

Образовательная политика в арабских странах как фактор нациестроительства (на примере Марокко, Алжира и Ливана)

*М.А. ВОЛОДИНА**

***Володина Мария Андреевна** – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник ИМЭМО РАН. Адрес: 117997, Москва, Профсоюзная ул. 23, E-mail: volodinamarie@gmail.com

В статье рассмотрена проблема образовательной политики в многокомпонентных обществах (в этническом и религиозном составе) – в Марокко, Алжире и Ливане. Проанализирована ее специфика в этих обществах и выявлены основные причины отставания образования как от западного стандарта, так и внутри различных регионов в этих странах. Особая роль в формировании современного общества, нациестроительства в сложносоставных обществах отводится системе образования и, особенно, истории и географии, формирующим гражданина. Однако пока Марокко, Алжир и Ливан успешно реализуют стратегию развития математических и точных дисциплин, которым отводится ведущее место в школьном образовании (можно сказать, что три арабские страны продолжают традиции своих великих предков). В гуманитарных дисциплинах основное внимание уделяется преподаванию языков, тогда как история, география, литература остаются “периферийными” дисциплинами в школьных программах. Автор предлагает идеи дальнейшего реформирования системы образования в этих странах с целью создать единую нацию и не допустить конфликтов на религиозной и этнической почве.

Ключевые слова: Северная Африка, Ливан, образовательная политика, арабские страны, нациестроительство, многосоставные общества.

DOI: 10.31857/S086904990013052-9

Цитирование: Володина М.А. (2020) Образовательная политика в арабских странах как фактор нациестроительства (на примере Марокко, Алжира и Ливана) // Общественные науки и современность. № 6. С. 90–102. DOI: 10.31857/S086904990013052-9

Educational policy in Arab countries as a factor of nation-building (on the example of Morocco, Algeria and Lebanon)

Maria A. VOLODINA*

***Maria A. Volodina** – PhD (History), senior researcher of the Institute of World Economy and International Relations of the RAS. Address: Profsoyuznaya 23, 117997, Moscow. E-mail: volodinamarie@gmail.com

Abstract. The article examines the problem of conducting educational policy in multicomponent societies (in ethnic and religious composition) in Morocco, Algeria and Lebanon. An analysis of the specifics of educational policy in these societies was carried out and the main reasons for the lag in education both from the Western standard and within various regions in these countries were identified. A special role in the formation of modern society, nation-building in complex societies is assigned to the education system and especially to the subjects of history and geography that form the citizen of society. However, Morocco, Algeria and Lebanon are successfully implementing only a strategy for the development of mathematical and exact disciplines, which are given a leading place in school education (we can say that three Arab countries continue the traditions of their great ancestors). In the humanities, the focus is on teaching languages, while history, geography, and literature remain “peripheral” disciplines in school curricula. The author has proposed ideas for further reforming the education system in these countries in order to create a single nation and prevent conflicts on religious and ethnic grounds.

Keywords: Northern Africa, Lebanon, educational policy, Arab countries, nation-building, multicomponent societies.

DOI: 10.31857/S086904990013052-9

Citation: Volodina M. (2020) Educational policy in Arab countries as a factor of nation-building (on the example of Morocco, Algeria and Lebanon). *Obshchesnvennye nauki i sovremennost'*, no. 6, pp. 90–102. DOI: 10.31857/S086904990013052-9

Марокко, Алжир и Ливан, подобно другим переходным обществам, включены в систему мирового общения, законы которого определяют непрерывно обновляющееся Знание и научно-техническая революция. Давно отмечено: определяющее место в процессах НТР принадлежит личности, существенно влияющей на характер развития общества, темпы его экономического роста и вовлечение в “водоворот” массовых слоев населения (иначе называемом *развитием*).

Ключевым элементом, формирующим личность *современного* (или “новоевропейского”) типа, выступает национальная система образования в единстве ее начальной, средней и высшей (а также “поствысшей”) ступеней. Власти Марокко, Алжира и Ливана вынуждены синхронно действовать на двух направлениях: 1) приобщения к необходимым для модернизации общества знаниям вступающих в активную жизнь поколений (демографических когорт) и 2) восполнения образовательных “пробелов” у значительной части экономически активного (взрослого) населения, по различным причинам лишенных интеллектуальной и профессиональной подготовки для участия в процессах социальной трансформации

Системы образования, формирование современного мировоззрения “традиционной” личности (то есть слабо затронутой процессами культурной, социальной и экономической социализации) попутно создают “строительный материал” для гражданских отношений и гражданского общества. Однако сам процесс модернизации (“совокупного производителя”, пользуясь лексикологией К. Маркса) в своих “классических” западноевропейских условиях претерпевал не только восходящие, но также и боковые “попятные” движения

[Кожокин 2005, с. 15–19]. В Северной Африке и Восточном Средиземноморье, изначально отстававшим от Запада по темпам и глубине социально-исторических процессов, препятствия на пути совершенствования их обществ многократно превышали барьеры развитию “ядра” индустриально-капиталистической цивилизации.

Сегодня развивающиеся страны активно вовлекаются в процессы мирового технологического и культурного подъема – ученые из разных стран разрабатывают и реализуют совместные проекты, предлагают новые концепции развития. Современная молодежь технически более подготовлена по сравнению с предыдущими поколениями. Однако в этой среде все чаще вспыхивают конфликты, нередко из-за невежества и исторической безграмотности. Статистические данные лишь подтверждают эту грустную тенденцию – все больше учащихся не хотят продолжать обучение в школе и институтах, так как не видят в этом никакого смысла.

Особые опасения вызывают подобные процессы в сложносоставных обществах, где историческая, культурная неграмотность среди простого населения – основной источник междоусобных войн и затяжных конфликтов. В статье выделены примечательные примеры проведения образовательной политики государства в наиболее сложных арабских обществах – марокканском, алжирском и ливанском, – и выявлены особенности образовательной политики в этих государствах, роли в обществе, а также причины ее отставания от международных стандартов и возможные последствия для дальнейшего развития стран региона.

Трансформация системы образования в Алжире и Марокко

Образовательная политика в странах арабского мира не раз претерпевала существенные изменения и напрямую зависела от исторических реалий. Первым этапом становления современного арабского мира и всех сфер государственных устройств стал период возникновения и распространения ислама, затем этап Османского господства; кардинальной вехой в истории арабских стран стала эпоха колониального владычества. Обретение независимости позволило продолжить поиски оптимального решения этнических, социолингвистических, этноконфессиональных проблем арабских стран.

В эпоху колониализма в Марокко и Алжире проводилась политика тотального использования французского языка представителями всех слоев общества, создавались школы с преимущественно французским образованием. Жители сельских регионов предпочитали оставлять детей дома, игнорировать школьное образование, поскольку преподавание предметов на французском языке было невозможно для людей, его не знающих. Альтернативой становилось обучение в медресе (мадрасах) при мечетях, которое велось преимущественно на арабском языке и носило строго религиозный характер [Wagner, Lotfi 1980]. Тем самым постепенно формировалась почва для протестных движений, расценивающих французское образование как угрозу исламской традиционной культуре. Французская колониальная администрация выработала особую образовательную политику с учетом специфики той или иной страны. Образование на французском языке в Тунисе предоставляли всем слоям общества, тогда как в Марокко французское образование было доступно лишь элите страны. Оценивая итоги проводимой образовательной политики, ученые пришли к выводу, что в Тунисе была избрана более верная стратегия, что отразилось в намного большей доле грамотных людей среди населения [Degorge 2002, p. 579].

Интеллектуальная элита стран Магриба, недовольная засильем французской культуры в обществе, навязыванием ее колониальными властями неподготовленным, отсталым слоям североафриканского населения, отчасти стала силой, восставшей против колониального владычества, что способствовало провозглашению независимости этих стран. Получив блестящее западное образование в различных университетах и институтах, ин-

теллектуальные слои марокканского и алжирского общества осознавали неэффективность и близорукость проводимой французской администрацией политики. Сложные географические и этнолингвистические особенности Северной Африки мешали Франции выработать многовекторную, глубокую стратегию, а повсеместное внедрение французского компонента вызывало лишь негодование и рост националистических настроений среди населения. Сразу после установления независимости главы Марокко и Алжира взяли курс на ускоренную арабизацию и исламизацию различных сфер жизни для скорейшего искоренения французского наследия из общественного дискурса. Образование вновь стало религиозным и арабоязычным, однако за десятилетия колониального владычества произошел заметный скачок в мировом развитии (в сфере науки, промышленности и т.д.). Арабский язык был не способен на тот момент отразить эти перемены и не смог аккумулировать новые мировые тенденции и наработки. С падением колониализма многие преподаватели-французы были вынуждены вернуться на родину, а учителя-североафриканцы оказались неподготовленными к новым реалиям – воспроизводству новых молодых специалистов.

После обретения странами арабского мира независимости от колониального господства был выбран путь поступательной и всеобщей арабизации обществ: именно наличие и использование единого языка на обширных территориях позволяло снизить конфликты на почве этнической, лингвистической и религиозной самоидентификации [Ennaji 2009]. Единый арабский язык нивелирует исключительность одного языка перед другим, облегчает взаимообмен и активное общение между представителями всех стран арабского Востока. Однако самым важным аргументом в пользу выдвижения литературного арабского языка в качестве цементирующей основы для строительства новых независимых государств в арабских странах признана специфика арабского языка как языка Корана.

Представителям арабских стран потребовалась научная база для выстраивания социолингвистической направленности. Члены первого правительства независимого Алжира пригласили американских ученых из университета Беркли для разработки методов внедрения языковых традиций в политическую и социальную жизнь страны. Был разработан план сосуществования двух языков в Алжире – алжирского диалекта арабского языка и берберского как наиболее используемых и распространенных на территории страны. Утверждалась система диглоссии – одновременное использование двух языков, один из которых занимал главенствующее положение по отношению к другому. Содержание и сам факт подобных научных изысканий и рекомендаций держался в секрете до недавнего времени [Benrabah 2004, p. 64].

Поступательная арабизация потребовала ревизии учебного процесса, выведения французского языка (или английского – в зависимости от страны) из системы образования. Так, в 1960-е гг. власти Алжира были вынуждены приглашать преподавателей из Египта для активной арабизации и исламизации государства, поскольку вся французская культурная традиция ассоциировалась в массовом сознании людей с эпохой колониального господства. Показательно сопоставление учебников 1990-х гг. по литературе на арабском и французском языках в Алжире. Одни и те же рассказы передаются совершенно разными способами, несут противоположный посыл школьникам. Так, в учебнике на французском языке события, происходящие на лоне природы, доказывают доминирование захватнической позиции человека, тогда как в арабском учебнике человек созерцает красоту природы, обретает себя и Бога [Benrabah 2004, p. 66–69].

Марокканская система образования (как и алжирская) вызывает особый интерес к проводимой государством политике внедрения комплексного, всестороннего обучения представителей двух основных этнических групп страны – арабов и берберов. Многие годы после обретения Марокко независимости, согласно литературе, господствовала идея о построении единого марокканского общества. Во многих книгах Королевство было

представлено как государство с доминирующим арабским населением и немногочисленным берберским – преимущественно сельским. Активисты среди берберов (в основном военные, поскольку именно представители берберских семей предпочитали идти на военную службу), выступавшие за честное распределение государственного финансирования среди арабов и берберов, в первые десятилетия независимости не предполагали включения берберского культурно-исторического наследия в жизнь марокканского общества. Лишь в начале 2000-х гг. при участии берберских образованных слоев была выдвинута идея о построении марокканского гражданского общества на основе единства двух этнических групп и поступательного внедрения берберской традиции во все сферы общественной жизни Марокко.

Созданный Королевский институт берберской культуры выпускал многочисленные книги и пособия о малоизученных страницах истории Марокко и об особой роли берберов в его жизни. В ходе “арабской весны” король Марокко незамедлительно отреагировал на возможный рост возмущения и недовольства среди населения из-за чувствительной для многих марокканцев проблемы – неготовности государства к строительству единой марокканской нации, поскольку берберский компонент так и не был введен в систему образования. Пришло осознание, что гражданская позиция и становление личности подданных формируется именно со школьной скамьи. Решение короля было незамедлительным – проведен референдум по новой Конституции страны и официально одобрено признание берберского языка вторым государственным наравне с арабским. Берберский язык и культура были включены в образовательную политику Марокко.

Безотносительно к “берберскому вопросу” в Марокко десятилетиями (после провозглашения независимости в 1956 г.) проводилась политика “один язык – одна нация”, которая вписывалась в доктрину нациестроительства. Однако уже в 1990-е гг. руководство страны осознало, что подобные меры по игнорированию мультикультурной традиции Марокко, обособленность арабского языка от европейских языков и научно-технологических инноваций изолировали Королевство от современных процессов модернизации. В 1999 г. была принята Марокканская образовательная хартия, которая признает мультилингвизм в стране, позволяет выбирать в старших классах и институтах дополнительные иностранные языки. Однако основной акцент все же сделан на первостепенное знание арабского языка – как классического, так и его диалектальных форм в различных регионах Королевства. Главная идея Хартии, по мнению многих исследователей, в полном признании властями страны ошибки при искоренении французского языка из учебного процесса, поскольку большинство естественных предметов в старших классах велись преимущественно на французском [Errihani 2017, p. 122].

Современные особенности системы образования в Королевстве Марокко

Сегодня марокканская система образования переживает нелегкие времена – налицо комплексные проблемы, глубинные исторические и экономические корни, связанные с особенностями социально-экономического и политического развития Марокко. Можно выделить несколько основных причин неэффективности марокканской системы образования:

Экономическая. Падение государственного финансирования связано с ухудшением общих экономических показателей страны, ростом безработицы, осложнением геополитической обстановки (рост террористической угрозы с приграничных с Марокко территорий) и вынужденным перераспределением государственных финансовых отчислений на обеспечение безопасности (весьма успешное) в стране. Многие экономические причины неэффективности образовательной политики в Марокко связаны с общим уровнем отсталости сельских районов, их неподготовленности к включению в новую эру массовой информатизации, технологического оснащения и удаленности этих регионов от основных,

экономически и культурно развивающихся центров страны. На плечи Министерства национального образования тяжким грузом ложатся обязанности строительства новых дорог (для обеспечения жителям сельских районов доступа к начальному и высшему образованию) и соответствующей инфраструктуры в удаленных частях Королевства, открытие современных школ.

Неприспособленность марокканского начального образования к реалиям современного мирового общественного развития. Школьная программа и учебные пособия не охватывают весь массив знаний, необходимый для всесторонне образованного гражданина. Общая подготовка и профессионализм учителей и преподавателей – знание языков (арабского в его классическом варианте и французского) остается очень слабым; квалифицированных специалистов по берберскому языку и истории практически нет.

Традиционализм в восприятии образования и отношение к учебному процессу. Многие родители в сельских районах страны предпочитают приобщать детей к семейным аграрным работам (рассчитывая тем самым удержать их от переезда в крупные города для дальнейшего обучения и сохраняя традиционный сельский уклад) и не видят в каждодневном труднодоступном образовании реальных выгод для своих детей. Лишь треть учащихся начальных школ продолжают обучение. Подобные процессы происходят и из-за отсутствия интереса у школьников – учитель не только не обладает необходимой квалификацией, но и не умеет увлечь ребенка.

Общий низкий уровень знания языков и их применения в образовании. Согласно оценкам, две трети выпускников начальных классов лишь формально умеют читать и писать, но не понимают смысл многих слов и текстов [Nazih 2019].

Существует и основная, принципиальная угроза формированию современного марокканского образования – невозможность равного обучения, использования всех трех языков – арабского, берберского и французского. Французский язык справедливо рассматривается культурной элитой страны как необходимый инструмент интеграции Марокко в систему современной культуры и безальтернативное средство приобщения массовых слоев населения к достижениям научно-технического прогресса. Берберский язык так и остается языком семьи, где ребенок его учит и говорит на нем. Школа же рассчитана на знание арабского языка с последующим обучением французскому. Медресе при мечетях готовит берберских детей к школе, учит их арабскому языку, выступая, таким образом, своеобразным мостиком, по которому дети могут пройти и поступить в начальную школу.

Сложность проведения образовательных политик в традиционных восточных обществах – в определенной отсталости восточных языков от современных западных. Последние (особенно английский) представляют собой языки науки, технического прогресса. Восточные же языки, ввиду своей замкнутости и многовековой традиции, не всегда приспособлены для передачи новых терминов и понятий.

Практически неизменно распределение часов между основными предметами – превалирующее их число отводится обучению арабскому и французскому языкам, далее следует математика. Гуманитарным наукам, формирующим гражданское сознание и общемировоззренческие представления, отводится довольно скудное количество часов (в начальной школе арабскому языку в неделю отводится в среднем около шести часов, французскому – восемь часов, математике – пять часов, истории и географии – лишь полтора часа) [UNESCO 2006^b]. Подобные процессы характерны и для дальнейших циклов обучения.

В Марокко важнейшая проблема – распределение языковых особенностей по профилирующим дисциплинам остается нерешенной. Основные предметы в школах преподаются на французском языке, арабский охватывает религиозную и математическую сферы, берберский практически исключен из школьной программы.

В учебниках истории существует комплексное видение истории, присутствует единое для всех арабов неприятие колониального владычества (с учетом всех позитивных для этих стран последствий западного господства) и османского ига, на многие десятилетия парализовавшего развитие арабских стран. В 2002 г. в Марокко была проведена реформа преподавания истории и географии в школах, затронувшая три сферы: 1) хронологическая ревизия истории (определение исторических корней марокканского народа; изучение истории, опираясь на династийную периодизацию); 2) вопрос о роли и месте Марокко во всемирной истории (предполагалось ввести в учебные пособия внешнеполитические и внешнеэкономические особенности развития страны); 3) концептуальные, методологические проблемы: государствообразующая роль монархии и ее центральное место в жизни страны (опережая по значению социальную и культурную сферы Марокко); определяет и доминирует событийный ход изложения истории по сравнению с тематическим и проблемным видением истории.

Несмотря на очевидные новшества в преподавании истории, введенные молодым монархом Мухаммедом VI (пришедшим к власти в 1999 г.), можно отметить, что подобная подача истории школьникам несла в себе некоторые опасности: изучая историю линейно, а не проблемно, не выделяя ключевые моменты в историческом процессе в Марокко, школьников “натаскивают” на даты и события, однако не учат думать критически и независимо, сопоставлять важные данные и вырабатывать свои концепции и видения исторического процесса. Дети выходят из школы с ограниченным мышлением, не подготовленными к современной жизни. Непривычные факты и новости, распространяемые современными средствами связи, приводят выпускников школ и гимназий к неумению оценить и отфильтровать различные источники информации.

Основная удача образовательной реформы 2002 г. в сфере истории – расширение границ изучения: от местной, локальной истории к всемирной, от национальной, региональной – к макрорегиональной. Сместился акцент в понимании себя марокканцами – от “я” – к “мы”, появилось представление центра (то есть Марокко) об историческом развитии страны и расширились границы этого видения мира: марокканцы стараются рассматривать историю, углубляя свои знания от класса к классу, постепенно осваивая историю страны, а далее – всего региона и мира. В предыдущих версиях учебников история Марокко была отделена от истории Магриба и Машрика, а также от Европы (за исключением периодов активного противостояния арабов и европейцев) [Shamaa 2019]. Хороший пример нового в изучении истории в Марокко, ее подачи школьникам – учебник для школьников средней школы, посвященный истории *современного Средиземноморья*.

Преподавание географии в школах Марокко имеет схожие черты и проблемы, как и предмет история. До недавнего времени география страны была значительно обособлена от остального мира, что способствовало замкнутости, изолированности марокканского общества от мирового поступательного движения. С наступлением нового тысячелетия и приходом к власти молодого монарха приоритеты были смещены, и страна активно участвует в региональном и международном развитии. Значительную роль в этом процессе играют цели и задачи, поставленные руководством страны перед системой образования и, в частности, перед предметом географии, который формирует у учеников представление о себе, о своей стране, ее месте в мире. Однако в учебниках географии центральный политический вопрос для Марокко – проблема Западной Сахары – остается закрытым, а школьникам с малых лет внушают концепцию о единстве исторических территорий Большого Марокко и невозможности создания в ближайшей перспективе независимого государства Западная Сахара¹.

¹ Спорная территория, которую Марокко признает своей и не позволяет отдать народу Западной Сахары, на картах фигурирует как территория Марокко.

Развитие образования в Алжире

Алжир в большей мере связан с французской культурой, чем Марокко. Тем не менее алжирские власти сталкиваются с подобными проблемами в сфере образования – удаленность сельских районов от центральных областей, неподготовленность преподавательского состава. Однако наличие углеводородов способствовало, с одной стороны, крупным государственным финансовым вложениям в образование, а с другой – особый акцент в подготовке молодежи отводится высшему и специальному техническому образованию для работы в нефтегазовом секторе. Арабский и французский языки, так же как и в Марокко, занимают центральное место в обучении детей. В отличие от Марокко в Алжире активно развивается дошкольное образование – с каждым годом увеличивается количество яслей и детских садов. Правительство делает это намеренно, чтобы подготовить детей к школьной дисциплине и новым предметам.

Алжирское руководство прежде марокканского осознало первостепенную роль образования в формировании гражданского общества, укрепления страны и ее территориальной целостности. Алжир, переживший тяжелейшую гражданскую войну (1991–1992 гг.), сознает необходимость создания единой алжирской нации, и главную роль в этом процессе отводится образованию. Руководство страны особо подчеркивает, что образование не просто предоставляет учащимся необходимые знания и навыки, но способствует укреплению идентичности народа на основе единой исторической памяти и культурного наследия; формирует аналитическое и критическое мышление, развивает воображение и творческие способности; учит открытости и уважению гражданами других культур и традиций, что способствует мирному сосуществованию представителей различных социокультурных обществ [Algérie 2008].

Признавая стратегическую роль образования в жизни современного общества, алжирские власти принципиально не афишируют и не публикуют статистические данные о проводимой образовательной политике. Еще в годы французского господства в Алжире активно проводилась политика билингвизма с целью приобщить молодое поколение к современному типу знания, сформировать новый тип мышления и способствовать созреванию национального самосознания: именно образованная (по европейским образцам) часть алжирцев возглавила борьбу за независимость. В учебниках истории того периода, подготовленных французами, в начале книги значилась фраза: “Наши предки – галлы” [Прожогина 2013, с. 244]. Не приходится удивляться, что подобная политика замещения арабской традиции французской привела к резкому отторжению и возмущению среди населения Алжира и усилению борьбы за суверенитет своей страны.

Основная проблема системы образования в Алжире, как и в Марокко, – многокомпонентная языковая карта этих стран: население говорит на диалектах арабского языка (который совмещает элементы арабского языка, берберских диалектов, французских выражений, африканских слов). В ходу и классический арабский язык – язык Корана (впрочем, в полной мере им владеют не все жители стран региона), берберские диалекты, французский язык (позволяющий жителям свободно изъясняться и активно сотрудничать в сфере бизнеса с французами), а также различные африканские языки.

Курс правительства страны на скорейшую арабизацию всех сфер жизнедеятельности Алжира высветил основные проблемы системы образования, отражавшие дуализм социально-политической ситуации. С одной стороны, французский язык оставался доминирующим в юридических областях, науке и технологиях, приобщал алжирцев к инновациям и модернизации. Все естественные предметы в школах велись на французском языке, в вузах курсы преподавались также на французском. Полная арабизация высшего образования в Алжире была достигнута к 1997 г. С другой стороны, для арабизации делопроизводства, системы образования и других сфер требовались серьезные специалисты со знаниями

классического арабского языка, поскольку местное население изъяснялось на различных диалектах и местных берберских наречиях. Найти решение поставленных задач помогли приглашенные специалисты из Египта, Сирии и Ирака. Для ускорения процесса обучения и увеличения количества учеников в классах была использована Белл-Ланкастерская система [Le Roux 2017, p. 119], при которой старшеклассники, получив необходимые знания, становились своеобразными репетиторами для младших, что, безусловно, сказывалось на качестве получаемого учениками образования.

Использование арабского языка в вузах (с частичным преподаванием естественных предметов на французском) привело к “окаменению” гуманитарных предметов – средств для выражения культурно-исторических, литературных, искусствоведческих понятий, дискуссий и обсуждений на арабском языке не хватало.

В последние годы руководство Алжира избрало политику мультилингвизма – изучения и внедрения разных языков в обиход алжирцев. В школах преподается не только французский, но и английский (международный язык, что необходимо для современного гражданина). Постепенное “открытие” Алжира всему новому, искоренение однобокой, недальновидной политики навязывания единственного арабского языка без учета специфики международных отношений, языковой “мозаичности” позволяет стране проводить поступательную модернизацию. Многочисленные опросы о предпочтениях учащихся и граждан страны в отношении языковой политики показали: большинство поддерживают мультилингвистическую практику в Алжире [Le Roux 2017, p. 124], поскольку знание и использование иностранных языков позволяет активно участвовать в международных процессах, приобщаться к научно-техническим новациям, облегчает поиск работы и т.п.

Сравнительно недавно в Алжире было проведено социологическое исследование, направленное на выявление коренных причин, мешающих культурному диалогу с другими странами. Имея в виду историческое развитие и кровопролитную войну за независимость, власти Алжира предпринимают различные усилия для предотвращения подобных событий. В частности, кулуарно проводятся небольшие исследования о характере отношений алжирцев к французской культуре, ее традициях и прочности связей между этими странами. В конце 2013 г. были опубликованы материалы по итогам проведенного в Алжире семинара, и некоторые результаты оказались шокирующими и тревожными для представителей элиты. С одной стороны, учащиеся позитивно настроены к Франции (86,6%), к французскому языку (76,6%). С другой стороны, когда опрашиваемым задали вопрос “чем для вас является французская культура?”, 40% не смогли определиться с ответом; 26,6% относятся к французской культуре позитивно, а 33,3% – негативно [Séminaire International 2013]. Подобные цифры свидетельствуют, что в алжирской системе образования есть проблемы с формированием у школьников представления о культуре, традициях других народов, нет понимания “инаковости” и специфичности различных обществ; в умах школьников укоренились идеи об угрозах их религии и идентичности, которые несут в себе другие культуры.

Учебники французского языка в средних школах изобилуют текстами на научные и технические темы, а вот вопросы культуры в них не освещаются. Более того, появляются темы, посвященные историческим событиям в Алжире, и доминирующее место в этих главах отводится французскому колониализму, войне за независимость. Учебники истории изначально отправной точкой изучения выбрали возникновение ислама, а древняя история была исключена из исторического дискурса в Алжире, роль берберского населения свелась лишь к племенам, полностью потерявшим свою идентичность [Benrabah 2004, p. 70].

Нежелание изучать историю своих стран, понимать процессы, происходящие в мире, сопоставлять и анализировать события прошедших дней и дней насущных, одинаково

затрагивало и Алжир, и Марокко. Еще в 1970-е гг. ученые Зартман и Вотербери отмечали неадекватность подобных образовательных практик в данных обществах, указывая на то, что одностороннее образование воспитывает нетерпимых граждан, не желающих познавать мир во всем его разнообразии (цит. по [Benrabah 2004, p. 71]).

Образовательная политика в Ливане

В отличие от Марокко и Алжира, Ливан – страна с двусоставным арабо-берберским населением сталкивается с проблемой включения многоконфессионального общества в общественно-политическую жизнь страны. В этой связи интересен опыт проведения образовательной политики в полирелигиозном государстве.

Проведение образовательной политики в Ливане усложняется особыми историческими и географическими особенностями – в этой части арабского мира французская колониальная администрация делила власть с английскими властями. Английский язык и сегодня активно используется в Ливане и сопредельных с ним странах. Население выбирает школы по языковому принципу, однако предпочтителен французский язык (63% детей учатся в двуязычных франко-арабских школах, 28% – в англо-арабских) [Ifadem 2020].

Сложное геостратегическое положение страны вынуждает власти проводить более дальновидную политику в этой сфере. В средней школе вводится дополнительный иностранный язык (западный), роль математики в образовании так же сильна, как и в Северной Африке [UNESCO 2006^a]. Важной отличительной особенностью ливанского образования выступает также расширение и углубление преподавания гуманитарных наук – появляется такой предмет, как цивилизации, на уроках которого школьники изучают традиции, культуры различных стран и народов, что способствует формированию толерантности и уважения к представителям других конфессий и этнических групп. Смещение образовательной политики в ту или иную сторону преподавания (лингвистическую или религиозную) угрожает единству нации, поэтому руководство страны видит в поликультурном, многопрофильном образовании школьников необходимую базу для сохранения ливанской нации. Религиозная и этническая мозаичность ливанского общества – вот несущая конструкция ливанского государства, где представитель каждой этнической и религиозной общины – полноправный участник политической, культурной и социально-экономической жизни Ливана.

Отличительная особенность ливанской системы образования – преобладание в ней частных школ и институтов (лишь 30% ливанских учеников посещают государственные школы). Частные школы привлекают более квалифицированных и профессиональных преподавателей, что побуждает родителей отправлять в них детей. Еще одна характерная черта частных школ – их строгое подчинение той или иной религиозной общине, контролирующей процесс выработки и составления учебных пособий. В христианских школах отдают предпочтение периодам, связанным с христианством (например, финикийский период), в позитивном ключе оценивается французское присутствие в Ливане. В мусульманских школах учебники преимущественно исследуют возникновение и развитие ислама и негативно рассматривают французское влияние на историю страны.

Специфика ливанского образования приводит к тому, что в стране нет единого, структурированного учебника истории для всех ливанцев – в каждой религиозной общине разрабатывается свой, особый учебник истории, по которому учатся школьники. Это угрожает разжиганию конфликтов между разными этноконфессиональными группами, однако достойной альтернативы со стороны государства в сфере исторического образования пока не предложено. Исследователи подчеркивают, что гуманитарное образование в средних классах в частных школах предпочтительнее, чем в государственных, поскольку в последних акцент смещен лишь на одну-две дисциплины, тогда как в частных школах

дается комплексное, многопрофильное гуманитарное образование, нацеленное на формирование всесторонне образованного выпускника.

Как отмечают специалисты, обучение истории в Ливане нацелено на заучивание дат и имен исторических деятелей, а не на понимание процессов, происходящих в ливанском обществе и мире. Школа, как заявляют ливанские преподаватели, существует для обучения, а не для дискуссий, хотя именно предмет истории прививает аналитические навыки, позволяет ученикам сопоставлять события и факты, прогнозировать ход исторического процесса, постепенно становиться активным участником, а не наблюдателем политической жизни страны.

В ливанских школах существует табу на обсуждение политических событий в Ливане, особенно гражданской войны. Можно выделить несколько причин игнорирования данной темы на уроках истории. Во-первых, учителя опасаются репрессий со стороны той или иной политической партии. Во-вторых, в настоящий момент историю преподает уже новое поколение учителей – свидетелей гражданской войны. Их волнуют собственные тяжелые воспоминания и поэтому они всячески избегают разговоров на чувствительную тему. Многие ученики ищут ответы в Интернете, где представлены разные материалы, но проанализировать и отфильтровать все материалы ученики не умеют [Van Ommering 2015].

Профессиональная подготовка преподавателей (особенно учителей истории) также вызывает особые опасения у экспертов – лишь учителям старших классов требуется специальная подготовка, профессиональная практика. В вузах ставка делается на подготовку отнюдь не учителей, а высокопрофессиональных специалистов в сфере медицины, что вполне объяснимо крайне сложной политической обстановкой у границ Ливана и длительными затяжными конфликтами с соседними странами.

* * *

Образовательная политика в столь разных обществах, как марокканское, алжирское и ливанское, выполняет главную задачу – приобщение массовых слоев населения к современной жизни, модернизация традиционных установок, характерных для развития данных социумов. Политика в области образования – один из действенных инструментов формирования гражданских отношений и гражданского общества, а в исторической перспективе – становления современных наций-государств.

Проблема марокканского образования (а также и алжирского) коренится в исторической специфике этих государств. До колониального господства здесь существовало преимущественно религиозное образование, с приходом французов произошло ускоренное “офранцузивание” всей общественной жизни этих стран, включая и образовательную сферу. Стали появляться частные подготовительные школы, школы на французский манер – с небольшим количеством учащихся и французскими учителями. Подобная политика привела к тому, что, с одной стороны, эти общества быстрыми темпами приобщились к западным ценностям – культуре, науке, образу мышления, но с другой стороны, способствовала отставанию восточных обществ в подготовке и выработке особых программ, учитывающих специфику и национальные приоритеты развивающихся обществ.

После обретения странами независимости встал вопрос о ревизии и углублении образовательных методик. В обществе назрел вопрос о необходимости пересмотра основных историко-культурных вех в этих странах – с этой целью было принято решение о комплексной переработке книг, пособий, учебников. При установлении суверенитета и в Марокко, и в Алжире значительное число людей было неграмотным. Коренная проблема образовательной политики, проводимой властями в Северной Африке, – существование в арабском и берберском языках диглоссии.

В подобных условиях крайне важно выработать соответствующую программу развития общества с учетом всех культурных, социальных и этнолингвистических особенностей страны. Образовательная политика оказалась наиболее уязвимой сферой жизни Северной Африки. Именно по этой причине и в Марокко, и в Алжире были предприняты колоссальные усилия для развертывания государственной программы финансирования и помощи системе образования. Среди прочего, страны прибегли к помощи ООН, в рамках образовательных программ которой удалось не только привлечь внимание мировой общественности к проблемам грамотности в регионе, но и выработать стратегию поступательного реформирования системы образования в этих странах.

В современном обществе образование играет роль фундамента для поступательного развития государств. Марокко, Алжир и Ливан успешно реализуют стратегию развития математических и точных дисциплин, которым отводится ведущее место в школьном образовании. Три арабские страны продолжают традиции своих великих предков, которые с давних времен славилась знаниями и успехами в этих областях знания. В гуманитарных дисциплинах основное внимание уделяется преподаванию языков, тогда как история, география, литература остаются “периферийными” дисциплинами в школьных программах. Руководители трех стран прекрасно понимают, что от преподавания этих предметов в школе зависит формирование современного гражданского общества, экономически и политически развитого, невосприимчивого к искусам религиозного фундаментализма. Такое общество, развиваясь, формирует прочные институты государства и укрепляет единство нации на современной основе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Кожокин Е.М. (2005) История бедного капитализма. Франция XVIII – первой половины XIX века. М.: РОССПЭН.
- Прохогина С.В. (2013) Алжир // Образование в Африке / Отв. ред. Н.А. Жерлицына. М.: Институт Африки. С. 242–253.
- Algérie (2008) La loi no 08-04 du 23 janvier 2008, sur l'orientation de l'éducation nationale (<https://www.mesrs.dz/>).
- Benrabah M. (2004) Language and politics in Algeria // Nationalism and Ethnic Politics. Vol. 10. Issue 1. Pp. 59–78. DOI: 10.1080/13537110490450773
- Degorge B. (2002) The Modernization of Education: A Case Study of Tunisia and Morocco // The European Legacy. Vol. 7. No. 5. Pp. 579–596, DOI: 10.1080/1084877022000006780
- Ennaji M. (2009) Multiculturalism, citizenship, and education in Morocco // Mediterranean Journal of Educational Studies. Vol. 14. No. 1. Pp. 5–26.
- Errihani M. (2017) English Education Policy and Practice in Morocco // English Language Education Policy in the Middle East and North Africa / Ed. by Kirkpatrick P. Springer. Pp. 115–132. DOI 10.1007/978-3-319-46778-8_8
- Ifadem (2020) Liban. Système éducatif (<http://www.ifadem.org/fr/pays/liban/systeme-educatif>).
- Le Roux Ch.S. (2017) Language in education in Algeria: a historical vignette of a ‘most severe’ sociolinguistic problem // Language & History. Vol. 60. No. 2. Pp. 112–118. DOI 10.1080/17597536.2017.1319103
- Nazih A. (2019) Les 2/3 des écoliers quasi analphabètes à la sortie du primaire // L'Economiste.com. No. 5641. 26 novembre.
- Séminaire International (2013) Didactisation et axiologisation en langues étrangères. Biskra, 1 et 2 décembre (<http://fl.univ-biskra.dz/index.php/en/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A-4/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AA-2/9-2017-04-20-09-26-31/60-seminaire-international>).
- Shamaa (2019) *شاماء* Educational Database (<http://www.search.shamaa.org>).
- UNESCO (2006^a) La République libanaise (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Lebanon/Lebanon.htm).
- UNESCO (2006^b) Le Royaume du Maroc (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Morocco/Morocco.htm).

Van Ommering E. (2015) Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace // *International Journal of Educational Development*. Vol. 41. Pp. 200–207. DOI 10.1016/j.ijedudev.2014.06.009

Wagner D.A., Lotfi A. (1980) Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives // *Comparative Education Review*. June. Pp. 238–251.

REFERENCES

Algérie (2008) La loi no 08-04 du 23 janvier 2008, sur l'orientation de l'éducation nationale (<https://www.mesrs.dz/>).

Benrabah M. (2004) Language and politics in Algeria. *Nationalism and Ethnic Politics*, vol. 10, issue 1, pp. 59–78. DOI: 10.1080/13537110490450773

Degorge B. (2002) The Modernization of Education: A Case Study of Tunisia and Morocco. *The European Legacy*, vol. 7, no. 5, pp. 579–596. DOI: 10.1080/1084877022000006780

Ennaji M. (2009) Multiculturalism, citizenship, and education in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, vol. 14, no. 1, pp. 5–26.

Errihani M. (2017) English Education Policy and Practice in Morocco. *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*. Ed. by Kirkpatrick P. Springer, pp. 115–132. DOI 10.1007/978-3-319-46778-8_8

Ifadem (2020) Liban. Système éducatif (<http://www.ifadem.org/fr/pays/liban/systeme-educatif>).

Kozhokin E.M. (2005) *Istoriya bednogo kapitalizma. Frantsiya XVIII – pervoy polovini XIX veka* [History of poor capitalism. France of the XVIII – first half of the XIX century]. Moscow: ROSSPEN.

Le Roux Ch.S. (2017) Language in education in Algeria: a historical vignette of a 'most severe' sociolinguistic problem. *Language & History*, vol. 60, no. 2, pp. 112–118. DOI 10.1080/17597536.2017.1319103

Nazih A. (2019) Les 2/3 des écoliers quasi analphabètes à la sortie du primaire. *L'Economiste.com*, no. 5641, 26 novembre.

Prozhogina S.V. (2013) Alzhir [Algeria]. *Obrazovaniye v Afrike*. Ed. by N.A. Zherlitsina. Moscow: Institute for African Studies, pp. 242–253.

Séminaire International (2013) *Didactisation et axiologisation en langues étrangères*. Biskra, 1 et 2 décembre (<http://fl.univ-biskra.dz/index.php/en/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A-4/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%8A%D8%A7%D8%AA-2/9-2017-04-20-09-26-31/60-seminaire-international>).

Shamaa (2019) *شاماء* (http://www.search.shamaa.org): Educational Database.

UNESCO (2006^a) La République libanaise (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Lebanon/Lebanon.htm).

UNESCO (2006^b) Le Royaume du Maroc (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/ARAB_STATES/Morocco/Morocco.htm).

Van Ommering E. (2015) Formal history education in Lebanon: Crossroads of past conflicts and prospects for peace. *International Journal of Educational Development*, vol. 41, pp. 200–207. DOI 10.1016/j.ijedudev.2014.06.009

Wagner D.A., Lotfi A. (1980) Traditional Islamic Education in Morocco: Sociohistorical and Psychological Perspectives. *Comparative Education Review*. June, pp. 238–251.