видов желудочных расстройств и так далее»¹⁹.

Важный психологический аспект использования традиционной медицины можно проиллюстрировать на примере методов вправления костей при лечении переломов и вывихов. В Гане и Нигерии народный целитель может лечить перелом ноги, намеренно ломая ногу птицы. Затем целитель наносит на место перелома натуральные травяные средства, надежно фиксирует сломанные конечности человека и птицы и произносит заклинания. Согласно народным поверьям, когда нога птицы заживает, считается, что нога человека также восстанавливается [Amromah et al. 2015]. Можно утверждать, что ритуал перелома и последующего лечения ноги птицы дает пациенту дополнительную уверенность в эффективности лечения, поскольку в нем используются как естественные, так и сверхъестественные методы. Это способствует улучшению эмоционального состояния пациента и таким образом приближает его выздоровление.

Исторически сложилось так, что африканские традиционные религии сыграли очень важную роль в практике традиционной медицины. В первой половине XX в.

¹⁸ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Переписка между Кваси Асамоа и Асантехене, Лицензии врачей-коренных жителей, 4 марта 1924 г.

¹⁹ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Переписка между Шитором Айикпле и Асантехене, Лицензии врачей-коренных жителей, 5 марта 1947 г.

целитель по имени Квеси Бедиако написал в своем письме к *ашантихене*: «Имею честь с глубоким уважением обратиться к Вам с просьбой любезно рекомендовать всем заинтересованным сторонам и *ашантихене* Нана Отумфуо предоставить [мне] разрешение на ввоз в город Краппа божества по имени Ненгорор (Nengoror) из северных территорий для лечения и назначения лекарств людям, как мужчинам, так и женщинам, для лечения женщин и мужчин от бесплодия, всех видов болезней, разоблачения ведьм или наведенной порчи, чтобы злые чары обратились против самого колдуна»²⁰.

Другой целитель, Кобина Ачиампонг, в своем письме описал спектр своих способностей: «Я человек, который может предсказывать будущее с помощью личных богов Аду (*Adu*) и Буание (*Buanie*) и может вылечить любого человека, страдающего от любой другой болезни, которая не выходит за рамки моих возможностей»²¹. Третий целитель, Кваси Агькум, в своем письме к *ашантихене* написал: «Вот что может сделать мое божество, а именно: [излечить] бесплодие у женщин, импотенцию у мужчин, исцелять больных, и в целом его цели направлены на благо человечества»²².

Как видно из вышесказанного, народные целители предлагают населению широкий спектр методов лечения и средств, применяя комплексный подход и заботясь не только о физических, но и об эмоциональных и духовных потребностях пациентов. Будучи глубоко укорененной в традиционной африканской культуре и мировоззрении, традиционная медицина остается очень важным фактором в жизни африканцев, а не просто субоптимальным вариантом по сравнению с более дорогой и менее доступной биомедициной.

Способы передачи традиционных медицинских знаний в Абоабо

С точки зрения передачи знаний традиционную медицину можно описать как совокупность всех знаний и практик, используемых для диагностики, профилактики и исправления физических, психических и социальных дисбалансов и основанных исключительно на практическом опыте и наблюдениях, передаваемых из поколения в поколение в устной или письменной форме [Adamtey, Oduro, Ocloo 2014]. Как правило, в культуре ашанти знания о травах, которые являются важной частью традиционной медицины, не передавались через формальное образование.

К началу XX в. знания о травах были ограничены определенными семейными группами. Родственная группа обладала знаниями об эффективности и использовании различных видов трав или частей растений, таких как листья, корни, стебли, плоды и семена, для лечения конкретных заболеваний. Такие знания передавались молодым от старшего поколения, которое обладало обширными познаниями о травах и которое неохотно делилось информацией с людьми, с которыми не имело глубокой связи [Adu-Gyamfi 2016: 47].

Как правило, целители не приступают к работе, пока не почувствуют духовное призвание. Например, они слышат голос, который призывает их стать практикующими врачами традиционной медицины. Затем они должны получить одобрение родственников и общины, чтобы пройти учебу у человека, чьи действия были одобрены ранее тем же порядком. Устная форма является основным методом передачи

²⁰ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/290, Переписка между Квеси Бедиако и Асантехене, «Фетиши для поиска ведьм», 16 декабря 1935 г.

²¹ Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Переписка между Кобиной Ачеампонгом и Асантехене, Лицензии врачей-коренных жителей, 6 марта 1947 г.

²² Архивы Манхия, Кумаси, MAG 1/1/22, Переписка между Кваси Агькумом и *ашантихене*, Лицензии врачей-коренных жителей, 30 февраля 1947 г.

африканской культуры и истории, включая традиционные методы лечения. Продолжительность ученичества, как правило, составляет не менее трех лет. По его окончании люди получают право на получение диплома и могут приступить к полноценной целительской практике [Ahenkan, Oropku-Mensah, Boon 2019: 26].

Доктор Мунтавакил, народный целитель, в своем интервью о способах передачи знаний, сообщил следующее:

– Это семейное дело. Я научился ему от своего отца, который, в свою очередь, научился от своего отца; таким образом, народное целительство передается из поколения в поколение. Есть некоторые неизвестные болезни, которые людям трудно лечить, но с помощью трав, которые мы используем для лечения переломов и трещин, мы сможем лечить такие болезни, и пациент будет здоров. Например, человек может попасть в аварию и получить внутреннее кровотечение. Когда такого человека привозят сюда, хотя эти травы не предназначены для внутреннего употребления, я разрешаю ему принимать их внутрь, в результате чего у него случится либо рвота, либо дефекация, которые выведут кровь, скопившуюся внутри. Таким образом, помимо вправления костей, есть и другие заболевания, причину которых вы даже не знаете или которые не можете вылечить; вам нужно только привести такого пациента сюда, и он будет исцелен²³.

Альхаджи Салифу, еще один народный целитель, подтверждает доводы доктора Мунтавакила: «Я научился этому у своего отца, который посылал меня за травами и кореньями в лес. Если я приносил ему то, что ему нужно, то он называл меня достойным учеником и учил меня, какие болезни можно лечить с помощью принесенных мной средств. Вот как я научился этому ремеслу».²⁴

Из вышесказанного следует, что передача знаний в африканской традиционной медицине также является частью традиционной африканской культуры, поскольку она основана, в первую очередь, на взаимодействии поколений – точно так же, как и у других традиционных ремесел и профессий, требующих определенного периода обучения и опирающихся на семейные связи и знания, присущие данной семье.

Уровень интегрирования традиционной медицины в Абоабо

Интегративная медицина, как ее описывают ганские эксперты, сочетает в себе элементы биомедицины с тем, что они называют традиционной, комплементарной и альтернативной медициной (*TM-SAM*)²⁵. Авторы исследования, проведенного в 2016 г., утверждают, что некоторые методы традиционной медицины имеют высококачественные научные доказательства безопасности и эффективности, при этом подчеркивая важность участия пациентов в укреплении здоровья, профилактике заболеваний и управлении здоровьем [Kretchy et al. 2016: 381]. Они также отмечают, что хотя сотрудничество между *TM-SAM* и классической медициной усиливается, *TM-SAM* по-прежнему плохо интегрирована в существующую систему здравоохранения Ганы [Kretchy et al. 2016: 381].

Доктор Альхаджи Руфай так комментирует состояние интегрированности: «Люди делают это по-своему; мы не можем сказать, что они интегрировали традиционную медицину в конвенциональную систему, но я знаю, что в 1950-х гг. клиники и больницы не были распространены, но у нас были способы, с помощью которых народные целители лечили людей с различными видами заболеваний и недугов. В то

²³ Интервью с доктором Абдуллахи Мунтавакилом, Абоабо, 18 мая 2024 г.

²⁴ Интервью с Альхаджи Салифу, Абоабо, 18 мая 2024 г.

²⁵ *TM-SAM* – традиционная, комплементарная и альтернативная медицина (*traditional, complementary and alternative medicine*).

время в нашем распоряжении была только больница Манхия и учебная больница имени Комфо Анокье, но у нас были травники, которые могли делать замечательные вещи. Но я не знаю, обращались ли к ним за информацией о травах, которые они используют, или нет»²⁶.

Доктор Альхассан, ассистент врача, делится своими мыслями об уровне интегрирования традиционной медицины: «Я работаю в больнице Манхия, и я видел, как рекламируют традиционную медицину. Пациентов спрашивают, хотят ли они лечиться с помощью традиционной или классической медицины. Так вот, там есть отделение традиционной медицины, и оно официальное. Там работают профессионалы, которые изучали траволечение в Университете науки и технологии имени Кваме Нкрумы»²⁷.

Ганские эксперты утверждают, что интегрирование традиционной медицины в значительной степени зависит от отношения к ней врачей и других медицинских работников. Однако многие специалисты в области биомедицины, включая врачей, фармацевтов и медсестер, обладают крайне ограниченными знаниями в области *ТМ-САМ*, часто называя ее «альтернативной». При этом термины «нетрадиционный» и «недоказанный» подвергаются критике за их негативную коннотацию и потенциальный вред для совместных усилий по интегрированию [Kretchy et al. 2016: 381].

Осей Кофи и Нана Агъеманг, практикующие традиционную медицину, поделились своими мыслями о состоянии ее интегрированности: «Если вы больны и вас отправили в больницу, вы поймете, что они пытаются осудить традиционное лечение, но традиционная медицина очень хорошо лечит некоторые болезни, которые ортодоксальная медицина вылечить не может. Местные врачи качественные и быстрые»²⁸.

Местные эксперты также утверждают, что Гана предпринимала усилия по включению традиционной медицины в систему государственного здравоохранения. Однако эти услуги не покрываются национальной программой медицинского страхования. В настоящее время неясно, поддерживают ли практикующие врачи традиционной медицины объединение этих двух систем лечения. Предпочтения врачей классической медицины в отношении интеграции *ТМ-САМ* будут в значительной степени зависеть от их отношения к этим системам и от того, насколько они соответствуют их представлениям о здоровье и болезни [Kretchy et al. 2016].

Ганские эксперты утверждают, что всестороннее изучение внедрения интегрированного здравоохранения в Африке показало, что в большинстве африканских стран оно проходит неэффективно [Amromah et al. 2023]. В регионе Ашанти (Гана) практикующие врачи классической медицины и администрация больниц выявили несколько препятствий для интегрирования традиционной медицины. К ним относятся высокая стоимость продуктов классической медицины, недостаточное продвижение процесса интегрирования и низкие стандарты обслуживания в рамках классической медицины [Amromah 2023].

Юнис, акушерка больницы *M.M.A Sufi Hospital*, поделилась своими мыслями о состоянии интегрированности: «Что касается традиционной медицины, то людям она слишком нравится. Например, если вы дадите им лекарства из больницы, они все равно пойдут к народным целителям. Между тем, нам это не помогает. Это трудно, но мы справляемся, и нет никакого интегрирования. В основном мы советуем людям не

²⁶ Интервью с доктором Альхаджи Руфай Абдаллахом, Абоабо, 18 мая 2024 г.

²⁷ Интервью с доктором Альхассаном Абоабо, 25 мая 2024 г.

²⁸ Интервью с Осей Кофи и Нана Агъемангом, Абоабо, 23 мая 2024 г.

совмещать препараты разных врачебных систем, но они обращаются к народным целителям после того, как побывали в больнице»²⁹.

Мохаммед Абдул Рауф, ответственный за документацию в больнице *M.M.A Sufi Hospital*, поделился своими мыслями об интегрировании: «До того, как я начал работать здесь, я работал в разных медицинских учреждениях, и у меня не было ни одного случая интегрирования практики траволечения в официальную систему, так что я не думаю, что какое-либо интегрирование в принципе имеет место быть»³⁰.

В исследовании И. Ампома и ее коллег говорится, что народные целители более восприимчивы к идее интегрирования по сравнению с ортодоксальными врачами [Amromah et al. 2023]. Утверждается, что интегрирование некоторого количества определенных местных медицинских учреждений традиционной медицины в официальную классическую больничную систему может привести к созданию комплексной общенациональной сети услуг. Медицинская практика коренных народов включает в себя различные аспекты. Следовательно, когда врачей, прошедших подготовку в области биомедицины, просят высказать свое мнение о целесообразности интегрирования двух систем, на них, очевидно, влияет несколько переменных. Если одни люди положительно реагируют на лечение травами и рекомендуют его пациентам, то другие могут быть обеспокоены тем, что они считают ненаучными или религиозными аспектами традиционных методов лечения [Kwame 2021].

Аналогичным образом, исследование Р. Гьяси и других ганских экспертов показало, что медицинские работники, прошедшие подготовку на Западе, с подозрением относятся к местным врачам из-за отсутствия у них научного понимания и соответствующих навыков. Беседы авторов исследования с народными целителями и представителями биомедицины показали, что вместо официально одобренных направлений практикуются неофициальные и нескоординированные. Исследование показало, что народные целители реже направляют пациентов в обычные больницы [Gyasi et al. 2016]. Это подтверждается и результатами настоящего исследования, как будет показано в следующем разделе.

РОЛЬ НАРОДНЫХ ЦЕЛИТЕЛЕЙ И ИХ СОТРУДНИЧЕСТВО С ОФИЦИАЛЬНЫМИ МЕДИЦИНСКИМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ

А. Агбор и С. Наиду (ЮАР) отмечают, что препятствия к сотрудничеству обусловлены менталитетом специалистов в области биомедицины, которые воспринимают народных целителей как неполноценных и не имеющих достаточной подготовки для оказания медицинской помощи [Agbor, Naidoo 2016]. А. Кваме утверждает, что полное интегрирование традиционной медицины в официальную систему здравоохранения – это то, чего теоретически хотели бы официальные медики, но, когда им предоставляются возможности для сотрудничества, они не спешат признать народных целителей в качестве равноправных партнеров, поскольку считают практику традиционной медицины неполноценной [Kwame 2021].

Доктор Мунтавакил, народный целитель, в своих комментариях о сотрудничестве с официальными медицинскими учреждениями приводит следующий пример: «Иногда у кого-то может быть сломана кость, и кость ломается в одном месте, либо по частям. В таких случаях мы должны направить пациента в больницу, где ему сделают операцию или вставят металлический стержень. Поэтому мы обычно направляем

²⁹ Интервью с мисс Юнис, Абоабо, 25 мая 2024 г.

³⁰ Интервью с Мохаммедом Абдулом Рауфом, Абоабо, 25 мая 2024 г.

пациентов в больницы. Но они не направляют к нам своих пациентов. А если и направляют, то сначала принуждают пациента потратить время в больнице, прекрасно понимая, что они не могут лечить такие заболевания. Но направить пациента на прием к народному целителю становится проблемой, если пациент на этом настаивает. Пациенты могут оставаться в больнице около пяти-восьми месяцев, и при этом не вылечиться. А если такого пациента привести к народному целителю, то он исцелится в течение месяца»³¹.

Альхаджи Салифу, еще один народный целитель, в своем комментарии указал, что «сотрудничество с официальными медицинскими центрами очень слабое. Я никогда не сталкивался с ситуацией, когда пациента направляли ко мне на лечение из научного медицинского центра, и наоборот»³².

Акушерка Юнис, комментируя сотрудничество между традиционной медициной и официальными медицинскими учреждениями, сказала: «Здесь мы не работаем с народными целителями. Врачи здесь не народные лекари, поэтому я не могу сказать, есть ли какое-то сотрудничество. Даже здешние врачи, когда я спрашиваю их о народных целителях, просто не обращают на меня внимания, потому что не признают народных целителей. Однако, хоть мы их не признаем, мы их и не осуждаем. Между нами нет серьезного сотрудничества. Народные целители могут направлять пациентов к нам, но для нас направить к ним пациентов было бы очень сложно. Был случай, когда народный целитель не смог вылечить пациента, поэтому он направил его к нам, но состояние больного ухудшилось и нам пришлось госпитализировать его. Иногда народные целители направляют пациентов в определенные биомедицинские центры»³³.

Результаты исследования А. Агбора и С. Наиду (ЮАР) показывают, что двойные консультации распространены во многих общинах, даже если большинство людей выбирают биомедицину. Народная медицина коренных народов существовала всегда, и существуют разные причины, по которым люди обращаются к традиционной медицине. Высокоразвитая биомедицина сосуществует и даже конкурирует с традиционными медицинскими методами в современных африканских сообществах, которые работают в рамках плюралистической системы здравоохранения. Это позволяет людям выбирать те системы здравоохранения, которые лучше всего им подходят [Agbor, Naidoo 2016].

В своих комментариях по поводу сотрудничества между народными целителями и официальной системой здравоохранения доктор Альхассан отмечает: «С моей стороны проблема в том, что я не знаю, регулируется их деятельность или нет, а если и регулируется, то, на мой взгляд, не очень строго. В больнице Манхия существует официальное сотрудничество между двумя системами, но в других местах оно неофициальное»³⁴.

Как утверждает использующая традиционную медицину Фатимату Ибрагим на вопрос о сотрудничестве между традиционной медициной и классическим здравоохранением: «Я думаю, что сотрудничество в той или иной форме существует, но не могу сказать, является ли оно формальным или неформальным. Но в моей практике не было случая, чтобы врач направлял пациента к народному целителю»³⁵.

Т. Соди и О. Божувойе (ЮАР) считают, что вопрос о слиянии двух медицинских систем в Африке можно рассматривать с разных точек зрения. Ожидается, что врачи,

³¹ Интервью с д-ром Абдуллахи Мунтавакилом, Абоабо, 18 мая 2014 г.

³² Интервью с Альхаджи Ибрагимом Салифу, Абоабо, 18 мая 2024 г.

³³ Интервью с г-жой Юнис, Абоабо, 25 мая 2024 г.

³⁴ Интервью с д-ром Альхассаном, Абоабо, 25 мая 2024 г.

³⁵ Интервью с Фатимату Ибрагим, Абоабо, 23 мая 2024 г.

прошедшие обучение на Западе, скорее всего, будут сопротивляться значительным усилиям по объединению двух систем здравоохранения [Sodi, Bojuwoye 2011]. Непальский эксперт А. Пудьал также добавил, что народные целители оказывают значительное влияние в системах здравоохранения, часто действуя вне официальных структур и не получая признания со стороны государственных органов. Несмотря на эту неформальность и отсутствие интегрированности в основные системы здравоохранения, существует потенциал для их официального привлечения к врачебной деятельности [Poudyal 2011].

Как отмечает российский ученый-африканист Н.В. Гришина, многие африканские государства уже предприняли законодательные шаги по интегрированию традиционной медицины в свои системы здравоохранения: «В последние десятилетия статус традиционной медицины в разных странах Африки значительно возрос и в ряде государств установлен на уровне современной европейской медицины. Например, в ЮАР деятельность народных целителей определяется Законом 1982 г. о профессиях, связанных с медицинским обслуживанием. Согласно этому документу, традиционные врачи должны иметь лицензию и соответствующую квалификацию. Законодательным путем также регламентировалась работа знахарей в Мали (1980 г.), Гвинее (1984 г.), Сенегале (1985 г.), на Маврикии (1989 г.), в Намибии (1992 г.), Бенине (2002 г.) и во многих других государствах Африки» [Grishina 2024: 193].

Хотя процесс интеграции, очевидно, очень трудоемок, можно предположить, что в будущем две системы будут постепенно сближаться и будет разработана необходимая правовая база для интегративной медицины.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Традиционная медицина является важнейшим компонентом системы здравоохранения Ашанти, где целители лечат физические, духовные и социальные болезни местного населения. В то же время процесс ее интегрирования в биомедицинскую систему здравоохранения либо отсутствует, либо не имеет организованной формы сотрудничества между целителями и врачами классической медицины. Кроме того, почти всегда подразумевается, что именно традиционная медицина должна быть интегрирована в биомедицинскую систему и что она по умолчанию уступает классической медицинской системе.

Народные целители часто занимают уважаемые общественно-политические позиции и регулярно участвуют в решении проблем общины. Благодарность часто превалирует над финансовой выгодой при оплате услуг народных целителей. Эти задачи укрепляют их уважаемый статус как в культурной, так и в политической сферах. Мнения общины поддерживают эффективность, гибкость и культурную значимость традиционной медицины, несмотря на трудности с ее интегрированием в различные сегменты системы здравоохранения.

Причины предпочтения традиционной медицины – ее доступность, дешевизна и личный опыт в ее эффективности. Проблемы на пути к более глубокой интегрированности включают негативное отношение биомедиков к традиционной медицине и отсутствие признания последних представителями официальным здравоохранительных органов.

В данной работе подробно рассмотрено, как ашанти, в частности, в Абоабо, использовали традиционные процедуры лечения в прошлом и модифицировали эти практики, передавая специализированный опыт из поколения в поколение. Роли целителей демонстрировали адаптивность в ответ на меняющиеся требования.

Общество продолжает признавать необходимость интегрированности традиционной медицины в общегосударственную систему здравоохранения, однако при этом разделенность традиционной и научной систем сохраняется. Эти проблемы можно решить, используя кооперативные стратегии, учитывающие мнения заинтересованных сторон. Выявление существующих барьеров на пути к улучшению координации и признание преимуществ инклюзивных решений может послужить основой для разработки политики и программ, устанавливающих четкие обязанности практикующих медиков. Акцент на стандартизированных зонах специализации, наряду с расширением ресурсов, позволяют выявить потенциал для интегрированности в некоторых перспективных областях

Ожидается, что в будущем в Гане, в регионе Ашанти и по всей Африке традиционная медицина будет официально признана и включена в национальные системы здравоохранения. Следовательно, врачи классической медицины и народные целители начнут сотрудничать, уважая специализацию друг друга и помогая в обеспечении комплексного лечения. Для того чтобы это произошло, необходимо изменить отношение, способствуя уважению и взаимопониманию между двумя медицинскими системами.

Необходимо, чтобы народные целители участвовали в стандартизированных программах обучения и сертификации и проводили тщательные исследования для подтверждения безопасности и эффективности своих методов лечения. Кроме того, этическое поведение и безопасность пациентов должны быть гарантированы созданием четкой нормативной базы. Внедрение традиционной медицины в конечном итоге дает шанс повысить доступность и дешевизну медицинской помощи, особенно для жителей неблагополучных районов. Благодаря принятию этой всеобъемлющей стратегии Гана и другие африканские страны могут создать надежные системы здравоохранения, которые будут удовлетворять многочисленные потребности граждан, одновременно защищая уникальные культурные ценности.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Abubakar M.S., Musa A.M., Ahmed A Hussaini I. M. The Perception and Practice of Traditional Medicine in the Treatment of Cancers and Inflammations by Hausa and Fulani Tribes in Northern Nigeria. *Journal of Ethnopharmacology*. 2007. Vol. 111. № 3. Pp. 625–629. <https://doi.org/10.1016/j.jep.2007.01.011>
- Adamtey R., Oduro C. Y., Ocloo K. A. The Importance of Traditional Healers in the Planning of Rural Healthcare Delivery in Ghana: The Case of Bone-Setting Services in Loagri and Wungu. *Journal of Science and Technology (Ghana)*. 2014. Vol. 34. № 3. Pp. 55–67. <http://doi.org/10.4314/jst.v34i3.7>
- Adu-Gyamfi S. Spiritual and Indigenous Healing Practices among the Asante People of Ghana: A Testimonial from Twenty-first Century Practitioners and Recipients in Kumase. *Journal of Basic and Applied Research International*. 2016. Vol. 12. № 1. Pp. 39–50.
- Adu-Gyamfi S., Abubakari T., Nyaaba A.Y., Kuusaana M.M., Darkwa B.D., Tomdi L. Muslim healers and healing: An ethnographic study of Aboabo community of Ghana. *International Journal of Modern Anthropology*. 2020. Vol. 2. №.14. Pp. 291–316. <http://doi.org/10.4314/ijma.v2i14.4>
- Adu-Gyamfi S., Anderson E. Indigenous Medicine and Traditional Healing in Africa: A Systematic Synthesis of the Literature. *Philosophy, Social and Human Disciplines*. 2019. Vol.1. Pp. 69–100. <https://doi.org/10.17613/WQP1-1Q34>
- Agbor A.M., Naidoo S. A Review of the Role of African Traditional Medicine in the Management of Oral Diseases. *African Journal of Traditional, Complementary and Alternative Medicines*. 2016. Vol. 13. № 2. Pp. 133–142. <http://doi.org/10.4314/ajtcam.v13i2.16>
- Ahenkan, A., Opoku-Mensah, F., Boon, K.E. Integrating Traditional and Orthodox Medical Practices in Health Care Delivery in Developing Countries: Lessons from Ghana. *International Journal of Herbal Medicine*. 2019. Vol. 7. № 6. Pp. 23–30.
- Ampomah I. Malau-Aduli B.S., Seidu A.A., Malau-Aduli A.E.O., Emeto T.I. Integrating traditional medicine into the Ghanaian health system: perceptions and experiences of traditional medicine practitioners in the

- Ashanti region. *International Health*. 2023. Vol. 15. № 4. Pp. 414–427. <https://doi.org/10.1093/inthealth/iha059>
- Ampomah I., Kumi-Kyereme A., Kofur Maafo Darteh E., Addo I.Y. Perceptions of the Aged about Traditional and Modern Medicines in Yamoransa, Ghana. *Journal of Community Health*. 2015. Vol. 40. № 2. Pp. 235–244. <https://doi.org/10.1007/s10900-014-9922-y>
- Asante E., Avornyo R. Enhancing Healthcare System in Ghana through Integration of Traditional Medicine. *Journal of Sociological Research*. 2013. Vol. 4 №. 2. Pp. 256–272. <https://doi.org/10.5296/jsr.v4i2.4224>
- Fokunang. C.N., Ndikum V., Tabi O.Y., Jiofack T.B., Ngameni B., Guedje N.M., Tembe-Fokunang E.A., Tomkins P., Barkwan S., Kechia F., Asongalem E., Ngoupayou J., Torimiro N.J., Gonsu K.H., Sielinou V., Ngadjui B.T., Angwafor F., Nkongmeneck A., Abena O.M., Ngogang J., Asonganyi T., Colizzi V., Lohoue J., Kamsu-Kom. Traditional Medicine: Past, Present and Future Research and Development Prospects and Integration in the National Health System of Cameroon. *African Journal of Traditional, Complementary and Alternative Medicines*. 2011. Vol. 8 № 3. Pp. 284–295. <https://doi.org/10.4314/ajtcam.v8i3.65276>
- Getachew A., Dawit A., Timotewos G., Kelbessa U. Perceptions and Practices of Modern and Traditional Health practitioners about Traditional Medicine in Shirka District, Arsi Zone, Ethiopia. *Ethiopian Journal of Health Development*. 2002. Vol. 16. № 1. Pp. 1–14.
- Grishina N.V. Western and Traditional African Medicine in the Fight Against Tropical Diseases in Africa. *Journal of the Institute for African Studies*. 2024. № 2. Pp. 186–196. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2024-67-2-186-196>
- Gyasi R., Asante F., Abass K., Yeboah J.Y., Adu-Gyamfi S., Amoah P.A. Do Health Beliefs Explain Traditional Medical Therapies Utilization? Evidence from Ghana. *Cogent Social Sciences*. 2016. Vol. 2. № 1. Pp. 1–4. <http://doi.org/10.1080/23311886.2016.1209995>
- Kayne S.B. *Traditional Medicine: A Global Perspective*. London: Pharmaceutical Press, 2010.
- Kretchy I.A., Okyere H.A., Joseph O., Afrane B.A., Sarkodie J.A., Debrah P. Perceptions of Traditional, Complementary, and Alternative Medicine among Conventional Healthcare Practitioners in Accra, Ghana: Implications for integrative Healthcare. *Journal of Integrative Medicine*. 2016. Vol. 14. № 5. Pp. 380–388. [http://doi.org/10.1016/S2095-4964\(16\)60273-X](http://doi.org/10.1016/S2095-4964(16)60273-X)
- Kwame A. Integrating Traditional Medicine and Healing into the Ghanaian Mainstream Health System: Voices from within. *Qualitative Health Research*. 2021. Vol. 3. № 10. Pp. 1847–1860. <https://doi.org/10.1177/10497323211008849>
- Mensah C.A. *Causes and Consequences of Informal Settlement Planning in Ghana: A case study of Aboabo, a suburb of Kumasi Metropolis*. Unpublished Master's Thesis, Department of Geography and Regional Planning, University of Cape Coast, 2010.
- Omowunmi A., Nkiru O., Yekeen R., Chinyere E., Muinat J., Segun A., Lateef S. Knowledge, attitudes and perceptions of HIV/AIDS among traditional birth attendants and herbal practitioners in Lagos State, Nigeria. *African Journal of AIDS Research*. 2004. Vol. 3. № 2. Pp. 191–196.
- Opoku J.K., Addai-Mensah P., Wiafe F. Traditional and Modern Medicine: A survey of views on its Integration in Ghana. *International Journal of African Society. Cultures and Traditions*. 2015. Vol. 3. № 5. Pp. 22–36.
- Poudyal A. Role of Indigenous Healers in PHC. *Health Prospect*. 2011. Vol. 10. Pp. 68–69. <http://doi.org/10.3126/hprospect.v10i0.5660>
- Romero-Daza N. Traditional Medicine in Africa. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 2002. Vol. 583. № 1. Pp. 173–176. <https://doi.org/10.1177/000271620258300111>
- Sodi T., Bojuwoye O. Cultural Embeddedness of Health, Illness and Healing: Prospects for Integrating Indigenous and Western Healing Practices. *Journal of Psychology in Africa*. 2011. Vol. 21 № 3. Pp. 349–356. <https://doi.org/10.1080/14330237.2011.10820467>

Research article

TRADITIONAL HEALERS AND THE STATE OF MEDICAL INTEGRATION IN ASANTE: A 21st CENTURY DIALOGUE WITH PRACTITIONERS AND RESIDENTS IN ABOABO

© 2025 S. Adu-Gyamfi, B. Yakubu, A.Y. Nyaaba, E. Bempong, M.A. Brobbey

ADU-GYAMFI Samuel, (Associate Professor), Department of History and Political Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. ORCID 0000-0002-0193-867X. Email: mcgyamfi@yahoo.com

YAKUBU Bright, (Research and Teaching Assistant), Department of History and Political Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. ORCID: 0009-0001-8558-4644. Email: brightlyakubu12072000@gmail.com

NYAABA Ali Yakubu, (Senior Lecturer), Department of History and Political Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. ORCID: 0000-0002-7126-2572 . Email: ayimbil@yahoo.co.uk

BEMPONG Emmanuel, (Senior Lecturer), Department of Communications Studies, Sunyani Technical University, Sunyani, Ghana. ORCID: 0000-0001-6202-4356. Email: bemaila@yahoo.com

BROBBEY Maryann Addai, (Research and Teaching Assistant), Department of History and Political Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana. ORCID: 0009-0007-0599-6045. Email: addaibrobbeymaryann@gmail.com

Abstract. This study looks into how traditional medicine is incorporated into the healthcare system in Asante, focusing on the Aboabo community. For many years, traditional healing methods that are ingrained in the area's cultural legacy have been vital parts of its healthcare. Notwithstanding their importance, formal acknowledgement and incorporation into the mainstream healthcare system are frequently difficult to achieve for these practices. In-depth interviews with a wide range of participants, including locals, biomedical experts, and traditional healers, were conducted as part of this broad qualitative study. The results demonstrate the diverse functions of traditional healers, who, in addition to aiding in childbirth, attend to a broad range of conditions, from acute wounds to chronic illnesses. The community's view of traditional medicine is clarified by this study, which highlights the confidence and dependence on these professionals. Significant obstacles to integration are also identified by the study, including enduring unfavorable opinions among biomedical professionals who frequently consider traditional techniques to be subpar. The absence of formal acknowledgement by state health authorities and weak regulatory frameworks further complicate the landscape of healthcare delivery. By examining these relationships, this study offers insightful information about the current discussion on healthcare in Ghana and promotes a more inclusive strategy that acknowledges the value of traditional medicine.

Keywords: traditional healers, medical integration, traditional medicine, herbal medicine, primary healthcare, Aboabo community, Asante

Authors' contributions: Adu-Gyamfi S.: conceptualization, data curation, methodology, writing original draft, review, and editing; Yakubu B.: data curation and writing original draft; Nyaaba A.Y.: writing and review; Bempong E.: writing and review; Brobbey M.A.: data curation, writing, review, and editing.

Conflict of interest: The authors declared that there is no conflict of interest.

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-147-165

For citation: Adu-Gyamfi S., Yakubu B., Nyaaba A.Y., Bempong E., Brobbey M.A. (2025). Traditional Healers and the State of Medical Integration in Asante: A 21st Century Dialogue with Practitioners and Residents in Aboabo. *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 147–165. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-147-165>

РЕЦЕНЗИИ

Рецензия

ЗАВИСИМАЯ НАУКА В НЕЗАВИСИМОЙ АФРИКЕ

© 2025 Е.В. Морозенская

МОРОЗЕНСКАЯ Евгения Викторовна, кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник, заведующая Центром изучения проблем переходной экономики, Институт Африки РАН, Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-000-6311-1718. E-mail: evmorozen@mail.ru

Рецензия на книгу: Sooryamoorthy R. *Independent Africa, Dependent Science: Scientific Research in Africa*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2023. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5577-0>

Ключевые слова: Африка, наука, основные направления исследований, зависимость и пути к самостоятельности, научное партнерство

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-166-169

Для цитирования: Морозенская Е.В. Зависимая наука в независимой Африке (рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 166–169. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-166-169>

Книга профессора социологии Р. Сурьямурти (*R. Sooryamoorthy*) из Школы социальных наук Университета КваЗулу-Наталь города Дурбан, ЮАР (*School of Social Sciences, University of KwaZulu-Natal, Durban, South Africa*) посвящена исследованию актуальной проблемы – взаимосвязи между стремлением африканских стран к самодостаточности и их зависимостью от внешних источников финансирования и ряда форм международного сотрудничества, что зачастую приводит к тому, что приоритеты исследований определяются донорами, а не потребностями самого континента. При этом автор подчеркивает важность сбалансированных и взаимовыгодных партнерств, акцентируя внимание на необходимости укрепления сотрудничества Юг–Юг и внутриафриканского сотрудничества.

Значительно расширив круг вопросов, поставленных им в предыдущих публикациях по проблемам развития науки в Африке¹, в данной книге профессор Р. Сурьямурти всесторонне проанализировал следующие важные аспекты проблемы:

1. Наука, зависимость и Африка. Рассмотрев ключевое понятие "зависимость" применительно к Африканскому континенту на основе исторического обзора развития науки и анализа колониальных истоков проблемы, автор делает вывод о сохранении значительной зависимости современной Африки, в том числе и в научной сфере (с. 1–29).

¹ Sooryamoorthy R. *Transforming Science in South Africa: Development, Collaboration and Productivity*. New York: Palgrave Macmillan, 2015; Sooryamoorthy R. *Science, Policy and Development in Africa. Challenges and Prospects*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020; Scherer Ch., Sooryamoorthy R. (Eds.) *Doctoral Training and Higher Education in Africa*. London: Routledge, 2022; Sooryamoorthy R., Khalema N.E. (Eds.). *The Oxford Handbook of the Sociology of Africa*. Oxford: Oxford University Press, 2023.

2. Научные исследования в Африке. Анализируя доступные источники информации и оценивая степень их надежности, автор акцентирует внимание на проблемах сбора и анализа данных в условиях ограниченной доступности информации, несопоставимости статистических показателей и других факторов (с. 31–62).

3. Научное производство в Африке: анализ научных публикаций. Оценивая объем публикаций (за период 2001–2018 гг. их количество возросло почти в 7 раз), их качество, показатели цитируемости и другие параметры, автор проводит сравнение с прочими регионами мира по различным научным направлениям. Так, существует значительное неравенство в научной продуктивности между самими африканскими странами: доминируют ЮАР и Египет (у них почти половина всех публикаций), а вклад большинства остальных стран континента (82%) не превышает 17%. При этом ключевую роль в производстве научных публикаций играет небольшое число институтов – как внутри Африки (университеты ЮАР), так и за ее пределами (*Centre national de la recherche scientifique, CNRS*, Франция), а среди ключевых международных партнеров выделяются Франция, Саудовская Аравия, США и Испания.

Сохраняется высокий уровень зависимости африканских научно-исследовательских работ (НИР) от внешнего финансирования (ведущим спонсором являются США), тогда как собственные инвестиции в исследования и разработки остаются незначительными, что отражает распространенное в Африке отношение к *STI (Science, Technologies, Innovations)* как "роскоши". Тем не менее, отмечается небольшой рост *GERD* (валовые внутренние затраты на НИР) – с 0,45% в 2011 г. до 0,51% в 2016 г. (с. 63–104).

4. Партнерство в африканской науке. Рассматривая различные формы, мотивы, цели и результаты двустороннего и многостороннего сотрудничества между африканскими и зарубежными учеными, автор оценивает их эффективность и перспективы снижения зависимости от внешних источников. Он отмечает доминирование в этом процессе стран Северной Америки и Европы.

Так, США и Франция совместно обеспечивают четверть всех публикаций Африки, а партнерства со странами Севера составляют 80% партнерских и 84% всех публикаций. Вместе с тем наблюдается снижение доли США, Франции, Великобритании и Германии в партнерских публикациях в период 2010–2018 гг. по сравнению с 2001–2009 гг. Растет количество научных партнерств Юг–Юг, особенно с Саудовской Аравией, Китаем, Японией, Индией и Бразилией (в период 2010–2018 гг. их доля в публикациях утроилась). При этом внутри Африки сотрудничество лидеров – ЮАР и Египта – с другими странами невелико, более активным партнером, особенно для стран Африки к югу от Сахары, является Нигерия. Страны с сильной научной базой стремятся сотрудничать с более развитыми странами, а не с менее развитыми странами Африки. Автор приходит к выводу о необходимости расширения партнерства Юг–Юг, а также внутриафриканского сотрудничества с целью уменьшения зависимости от Севера (с. 105–157).

5. Основные направления исследований. Среди выделенных автором научных сфер, в которых африканские ученые достигают наибольших успехов и вносят значимый вклад в мировую науку, – сельское хозяйство, медицина, энергетика и экология, то есть сферы, наиболее связанные с социально-экономическими потребностями континента и глобальными вызовами.

В период 2001–2018 гг. в Африке наблюдался устойчивый рост количества публикаций в области химии и инженерии (в основном в Египте, ЮАР, Тунисе и Алжире), решающую роль в этом играет финансирование, осуществляемое прежде всего национальными и международными агентствами. Наряду с общей нехваткой квалифицированных инженеров, в Африке мало физиков-исследователей, научного

оборудования, исследовательских институтов, а также рабочих мест для выпускников-физиков. На этом фоне отмечается рост числа публикаций в области наук об окружающей среде, что отражает повышенный интерес к экологическим проблемам, особенно в Африке к югу от Сахары. Растет популярность и научного направления «Материаловедение», демонстрирующего устойчивый рост числа публикаций (с. 159–235).

б. Барьеры на пути к самостоятельности. Автор выделит следующие препятствия:

Малочисленность межафриканских научных партнерств:

– преобладание в научной сфере Африки международных партнерств на фоне недостаточного развития внутриконтинентального сотрудничества;

– сохранение неравноценного участия африканцев в партнерствах с исследователями из развитых стран, в которых африканские ученые часто выступают в роли сборщиков данных, а не равноправных участников в анализе и публикации результатов;

– рост количества партнерств с азиатскими странами, преследующими нередко собственные экономические интересы в разработке природных ресурсов.

Зависимость научных исследований от внешнего финансирования:

– предпочтения доноров влияют на выбор направлений исследований, отвлекая ресурсы от проблем, наиболее актуальных для Африки;

– инвестиции африканских государств в науку значительно уступают другим регионам мира, тогда как успешный опыт нескольких стран Африки (например, ЮАР) демонстрирует более высокую научную производительность и независимость;

– достижение цели Африканского союза по финансированию развития к 2063 г. требует увеличения налоговых поступлений и внедрения инновационных механизмов финансирования.

Ограниченность исследовательского потенциала:

– нехватка квалифицированных ученых (в ряде случаев их критическое отсутствие), качественного оборудования и благоприятной исследовательской среды ограничивает возможности проведения передовых исследований и решения насущных проблем;

– необходимы меры по подготовке специалистов в сферах науки, техники и технологий, особенно связанных с решением острых африканских проблем (медицина, сельское хозяйство);

– важно поддерживать действующие африканские институты и увеличивать их финансирование из местных источников.

Неразработанность государственной политики в области науки:

– отсутствие последовательной научной политики, ее включения в национальные планы развития препятствуют научно-техническому прогрессу;

– необходима научная политика для определения приоритетов, наращивания потенциала и создания условий для успешной научной деятельности;

– несмотря на усилия ряда страны Африки по разработке научно-технической политики, не все из них достигли значительного прогресса (с. 237–274).

7. Африканская наука: реалии, возможности. Научная продуктивность в Африке растет, но неравномерно – это связано, в основном, с доминированием в этой сфере лишь нескольких стран и институтов, а также с преимущественной ориентацией исследователей на решение проблем, специфичных для континента, таких как инфекционные заболевания и аграрное развитие.

Для достижения независимости в науке и технологиях крайне важно активизировать научные и образовательные системы, укрепить внутренние источники

поддержки научных исследований в целях создания полноценной научной среды и преодоления нынешней зависимости от внешнего финансирования (с. 275–298).

Проведенный автором подробный анализ как имеющихся достижений, так и основных препятствий на пути к развитию африканской науки, позволяет оценить уровень самостоятельности или зависимости африканской науки в сравнении с мировыми научными тенденциями (в книге приведены соответствующие данные по различным странам мира). Сопоставив эти процессы, автор предлагает перспективные, с его точки зрения, направления развития африканской науки для продвижения к большей научной самостоятельности, уделяя особое внимание вопросам расширения научного партнерства.

Для выяснения возможностей расширения самостоятельной деятельности африканских исследователей в разных областях знания автор провел обширный анализ эмпирических сведений об африканских странах (книга содержит 41 таблицу, 8 графиков и 4 карты). Вместе с тем исследование сконцентрировано в основном на ограниченном круге государств и на ключевых научных областях, прежде всего естественно-научного профиля. Оценивая потенциал дальнейшего научно-технического развития, автор сформулировал рекомендации по поддержке исследований в приоритетных областях в целях повышения самообеспеченности Африки в области науки: укреплять региональные партнерства, увеличивать внутреннее финансирование исследований, наращивать исследовательский потенциал, бороться с утечкой мозгов и разрабатывать комплексные и эффективные методы научно-технической политики.

Данная книга, отражающая характерные для современной африканской науки особенности, еще не получившие широкого освещения в литературе, представляет практический интерес для африканских государств, стремящихся развивать и как можно полнее использовать имеющийся на континенте научно-технологический потенциал.

Review

DEPENDENT SCIENCE IN INDEPENDENT AFRICA

© 2025 E.V. Morozenskaya

MOROZENSKAYA Evgenia Viktorovna, PhD (Economics), Leading Research Fellow, Head, Centre for Transition Economy Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-6311-1718. E-mail: evmorozen@mail.ru

Review of the book: Sooryamoorthy R. (2023). *Independent Africa, Dependent Science: Scientific Research in Africa*. Singapore: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-5577-0>

Keywords: Africa, science, major research areas, dependence and pathways to self-reliance, scientific partnership

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-166-169

For citation: Morozenskaya E.V. (2025). *Dependent Science in Independent Africa (Review)*. *Journal of the Institute for African Studies*. 2025. Vol. 11. № 2. Pp. 166–169. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-166-169>

НАУКА И ТЕХНОЛОГИИ В АФРИКЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ

© 2025 А.К. Баринов

БАРИНОВ Андрей Константинович, кандидат экономических наук, научный сотрудник, Центр глобальных и стратегических исследований, Институт Африки РАН, Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0002-7847-4172. E-mail: a.barinov@inafr.ru

Рецензия на коллективную монографию: Научно-технологический потенциал современной Африки. Под ред. Морозенской Е.В. М.: Институт Африки РАН, 2022.

Ключевые слова: Африканский континент, научно-технологическое развитие, африканский рынок труда, демография

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-170-173

Для цитирования: Баринов А.К. Наука и технологии в Африке: проблемы и перспективы современного развития (рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 170–173. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-170-173>

В наши дни социальное, экономическое и демографическое развитие стран Африканского континента играет все бóльшую роль в системе современных международных отношений. В XXI в. от эффективной реализации научно-технологического потенциала континента будет зависеть не только судьба самого макрорегиона, но и будущее значительной части населения планеты. Большинство государств Африки уже осознают необходимость решения данной сложной и комплексной задачи, что находит свое отражение в соответствующих пунктах «Повестки-2063» Африканского Союза, в частности, в «Стратегии науки, технологий и инноваций для Африки-2024», а также учитывается в «Целях устойчивого развития 2016–2030» ООН.

Учитывая вышеизложенное, необходимо сказать, что научное и экспертное сообщества испытывают необходимость в системном осмыслении специфики и перспектив научно-технологического развития стран Африканского континента.

Коллективная монография «Научно-технологический потенциал современной Африки» как раз является новаторским результатом комплексной исследовательской деятельности ведущих, профильных специалистов из Института Африки РАН и Финансового университета при Правительстве России. В коллектив авторов вошли: Волков С.Н., Володина М.А., Гаврилова Н.Г., Дейч Т.Л., Денисова Т.С., Калиниченко Л.Н., Константинова О.В., Кукушкин В.Ю., Кулькова О.С., Матвеева Н.Ф., Маценко И.Б., Морозенская Е.В., Новикова З.С., Поспелов В.К., Прокопенко Л.Я., Рыбалкина И.Г., Скубко Ю.С., Ткаченко А.А., Ткаченко К.А., Фитуни Л.Л.

Важно отметить логичную и последовательную структуру самой книги.

В Разделе I дается фундаментальная оценка перспектив всего макрорегиона с точки зрения как исторического формирования научного потенциала, так и проблем дальнейшей его реализации. Раздел II посвящен лучшим практикам выработки национальных научно-образовательных стратегий, где рассматривается передовой в масштабах континента опыт Египта, Марокко, Нигерии и ЮАР. Раздел III посвящен

африканским высокотехнологичным исследованиям и методам их использования в реальных секторах экономики. Детально рассматриваются подходы к внедрению цифровых технологий, а также разработок в приоритетных для Африки отраслях – в энергетике, сельском хозяйстве, управлении водными ресурсами. В разделе IV отражено международное сотрудничество стран Африки в научно-технологической и образовательной сферах, где особое внимание уделяется вкладу таких крупных игроков как Китай и Европейский Союз. Особое место в этом заключительном разделе посвящено состоянию и перспективам развития российско-африканского сотрудничества в области ядерных технологий.

Стиль изложения книги отличается ясностью и логичностью. Авторы используют большой массив качественных и количественных данных, что позволяет читателю лучше понять сложные процессы, происходящие на континенте. Серьезный научный базис исследования, а также выбранные авторские подходы и методология обеспечивают фундаментальность и релевантность сделанных выводов.

Введение монографии задает тон всему последующему повествованию. В нем отмечается, что в условиях Четвертой промышленной революции (4ПР) инновационное технологическое развитие для любой страны нацелено на повышение конкурентоспособности и экономической эффективности. Однако континенту пока сложно интегрироваться в динамично развивающиеся глобальные цепочки создания стоимости высокотехнологичных товаров из-за имеющей место в ряде случаев недостаточной развитости африканского научно-технологического потенциала (с. 7).

С научной точки зрения крайне интересно положение о том, что Африка занимает ведущие позиции по тем сырьевым товарам, которые необходимы для новой производственной революции (с. 14), но научный потенциал стран континента пока недостаточен для эффективного самостоятельного использования имеющихся ресурсов. Более того, колониальные подходы в африканской экономике продолжают доминировать, а уровень финансирования по-прежнему низок, что приводит к утечке лучших кадров за рубеж (с. 26). Крайне интересны приведенные авторами данные, что в макрорегионе численность трудовых ресурсов, занятых в НИОКР, находится на отметке 240 тыс. человек, на 1 млн. населения приходится лишь 198 исследователей – в 8 раз меньше, чем в среднем по миру, в 22 раза меньше, чем в США (с. 21).

В монографии отмечено, что для преодоления негативных тенденций страны Африки пытаются выстроить панафриканскую систему инфраструктурного и институционального обеспечения в области науки и технологий. В этом контексте выделяются три взаимосвязанных стратегии развития образования и науки: 1) континентальная стратегия образования; 2) континентальная стратегия технического и профессионального образования и обучения; 3) стратегия науки, технологий и инноваций для Африки. В монографии подчеркивается, что страны континента ориентируются на современные тренды науки и прорывные технологии, а также на задействование потенциала традиционного знания африканцев о природе и человеке (с. 24.). С таким заключением трудно не согласиться.

Авторы утверждают, что научно-технологическому развитию способствует международная кооперация в данной сфере. Однако нередко международные коллаборации с участием африканцев занимают вопросы, которые не связаны с проблемами континента, а реализуются в интересах внешнего заказчика (с. 25). Более того, западное научное сообщество перманентно применяет политически мотивированные санкции (с. 26), что препятствует развитию целых научных направлений в отдельных государствах. Подобное утверждение авторов лишь подтверждает значимость «Декларации второго саммита Россия-Африка»,

устанавливающей, что российско-африканское сотрудничество в научно-технологической сфере должно и может выстраиваться именно на взаимовыгодной основе.

Крайне важно отметить положение о том, что наблюдается острая нехватка специалистов с навыками, требуемыми современным рынком, а население Африки динамично растет, что приводит к увеличению безработицы и социальной напряженности. В частности, в Африке южнее Сахары доля высококвалифицированных кадров составляет всего лишь 6% (с. 40). В свете этого нельзя не согласиться с мнением авторов о большой значимости помощи странам континента, которую оказывают научные и образовательные учреждения Российской Федерации, в которых обучаются свыше 34 тыс. студентов из Африки². Авторы прямо указывают на приоритетность задачи «Повестки 2063», которая провозглашает достойный труд центральной целью экономической и социальной политики.

Благодаря росту населения, Африка получает серьезный «демографический дивиденд», однако время на его реализацию ограничено и требуется крайне эффективная система образования (с. 55). Если Африка не успеет в должной мере реализовать свой научно-технологический потенциал, то это приведет к социальной нестабильности, считают авторы сборника.

В монографии четко обозначена позиция, что рынок труда в Африке может развиваться за счет модернизации сектора сельского хозяйства, обрабатывающей промышленности, энергетики, развития цифровых технологий, в частности, в секторе финансовых услуг, а также за счет туризма, транспорта и торговли. Авторы справедливо отмечают, что в последние десятилетия Африка продвинулась в своем понимании необходимости системного увеличения квалифицированной рабочей силы в условиях современной цифровой революции (с. 68).

Отдельного внимания заслуживает заключение монографии, где указано, что большинству стран Африки для реализации своего научного, образовательного и технологического потенциала с учетом целей «Повестки 2063», требуются реальные реформы для достижения позитивных сдвигов в отраслевой структуре хозяйства континента (с. 260). Процесс будет сдерживаться серьезной проблемой «утечки умов». На данный момент 40% ведущих африканских ученых живут за рубежом. Авторы отмечают, что Механизм содействия развитию технологий ООН, который был одобрен всеми государствами Африки, позволил разработать и принять «Стратегию науки, технологий и инноваций для Африки-2024», ставшую частью panafricanской «Повестки 2063» (с. 262). Эти документы являются ориентиром для будущего научно-технологического развития макрорегиона.

Монография «Научно-технологический потенциал современной Африки» представляет собой вклад в изучение наиболее острых образовательных, экономических и социальных проблем континента. Книга полезна для сотрудников органов государственной власти, дипломатов, а также ученых международных, демографов, экономистов и социологов. Ясность авторского изложения и логичность научных подходов делают исследование доступным для широкого круга читателей, интересующихся вопросами научно-технологического развития континента.

² Number of students from African countries enrolled in higher education institutions and scientific organizations in Russia from academic year 2014/15 to 2023/24. *Statista*. <https://www.statista.com/statistics/1131825/number-of-african-students-in-russia/> (accessed: 20.03.2025)

**SCIENCE AND TECHNOLOGY IN AFRICA:
CHALLENGES AND PROSPECTS OF MODERN DEVELOPMENT**

© 2025 A.K. Barinov

BARINOV Andrey Konstantinovich, PhD (Econ.), Research Fellow, Centre for Global and Strategic Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7847-4172. E-mail: a.barinov@inafr.ru

Review of the book: Morozenskaya E.V. (Ed.). (2022). Scientific and Technological Potential of Modern Africa. Moscow: Institute for African Studies. (In Russ.)

Keywords: African continent, scientific and technological development, African labor force, demography

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-170-173

For citation: Barinov A.K. (2025). Science and Technology in Africa: Challenges and Prospects of Modern Development (Review). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 170–173. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-170-173>

СИСТЕМА АФРИКАНСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ИЗ МОЗАМБИКА: ДЕКОЛОНИЗАЦИЯ ИЛИ НЕОКОЛОНИАЛИЗМ?

© 2025 А.И. Яковлев

ЯКОВЛЕВ Артем Игоревич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация. ORCID: 0009-0001-6268-938X. E-mail: artyakovlev@googlemail.com

Рецензия на монографию: Uetela P.J. Higher Education and Decolonization in Africa. Cham: Palgrave Macmillan, 2023. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-38973-3>

Ключевые слова: высшее образование, педагогика высшей школы, деколонизация, неокOLONИализм, рынок труда, профессиональная деятельность, молодые специалисты, рыночная экономика

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-174-177

Для цитирования: Яковлев А.И. Система африканского высшего образования глазами исследователя из Мозамбика: деколонизация или неокOLONИализм? (Рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Том 11. № 2. С. 174–177. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-174-177>

Педру Уэтела – молодой исследователь из Мозамбика, за время своей академической карьеры сотрудничавший со многими университетами как в Африке (Мозамбик, Гана), так и за ее пределами (Австралия, Бразилия, Норвегия)¹. Рассматриваемая монография – результат многолетней работы ученого, представляющий собой одно из первых фундаментальных исследований в области высшего образования, посвященное всему Африканскому континенту.

По словам автора, первые работы по педагогике высшей школы появились в Соединенных Штатах Америки в 1960-е гг.; соответственно, в них преимущественно рассматривались проблемы европейских и американских университетов. С одной стороны, это привело к экспансии таких моделей в другие регионы мира; с другой – к маргинализации систем, которые не вписывались в сложившиеся доктрины (с. 5). Рассматривая вопросы систем высшего образования в странах Африки, П. Уэтела задается вопросом, что представляет собой африканское высшее образование на сегодняшний день и какие проблемы в нем обнаруживаются. В своем исследовании он использует как собственные статьи, так и публикации в 50 научных журналах.

Автор показывает доминирование «северного империализма» в педагогике высшей школы, из-за которой становится затруднительной оценка состояния вузов в Африке. Исследователь отмечает, что западная концепция университета, существующего в рамках рыночной экономики, не может быть применена к африканскому высшему

¹ Pedro João Uetela. *Escavador*. 04.11.2022. <https://www.escavador.com/sobre/539155/pedro-uetela> (accessed: 15.02.2025)

образованию, ожидание окупаемости затрат уже привело к значительной маргинализации вузов во многих странах Африканского континента (с. 7–8).

Монография рассматривает также место университетов в жизни Африки. Анализируя публикации по педагогике (с. 24–30) и систематизируя информацию о главных политических и общественных инициативах, нацеленных на улучшение положения высшего образования в каждой из стран Африки (с. 30–46), автор отмечает, что сегодня назрела необходимость учитывать особые факторы для правильного функционирования вузов в регионе – они должны быть не просто научными центрами, но и обеспечивать воспитание профессиональных навыков для дальнейшей карьеры выпускников.

Эта тема соотносится с рассматриваемым автором взаимоотношением между университетами и рынком труда в регионе Тропической Африки. П. Уэтела ставит под сомнение распространенное мнение, что африканские университеты не имеют особого значения для функционирования рынка труда. По мнению ученого, данное заблуждение возникло в результате недавних тенденций, связанных с ростом количества людей, получающих высшее образование, переосмыслением роли университетов в африканском контексте, отсутствием должного взаимодействия между представителями индустрии и преподавателями вузов. Анализ научных работ педагогов из африканских стран, напротив, подтверждает, что вузы стараются не только передавать новые знания студентам, адаптироваться под нужды и запросы экономик конкретных стран, но и воспитывать навыки и умения, которые будут способствовать личностному росту молодых специалистов (с. 62–63).

Автор книги не может обойти вниманием тему деколонизации и неоколониализма в сфере высшего образования. Рассмотрев главные стратегические цели африканских вузов на сегодняшний день (с. 73–92), ученый отмечает, что подход Глобального Севера к университетскому образованию привел к становлению автохтонного африканского империализма, в рамках которого самоцелью стала не столько подготовка выпускников к успешной профессиональной карьере, сколько деколонизация общественных институтов (с. 72). Исследователь представляет свое видение трех стадий развития африканского высшего образования. Первая, начавшаяся сразу после обретения государствами Африки независимости, характеризовалась не только передачей новых знаний, необходимых для деколонизации континента, но и воспитанием новой политической элиты. Вслед за падением социализма и отказом от плановой экономики началась стадия новой многокомпонентности, ознаменованная ростом числа государственных и частных заведений, вовлечением в процесс функционирования высшего образования все большего количества заинтересованных игроков и необходимостью воспитания управленцев – администраторов, специалистов по работе с кадровыми ресурсами и подобной деятельностью. Третья стадия, связанная с неолиберальными реформами и наблюдаемая в настоящее время, называется П. Уэтелой «макдональдизацией» высшего образования (с. 95–96). По мнению ученого, связь между университетами и рынками труда в странах Африки разрушалась постепенно, во время перехода университетов от первой стадии (в рамках которой была четкая корреляция между выпускниками вузов и их трудоустройством) к третьей (с отсутствием такой корреляции ввиду многогранности и динамичности развития современного мира).

П. Уэтела представляет обзор кейсов по проблемам взаимодействия высшего образования и рынка труда в различных регионах Африки – в Сообществе развития Юга Африки, в Западной, Центральной, Восточной и Северной Африке. При их изучении обнаруживаются следующие общие проблемы, проявляющиеся в разных странах и регионах: отсутствие реформ, которые могли бы сделать систему высшего

образования релевантной и отвечающей требованиям национального развития; неготовность высших учебных заведений к формированию предпринимательского потенциала у студентов; невозможность университетов встроиться в рыночную экономику. Эта концепция, заимствованная у стран Глобального Севера, по мнению автора, приводит к неокOLONIALИЗМУ в образовательной сфере.

Особой проблемой, которую отмечает ученый почти во всех рассмотренных регионах, является отсутствие взаимодействия между вузами и работодателями – организации недовольны качеством подготовки молодых специалистов, имеющих достаточные теоретические знания, но не владеющих необходимыми практическими навыками для осуществления профессиональной деятельности.

Несмотря на обнаружение общих проблем и закономерностей, П. Уэтела отмечает, что системы образования в разных странах и регионах Африки значительно отличаются друг от друга, в связи с чем невозможно говорить о существовании какого-либо холистического подхода для анализа проблем в системе африканского образования в целом. Более того, велика роль региональных центров как своеобразных «хабов», вокруг которых формируются блоки высших учебных заведений. Общая тенденция однако свидетельствует о том, что вузы Африки вынуждены существовать в условиях постоянной иностранной финансовой поддержки, так как у государств региона, отдающих предпочтение начальному и среднему образованию, на университеты попросту не хватает средств. По мнению автора, африканское образование должно стремиться к экономической независимости, которая может способствовать настоящей деколонизации образовательного процесса (с. 234–235).

Монография П. Уэтелы представляет собой фундаментальный труд, основанный на метаанализе большого объема данных, опубликованных по проблемам высшего образования в Африке за несколько десятилетий. Вместе с тем необходимо отметить, что недостатком работы является излишняя реферативность. Автор представляет исследования, проведенные другими учеными, не давая комментариев и не подвергая их необходимому анализу.

При этом монография П. Уэтелы представляет интерес благодаря широкому тематическому и географическому охвату темы высшего образования. Она дает подробный обзор проблем и опыта образовательных систем в Африке. В контексте установления партнерских отношений между вузами Российской Федерации и стран Африки рассматриваемый научный труд может способствовать более глубокому пониманию российскими специалистами специфики университетов Африканского континента.

Review

AFRICAN HIGHER EDUCATION SYSTEM AS SEEN BY A RESEARCHER FROM MOZAMBIQUE: DECOLONIZATION OR NEOCOLONIZATION?

© 2025 A.I. Yakovlev

YAKOVLEV Artem Igorevich, PhD (Linguistics), Associate Professor, Department of English Language, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation. ORCID: 0009-0001-6268-938X. E-mail: artyakovlev@googlemail.com

Review of the book: Uetela P.J. (2023). Higher Education and Decolonization in Africa. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-38973-3>

Keywords: Higher education, HE pedagogics, decolonization, neocolonialism, labor market, professional engagement, recent graduates, market economies

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-174-177

For citation: Yakovlev A.I. (2025). African Higher Education System as Seen by a Researcher from Mozambique: Decolonization or Neocolonization? (Review). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № 2. Pp. 174–177. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-174-177>

ЯЗЫКОВОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА ЦАР В МОНОГРАФИИ ЦЕНТРАЛЬНОАФРИКАНСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

© 2025 А.В. Давыдов

ДАВЫДОВ Артем Витальевич, доцент, кафедра африканистики, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: 0000-0003-3745-7859. E-mail: artdavydov@mail.ru

Рецензия на монографию: Koyt M.M. Vers un changement linguistique planifié au Centrafrique. Application au modèle glottopolitique. Bangui: Editions Oubangui, 2024.

Ключевые слова: ЦАР, Центральноафриканская Республика, языковая политика, языковое планирование, франкофония, французский язык, африканские языки, язык санго

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-178-180

Для цитирования: Давыдов А. В. Языковое планирование и языковая политика ЦАР в монографии центральноафриканского исследователя (рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. №. 2. С. 178–180. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-178-180>

В 2024 г. в центральноафриканском издательстве *Éditions Oubangui*, базирующемся в столице республики городе Банги, вышла монография под заглавием «На пути к запланированным языковым изменениям в Центральноафриканской Республике применительно к глоттополитической модели». Ее автор лингвист-африканист Мишель Мари Койт изучал лингвистику в Университете Монреаля, защитил диссертацию в Национальном Университете Кот-д’Ивуара и в настоящий момент работает в Институте лингвистических исследований Банги. М.М. Койт – сложившийся исследователь, известный по ряду работ о лингвистической политике ЦАР и о выработке специальной терминологии на национальных языках этой страны. Рецензируемая монография в значительной мере суммирует результаты ранее публиковавшихся работ.

Автор – яркий сторонник повышения роли санго, языка межэтнического общения ЦАР, в образовании, государственном управлении и других сферах, занятых в настоящий момент почти исключительно французским. Таким образом, его книга, не преступая пределов жанра научной монографии по социолингвистике, является одновременно манифестом, причем манифестом политическим.

Структурно монография распадается на основную часть, состоящую из семи глав, и обширные приложения, которые занимают около трети объема книги. Работа, помимо прочего, представляет несомненный справочный интерес. Так, в первой главе обрисовывается социальный и политический контекст ЦАР, необходимый для понимания сути предлагаемых автором реформ. Во второй главе с опорой на данные специальной литературы и переписей населения описывается языковая карта ЦАР и в концентрированном виде излагается социолингвистическая ситуация в стране. В ходе всеобщей переписи 2019 г. 9,4% населения назвали своим родным языком санго, еще 90,6% – другие языки ЦАР, на крупнейших из которых (гбайя и банда) говорит 21% и 20% населения, соответственно. Эти цифры не должны вводить в заблуждение относительно реальной роли санго в ЦАР: в качестве лингва-франка он используется на

всей территории страны. Количество владеющих санго как вторым языком еще предстоит оценить, но очевидно, что оно крайне велико. При значительно более скромных абсолютных цифрах положение санго в ЦАР типологически сходно с положением суахили в Восточной Африке или манден в Западной, где количество владеющих этими языками как вторыми в разы превосходит количество говорящих на них как на родных. Что касается французского языка, то он в ЦАР не стал родным для сколько-нибудь существенной части населения, что отличает страну, например, от соседнего Камеруна.

Третья глава представляет собой очерк истории языковой политики ЦАР. Во французской системе колониального управления существовал прямой запрет на использование местных языков в образовании и администрации. Независимая ЦАР с первых лет существования взяла курс на признание формальной роли санго, присвоив ему сначала статус «национального», а с 1991 г. и «государственного» (наравне с французским). Автор внимательно прослеживает историю языкового законодательства республики со времени независимости до момента выхода монографии. В этой же главе приводится перечень организаций внутри и за пределами ЦАР, имевших отношения к документированию и стандартизации языков страны (с. 57–62). Отдельно отметим библиографическую составляющую главы, дающую почти исчерпывающее описание публикаций по лингвистике и социолингвистике ЦАР (с. 62–70).

Последующие главы монографии посвящены проблемам на пути превращения санго в язык образования и государственного управления и путям их решения. К 2050 г. автор видит свою страну победившей массовую неграмотность и стоящей на пути устойчивого развития (с. 90). Социолингвистической основой этого он считает укрепление государственного билингвизма, где французский и санго используются в равной мере и дополняют друг друга. Автор предлагает создать в республике ряд органов для осуществления этого плана (с. 98–100). Так, Центральноафриканская академия языков, согласно его задумке, должна определять языковую политику, осуществлять надзор за модернизацией санго, обеспечивать его утверждение в официальной сфере, а также поддерживать миноритарные языки. Руководящим органом Академии он видит Высший совет по языкам, состоящий из двенадцати членов. Национальный институт языкового управления, согласно плану автора, будет органом непосредственного осуществления языковой политики. Его он видит состоящим из трех центров. Первый из них должен заниматься созданием специальной терминологии на санго. Второй – систематическим переводом на этот язык юридических, административных, технических и научных текстов. Третий – исследованиями в области языков ЦАР и устной традиции на них.

При всех благих намерениях автора, его все же можно упрекнуть в некоторой утопичности мышления: ведь проблема заключается не столько в недостатке органов для планирования и осуществления языковой политики (например, в стране уже есть Институт лингвистических исследований), сколько в недостатке эффективности их деятельности. Оставляет за скобками он и неизбежное сопротивление планируемым реформам со стороны франкофонных элит страны (учителей, чиновников и других заинтересованных групп), свободное владение французским для которых зачастую является не просто основным, но единственным конкурентным преимуществом.

Отдельно следует рассмотреть уже упоминавшиеся обширные приложения (с. 129–192). Их открывает перечень законодательных актов ЦАР, регламентирующих роль санго, и факсимильное воспроизведение некоторых из них. Далее следуют проекты двух предлагаемых автором законов, определяющих языковую политику и употребление языков в ЦАР.

Книгу завершают две небольшие статьи М.М. Койта (к сожалению, не приводятся сведения о том, публиковались ли они ранее). В первой описывается неудавшийся эксперимент по внедрению санго в школьное образование во времена правления Ж.Б. Бокассы (с. 170–176). Эксперимент был начат в 1973 г. в трех школах в Банги, расширившись к 1980 г. до ста восьмидесяти (что составляло на тот момент почти 20% всех школ). Санго вводился с первого триместра первого класса в качестве единственного средства обучения и был таковым и на протяжении второго триместра. С третьего триместра вводился также французский. Начиная со второго триместра второго класса, он становился единственным средством обучения, полностью замещая санго. Продолжать обучение на санго было невозможным по ряду причин: отсутствие пособий (кроме двух начальных, разработанных для эксперимента), неподготовленность кадров, отсутствие педагогического планирования и неразработанность норм письменного санго. С падением режима Ж.Б. Бокассы эксперимент прекратил существование и более не возобновлялся.

Подобный неудачный опыт, безусловно, должен быть учтен при возвращении санго в школьное образование. Этому и посвящена вторая статья (с. 177–192). В ней автор предлагает ряд действий, направленных на поддержку санго, а именно: увеличить его представленность на рекламных плакатах, национальной валюте, дорожных знаках и объявлениях; выпускать документы государственного образца (свидетельства о рождении, свидетельства о браке, паспорта) на двух языках – санго и французском; создать и развивать газету на языке санго.

Подводя итог, можно сказать, что книга М.М. Койта может послужить незаменимым справочником по языковой ситуации и истории языковой политики в ЦАР. В этом качестве она будет полезна и лингвистам-африканистам, и политологам, и специалистам других профилей. Ее роль в качестве политического манифеста менее однозначна. С одной стороны, предлагаемые в ней языковые реформы хорошо обоснованы и реалистичны, что подтверждается опытом других государств в Африке и за ее пределами. С другой стороны, воплощение (или невоплощение) этих реформ зависит от воли и действий политического руководства страны.

Review

LANGUAGE PLANNING AND LANGUAGE POLICY OF THE CENTRAL AFRICAN REPUBLIC IN THE MONOGRAPH OF A CENTRAL AFRICAN RESEARCHER

© 2025 A.V. Davydov

DAVYDOV Artem Vitalievich, PhD (Philology), Assistant Professor, Department of African Studies, St Petersburg State University, St Petersburg, Russia. ORCID 0000-0003-3745-7859. E-mail: artdavydov@mail.ru

Review of the book: Koyt M.M. (2024). *Vers un changement linguistique planifié au Centrafrique. Application au modèle glottopolitique.* Bangui: Editions Oubangui.

Keywords: CAR, Central African Republic, language policy, language planning, Francophonie, French language, African languages, Sango language

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-178-180

For citation: Davydov A.V. (2025). Language Planning and Language Policy of the Central African Republic in the Monograph of a Central African Researcher (Review). *Journal of the Institute for African Studies*. Vol. 11. № .2. Pp. 178–180. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-178-180>

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ

Рецензия

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В СТРАНАХ АФРИКИ В КОНТЕКСТЕ МЕНТАЛЬНОЙ ДЕКОЛОНИЗАЦИИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ СОВЕТСКОГО УЧЕНОГО-ПЕДАГОГА

© 2025 Е.В. Харитонова

ХАРИТОНОВА Елена Владимировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Центр цивилизационных и региональных исследований, Институт Африки РАН, Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0003-3446-8886. E-mail: evh1956@mail.ru

Рецензия на монографию: Борисенков В.П. «Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки. Традиции и современность». М.: Педагогика, 1987.

Ключевые слова: Африка, антиколониальная борьба, независимость, народное образование, традиционное обучение, неоколониализм, ментальная деколонизация

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-181-184

Для цитирования: Харитонова Е.В. Педагогическая мысль в странах Африки в контексте ментальной деколонизации: размышления советского ученого – педагога (рецензия). *Ученые записки Института Африки РАН*. 2025. Т. 11. № 2. С. 181–184. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-181-184>

Монография Владимира Пантелеймоновича Борисенкова «Народное образование и педагогическая мысль в освободившихся странах Африки. Традиции и современность» издана почти 40 лет назад, однако это одна из тех книг, которые остаются актуальными и интересными современному читателю. Книга во многом опирается на собственный многолетний педагогический опыт автора в странах Африканского континента.

В.П. Борисенков, 1939 года рождения, действительный член и вице-президент (1997–2008 гг.) Российской академии образования, главный редактор журнала «Педагогика» (1992–2008 гг.), доктор педагогических наук. На протяжении многих лет его педагогическая и общественная деятельность была связана с Африкой. В 1961–1963 гг. он преподавал химию и естественные науки в Гвинейской Республике, в 1965 – в Высшей педагогической школе Браззавиля, в 1972–1973 гг. в Высшей педагогической школе города Атакпамэ (Республика Того). Автор монографии любит Африку, он высоко оценивает традиционные африканские формы воспитания и образования, связывает проблемы Африканского континента с колониальным прошлым, опирается на серьезную источниковую базу.

Время, в которое монография была написана, наложило отпечаток на стилистику текста, лексику и терминологию, а также на некоторые акценты, в частности, наделение особой значимостью факта появления на карте Африки стран, сделавших выбор в пользу

социалистической перспективы развития. Эти приметы времени, которые сопровождали период, связанный с началом национально-освободительной борьбы континента, не снижают ценность монографии, а скорее придают ей колорит. В.П. Борисенков отмечал, что после завоевания политической независимости африканские страны «ведут тяжелую борьбу за преодоление отсталости, бедности, подчас отчаянной нищеты» (с. 3). Но и сейчас, после провала ряда проектов модернизации в странах Африканского континента, бедность не побеждена¹, социальные проблемы стоят чрезвычайно остро, а «тяжелое наследие рабского прошлого» (с. 3–5) до сих пор проявляется в попытках обрести не только экономическую независимость, но и собственную цивилизационную идентичность, и завоевать теперь уже не политический, а духовный, ментальный, интеллектуальный суверенитет.

Несмотря на достижения, связанные с развитием цифровых технологий, до сих пор остаются нерешенными острые вопросы, в том числе равная доступность образования для всех категорий населения, ограничение в доступе к образованию для девочек из бедных семей. До настоящего времени существует и влияет на получение образования проблема ранних браков. То есть, социальная сфера и область образования в Африке проявляют себя как достаточно консервативные системы, где изменения могут отставать от технологических достижений, и это позволяет говорить об актуальности книги В.П. Борисенкова и в наше время.

В монографии ставится вопрос о базовых целях борьбы с наследием колониализма в области просвещения, таких как ликвидация массовой неграмотности, подъем образовательного и культурного уровня населения, подготовка национальных кадров различного профиля, развитие научно-технического потенциала стран Африки (с. 3). Эти же задачи стоят перед Африкой и сегодня, что следует из положений «Повестка дня 2063», принятой Афросоюзом в 2015 г.²

В работе подробно рассматриваются процессы, которые автор называет «культурной революцией»: это ломка унаследованных от колониального прошлого систем образования; кампании по борьбе с неграмотностью, реформы народного образования с пересмотром структуры школы. Автор подчеркивает, что «унаследованные от колониализма школьные системы по своим принципам и содержанию деятельности являются для африканских стран чужеродным телом» (с. 4) и должны быть заменены национальными системами образования. Особую роль в возрождении африканского континента автор видит в преодолении духовных последствий колониализма, в отношении к народной педагогической культуре, к национальному педагогическому наследию и борьбе с неоколониализмом в сфере культуры и народного образования (с. 5).

Помимо актуальности, к достоинствам работы следует отнести комплексный характер представленного в ней исследования. Автор рассматривает широкий диапазон вопросов, касающихся доколониального, колониального и постколониального периодов развития Африки. Особое внимание уделено проблеме работорговли, нанесшей колоссальный ущерб как генофонду африканских стран, так и самосознанию африканцев. Географически автор касается проблем как Северной Африки, так и Африки южнее Сахары (АЮС), включая Южную Африку, анализируя как общее, так и особенное в развитии этих регионов.

¹ Одним из приоритетов экономического развития Африки в базовом документе Африканского Союза «Повестка дня 2063» заявлена цель «искоренение бедности в течение жизни одного поколения». Agenda 2063: The Africa We Want. *African Union*. <https://au.int/en/agenda2063/overview> (accessed: 27.04.2025)

² Ibid.

В.П. Борисенков поднимает глубокие пласты информации, связанные с наследием первых просветителей в колониях Тропической Африки, с деятельностью выдающихся средневековых арабских ученых Северной Африки, обращая внимание на огромную роль ученых и мыслителей Северной Африки и Ближнего Востока (аль-Кинди, Ибн аль-Хайсама, Ибн Хальдуна, ал-Макризи, Ибн Рушда, аль-Фаси и других) в развитии Европы (с. 9). Автор справедливо и аргументированно критикует существовавшее мнение, что возникновение просветительской и педагогической мысли в странах АЮС началось только после окончания Второй мировой войны. Он приводит примеры существования в период средневековья крупных центров арабской культуры и мусульманских учебных заведений не только в Северной Африке, но и в Африке южнее Сахары, таких как Томбукту и Дженне на территории современного Мали (с. 36).

Работа В.П. Борисенкова носит полемический характер, автор опровергает ряд устоявшихся точек зрения на периодизацию африканской просветительской и педагогической мысли и фактически восстанавливает роль первых африканских идеологов и просветителей XIX в. (Дж. Хортона, Э. Блайдена), которые выступали с инициативами организации всеобщего начального образования, создания сети средних общеобразовательных школ и специальных учебных заведений, а также с проектами создания системы высшего образования в странах Тропической Африки. Как отмечает автор, «до самого последнего времени преобладало мнение, что формирование педагогической мысли в странах Африки южнее Сахары началось лишь после окончания Второй мировой войны, в связи с подъемом национально-освободительной борьбы». Автор говорит, что такие проекты существовали, но не могли быть реализованы в условиях колониальных режимов, что не снижает их ценности (с. 5).

Особый интерес для современного читателя может представлять раздел книги, в котором содержатся формы и методы традиционного африканского воспитания в Тропической Африке (с. 36–60). В.П. Борисенков подчеркивает, что «как у исламизированных, так и у неисламизированных народов Тропической Африки основную роль играли традиционные формы воспитания и обучения в семье и общине» (с. 38). «Несмотря на большое этническое разнообразие африканских народов и связанные с этим существенные различия в характере воспитания молодежи, традиционная система воспитания во всех обществах Тропической Африки включала следующие институты: а) семья; б) «возрастные классы», в) «лагеря посвящения» (с. 38–39).

В монографии представлено описание широкого спектра колониальных школ, специфика миссионерской деятельности в английских, бельгийских, французских, португальских, испанских колониях, где в ходе обучения использовались африканские языки, поскольку это считалось «необходимым для успеха религиозной пропаганды» (с. 69). Автор подробно описывает специфику школьной политики колониализма и показывает, кого, чему и как учили в колониальных школах в колониях Франции (с. 71), Португалии и Испании (с. 75), Англии (с. 76) и Бельгии, где считали, что «африканцев надо не учить, а воспитывать» (с. 79).

Для нас сегодня, в связи с активизацией неоколониальных тенденций и ростом интереса к проблематике неоколониализма, актуальными являются мысли автора, изложенные им в разделе «Воздействие идеологии неоколониализма на школу и педагогическую мысль в освободившихся странах Африки», где подчеркивается, что, утрачивая политические и военные рычаги воздействия на освободившиеся африканские страны, бывшие метрополии «настойчиво ищут новые пути расширения и углубления своего влияния, усиливают идеологическое проникновение в этот регион мира» (с. 95). К числу подобных методов неоколониального влияния автор относит такие способы, как так называемую техническую помощь слаборазвитым странам, современные средства

массовой информации, засылаемую «огромную армию» «высококвалифицированных специалистов-ученых, администраторов, журналистов, практических работников, занятых в различных сферах общественно-политической и культурной жизни молодых государств» (с. 95). Эта точка зрения и сейчас, 40 лет спустя, не потеряла своей актуальности. И в наше время бывшие метрополии под благовидными предлогами финансирования науки, поддержки проектов «гендерного равенства» или развития «зеленой энергетики» осуществляют неокOLONIAльную экспансию на Африканский континент.

В целом, книга В.П. Борисенкова, безусловно, является серьезным вкладом в изучение проблем народного образования и педагогической мысли в освободившихся странах Африки. Несмотря на свой небольшой объем (144 страниц), монография представляет своего рода краткой энциклопедией, в которой затронуты основные вехи исторического развития континента, влияние африканских мыслителей на научное, культурное, политическое развитие Европы, вопросы взаимовлияния культур, богатство и ценность африканских традиций, уникальность традиционного опыта и конкретных воспитательных методик, проблемы соотношения традиций и современности. Книга, несомненно, будет полезна исследователям, занимающимся как вопросами образования в Африке, так и проблемами неокOLONIAлизма и деколонизации континента. Она интересна и как в некотором роде свидетельство ушедшей эпохи, и как содержательная, профессиональная работа, не утратившая своей актуальности и в наши дни.

Review

PEDAGOGICAL THOUGHT IN THE COUNTRIES OF AFRICA IN THE CONTEXT OF MENTAL DECOLONIZATION: REFLECTIONS OF A SOVIET EDUCATOR

© 2025 E.V. Kharitonova

KHARITONOVA Elena Vladimirovna, PhD (Psychology), Senior Research Fellow, Centre for Civilisational and Regional Studies, Institute for African Studies, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0003-3446-8886. E-mail: evh1956@mail.ru

Review of the book: Borisenkov V.P. (1987). Public Education and Pedagogical Thought in the Liberated Countries of Africa. Tradition and Modernity. Moscow: Pedagogika (In Russ.)

Keywords: Africa, anti-colonial struggle, independence, public education, traditional education, neocolonialism, mental decolonization

DOI: 10.31132/2412-5717-2025-71-2-181-184

For citation: Kharitonova E.V. Pedagogical Thought in the Countries of Africa in the Context of Mental Decolonization: Reflections of a Soviet Educator (Review). *Journal of the Institute for African Studies*. 2025. Vol. 11. № 2. Pp. 181–184. <https://doi.org/10.31132/2412-5717-2025-71-2-181-184>