

Переосмысление ШКОЛЬНОГО обучения

для XXI ВЕКА

Состояние образования ради мира,
устойчивого развития и глобальной
гражданственности в Азии



Организация
Объединенных
Наций по
вопросам
образования,
науки и культуры



Махатма Ганди Институт
образования ради мира,
устойчивого развития
и глобальной гражданственности

Состояние образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Азии



Переосмысле ние школьного обучения для XXI ВЕКА

Состояние образования ради мира,
устойчивого развития и глобальной
гражданственности в Азии

Ноябрь 2017 года



Опубликовано в 2017 году Институтом ЮНЕСКО им. Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития, 35 Ферзола роуд, Нью-Дели, 110001, Индия.

© ЮНЕСКО ИМГОМУР, 2017

Используемые в данной публикации обозначения и манера презентации материала не выражают мнения ЮНЕСКО в отношении юридического статуса любой страны, территории, города или области, а также государственных властей или делимитации границ.

Члены основной группы составителей отвечают за выбор и презентацию фактов, а также за мнения, содержащиеся в этом документе. Изложенная информация может не совпадать с мнением ЮНЕСКО, и Организация не несет за нее ответственности.

Разработано и напечатано **aspire**design

Рисунки созданы Рустамом Вания во время Третьего Азиатско-Тихоокеанского регионального совещания «Образование-2013» (APMED2030 III), проведенного 4-7 июля 2017 года в Бангкоке (Таиланд)

Напечатано в Индии

4 Качественное образование



Цели в области устойчивого развития

Задача 4.7

К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения в интересах устойчивого развития и образа жизни, прав человека, гендерного равенства, содействия культуре мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.

Организация объединенных наций, «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития до 2030 года», 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Цели устойчивого развития (ЦУР) представляют собой общее глобальное стремление и межгосударственное обязательство выполнить ряд задач к 2030 году. Институт ЮНЕСКО им. Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития (ИМГОМУР) относится к первому институту ЮНЕСКО Категории 1 в области образования в Азии и является единственным образовательным учреждением, чья деятельность посвящена образованию в интересах мира и устойчивого развития, которые теперь закреплены в целевой задаче 4.7. Как член совета управления ИМГОМУР я рада видеть, что публикация издана в тот момент, когда образование в интересах мира и устойчивого развития необходимо больше, чем когда-либо.

В ЦУР 4.7 по-новому сформулирована повестка дня в области образования, в соответствии с нормативными документами ЮНЕСКО, а именно: Конвенцией о борьбе с дискриминацией в области образования 1960 года, Рекомендацией о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод 1974 года, а также Конвенцией ООН о правах ребёнка 1990 года. Доклад также поддерживает инициативу в области просвещения в интересах устойчивого развития как неотъемлемую часть качественного образования и основной фактор, способствующий движению навстречу устойчивому развитию (Резолюция 70/209 Генеральной Ассамблеи ООН), а также образованию в интересах глобальной гражданственности.

В 2016 году ИМГОМУР совместно с Бюро ЮНЕСКО для образования в тихоокеанском и азиатском регионах (ЮНЕСКО Бангкок) и местными организациями запустили проект, целью которого являлось изучить степень инкорпорации концепций и компетенций, связанных с ЦУР 4.7, в образовательные программы и учебные планы в 22 странах по всей Азии. Данный доклад опирается на указанный проект и отчеты о состоянии образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Азии, принимая во внимание более широкий политический, экономический и социальный контекст, в рамках которого осуществляются обсуждения, политическая и практическая деятельность.

Я высоко оцениваю представленный доклад за то, что он смело освещает основные проблемы, с которыми мы сталкиваемся в области содействия миру и устойчивому развитию посредством образования. Я надеюсь, что он вдохновит политических деятелей и преподавателей на принятие мер, направленных на решение этих задач в Азии и за ее пределами.



Арзу Рана Деуба

*Первая леди Федеративной Демократической
Республики Непал, член парламента Непала
Член совета управления ИМГОМУР*

Послание Директора

Институт ЮНЕСКО им. Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития был основан с целью, которая естественным образом ведет к достижению Цели устойчивого развития 4, задачи 7 (ЦУР 4.7.). Видение Института состоит в преобразовании образования для человечества, в основе которого лежит воспитание в духе просвещения ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности с целью построения мирных и стабильных обществ.

Глобальные показатели, установленные для ЦУР 4.7., позволяют оценить степень воспитания глобальной гражданственности и образования в интересах устойчивого развития, в том числе в вопросах гендерного равенства и прав человека, включенных в национальные образовательные программы, учебные планы, подготовку преподавателей и аттестацию учащихся.

Существует два метода, посредством которых мы можем толковать термин «включенные» в отношении глобальных показателей. Первый метод, который я бы назвал «традиционным подходом», предусматривает введение определенных предметов, посвященных воспитанию глобальной гражданственности и образованию в интересах устойчивого развития, в существующие школьные учебные планы. В рамках этого подхода учащиеся проходят аттестацию в схожей с основными предметами - математикой, науками, географией и языками - манере. Второй метод, который я бы назвал «комплексным подходом», делает акцент на интеграции основных концепций, принципов и примеров устойчивого развития, глобальной гражданственности, гендерного равенства и прав человека в существующие рамки основных предметов.

Выбор подхода должен быть обусловлен реалиями, с которыми в настоящее время сталкиваются страны. И во многих странах реальность характеризуется растущим уровнем безработицы среди молодежи в условиях рынка труда, характеризующегося потребностью в технических навыках. Более того, мы должны также признать, что добавление новых предметов в уже перегруженные учебные планы является невыполнимой задачей.

Большинство докладов, подготовленных к настоящему времени, оценивали включение воспитания глобальной гражданственности и образования в интересах устойчивого развития в соответствии с традиционным подходом. Данный доклад отличается от других, так как он посвящен обзору существующей политики образования и учебных планов традиционных предметов, а также исследованию того, как вопросы устойчивого развития, мира, гендера и прав человека отражены в этих предметах. Действительно, это является амбициозной целью, однако я воодушевлен результатами, которые появились после первого обзора двадцати двух стран Азии.

Я искренне надеюсь, что некоторые рекомендации и план действий, представленные в данном докладе, будут приведены в жизнь государствами-членами ЮНЕСКО,

включая всецелое переосмысление основополагающих приоритетов образовательной политики. Это должно поспособствовать созданию консенсусной модели разработки учебного плана и появлению платформы, позволяющей собрать вместе экспертов по вопросам образования с учетом нужд ребенка, и с целью разработки основных предметов младшего и среднего школьного образования, среди прочего.

Я уверен, что данный доклад покажет, каким образом можно достигнуть осуществления ЦУР 4.7., при этом улучшая компетенции в рамках основных предметов.



Ананта Кумар Дуррайяпах

Директор
ИМГОМУР

Благодарность

Представленный региональный синтезированный доклад был подготовлен Программой по переосмыслению учебного плана ИМГОМУР, возглавляемого Йоко Мочизуки. Он был написан основной группой авторов, включающей Кришну Кумара (глава), бывшего директора Национального совета исследований в области образования и профессиональной подготовки (Индия), Эдвардом Викарсом, профессором сравнительной педагогики в Университете Кюсю (Япония) и Йоко Мочизуки ИМГОМУР.

Команда ИМГОМУР также включает Нитику Джейн, которая помогла в различных аспектах сбора данных, анализа и написания рабочей версии доклада и его завершения, и Джей Камаль, который обрабатывал и работал с количественной информацией.

Члены комитета рецензентов предоставили важные комментарии к докладу.

Наши искренние благодарности экспертам Сараванан Гопинатан, Полу Морису, Каори Окано и Хари С. Васудевану.

Создание этого доклада было бы невозможно без вклада национальных ученых в рецензирование документов и составление справочных докладов на субрегиональном и страновом уровнях. Мы также хотим поблагодарить: Нур Сурайях Мадхубала Абдулла, Мохаммед Тарик Ахсан, Муршид Актар, Шерлин Алмонте-Акоста, Шерли Априлиа, Бой Ранди С. Кабасес, Ларисса Чекмарева, Перл Джинджо Чанг, Биамбажав Далайбуян, Болорма Дамдинсурен, Санжарбек Дониеров, Гульнур Эсеналиева, Химматул Фахирах, Сришти Гойял, Латика Гупта, Малвика Гупта, Икбал Хоссэйн, Джонжинг Хуанг, Шобхна Джха, Мона Карами, Сунетра Карунаратне, Чан Нарит Кеук, Айя Кириаке, Владимир Коротенко, Алексей Курокхтин, Су Хоай Ле, Лай Ван Ле, Эльхам Лирави, Ках Сенг Лох (Исследовательские и Образовательные Хроники), Сован Ли, Элаиза Марина Е. Мендоза, Сейед Мохсен Мохаммади, Саром Мок, Амбар Молаэй, Мулазим Хуссэин Мужахид, Сонгдеуэйн Нансанавон, Туен Си Нго, Дэн Линх Нгуйен, Хиобин Хэйли Нох, Манси Ару Панжвани, Тирта Радж Параджули, Акмалджон Пардаев, Мехринисо Пардаева, Мария Александра Б. Пура, Филип Ж. Пурнелл, Сефут-И-Шан, Ганеш Бахадур Сингх, Ламфиен Супхоммани, Мучлас Сусено, Мишель Тан, Лайнинг Танг, Пуревсурен Улзибат, Мохаммед Хоссэин Вахиди, Эдвард Викарс, Джи Ву, Роззи Вуландари, Маизура Яссин, Карма Йешей, Эка Юнита Юстантина и Махлио Юсупова. Особая благодарность нашим стажерам Джалаку Джейн и Нэнси Джейн за работу над национальным докладом Индии.

Мы также хотим отметить роль коллег из ЮНЕСКО, которые сделали возможным данные исследования. Огромная благодарность Юшио Миура из **бюро ЮНЕСКО в Бангкоке** за продолжительную поддержку, а также: Айгуль Халафовой из **бюро ЮНЕСКО в Алматы**, Рошану Байрачарья и Кристиану Дорманну из **бюро ЮНЕСКО в Бангкоке**, Тяньчжу Чжао из **бюро ЮНЕСКО в Пекине**, Ширину Актеру и Сан Ли из **бюро ЮНЕСКО в Дакке**, Аарону Бенавот, бывшему директору **Группы подготовки Всемирного доклада по мониторингу образования**, Тошиюки Матсумото

из **бюро ЮНЕСКО в Ханое**, Ренато Опертти из **МБП**, Ни Ни Таун из **бюро ЮНЕСКО в Исламабаде**, Закки Гунаван из **бюро ЮНЕСКО в Джакарте**, Ахмад Зиа Ахмади из **бюро ЮНЕСКО в Кабуле**, Тап Радж Пант (в настоящее время из **бюро ЮНЕСКО в Рамалле**, Перли Вонг из **бюро ЮНЕСКО в Катманду**, Шайлендра Сигдель из **бюро ЮНЕСКО в Нью-Дели**, Сантоша Хатри из **бюро ЮНЕСКО в Пномпень** и Бахтияра Намазова из **бюро ЮНЕСКО в Ташкенте**.

Группа независимых экспертов также предоставила рецензии на страновые доклады, субрегиональные доклады и настоящий региональный отчет, а также предоставила ценные комментарии. Мы хотим поблагодарить за их вклад следующих людей: Боб Адамсон, Мохаммад Али, Нихан Бланчи-Коселечи, Ларисса Чекаррева, Сита Чинх, Джулиан Дьеркес, Лорна Оливер Доун, Ананта Кумар Дураджаппах, Гульнур Эсеналиева, Биянг-джю Гонг, Хосе Роберто Гевара, Ластика Гупта, Рональд А., С. Джонстон, Чаиват Каевпхангам, Юто Китамура, Надя Сангита Лаусселет, Сан-Кенг Ли, Фиром Ленг, Анджела Литтл, Марк Мака, эс джей Миллер, Рубина Сайгол, Ивета Силова, Жасмин Сим, Лорэйн Пе Саймако, Чуанбао Тан, Ванпо Тензин, Доржи Тинли, Хелен Тинг, Нгок Анх Тринх, Танг Дина Труонг и Дэвид Ричард Вагнер.

Мы также отмечаем следующих людей, выступивших в качестве группы консультантов данного доклада: Джон Фиен, Меенакши Гопинат и Баэла Раза Джамил.

Мы признательны AspireDesign за разработку дизайна и графическое оформление. Мы выражаем большую благодарность Радике Бхатнагар за координацию публикации данного доклада.

Список сокращений

ADB	Азиатский банк развития
APCEIU	Азиатско-Тихоокеанский центр образования для международного взаимопонимания
ACEAN	Ассоциация государств Юго-Восточной Азии
АСПнет	Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО
DESD	Десятилетие образования в интересах устойчивого развития
КНДР	Корейская Народно-Демократическая Республика (Северная Корея)
УОБ	Уменьшение опасности бедствий
ОДВ	Образование для всех
ОУР	Образование в интересах устойчивого развития
ESDP	План развития сектора образования
СПСО	Стратегическое планирование в сфере образования
ГПД	Глобальная программа действий
ГГ	Глобальная гражданственность
ВГГ	Воспитание глобальной гражданственности
ВВП	Валовой внутренний продукт
GEMR	Всемирный доклад по мониторингу образования
GII	Индекс гендерного неравенства
ВНС	Валовое национальное счастье
ИРЧП	Индекс развития человеческого потенциала
МБП	Международное бюро просвещения ЮНЕСКО
ИКТ	Информационные и коммуникационные технологии
IEA	Международная ассоциация по оценке учебных достижений
МВФ	Международный валютный фонд
ИК	Комплексные исследования
JICA	Японское агентство международного сотрудничества
LGBTQIA	Лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры, квиры, интерсексуалы, асексуалы/агендеры/аромантики

Список сокращений

ADB	Азиатский банк развития
ARCEIU	Азиатско-Тихоокеанский центр образования для международного взаимопонимания
АСЕАН	Ассоциация государств Юго-Восточной Азии
АСПнет	Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО
DESD	Десятилетие образования в интересах устойчивого развития
КНДР	Корейская Народно-Демократическая Республика (Северная Корея)
УОБ	Уменьшение опасности бедствий
ОДВ	Образование для всех
ОУР	Образование в интересах устойчивого развития
ESDP	План развития сектора образования
СПСО	Стратегическое планирование в сфере образования
ГПД	Глобальная программа действий
ГГ	Глобальная гражданственность
ВГГ	Воспитание глобальной гражданственности
ВВП	Валовой внутренний продукт
GEMR	Всемирный доклад по мониторингу образования
GII	Индекс гендерного неравенства
ВНС	Валовое национальное счастье
ИРЧП	Индекс развития человеческого потенциала
МБП	Международное бюро просвещения ЮНЕСКО
ИКТ	Информационные и коммуникационные технологии
IEA	Международная ассоциация по оценке учебных достижений
МВФ	Международный валютный фонд
ИК	Комплексные исследования
JICA	Японское агентство международного сотрудничества
LGBTQIA	Лесбиянки, геи, бисексуалы, трансгендеры, квиры, интерсексуалы, асексуалы/агендеры/аромантики
ИМГОМУР	Институт ЮНЕСКО им. Махатмы Ганди по образованию в интересах мира и устойчивого развития
UNHRC	Совет Организации Объединенных Наций по правам человека
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ВТО	Всемирная торговая организация

Содержание

	v
Предисловие	v
Послание директора	vi
Благодарность	vii
Список сокращений	x
Список таблиц, рисунков и полей	xii
Основные положения	xv
Введение	1
Часть I: Основные региональные результаты	29
Глава 1: Методы и ограничения	31
Глава 2: Основные результаты и замечания	43
Часть II: Субрегиональные данные	59
Глава 3: Восточная Азия	63
Глава 4: Юго-восточная Азия	105
Глава 5: Южная Азия	136
Глава 6: Центральная Азия и Монголия	169
Заключение и дальнейшие шаги	203
Заключение	204
Дальнейшие шаги	218
Приложения	223
Библиография	285

Список таблиц, рисунков и полей

Таблица 1.1	Категории глобальной гражданственности, определенные в Оксли и Моррис (2013), опирающиеся на существующую литературу	36
Таблица 1.2	Виды воспитания глобальной гражданственности по Гауделли и Хейльман (2009)	37
Таблица 1.3	Количество институтов, преподавателей и обучающихся японскому языку	94
Таблица 5.1	Роль сельского хозяйства в экономиках Южной Азии	140
Таблица 6.1	Подходы к обучению/преподаванию во всех кодированных документах (количество ссылок)	197
Таблица А.1	Общая структура схемы кодирования	230
Рисунки		
Рисунок 0.1	Азия: Разнообразный континент	4
Рисунок 0.2	Страны, рассмотренные в данной исследовании	6
Рисунок 0.3	Обзор процесса разработки	7
Рисунок 0.4	Общая структура управления образованием	8
Рисунок 1.1	Процент учебных часов, отведенных на изучение основных и неосновных предметов в 1-9 классах	32
Рисунок 1.2	Лестница устойчивого развития	39
Рисунок 2.1	Карта интенсивности по 22 странам	44
Рисунок 2.2	Распространенность концепции «разрешения конфликтов»	46
Рисунок 2.3	Распространенность концепции «климатического изменения»	48
Рисунок 2.4	Распространенность концепции «развития человеческого потенциала»	49
Рисунок 2.5	Распространенность концепции «гендерного равенства»	52
Рисунок 2.6	Распространенность концепции «свободы и гражданских свобод»	53
Рисунок 2.7	Распространенность концепции «множественности культур»	55
Рисунок 3.1	Упоминания о «критическом мышлении» и «креативном мышлении» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.	64
Рисунок 3.2	Упоминания о «нации как предпочитаемое значение идентичности» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.	78
Рисунок 3.3	Упоминания о «культуре мира и ненасилия» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.	81
Рисунок 3.4	Упоминания о «признании/уважении разнообразия» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея	85

Рисунок 3.5 Упоминания о выборе категорий, относящихся к глобальной гражданственности в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.	91
Рисунок 3.6 Количество учащихся старших классов, изучающих второй иностранный язык в Республике Корея (на основе данных Статистического ежегодника по образованию, 2012)	92
Рисунок 5.1 Правительственные расходы на образование в Южной Азии (% от общего количества государственных расходов)	140
Рисунок 5.2 Выдержки из индийского учебника для учеников восьмого класса по социальной и политической жизни	148
Рисунок 6.1 Доля сырьевых товаров в общем экспорте центральной Азии и Монголии	170
Рисунок 6.2 Тенденции экономического роста в Центральной Азии и Монголии	172
Рисунок 6.3 Введение новых государственных образовательных стандартов в Казахстане, Кыргызстане, Монголии и Узбекистане	181
Рисунок А.1 Горизонтальная ось схемы кодирования	231
Рисунок А.2 Образец кодирования (выдержки из кодирования закона об основном образовании, 2006 год, Япония)	233

Поля

Поле 1.1	14 категорий кодирования	32
Поле 1.2	Что такое преобразующее образование?	35
Поле 2.1	Девять концепций (подкатегорий), наиболее распространенных в проанализированных документах	44
Поле 3.1	Основные учебники, рассмотренные в рамках настоящего исследования	69
Поле 3.2	Вопрос полового просвещения в учебных планах	97
Поле 4.1	Акцент на мир в камбоджийской политике и учебных документах	111
Поле 4.2	Государственные директивы и национальная и другие идентичности на Филиппинах	122
Поле 4.3	Точки противоречия и сближения между «традиционными» концепциями и ценностями и таковыми в области образования в интересах устойчивого развития и воспитания глобальной гражданственности в Юго-восточной Азии	128
Поле 5.1	Примеры упоминания развития человеческого потенциала в рамках образовательной политики и учебных планов в Южной Азии	142
Поле 5.2	Улучшение преподавания наук и математики	152
Поле 5.3	Примеры упоминания гендерного равенства в рамках образовательной политики и учебного плана в Южной Азии	153
Поле 5.4	Упоминания прав человека в плане Непала по развитию школьного сектора на 2016 – 2023 гг.	155
Поле 5.5	Разработка национальной идентичности посредством образования. На примерах образовательной политики Бангладеш и Пакистана	158
Поле 6.1	Продвижение мультикультурализма в Казахстане	193
Поле А.1	Принятые меры для снижения уровня субъективности и обеспечения достоверности между закодированными данными	228

Основные положения

Введение

Контекст: Азия, устойчивое развитие и повестка ООН "Образование-2030"

Современный мир живет в условиях ухудшения состояния окружающей среды, социально-экономических проблем и геополитической нестабильности. Данные проблемы особенно остро выражены во многих частях Азии. Словом, избранный нами путь развития ведет к кризису. Однако согласно преобладающей в мире точке зрения, развитие является лишь инструментом повышения экономического роста, в то время как польза и роста, и школьного образования воспринимаются как должное. Наши надежды на мирное, благополучное и устойчивое в области окружающей среды будущее зависят от принятия более широкого значения и потенциала образования. Азия является континентом, в котором противоречия между ростом и устойчивым развитием выражены наиболее ярко, поэтому данный регион является идеальным местом для начала осуществления поставленной задачи.

Цели устойчивого развития ООН (ЦУР) направлены на то, чтобы задать повестку дня в области глобального развития в период до 2030 года. Цель 4 призывает государства-члены обеспечить «инклюзивную, справедливую и качественную систему образования, а также создать возможности обучения для всех и на протяжении всей жизни». В рамках ЦУР 4 задача 4.7. призывает страны включить обучение, основанное на ценностях и мотивирующее на активные действия, в свои образовательные системы:

К 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие.

Преобразуя наш мир:

Повестка дня в области устойчивого развития в период до 2030 года, 2015 год

Среди множества международных деклараций и программ, устанавливающих стандарты, систематические обзоры прогресса по включению этих концепций в

национальные образовательные системы остаются редкостью. Глобальные показатели, установленные для ЦУР 4.7. позволяют оценить степень включения воспитания глобальной гражданственности и образования в интересах устойчивого развития, в том числе вопросов гендерного равенства и прав человека, в национальные образовательные политические программы, учебные планы, подготовку преподавателей и аттестацию учащихся. Однако ведомства и правительства до этого времени не имели отправной точки, относительно которой можно было бы измерять прогресс на пути к достижению ЦУР 4.7.

Основной задачей при составлении представленного доклада стало обеспечение подобной отправной точки в Азии. Но сперва важно отметить проблемы сложности, связанные с контролем и выполнением задачи, на первый взгляд более похожей на спутанный клубок. Идеи, включенные в ЦУР 4.7., охватывают некоторые концепции, которые еще предстоит внести в лексикон основных языков и которые потенциально противоречат национальным учебным задачам. В то время как «устойчивое развитие» и «глобальная гражданственность» часто представляются лишь дополнением, разработанным с целью модернизации школьного обучения в XXI веке, в действительности они заставляют нас принципиально переосмыслить и пересмотреть саму цель образования. Если данные принципы воспринимать серьезно, они требуют радикального ухода от того, каким образом образование определено и организовано сегодня. Отражение подобного стремления к преобразованию в ЦУР 4.7. является непростой, но актуальной задачей.

Цель и структура Обзор

В соответствии с усилиями ЮНЕСКО, направленными на укрепление гуманистического видения образования, целью данного доклада является донести преобразующее значение ЦУР 4.7. Это означает подвергнуть сомнению дух конкуренции, который формирует преобладающие представления об образовании, чтобы оставить место для видения, которое позволит ответить на текущие угрозы миру и устойчивости. ИМГОМУР выбрал Азию в качестве пилотного региона для рассмотрения прогресса в области интеграции ЦУР 4.7. в школьные учебные планы, так как это большой, динамичный, культурно и экологически разнообразный континент, на котором проживает большая часть населения земли. В Азии также происходят быстрые экономические и политические преобразования, при этом сохраняются конфликты или угроза конфликтов. Представлять современное состояние образования в Азии в радужных красках означает игнорировать его отношение к несправедливости, насилию и разрушению окружающей среды. Подобная беспечность, наряду с самовосхвалением своих «достижений» в областях, прописанных в ЦУР 4.7., является опасным и непродуктивным, но, тем не менее, часто встречающимся явлением на международных форумах. Мы не должны бояться освещать и противостоять реальным проблемам, с которыми приходится сталкиваться на пути осуществления ЦУР 4.7.

Настоящее исследование вносит вклад в восстановление видения образования, основанного на всеобщем уважении к правам человека и духу международного сотрудничества, а не на конкуренции. Это включает в себя попытку переосмыслить общепринятую значимость формального контроля и измерения «успеваемости» учащихся и принять более широкое представление о целях образования. Первая часть доклада представляет количественные результаты обзора по степени включения концепций

ЦУР 4.7. в политические программы и учебные планы стран Азии. В то же самое время данная часть доклада подчеркивает ограничения, связанные с попыткой количественно измерить ценности и взгляды.

Осмысление результатов кодирования требует широких и достаточно гибких рамок толкования, чтобы отразить отличительные черты рассматриваемых систем. Критическое толкование количественных данных опирается на широкий круг существующих исследований - этнографических, социологических и исторических - в образовании и смежных областях. В рамках данного проекта определены три взаимосвязанные проблемы, лежащие на пути достижения мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности посредством образования. (1) проблемы инструментализма; (2) проблемы национализма и идентичности; и (3) проблемы конкуренции и регламентации. Во второй части доклада представлены результаты кодирования в определенных контекстах и обсуждаются региональные тенденции в свете вышеуказанных проблем.

Доклад завершается размышлениями о будущем. В заключении предлагается план действий для государств-членов и ЮНЕСКО, рассчитанный на эффективное использование потенциала ЦУР 4.7., и определяются направления реформы в системах образования по всему миру.

ЧАСТЬ I:

ОСНОВНЫЕ РЕГИОНАЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОЛИТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНОГО ПЛАНА

Охват

Данный доклад основан на проекте, проведенном ИМГОМУР совместно с бюро просвещения ЮНЕСКО в Азиатско-Тихоокеанском регионе (ЮНЕСКО Бангкок) с целью обзора степени включения концепций ЦУР 4.7. в национальные образовательные программы и учебные планы в 22 странах Азии, которая в свою очередь поделена на четыре региона:

1. Восточная Азия (Китай, Япония и Республика Корея);
2. Южная Азия (Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия, Исламская республика Иран, Непал, Пакистан, Шри-Ланка)
3. Юго-восточная Азия (Камбоджа, Индонезия, Лаос, Малайзия, Филиппины, Таиланд, Вьетнам) и
4. Центральная Азия (Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Узбекистан)

Методы

Основные документы, связанные с образовательными программами и учебными документами, были собраны в перечисленных 22 странах. Всего было проанализировано 172 документа (включая национальные образовательные программы и предметные учебные планы для четвертого и восьмого классов с помощью общей схемы кодирования, взятой из прошлых исследований ЮНЕСКО. В то время как предыдущие обзоры были сфокусированы на так называемых «несущих предметах», связанных с концепциями ЦУР 4.7.,

таких как гражданское образование и история и гражданственность, современные исследования также рассматривают официальные учебные планы по основным предметам (математика, точные науки, социальные науки и языки), учитывая пропорцию отведенных учебных часов, их обязательного и экзаменуемого статуса и последующей роли в формировании непреходящих наклонностей у детей и подростков. Цель состояла в том, чтобы выяснить степень распространения, или преобладания, разных концепций, закрепленных в ЦУР 4.7. (например, прав человека, гендерного равенства, глобальной гражданственности) в основных образовательных программах и учебных документах.

Основные результаты

Инструментальная роль образования в формировании национальной идентичности и развитии человеческого потенциала

Рассматриваемые страны обычно подчеркивают инструментальную роль образования в становлении национальной идентичности и развитии человеческого потенциала для экономического развития. Было обнаружено, что концепции, связанные с гендерным равенством, миром и глобальной гражданственностью, практически отсутствовали в изученных учебных документах и в национальных образовательных программах за некоторыми исключениями. Во всех 22 странах и более чем 80 подкатегориях, включенных в схему кодирования, «нация как главная основа идентичности» стала наиболее распространенной концепцией. Акцент на нацию, наряду с обычно более низким акцентом на «гуманность как главная основа идентичности», указывают на проблемы, связанные со сменой вектора образования в Азии на глобальную гражданственность. В отличие от повсеместных упоминаний значимости «развития человеческого потенциала», концепции, связанные с экономической устойчивостью, такие как «пределы роста» и «зеленая экономика» отсутствовали или встречались редко.

Аспект охраны и консервации окружающей среды, связанный с идеей устойчивого развития, широко освещен. Однако «климатические изменения» и «возобновляемая энергия» получили ограниченное распространение в проанализированных документах. Большинство стран отмечают важность «культуры и наследия», уделяя особое внимание национальным традициям, обычаям и языку, в то время как признание взаимосвязей и взаимозависимости на межнациональном уровне встречалось гораздо реже.

Навыки и ценности, закрепленные в образовательных программах и учебных планах

Навыки «критического мышления», «креативного мышления» и «решения проблем», а также принципы «сотрудничества» и «сочувствия», очевидно, пользуются популярностью среди политиков и разработчиков учебных планов в Азии. Но огромное внимание обычно уделяется инструментальному компоненту данных качеств. Подобные навыки и компетенции представлены как наиважнейшие для обеспечения потока человеческих ресурсов в интересах улучшения экономической конкуренции. Упоминания о «гражданских свободах» (в категории «права человека») полностью отсутствовали в 9 странах. В большей части документов нет упоминаний концепций, включенных в категорию «активизм» («участие в гражданском протесте», «участие в дебатах по социально-

экономическим вопросам» и «действия в отношении вопросов глобального масштаба»). Напротив, представления о «гражданской активности» (в категории «ответственный образ жизни») закрепились в учебных документах почти всех стран. Данная закономерность важна, так как она помогает понять природу официального видения отношений между государством и гражданами во многих странах Азии, и поднимает вопросы о степени приверженности преобразующим стремлениям ЦУР 4.7.

Национальные учебные приоритеты и системные реалии

Некоторые региональные тенденции, включая выдающееся положение «гендерного равенства» в Южной Азии (где сконцентрированы страны, занимающие низкие позиции в Индексе гендерного развития¹) и «гражданских свобод» в Центральной Азии (где находятся страны, считающиеся «авторитарными» согласно Индексу демократии²). Это может быть истолковано как предложение официального признания отдельных проблем в данных областях и искренняя готовность достичь улучшения посредством образования. Однако возможны альтернативные толкования. Отсутствие упоминаний о «гражданских свободах» наблюдалось как в относительно демократических, так и в «авторитарных» странах; аналогичным образом, нехватка упоминаний «гендерного равенства» встречалась в странах и с высоким, и низким уровнем гендерного развития. Таким образом, значение результатов кодирования должно быть рассмотрено на конкретных примерах. Это подчеркивает неясную природу мероприятий по контролю за выполнением, основанных на «присутствии» или «отсутствии» отдельных концепций в официальных документах.

Часть II.

Субрегиональные данные

Несмотря на то, что данные кодирования помогают выявить интригующие региональные тенденции, они мало говорят о состоянии образования в каждой отдельной стране. Это происходит потому, что программные и учебные документы часто играют лишь символическую роль, отражая официальные стремления или отвлекая внимание от общественной критики, а не выражают приверженность переменам. Таким образом необходимо, чтобы анализ результатов кодирования был вписан в исторический, экономический и геополитический контекст, а также в теоретические представления об образовательной политике и учебном плане. Во второй части доклада контекстуализируются результаты исследования, а также обсуждаются региональные тенденции в свете трех проблем реализации ЦУР 4.7. посредством обучения: (1) проблемы инструментализма; (2) проблемы национализма и идентичности; и (3) проблемы конкуренции и регламентации.

Проблемы инструментализма и этики

Политические программы и учебные планы в большинстве рассмотренных стран (независимо от их текущего уровня развития) отмечают инструментальную функцию школьного образования в области содействия человеческому потенциалу с целью наращивания силы национальной экономики.

1 См. <http://hdr.undp.org/en/content/gender-development-index-gdi>.

2 См. <https://www.eiu.com/democracy2016>.

Толкования значения и цели образования, таким образом, имеют склонность быть довольно узкими. Его роль в усилении национальной конкурентоспособности и в воспитании приверженности этой задаче (и способности внести свой вклад) затмевает более широкие, более гуманистические представления. В Восточной и Юго-восточной Азии инструментализм ярко выражен как в государствах, только недавно открывшихся с экономической точки зрения, так и в уже достигших статуса «развитых». Такие понятия, как педагогика с учетом нужд учащихся, «креативность» и ученическая автономность нашли существенное отражение во многих учебных планах, в основном благодаря их воспринимаемой роли в развитии экономически полезных навыков и компетенций. Значительно менее распространено признание важности таких способностей для повышения человеческой самореализации и содействия проактивной, всеобщей гражданственности. В то же самое время, такие качества, как автономность и независимость, которые якобы ценят в учащихся, не приветствуются в учителях. В частности, в Южной, Центральной и в некоторых частях Юго-восточной Азии преподаватели страдают от низкого статуса и недостатка профессиональной подготовки, что критическим образом ухудшает их способность использовать продуманные педагогические приемы. И по всему континенту, зачастую негибкие и не подотчетные системы государственного контроля за разработкой учебного плана, созданием учебников и школами мешает полноценному осуществлению идеалов, закрепленных в ЦУР 4.7.

Проблемы национализма и слабого регионализма

В большинстве рассмотренных государств, настойчивость и шовинизм, с которыми учебный план насаждает формирование национальной идентичности, препятствует видению обучения гражданственности, основанного на «общих ценностях» (например, правах человека и мультикультурализме). ЦУР 4.7. предусматривает подготовку учащихся к совместной жизни на планете в условиях давления, содействуя толерантности и пониманию как внутри наций и стран, так и между ними. Однако учебные программы во многих азиатских странах слепо поддерживают этно-националистическую идентичность, тем самым зачастую принижая меньшинства или мигрантов до людей второго класса. Представления об иностранной враждебности или неполноценности широко используются для укрепления национальной лояльности. Несмотря на отдельно взятые упоминания о целесообразности «глобального» мировоззрения, укрепление сугубо национального «самосознания» остается в приоритете. Детей учат жизни в международном пространстве, которое характеризуется непрекращающейся конкуренцией. В учебных планах на удивление мало положительных примеров, которые знакомили бы учеников с понятием региональной идентичности; даже в Юго-Восточной Азии, единственном регионе (из числа АСЕАН), обладающем функционирующей системой транснационального сотрудничества. В Восточной Азии существует патологическое явление представлять себя жертвой конкуренции, которое выражено посредством повествований о недавнем конфликте, в рамках которых нации соревнуются в том, чтобы изобразить себя как воплощение невинности, на которую напали. В то же время в Южной Азии попытки содействовать разработке учебных планов, охватывающих социальное и культурное разнообразие региона, часто остаются безуспешными из-за растущего национализма и коммуналлизма.

Преподавание языков, которое потенциально является одним из важнейших инструментов содействия более широкому межобщинному и международному взаимопониманию, как правило, игнорируется или рассматривается исключительно инструментально. В многоязычных обществах представителей основной лингвистической группы редко призывают и никогда не вынуждают изучать

языки языковых меньшинств. Как правило, в школах учат только английский. Тем самым страны упускают возможность использовать обучение иностранным языкам для укрепления транснациональной азиатской идентичности.

Проблемы конкуренции и регламентации

Все большее международное признание получает тот факт, что школьное образование не является позитивным опытом для многих детей и подростков, особенно в Азиатско-Тихоокеанском регионе, что является проблемой, которую инициатива ЮНЕСКО в Бангкоке «Счастливые школы» стремится решить. В данном докладе описывается не только давление, которое оказывает на учащихся многих стран Азии вездесущий дух конкуренции (чему свидетельствует популярность «теневое образования»), но и рассматриваются последствия разнящегося опыта обучения для «элиты» и «масс». Элитарные подходы к образованию, давно укоренившиеся в некоторых обществах и вновь возникшие в других, ведут к откровенно неравномерному распределению знаний и восприятий, подрывая чувство общей гуманности и глобальной гражданственности. Креденциализм - манера слепо воспринимать академические успехи как мерило человеческих способностей, носит эндемический характер и распространена во многих странах Азии. Как ни парадоксально, данное явление часто ассоциируется с меритократической политикой и попытками содействовать равноправию, в то время как по факту оно лишь служит воспроизводству и узакониванию неравенства.

РЕКОМЕНДАЦИИ НА БУДУЩЕЕ

Этот анализ доказывает, что существует укоренившаяся тенденция подчинять школьное образование интересам национального государства и пропагандировать исключительно националистическое представление о гражданстве. На сегодняшний день в большинстве стран Азии представления о роли образования строятся на модели развития, в основе которой лежат государственные интересы и прибыль. Образ активного и мыслящего гражданина, который осмысленно взаимодействует с государством в условиях представительной демократии, практически отсутствует в официальных дискурсах об образовании, даже обществах с упрочившейся выборной демократией.

Несмотря на глобальный консенсус в отношении целесообразности образования в интересах мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности (как изложено в ЦУР 4.7), интеграция этих концепций в национальные учебные планы по-прежнему характеризуется недостаточной изученностью. Цель данного исследования состояла не в сборе и демонстрации «добросовестной практики», о которой сообщают правительства или учреждения. Напротив, в нем дается оценка прогресса (или его отсутствия) в осуществлении этих идеалов, выявляются факторы, способствующие или препятствующие этому прогрессу, а также описываются проблемы, заслуживающие внимание заинтересованных сторон, для того чтобы преумножить вклад образования в обеспечение мирного, устойчивого и безопасного будущего для всех. В нем делается вывод о том, что изменения в области образования необходимо рассматривать параллельно с реформами политических и социальных структур и переоценкой культурных или идеологических представлений, лежащих в их основе.

Рекомендации в отношении будущих действий для государств-членов и ЮНЕСКО

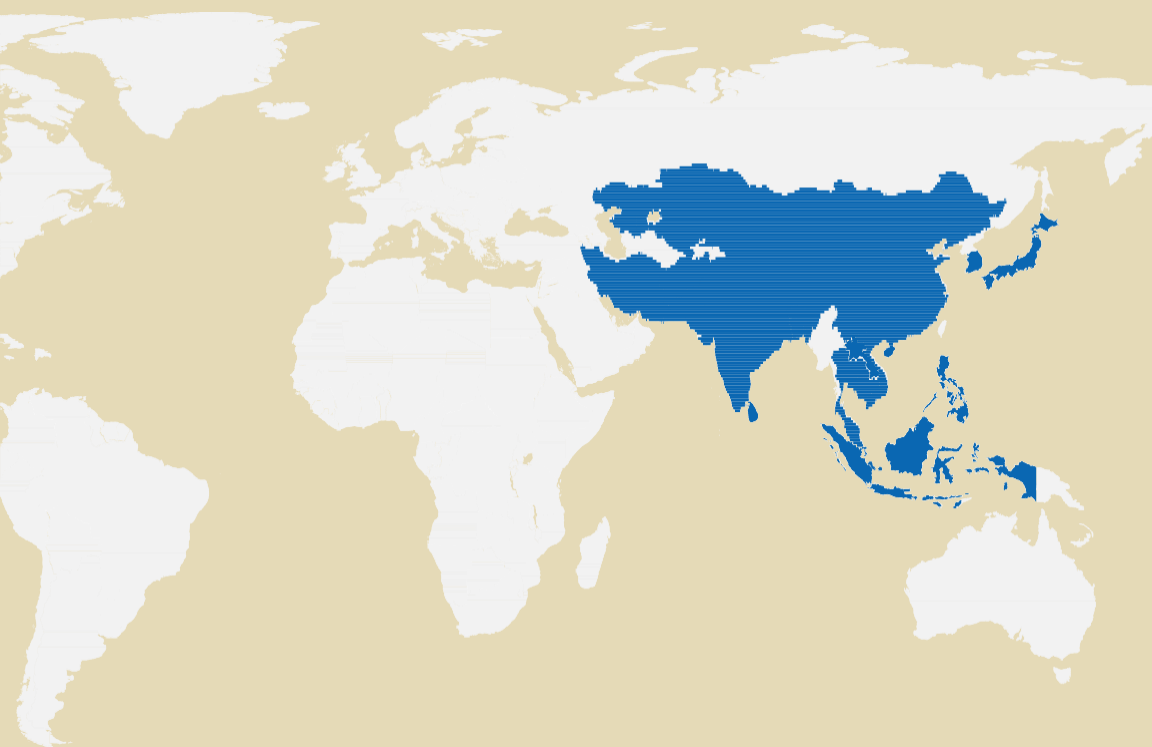
1. Переосмыслить основные приоритеты политики образования Потенциал образования для содействия коллективному процветанию и индивидуальным возможностям является неоспоримым фактом. Однако задачей школьного образования является не только прививание навыков, необходимых для работы, и наращивание «человеческого капитала». Оно может как разделять, так и объединять, как угнетать, так и освобождать, как искажать умы, так и просвещать, и содействие неустойчивым социально-экономическим моделям может в конечном счете привести к нашему обеднению, а не обогащению. Политикам необходимо как можно скорее сделать содействие миру, устойчивость и человеческое единство приоритетом в вопросах развития системы образования. ЦУР 4.7. должна рассматриваться не только как одна из образовательных «целей», но как основная задача, которой все подчиняется.

2. Создать платформу, способную объединить усилия экспертов в области образования с учетом нужд ребенка и разработки учебных планов по основным предметам начального и среднего уровней. Призывы к включению просвещения в интересы устойчивого развития и воспитания глобальной гражданственности и связанных с ними концепций во всех видах (формальных и неформальных) и на всех уровнях образования (от детского сада до аспирантуры) означают, что акцент на конкретную задачу разработки учебных планов для базового школьного обучения в значительной степени были утрачены. Переписывание учебных планов по основным предметам в целях содействия устойчивому развитию и глобальной гражданственности требует внушительной мультидисциплинарной компетенции и информированности. Также требуется академический опыт в области психологии и социологии образования (для изучения того, как молодежь думает и учится в различных обстоятельствах), а также в педагогических науках.

3. Содействовать разработке учебных планов на основе широкого участия. Необходимо относиться к преподавателям как к партнерам по разработке и планированию учебных планов, а не как к техническим работникам, выполняющим инструкции. Отсутствие профессионального энтузиазма, интереса и автономии вынуждают многих амбициозных учителей покинуть профессию. Необходимо привлекать преподавателей к разработке образовательных программ, затрагивающих жизнь в классе. Восстановить уверенность учителей как самостоятельных профессионалов, способных воспитывать в детях проактивную и осмысленную гражданственность, к которой мы и стремимся, а не рассматривать их как пассивных приспешников контролирующих органов.

4. Пересмотреть международное значение контроля и измерения «результатов» обучения. Политики должны руководствоваться более широкими представлением о целях образования и уделять больше внимания приумножению своего «вклада» в обучение, а именно — в разработку учебных планов, подготовку преподавателей и совершенствование учебных материалов —, а не контролю за успеваемостью учеников. Механизмы конкуренции и процедуры тестирования, направленные на обеспечение «подотчетности», как правило, ведут к сужению учебных планов и снижению самостоятельности и уверенности преподавателей. В соответствии с выше обозначенными пунктами 2 и 3, вклад в образование должен делаться при участии как можно большего количества заинтересованных лиц, без лишней централизации.

Введение



Преамбула

Представление об образовании как об инструменте для достижения определенных внешних целей является исключительно современной идеей. На протяжении большей части человеческой истории обучение рассматривалось скорее как самоцель. Согласно Вольфу, «наши предшественники, жившие в значительно более бедные времена, интересовались прежде всего культурными, моральными и интеллектуальными целями образования» (2002, стр. 254). Равно как всеобщий доступ к институционализованному школьному образованию является современной идеей, так же и преобладание видения образования в качестве инструмента, посредством которого государства-нации и международные организации добиваются различных социальных, экономических и политических целей является чем-то новым. В рамках настоящего проекта данные цели включают стремление к миру, устойчивому развитию и глобальной гражданственности.

Прежде чем приступить к рассмотрению данного вопроса, следует подчеркнуть различие между восприятием образования как инструментария для социальной реорганизации и как живой традиции исследований, которая является составной частью нашей гуманности³. Важна как инструментальная, так и духовная функция образования. Акцент на одном элементе не должен преуменьшать значения другого. Это особенно важно, когда, как в данном докладе, в круг наших задач входит признание ценности многообразия и содействие активной, всеобщей гражданственности. Воспитание данных качеств имеет ключевое значение для решения более масштабных задач, таких как мир на земле и устойчивое развитие. Если школы будут формировать из молодежи людей, одинаково и неосознанно стремящихся к пути развития, способному разрушить окружающую среду и усилить социальные разногласия и неравенство, мы рискуем ускорить наше коллективное уничтожение. Достижение поставленных нами целей требует того, чтобы мы воспринимали образование в качестве единого целого -- одновременно и как социальный процесс, и как аспект роста и развития детей. Но реализация инструментального потенциала образования для содействия достижению этих конкретных целей также во многом зависит от признания его духовной ценности.

В той мере, в какой мы считаем образование инструментом социального совершенствования, наши перспективы для его успешного использования зависят от понимания соответствующего контекста — исторического, политического, культурного и социального. Например, многие азиатские страны, рассмотренные в настоящем докладе, объединяет колониальное прошлое. Данное обстоятельство имеет важные последствия для формирования их школьных систем и преобладающих представлений об образовательных целях. Этот исторический факт сам по себе накладывает большой отпечаток на видение относительной важности стремления к «глобальной гражданственности» (как бы она не была определена) с одной стороны и целей, связанных с формированием нации, с другой. Укоренившиеся представления о сути государства и его роли в области развития оказали большое влияние на восприятие социально-экономической функции образования во всей Азии. Наша текущая цель заключается не в отрицании ключевого значения национального государства, а в подчеркивании необходимости в оспаривании и преодолении узко националистических взглядов и связанных с ними концепций школьного образования.

3 Подобная категоризация характеристик основных «свобод» как «духовных»/«формирующих» или «инструментальных» была разработана Амартия Сен (1999).

Параметры настоящего доклада обусловлены Повесткой дня ООН по устойчивому развитию на период до 2030 года и, в частности, целью устойчивого развития (ЦУР) 4.7, в которой содержится призыв ко всем государствам-членам ООН обеспечить, чтобы к 2030 году:

...все учащиеся приобрели знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и образа жизни, прав человека, гендерного равенства, пропаганды культуры мира и ненасилия, глобальной гражданственности и осознания ценности культурного разнообразия и вклада культуры в устойчивое развитие. (Организация объединенных наций, 2015)

Данная концепция выходит за рамки воспитания в духе экологического, интернационального катехизиса этической «корректности». Она подразумевает наращивание потенциала и укрепление готовности мыслить и действовать вопреки национальным, этническим, религиозным или языковым барьерам, с глубоким осознанием нашей общей человечности и хрупкости нашего общего дома.

Это накладывает на образование, мягко говоря, трудновыполнимые требования. Настоящий доклад направлен на то, чтобы оценить степень включения целей и ценностей ЦУР 4.7 в политику и официально утвержденные учебные планы 22 азиатских стран. На основе анализа текущего политического курса, учебных планов, программ и учебников данный документ призван определить точку отсчета, с помощью которой можно будет измерять дальнейший прогресс в достижении ЦУР 4.7. В то же самое время одной из задач доклада является изменение нашего представления о ЦУР 4.7 и связанных с ней действий.

ОБОСНОВАНИЕ И КРУГ ЧИТАТЕЛЕЙ

С какой целью написан настоящий доклад?

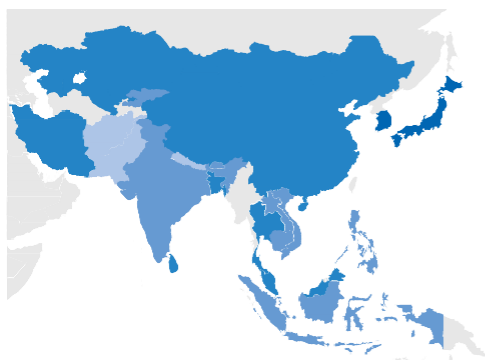
Сегодня повсеместно раздаются призывы о том, что необходимо модернизировать школы для XXI века. Международный образовательный дискурс приветствует наращивание потенциала «молодежных дивидендов» и цифровых технологий для повышения роста. Азия, где проживает большая часть молодежи мира, часто является центральным регионом для подобных дискуссий. Несмотря на популярный образ утопического будущего, в котором ведущую роль играют инновации, сегодня во многих странах Азии, как и где-либо, реальность дает мало поводов для оптимизма. Повсеместное неравенство, усиление национализма, разрушение окружающей среды и растущая угроза конфликтов критическим образом угрожают нашему общему благосостоянию. Потенциально образование может как усугубить эти проблемы, так и помочь решить их. В настоящем докладе представлен критический анализ нынешней роли базового образования (начальных и младших классов средних школ) в Азии, и предлагаются пути повышения его позитивного вклада в обеспечение устойчивости и мирного сосуществования.

Представленное исследование основано на стремлении ЮНЕСКО к осуществлению ЦУР при помощи реформы системы образования во всем мире. ЦУР были выработаны посредством консенсуса в 2015 году, и должны быть достигнуты к 2030 году. Данный консенсус предоставляет большую возможность для реформирования системы образования. Среди различных принятых задач и стратегий

Рисунок 0.1 Азия: Разнообразный континент

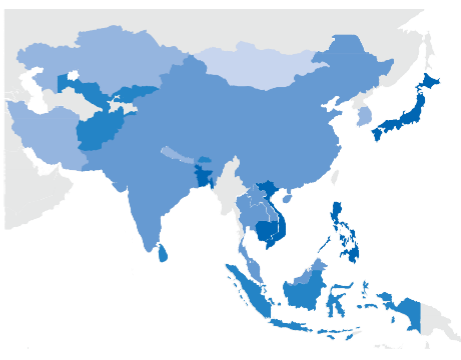
Большая часть стран, рассматриваемых в исследовании, относятся к категориям с высоким или средним уровнем Индекса развития человеческого потенциала (ИРПЧ), две страны находятся в категории с очень высоким уровнем ИРПЧ (Япония и Республика Корея) и три страны - в категории с низким индексом (Афганистан, Непал, Пакистан). Десять из 22 стран имеют очень высокий или высокий уровень в Международном индексе риска.

Индекс развития человеческого потенциала (ИРПЧ, 2015 г.)



Очень высокий Высокий Средний Низкий Отсутствует

Международный индекс риска (2016 г.) % (позиция)



1-34: очень высокий 103-136: Низкий
35-68: Высокий 137-171: Очень низкий
69-102: Средний

ЦУР 4.7, в частности, отмечает фундаментальные проблемы, которые образовательная политика должна устранить с целью содействия миру и устойчивости. Даже при том, что системы образования обусловлены национальными интересами, данная цель дает нам общую перспективу для обсуждения и реформирования. С момента своего создания ЮНЕСКО была твердо привержена гуманистическим взглядам на образование — взглядам, воплощенным сегодня в ЦУР 4.7. Данные идеалы необходимо вновь озвучить и защитить в эпоху, когда образование находится под давлением узко экономических и инструментальных дискурсов. Подобная узорность выражена в повсеместном сведении анализа систем образования к отслеживанию определенных количественно измеримых результатов.

Настоящее исследование, имеющее неотложное значение в более широком контексте, направлено на то, чтобы оценить, в какой степени идеалы ЦУР 4.7 воплощены в политике образования и школьных планах азиатских стран. Были проанализированы политические документы, в том числе рамочные учебные программы и учебные планы основных изучаемых предметов 22 стран. Исследование включает анализ содержания, основанный на общей схеме кодирования, и разработку системы интерпретации результатов, которая позволяет классифицировать ключевые проблемы в данной области. Это потребовало работы с огромным объемом данных, касающимися весьма разнообразного образовательного ландшафта Азии. Настоящий доклад, посредством обзора современных взглядов и практик в области образования, направлен на то, чтобы установить ориентиры,

с помощью которого можно будет оценивать будущий прогресс в достижении ЦУР 4.7. Настоящее исследование выходит за рамки технического упражнения, так как в нем также изложено, как именно концепции основных целей школьного образования должны быть преобразованы для осуществления идеалов, разделяемых мировым сообществом.

Для кого предназначен данный доклад?

Предполагаемый круг читателей этого доклада широк и разнообразен. Во-первых, он адресован политикам в области образования, причем не только в Азии, но и во всем мире. Ввиду экономического и политического значения Азии в XXI веке, регион играет ключевую роль в судьбе мира. Образование имеет решающее значение в формировании политических и социально-экономических вызовов, с которыми сталкиваются азиатские общества; но в силу демографического, экономического и геополитического веса Азии данные проблемы неизбежно имеют мировое значение.

Настоящий доклад даст политикам представление о том, насколько успешно или неудачно базовое школьное образование используется для достижения устойчивого развития и глобальной гражданственности, а также обозначит, каким образом оно может более эффективно способствовать продвижению культуры мира и отказа от насилия. Отмечая аспекты учебного плана, которые недооценены или полностью игнорируются в межнациональных системах по контролю за успеваемостью, таких как Программа ОЭСР по оценке образовательных достижений учащихся (ПИЗА), данный документ напоминает политикам и другим заинтересованным сторонам, что школьное образование включает в себя не только конкуренцию за приобретение навыков для работы.

Во-вторых, этот доклад адресован тем, кто отвечает за разработку содержания учебных планов всех видов и на всех уровнях школьного образования. От разработки рамочных учебных планов и образовательных программ до подготовки учебников и других материалов, формирование политики образования должно проходить при участии широкого круга экспертов и практиков. Главное, в этом должны принимать участие преподаватели. Роль преподавателей в разработке учебного плана, согласно которому они обучают детей, преуменьшается или отрицается во многих системах образования. Однако автономность и проактивная гражданственность имеют решающее значение для достижения устойчивого развития, и преподаватели могут воспитывать и эффективно передавать ученикам эти качества лишь в той степени, в которой их собственная деятельность является независимой. К этой категории читателей относятся также члены неправительственных организаций (НПО), занимающиеся вопросами образования детей. В ряде азиатских стран НПО играют ключевую роль в разработке учебных планов, предназначенных для использования в постконфликтных ситуациях и других сложных условиях.

В-третьих, этот доклад предназначен для исследователей и молодых ученых в области образования. На протяжении многих лет данная категория людей высоко ценит документы ЮНЕСКО. В академических кругах многих стран Азии педагогические исследования считаются своего рода дисциплиной «второго плана». В лучшем случае они рассматриваются как вспомогательные по отношению к «серьезным» академическим областям, а их «задачи» ограничивались подготовкой преподавателей согласно утвержденным государством требованиям. Однако важность критических исследований в области образования

и связанных с ней социальных проблем в качестве основы для публичного обсуждения и принятия решений заслуживает большего признания в официальных политических кругах. Аналогичным образом, роль как обычной прессы, так и новых средств массовой информации в популяризации и формировании дебатов на тему образования возросла в связи с повышением общей грамотности. Таким образом, настоящий доклад также нацелен на журналистов и их читателей, которые разделяют интерес к образованию, содействию миру и устойчивому развитию.

План исследования и его структура

План исследования

План исследования состоял из четырех этапов. На первом этапе был проведен анализ содержания основных положений политики образования и учебных материалов 22 стран, основанный на схеме кодирования и выявлении основных региональных тенденций в отношении включения концепций ЦУР 4.7. (См. **Часть I** и **Приложение I** для более подробной информации).

Рисунок 0.2 Страны, рассмотренные в данном исследовании



Регион	Страны
Восточная Азия	Китай, Япония и Республика Корея
Юго-Восточная Азия	Камбоджа, Индонезия, Лаос, Малайзия, Филиппины, Таиланд, Вьетнам
Южная Азия	Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия, Исламская республика Иран, Непал, Пакистан, Шри-Ланка
Центральная Азия	Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Узбекистан

Схема кодирования основана на систематическом обзоре существующих справочных материалов ЮНЕСКО; документов, связанных с установлением норм, контролем и оценкой; а также докладов о «передовых практиках» в области инициатив, связанных с ЦУР 4.7. Данный

этап также предусматривает предварительный анализ результатов кодирования и подготовку национальных справочных докладов на страновом уровне.

В рамках второго этапа члены основной группы составителей разработали аналитическую структуру исследования. На основе анализа страновых докладов мы определили широкие категории для обсуждения основных проблем на пути воспитания в интересах мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности. Это также повлекло за собой обстоятельный обзор существующих теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблемам и вопросам, имеющим отношение к теме нашего исследования.

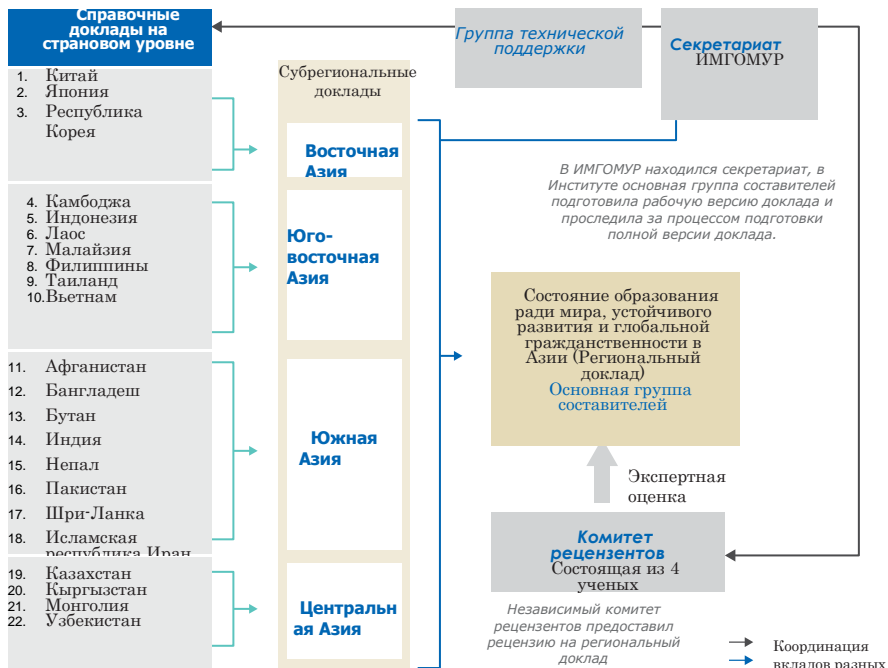
Указанные два этапа обусловили третий этап, включая подготовку субрегиональных синтезированных докладов (см. **часть II**), которые интерпретируют результаты кодирования и анализ, представленные в справочных докладах на страновом уровне. На этом этапе мы попытались определить контекст и провести триангуляцию представленных результатов со ссылкой на предыдущие исследования, включая этнографическую работу по обучению в азиатских обществах. И наконец, четвертый этап процесса разработки проекта предусматривал разъяснение наших общих выводов и рекомендаций.

Рисунок 0.3 Обзор процесса разработки



Всего 61 исследователь принял участие в сборе и анализе данных и в подготовке справочных докладов на страновом уровне (Этап 1); пять авторов участвовали в подготовке субрегиональных синтезированных докладов (Этап 3). Затем основная группа составителей в составе трех азиатских экспертов по вопросам образования завершила подготовку доклада, включив в него информацию, представленную комитетом рецензентов.

Рисунок 0.4 Управленческая структура исследований



Структура доклада

Основные задачи, необходимые для осуществления ЦУР 4.7, в целом можно разделить на два типа. Первый, широко признанный, вид включает в себя осуществление и расширение существующих «передовых методов» в области образования в интересах устойчивого развития (ОУР), воспитания глобальной гражданской ответственности, образования в интересах мира и других смежных областях. Например, Глобальная программа действий по ОУР использует подобный подход (см. ЮНЕСКО, 2014а). Однако второй и более сложный вид задач связан с преобразованием преобладающих представлений об образовании, с целью их соответствия стремлению к устойчивому развитию. Настоящий проект был разработан для решения главным образом последней задачи.

Поэтому в оставшейся части введения мы обсуждаем указанную задачу преобразования, уделяя особое внимание учебным планам базового школьного образования (т.е. 1 - 9 классы; начальное и первую ступень средней школы). Затем в первой части доклада представлены количественные результаты исследования по включению концепций ЦУР 4.7 в политику образования и учебные планы 22 азиатских стран. В то же время в данной части доклада рассматриваются ограничения самой попытки количественно измерить ценности и взгляды, отраженные в официальных политических документах.

Понимание количественных результатов требует достаточно гибкой системы толкования для того, чтобы комплексно проанализировать состояние образования в отношении вопросов мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности. Указанная задача рассмотрена в **Части II** настоящего доклада. Интерпретация количественных данных опирается на широкий круг существующих исследований - этнографических, социологических и исторических - в образовании и смежных областях. В рамках исследования определены три вида взаимосвязанных проблем на пути содействия миру, устойчивому развитию и глобальной ответственности посредством образования. (1) проблемы инструментализма; (2) проблемы национализма и идентичности; и (3) проблемы конкуренции и регламентации. Во второй части доклада представлены результаты кодирования в определенных контекстах и обсуждаются региональные тенденции в свете вышеперечисленных проблем.

Наконец, доклад завершается размышлениями и о будущем. В этой части предлагается план действий для государств-членов и ЮНЕСКО, который направлен на усиление потенциала

ЦУР 4.7. и реформирование систем образования по всему миру.

Понимание трудностей на пути образовательных реформ

Обсуждения реформы системы образования часто подразумевают незначительное или полное отсутствие размышлений о характере и цели школьного образования как педагогического и социального института. Как правило, в национальных и международных документах значение образования для достижения социальных, культурных и экономических целей воспринимается как должное. Стремящаяся к модернизации элита рассматривает его, в первую очередь, как инструмент для дисциплинирования граждан и оптимизации «человеческого капитала». Но образование, в полном смысле этого слова, зависит от выстраивания двусторонних отношений между учителем и учениками, и не должно восприниматься как инструмент внушения заготовленных знаний и навыков.

Мы ожидаем, что школьное образование сыграет решающую роль в формировании будущих поколений как граждан, работников и (как мы надеемся), реализовавшихся людей. В этом отношении передача заготовленных концепций и понятий является, или должна являться, лишь первым шагом. На самом базовом уровне успешная передача знаний и навыков зависит от формулирования ключевых идей на соответствующих местных языках. Такие концепции, как «устойчивое развитие» и «глобальная гражданственность», не всегда легко поддаются переводу. Как и многие важные идеи, ставшие воплощением глобального консенсуса с середины XX века, вышеназванные концепции по-прежнему дожидаются удовлетворительного перевода на основные национальные или региональные языки. Работа преподавателей и учащихся с данными идеями зависит от того, насколько легко они выражаются и понимаются на языке, на котором говорят в классе. Это не может быть предписано сверху, но требует более сложного и комплексного процесса дебатов, переговоров и обсуждения с участием преподавателей и широкой общественности.

Включение новых идей в учебные материалы или учебники также является важным шагом на пути к преобразованию школьного обучения. Однако данный процесс не должен ограничиваться использованием единичных упоминаний благородных целей, к которым мы стремимся. Если такие темы, как «права человека» или «парламентская демократия» лишь мимоходом упоминаются в учебной программе второго класса, весьма вероятно, что составители сделали отсылки к данным понятиям, не задумываясь о том, как их будут преподавать и сможет ли их понять восьмилетний ребенок. Номинальное включение новых идей, без учета последствий для педагогов и классного руководства, как правило, усиливает цинизм среди преподавателей, убеждая их в том, что такой школьной программе невозможно обучить. Чтобы избежать подобной ситуации, необходимо тщательно изучить вопрос о том, как нужно внедрять новые концепции, с учетом их многоуровневости и смысловых нюансов, в учебные планы для детей на различных этапах школьного обучения.

Какие знания необходимы для разработки национального учебного плана?

Разработка учебных планов является одним из важнейших аспектов образовательной политики, гораздо более сложным и трудным, чем часто предполагается. Данное обстоятельство объясняется тем, что для его составления требуется скоординированное взаимодействие различных форм знаний и опыта. В широком смысле они делятся на три категории: (а) ознакомленность с детской психологией и связанными с ней аспектами социологии;

(б) знание определенных школьных предметов; и (с) педагогические представления. Если взаимодействие скоординировано слабо, или если познания в одной из областей отсутствуют, это неминуемо скажется на качестве учебного плана. Подобная координация является важнейшей системной переменной, необходимой для эффективного достижения заявленной цели.

а. Детская психология и социология: дети и их среда

Первая сфера касается нашего понимания детства. Тут необходимо учитывать два аспекта. Во-первых, психологический, касается процесса интеллектуального развития с раннего детства до подросткового возраста. Оценивание того, как дети думают в разные периоды взросления, имеет решающее значение для исследований, связанных с учебными планами и их разработкой. Вклад психологов заключается в напоминании другим специалистам, участвующим в подготовке учебных планов, что дети строят реальность совершенно иначе, чем взрослые (Дьюи, 1902; Элкиндр, 1981). Различие между мышлением и обучением важно, потому что решение о введении концепции или идеи в определенном возрасте/классе должно строиться на понимании развития ребенка. То, каким именно образом данные концепции представлены и сформулированы в школьной программе и учебных материалах, должно быть обусловлено представлениями о детской психологии.

Выбор информационного содержания и разработка соответствующих занятий в классе по таким темам, как вода или энергия, должны соответствовать образу мышления ребенка. Часто школьное обучение рассматривается как средство замещения

детского мышления утвержденными и научно одобренными толкованиями. Однако такая попытка может иметь лишь ограниченное воздействие на глубоко укоренившиеся среди людей убеждения или идеи. Дети учатся разделять знания, полученные в школе, от приобретенных дома или взятых из традиций. Добиться изменений укоренившихся личных убеждений можно только посредством их включения в педагогическую деятельность.

Является ли вода неисчерпаемой? В возрасте 7-8 лет многие дети верят, что вода неисчерпаема. В вопросе сохранения водных ресурсов как условия устойчивого развития важно дать понять ребенку, прежде всего, что вода измеряется. Это, в свою очередь, зависит от его или ее принятия концепции измерения длины и ширины. Измерение длины и площади становится реальностью, когда дети постоянно применяют указанные понятия, чтобы сравнить и оценить отношения между разными предметами. Приобретение привычки измерять готовит детей к понятию о том, что вода тоже может быть выражена количественно. Обучение детей тому, как измерять воду, становится важной задачей для преподавателя и подготавливает к восприятию концепции ограниченности. Другие вопросы, такие как «Куда пропала вода?» могут стать значимыми на данном этапе, требуя наблюдений разного рода.

Познания в детской социологии также помогают при обсуждении учебных планов, в рамках которого психологические проблемы не могут рассматриваться в отрыве от социального контекста. Социологическая перспектива предполагает учет роли семьи, соседей, общества и другого окружения в формировании опыта учащихся. Разнообразие указанных контекстов требует гибкости в разработке учебных планов, о чем часто забывают в высоко централизованных образовательных системах, распространенных в Азии. Многие работы в области детской психологии также подчеркивают влияние социальной среды — экономической, культурной и технологической — на интеллектуальное и эмоциональное развитие детей (Брунер, 1962; Элкин, 1981). Все это требует значительных навыков и гибкости не только от составителей учебных планов, но и от школьных учителей. Жесткая политика в отношении учебных планов, которая заставляет учителя строго придерживаться предписанного текста, скорее всего, будет препятствовать взаимодействию со знаниями, опытом и ресурсами для обучения, которые дети приносят с собой в школу.

Независимо от того, насколько система образования привязана к четко прописанной школьной программе, ее эффективность будет значительно снижаться, если она не будет позволять учителям в достаточной степени адаптировать педагогический подход к опыту учащихся. Содействие более широкой «инклюзивности» и «равноправия», включающее в себя практику недискриминационной педагогики, требует чуткого отношения к различным аспектам многообразия и неравенства в обществе на региональном, национальном и местном уровнях. Многим детям школьное образование может казаться отдаленным и бессмысленным, если оно не взаимодействует с их представлениями о «реальности» (Бергер и Лукман, 1966). Это относится ко всем школьным предметам, но в особенности применимо к общественным наукам, суть которых заключается в том, чтобы передать ученикам умение придать смысл социально сконструированной реальности. Различия в обстановке существуют также и внутри самой системы школьного образования, причем не только между элитными частными и обычными государственными школами, но и между сельскими и городскими государственными школами. Даже если одного и того же учебного плана будут придерживаться все школы, эффективность, с которой он преподается будет зависеть

как от способностей, так и от возможностей учителей в отношении осуществления профессиональной решений.

а. Изучаемые предметы

Изучаемые предметы являются вторым ключевым элементом сферы образования. Считается, что изложение темы в классе (например, сохранения водных ресурсов) зависит от преподавателя, но он или она обычно работает в рамках параметров, установленных официальным учебным планом или программой. Хотя указанные термины часто используются взаимозаменяемо, «учебная программа» имеет большее значение во многих образовательных системах, чем «учебный план». На самом деле их значения достаточно различны, и, как Доттрэнс (1962) объяснил в одном из ранних исследований ЮНЕСКО, они представляют собой типологию образовательных систем по всему миру. Страны, которые следуют модели учебных программ, как правило, предоставляют преподавателям меньше автономии, по сравнению с теми странами, которые работают с моделью учебного плана. Данное отличие уходит корнями в историческую эволюцию различных национальных систем. В странах, где современное образование было введено в колониальных условиях или под жестким контролем «государств развития» (условия большинства стран Азии), программа, как правило, более строго ограничивает выбор и трактовку тем. Во многих подобных системах процедуры проверки или утверждения учебников представляют собой ключевой инструмент контроля. На практике ожидается, что преподаватели будут помогать детям выучить учебник вместо того, чтобы самостоятельно решать, как именно объяснить тему урока. В действительности, именно в начальных и младших классах средней школы преподаватели таких систем сами могут быть не осведомлены о содержании официальных образовательных программ или руководящих принципах учебного плана. В таких условиях перед составителями образовательных программ стоит задача сформулировать темы уроков таким образом, чтобы они были понятны авторам учебников и учителям.

По причине того, что во многих странах преподаватели на практике должны придерживаться учебника и воздерживаться от высказывания своих собственных суждений, качество текста и ясность, а также характер любых сопутствующих иллюстраций, имеют решающее значение. Данные характеристики учебников в значительной степени определяют, каким образом такие темы, как охрана водных ресурсов, будут представлены, а также какие вопросы или упражнения будут использоваться, чтобы преподавать указанную тему и, в конечном счете, оценить и проанализировать усвоение детьми школьного материала. Если национальные или международные политические документы не учитывают данные микро-реалии при постановке грандиозных целей политики в области составления учебных планов, то результаты, скорее всего, будут в лучшем случае разочаровывающими. Отдельные темы могут мимоходом упоминаться в учебных программах или даже в учебниках. Однако осмысленного усвоения знаний может и не быть по таким причинам, как неправильно выбранное время для введения темы, неясное или непоследовательное обоснование, механическое обращение с учебниками, и, в конечном счете, расплывчатое и неубедительное изложение учителем.

в. Педагогический процесс

Принято считать, что преподаватель ответственен за подобную цепочку неудач. Данная тенденция имеет множество последствий. Самое главное, что преподаватели часто лишь передают сообщения, в которые они сами не верят

или которые не понимают. Когда преподаватели смиряются со своей виной за неудовлетворительное качество системы, они становятся циничными и сопротивляющимися переменам. Чаще всего это происходит в ситуациях, когда учителя оказываются в самом низу иерархической пирамиды, в то время как разработчикам учебных программ и авторам учебников отводится гораздо более высокое положение. Если с учителями обращаются как со служащими низкого статуса, а не как с независимыми профессионалами, их взаимодействие с учениками, скорее всего, будет исполнительским (т.е. в основном сценарным), а не реляционным. Они также будут чувствовать себя незащищенными перед инспекционными режимами, которые не взирая на ограничения, наложенные экзаменационными программами, учебными пособиями или другими контекстуальными факторами, и главной задачей которых является оценка педагогической эффективности исключительно на основе успеваемости учеников, а не наблюдений и консультаций.

Обычно отношения преподавателя

с классом являются важнейшим фактором в формировании подхода учеников к обучению. Их естественная любознательность может быть преобразована в осознанное стремление к знаниям, если преподавание основано на понимании того, как дети растут и учатся. Однако несмотря на наличие значительного объема профессиональных знаний в данной области, на которые преподаватели могут потенциально опираться, во многих образовательных системах этой идее уделено недостаточно внимания, если и уделено. Во многих странах Азии (хотя есть

Преподаватели зачастую ограничены как нехваткой собственной профессиональной подготовки, так и целью учебного плана, которому они должны следовать, в своих усилиях по установлению связи с детьми

значительные исключения в частях Восточной Азии, например) профессиональная подготовка преподавателей часто проходит по педагогической модели простой передачи информации, которую преподаватели потом используют в классе. Дебаты по вопросам обучения и интеллектуального развития игнорируются, и преподавателям во время профессиональной подготовки дают заучивать упрощенную информацию или общие факты вместо того, чтобы устраивать доказательные и теоретические обсуждения (Гупта, 2017). Такая практика основывается на общем восприятии интеллектуального уровня учителей начальной школы. Учебные планы и методы для подготовки преподавателей часто не способствуют выработке надлежащих профессиональных навыков и опускают их до статуса подчиненных школьных лаборантов. Таким образом, преподаватели зачастую ограничены как нехваткой профессиональной подготовки, так и учебным планом, которому они должны следовать, в своих усилиях по установлению связи с детьми. Хотя вопросы, связанные с потенциалом преподавателей и подрывом их профессиональности, выходят за пределы исследований, проведенных в рамках настоящего доклада (и проанализированных в последующих главах), они имеют решающее значение для определения значимости его выводов.

Что делает реформу учебного плана в целях ЦУР 4.7 особенно сложной в Азии?

Постановка целей и системная реформа: сдерживающие факторы инструментальной образовательной политики

Всемирная конференция 1990 года по образованию для всех в Джомтьене (Таиланд) стала предпосылкой проводимых сегодня мероприятий по формулированию целей в

области образовательных реформ.

До Джомтьена международные и многосторонние усилия были сосредоточены главным образом на неформальном образовании. В Джомтьенской декларации⁴ выражена обеспокоенность формальным школьным образованием в менее экономически развитых странах. Несколько азиатских стран впоследствии приступили к проведению реформ при финансовой помощи и займах, руководствуясь новым политическим дискурсом, одобренным международным сообществом. Данный дискурс сосредоточен на конкретных задачах, которые должны достигаться и контролироваться посредством процедур, способных обойти громоздкие и ветхие государственные структуры при широком участии НПО. Представленная новая парадигма политики в области образования возникла параллельно с программами структурной перестройки в экономической и финансовой сферах, которые аналогичным образом направлены на снижение роли государства в предоставлении основных общественных благ и переосмысление государства как преимущественно органа регулирования и мониторинга. В эпоху после декларации в Джомтьене мы наблюдаем значительный прогресс в области расширения доступа к образованию во всей Азии, а также хроническое и ухудшающееся неравенство в образовании как в «развивающихся», так и в «развитых» обществах, отчасти вследствие распространения духа маркетизации.

Что касается образования, недавние тенденции в политике

в значительной степени отражают продолжительное влияние теории человеческого потенциала. Впервые теория была ясно сформулирована в середине 1960-х годов (Бекер, 1964/1994), и в ней была показана роль образования в наращивании общего потенциала населения в целях экономического роста. Теория предоставила веское обоснование для государственных инвестиций в школьное образование, при этом, возможно непреднамеренно, делая акцент на его инструментальной пользе, а не на подлинной ценности.

Если мы считаем, что важнейшей функцией образования является подготовка талантов для содействия экономическому росту, тогда неравенство может показаться необходимой ценой эффективной меритократии

Данная теория дала целесообразные основания, позволившие убедить правительства уделять больше внимания образованию, однако популярность представленной теории мифологизируют эффективность образования в качестве катализатора развития и демократии. В то же время внимание общественности и политиков было отведено от социально-распределительной роли образования. Данная функция, по мнению Вольфа, заключается в том, чтобы присвоить индивидууму статус «выдающегося» или «почти достигшего вершины» человека (2002, стр. 251). В 1970-е годы социологи изо всех сил стремились привлечь внимание к данной концепции (Бурдые и Пассрон, 1990). Это не случайно: чем больше мы верим в способность образования содействовать экономическому росту, тем больше мы склонны игнорировать социально противоречивые последствия соперничества и кренциализма. Если мы считаем, что важнейшей функцией образования является подготовка талантов для содействия экономическому росту, тогда неравенство может показаться необходимой ценой эффективной меритократии.

Последние тенденции в образовательной политике многих азиатских обществ, «развитых» и «развивающихся», отражают сохраняющуюся и возрастающую приверженность теории развития человеческого потенциала. Это справедливо как в относительно бедной Южной Азии (Глава 5), так и в относительно процветающей Восточной Азии

4 См. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>.

(Глава 3). В Южной Азии, например, дебаты и политика в отношении детского труда свидетельствуют о трении между парадигмой человеческого потенциала и более широкой повесткой дня в области общественного благосостояния. В то же время в секторе образования теория человеческого потенциала также влияет на государственную политику в отношении учителей, их найма, статуса, условий труда и профессиональной подготовки (Халперин и Рейттери, 2003; Зеичнер, 2014). Данный аспект также влияет на отношение к исследованиям в области образования как к сфере академической деятельности: от Японии до Индии правительства многих азиатских государств стали все более пренебрежительно или даже активно враждебно относиться к исследованиям в указанной области, если они выходят за рамки существующей политики. Зачастую считается, что работа исследователей в области образования заключается в том, чтобы изучать пути наиболее эффективного осуществления утвержденных государством целей обучения, а не содействовать обсуждению того, какими должны быть эти цели.

Во многих азиатских странах новый акцент на «эффективности» позволил заменить профессиональных преподавателей квалифицированными добровольцами, вспомогательным персоналом и техническими устройствами. В области разработки учебных планов предпочтение все чаще отдается модульным курсам и программам по предоставлению «навыков», а не всеобъемлющей подготовке, направленной на формирование у преподавателей способностей, представлений и идентичности независимых специалистов. Последствием подобных изменений является подход, ориентированный исключительно на результат и включающий в себя количественное измерение знаний детей с помощью тестов. Тем не менее, эффективно реализовать такой подход в системах, «характеризующихся низким уровнем образования, низким уровнем подотчетности и высоким уровнем неравенства», непросто (Всемирный банк, 2016, стр. 3).

Кроме того, доводы, лежащие в основе ориентированных на результат экономических представлений о целях школьного образования, имеют серьезные недостатки. Утверждения о том, что экономический рост является прямым результатом успеха школьного обучения в формировании экономически полезных «навыков», который измеряется межнациональными программами по оценке достижений учащихся (таких как ПИЗА), не находят убедительного статистического обоснования (Вольф, 2002; Коматцу и Рапплэйе, 2017). Данный факт не отрицает важного значения школьного образования для экономического роста, а лишь указывает на то, что взаимосвязь между образованием и ростом гораздо сложнее, чем принято думать, и не может быть легко измерена количественно. Совершенно независимо от каких-либо этических соображений, этот факт должен заставить нас задуматься, в какой степени и как расставить приоритеты в отношении поощрения «навыков, необходимых для работы» по сравнению с другими аспектами или функциями школьного образования.

Как будет показано в региональных главах настоящего доклада, господствующее влияние парадигмы человеческого потенциала в сочетании с другими факторами, присущими многим странам Азии -- сильными меритократическими идеологиями, минимальными гарантиями благосостояния со стороны государства и интенсивным учетом -- влекут за собой значительные социальные издержки. Хотя политические и образовательные источники, рассмотренные в ходе подготовки настоящего доклада, посвящены этим вопросам лишь косвенно, они имеют существенное значение для оценивания способности азиатских школ достичь цели ЦУР 4.7. Например, в последние годы наблюдалось не только расширение рынка частного образования во многих частях Азии, но и резкий рост

-

подготовительных программ или «теневое образование», популярность которых выходит далеко за пределы Восточной Азии (где данные тенденции распространены уже давно). Расходы, которые это накладывает на семьи и детей с точки зрения финансов и времени, а также психологическое давление, возникающее в атмосфере высочайшей конкуренции, несовместимы с подходом к образованию, поощряющим устойчивость, сотрудничество и мирное сосуществование, а не безудержную конкуренцию в целях приобретения индивидуальной или групповой выгоды.

Больше, чем просто передача информации: переписывая историю государства-нации

Ценности ЦУР 4.7 также трудно согласовать с целями школьного образования, нацеленного, в первую очередь, на воспитание не критического и сфокусированного на государстве патриотизма. Данный факт не означает, что нужно отказаться от воспитания любви к стране как законной цели школьного образования, но подчеркивает необходимость уделять больше внимания тому, как именно культивируется патриотизм, и как он связан с другими аспектами идентичности, которые важны для формирования приверженности устойчивому развитию, миру и инклюзивным понятиям гражданственности.

Любые учебные разработки, направленные первоначально на передачу информации, не дадут положительных результатов в этом отношении. Возможно, Бертран Рассел преувеличивал, когда писал: «Не может быть согласия между теми, кто рассматривает образование как средство воспитания определенных убеждений, и теми, кто думает, что оно должно производить силу независимого суждения» (1926/2010, р. VIII). Тем не менее, восприятие учебного плана в качестве способа передачи одобренных государством знаний не содействует воспитанию в учащихся способности к самостоятельному, критическому мышлению, которое важно как для образования в полном смысле этого слова, так и для активной гражданственности на основе широкого участия. Достижение устойчивого развития и глобального мира не умаляет важности национального гражданства, но в конечном счете зависит от способности и готовности граждан страны мыслить и действовать самостоятельно, и делать общее дело с людьми других национальностей или вероисповеданий.

Тем не менее, особенно трудно настаивать на таком подходе в ситуации, когда национальная идентичность находится в уязвимом положении, будь то на самом деле или в умах людей. Ориентированность школ на воспитание идентичности, которая в высшей степени (если не исключительно) сосредоточена на нации, сильно укоренена во всей Азии. Как уже отмечалось, данное положение во многом связано либо с историческим наследием, т. е. колониальным господством над большей частью континента, либо с угрозой западного (или японского) доминирования, что в свою очередь стимулирует крайне прогосударственные формы модернизации в целях «наверстывания». Данное явление особенно характерно для стран, которые обрели независимость от колониального господства сравнительно недавно, но в которых по-прежнему распространена массовая нищета, острое социально-экономическое неравенство и внутренняя этническая или религиозная напряженность. Перечисленные проблемы особенно часто встречаются в Центральной, Южной и Юго-Восточной Азии. В этом случае стремление сформировать сильную нацию понятно и даже необходимо. Однако сосредоточенность на построении нации не должна означать отрицания многогранного, многомерного характера гражданственности,

включающего в себя сознание общей человечности, которая выходит за рамки национальных или этнических разногласий.

Начальное и среднее школьное образование, как правило, направлены на легитимизацию и укрепление стремления к достижению национального процветания и власти. Усилия ЮНЕСКО по распространению гуманистических ценностей и сознания мирового сообщества представляют собой попытку не отменить, а дополнить традиционный патриотизм. Воспитание способности и готовности критиковать определенную национальную политику – не то же самое, что отречься от обязательств перед нацией, как сделал индийский писатель-активист Арундхати Рой, себя «мобильной Республикой» (Викерс и Кумар, 2015, с. 23). Для подавляющего большинства людей в Азии (и за ее пределами), если не учитывать состоятельных и привилегированных элит, национальное государство остается, бесспорно, самым важным гарантом безопасности и основных прав, а также центральным элементом коллективной идентичности. Если мы хотим, чтобы устойчивое развитие и глобальная гражданственность достигались посредством школьного образования, необходимо добиться того, чтобы вопрос национального строительства был учтен должным образом в соответствии со спецификой каждой страны. В тех случаях, когда государство является относительно новым или чувство национальной незащищенности превалирует, процесс государственного строительства может оставаться напряженным и трудным, что потенциально усложняет осуществление ЦУР 4.7.

Почему разные школьные предметы актуальны для ЦУР 4.7?

Когда речь заходит об инкорпорации ЦУР 4.7 в учебные планы, образование в интересах устойчивого развития и воспитание глобальной гражданственности зачастую рассматриваются в качестве гуманитарных предметов, наряду с обществоведением, нравственным воспитанием, историей и географией (ЮНЕСКО, 2016 а, стр. 32). Однако, как уже отмечалось, реализация ЦУР 4.7 требует переосмысления общих целей школьного образования, а не только незначительных технических корректировок. В той же степени, для образования в интересах мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности необходим детальный пересмотр учебных планов. В этом разделе обсуждается, что данный процесс означает для ключевых школьных предметов.

Общественно-политическая подготовка и воспитание глобальной гражданственности

Воспитание глобальной гражданственности иногда воспринимается как форма обществоведения в XXI веке или ассоциируется с «глобальным гражданским самосознанием» (Адтинай, 2011) или «глобальными компетенциями» (ОЭСР, 2016 а). Но подобные параллели необходимо проводить с осторожностью, в частности, учитывая колониальную коннотацию термина «гражданское воспитание», в особенности в Южной и Юго-восточной частях Азии. В данных странах гражданское самосознание использовалось колониальными властями с целью культивирования признательности, уступчивости и послушности в подданных (Кумар, 2015). Во времена колониализма идея об активном и размышляющем гражданине, который взаимодействует с государством в условиях представительной демократии, была чужда духу воспитания гражданственности. В то же самое время в странах, которые избежали формального колониального правления или находились под советским покровительством, стремление обеспечить повиновение государственным властям также во многом определяло форму и содержание общественно-политической подготовки и других подобных предметов (например, «политика»).

Недавние реформы в данной области приняли множество форм. Например, в Индии, общественное образование было заменено на федеральном уровне изучением «социальной и политической жизни» (Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки, 2006 а), хотя большинство провинциальных школ (как и всех школ в целом) продолжают придерживаться общественного образования (См. **Главу 5**). В других странах региональные и глобальные проблемы сделали общественно-политическую подготовку и смежные предметы гораздо менее националистическими. Но каким бы ни был учебный план, учебники, будь то опубликованные государством или в частном порядке, до сих пор часто представляют сельских жителей, этнические меньшинства и женщин стереотипно, в качестве препятствий на пути прогресса или отсталых получателей благ, «дарованных» им более «прогрессивными» соотечественниками. В более широком смысле, концепция «развития» и иерархия, которую она подразумевает (косвенно или напрямую) между более и менее «прогрессивными» странами, культурами и людьми, редко подвергается критическому анализу (Фонг, 2011).

“
**Учебные планы должны учитывать,
что государство
больше не является единственным
ориентиром для ответственного
гражданина**”

Если мы хотим, чтобы образование в области гражданственности приняло глобальный характер, необходимо признать политические обязательства, которые осознанные граждане выполняют в демократическом обществе. Учебные планы должны учитывать, что государство больше не является единственным ориентиром для ответственного гражданина. В ЦУР 4.7 воспитание глобальной гражданственности упоминается как средство поощрения «знаний и навыков, необходимых для

содействия устойчивому развитию». Это не в меньшей степени относится к приобретенному гражданами интересу к корпоративной и коммерческой деятельности, которая становится все более транснациональной. которые ведут все в большей мере транснациональную деятельность, и их приверженность. Крупные транснациональные корпорации приняли участие в недавних конференциях ООН по устойчивому развитию и изменению климата, а некоторые теперь утверждают, что работают над осуществлением «зеленой» бизнес-модели. На сегодняшний день необходимо поощрять и стимулировать граждан стран Азии и других стран для того, чтобы они призывали транснациональные корпорации к ответственности за поступки, влияющие на устойчивость окружающей среды и социальную справедливость во всем мире. Однако трудно добиться скоординированных последовательных действий в интересах всего мира без осознания того, что идентичность, лояльность и интересы человека не ограничиваются национальными границами его или ее страны.

На фоне возросшего спроса и доступа к школьному образованию, а также усилившейся урбанизации и межрегиональной/транснациональной миграции, классы стали становиться все более сложными и многообразными по своему составу. Данные изменения повышают значение школ в качестве мест для изучения, понимания и терпимости. Очень важно, чтобы все дисциплины содействовали данному процессу, так как логическое мышление, формируемое с помощью математики, столь же важно, как и решение сложных вопросов, и как способность (формируется посредством изучения географии) воспринимать соотношения сил в пространстве. Подобные социальные трансформации накладывают отпечаток на роль социальных наук в качестве ресурса для обучения тому, как справляться с разногласиями и принимать различные взгляды. Изучение иностранных языков также очень важно в данном контексте, о чем будет подробнее сказано в следующих главах. Однако

во многих системах образования социальные науки оказались фактически вытеснены, в то время как приоритет отдается точным наукам, математике и часто английскому языку. Такое соперничество между различными областями знаний свидетельствует о частом отсутствии согласованности в планировании учебных планов, а также о сохраняющейся приоритизации дисциплин, которые, как предполагается, напрямую способствуют экономическому росту.

История и мир

В процессе разработки учебного плана по истории два вопроса имеют особое значение для достижения мира. Первый относится к освещению насильственных конфликтов в истории страны, особенно тех, что произошли совсем недавно. Как правило, в данной ситуации либо прославляют победу над врагом, полностью игнорируя понесенные потери, либо подчеркивают уникальный и неизмеримый характер принесенной народом жертвы, при этом умаляя страдания, пережитые иностранцами. В школьных учебниках обычно восхваляются успешные завоевания национальных героев, в независимости от того, как давно это было. Подобные восхваления военной славы воспринимается как важный элемент формирования нации. В странах, недавно переживших внутренние войны или конфликты, роль учебников в укреплении чувства национальной идентичности, как правило, считается ключевой.

За редким исключением, официально утвержденные подходы к преподаванию истории, и особенно учебники, написанные для их применения, основаны на пропаганде. Как правило, мало места остается для размышлений или критического обсуждения. Однако такие обсуждения необходимы для того, чтобы на уроках истории ученики учились понимать различные точки зрения, в том числе, чтобы они могли оценить страдания других народов, а не только своего. Соответствующие упражнения могут принимать различные формы. Например, можно ознакомить учащихся с документами, в которых изложены различные мнения о первопричине конфликта, и попросить их обсудить представленные точки зрения. Чтобы развить в детях способность широко и критически мыслить, следует побуждать их к изучению того, как другие страны смотрят на конфликт в их регионе. Манере преподавания истории можно придать более глобализированный и сравнительный характер, если рассматривать одни и те же события с разных точек зрения. Это внесет решающий вклад в развитие межнационального взаимопонимания.

Второй важный вопрос, касающийся преподавания истории, заключается в необходимости расширения роли социальной истории. Учебные планы и учебники часто сосредоточены исключительно на политических событиях, а также героях или лидерах. Опыт простых людей — крестьян, ремесленников, торговцев и так далее — обычно не принимается во внимание. Чаще всего на уроках истории описываются бурные события, которые знаменуют конец одной эпохи и начало другой. Однако упоминания о том, как люди из разных слоев общества справлялись с происходящим, встречаются редко, несмотря на наличие различных источников, таких как писем, газет, фотографий или игрушек, которые являются свидетельствами о жизни этих людей. В еще большей степени не учитываются истории о жизни женщин и лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров, квилов, интерсексуалов, асексуалов/агендеров/аромантиков (Блаунт, 2004; Майо, 2014). Их отсутствие в учебниках по истории способствует

увекочению институционализированных неравенств по гендерному признаку как в классе, так и за пределами школьных ворот. Устранение этого дисбаланса представляет собой жизненно важный шаг на пути к обеспечению мирного и устойчивого развития.

Науки и природа

В отличие от истории, науки (и связанное с ними изучение технологий), как правило, вводятся в учебную программу в начальной школе, когда отношение детей к природе еще находится на стадии формирования. Традиционные научные учебные планы и учебники могут непреднамеренно внушить детям идею об антагонизме между людьми и окружающим их миром. Изучение наук в школах обычно перекликается с популярным убеждением, что наука знаменует собой превосходство человека над природой. Многие научные открытия и изобретения представлены в популярных средствах массовой информации, а также в учебниках в качестве примеров способности человечества укротить природу и использовать ее в стремлении к процветанию (Гандерсон, 2014). Подобное антропоцентрическое представление о природе несовместимо с целями экологической устойчивости, которые в настоящее время часто упоминаются в заявлениях об образовательной политике на национальном и транснациональном уровнях. Даже использование термина «природа» как бы указывает на искусственное разделение между людьми и окружающей средой, частью которой мы являемся и от которой мы зависим (Джонстон, 2002).

Наука может быть ненадежным другом образования в области защиты окружающей среды (Эшли, 2000). Позиция независимой объективности, присущая традиционному «научному» подходу, может расходиться с или не соответствовать доводам об ограничении использования природы и ее ресурсов. Таким образом, возникает противоречие между сложившейся культурой науки и формирующимся дискурсом о сохранении окружающей среды (Рэтклиф и Грейс, 2003). Несмотря на то, что в последние годы во всем мире заявления об экологических проблемах были справедливо включены во многие школьные учебные программы, зачастую

“
Несмотря на то, что в последние годы во всем мире заявления об экологических проблемах были справедливо включены во многие школьные учебные программы, зачастую недостаточное внимание уделяется тому, что такие проблемы означают для общего подхода к преподаванию наук
”

недостаточное внимание уделяется тому, что такие проблемы означают для общего подхода к преподаванию наук. Ученые-экологи часто скептически относятся к способности школы должным образом осветить вопросы по уходу за окружающей средой (Грионевальд, 2004).

Изменение климата и глобальное потепление являются важными темами, рекомендованными для изучения ЮНЕСКО в контексте ОУР. Данные проблемы, затрагивающие нашу общую планету, независимо от национальных отличий, также очень важны для воспитания глобальной гражданственности. Международная мобилизация в интересах сокращения выбросов углекислого газа позволила установить целевые сроки и сформулировать планы действий по использованию возобновляемых источников энергии, которые могли бы заменить собой зависимость от ископаемых видов топлива,

Однако данное транснациональное обязательство является хрупким, и его необходимо поддерживать и укреплять. Какую роль может играть образование в этих условиях? Для ответа на данный вопрос необходимо изучить ценности и взгляды, которые передаются в рамках школьного преподавания наук.

Первые годы начального образования - время, когда учащиеся психически наиболее расположены к формированию или приобретению предпочтений, взглядов и критериев суждения. Ввиду указанного факта, следует рассмотреть вопрос о том, каким образом учебные планы и учебники для начальных классов подходят к темам, связанным с изменением климата. Например, возьмем тему «транспортные средства». Во многих учебных планах она является центральной для целой главы или отдельного урока научного учебника, предназначенного для учащихся 8-9 лет. В основном уроке по этой теме рассматриваются различные типы транспортных средств, как правило, упорядоченных по скорости. Подобный порядок также обычно представлен как параллельный хронологическому порядку, демонстрируя прогресс науки и техники с древних времен. Источник энергии, используемый более быстрыми транспортными средствами, не может быть осмысленно объяснен 8- или 9-летним детям. Но вряд ли можно избежать появления ассоциации в уме ребенка между «скоростью» и «прогрессом». Изучение роли ископаемых видов топлива в изменении климата в более позднем возрасте может вызвать беспокойство, но вряд ли изменит образ мышления, увязывающий скорость с прогрессом. Это свидетельствует о важности последовательного освещения экологических проблем и тщательного составления учебных планов по точным наукам для учащихся начальных классов. Также, больше внимания должно уделяться аспектам научного обучения, формирующим ценности.

Еще один пример, который может углубить понимание данного аспекта обучения наукам в начальных классах является тема «живой и неживой». Она преподается для того, чтобы воспитать в детях наблюдательность и способность замечать способы сосуществования разных форм жизни в природе с другими видами. В этой связи основное внимание в учебных планах должно уделяться пониманию концепции экосистемы (или первичного уровня «окружающей среды»)⁵. Это содействует пониманию хрупкости равновесия между всеми видами и ресурсами, а также осознанию того, что природа существует не только для нашего удовольствия и использования.

Что касается таких тем, как «транспортные средства», «изменение климата» и «глобальное потепление», задача учебных планов заключается в том, чтобы развеять миф о том, что наука может существовать отдельно от технологий, или что наука и технологии непременно решат все экологические проблемы. Подобная позиция, ориентированная на технологии, а не окружающую среду (Горобец, 2014), лежит в основе преобладающего мнения о том, что постепенное замещение ископаемых видов топлива более чистыми источниками энергии позволит нам избежать любых компромиссов с точки зрения технологического удобства, или, если мы говорим о транспорте, в отношении скорости. Например, «чистая» или «зеленая» энергия часто преподносится как выход из сложившейся экологической ситуации, который позволит нам наслаждаться технологическими благами. Однако некоторые технологии, связанные с

5 Под экосистемой понимается биологическое сообщество, в котором организмы взаимодействуют с окружающей их средой, включая биотические (живые) и биологические (физические и химические) компоненты ближайшей среды, которое формирует автономную самоподдерживающую единицу (Одум и Барретт, 2005, стр. 36; Одум, 1971, стр. 8-36; 1975, стр. 25)..

“
Необходимо, чтобы в учебных планах данные сложности были показаны учащимся, а не чтобы они прививали слепую веру в возможности науки и технологий решать все наши дилеммы”

обещаниями «зеленой» энергии, такие как ядерная энергия, несут страшнейшие угрозы другого рода в отношении устойчивости окружающей среды. Необходимо, чтобы в учебных планах данные сложности были показаны учащимся, а не чтобы они прививали слепую веру в возможности науки и технологий решать все наши дилеммы.

Наука не является объективной практикой, оторванной от этических соображений. Школьные учебные планы

должны соответствовать моральным принципам, которые неизбежно влияют на наше понимание науки. Данные вопросы рассматриваются Зеидлер и Кифер (2003) в работе «Роль нравственных рассуждений и статус социально-научных вопросов в области научного образования» (см. также Джонстон, 2013). Первостепенное значение приобретает осознание важности сохранения неживых ресурсов на благо всех живых организмов, а не лицензирование экологической «эксплуатации», которая, как правило, приносит пользу одному виду в ущерб всем остальным.

География

География является еще одним важным школьным предметом, который формирует основные склонности и способности, имеющие отношение к образовательным проблемам, которые мы рассматриваем в настоящем документе. Устойчивое развитие ставит перед нами концептуальные вопросы, которые дети могут обсуждать осмысленно, только если они были обучены «интерпретировать» сложность мира и связывать факты с определенным контекстом (не в последнюю очередь с пространственным и социальным (Морин, 1999)). Данный процесс включает в себя сбор и хранение для дальнейшего использования информации, которая в значительной степени носит символический характер. Двумерное изображение физических объектов на карте позволяет представлять в уме рассредоточенные в пространстве элементы. Как и в области изучения языка (Бриттон, 1970/1992) и математики, составление карт в географии воспроизводит пространственную реальность в уме для анализа и размышлений. География также имеет решающее значение для воспитания глобальной гражданской ответственности; в рамках обучения географии обсуждают конкретные вопросы, связанные с различными пространственными масштабами, от локальных до глобальных и обратно. Таким образом, данная дисциплина освещает пространственные закономерности и взаимоотношения, а также потенциально способствует развитию чувства местной национальной принадлежности и ответственности (Райнфрид и Хертиг, 2011; Морган, 2013). Так как география является дисциплиной, находящейся на пересечении физических и гуманитарных наук, она рассматривает Землю «как систему взаимодействия человека и окружающей среды с пространственной точки зрения» (Ремпфлер и Апхью, 2012, стр. 9).

Таким образом, география играет важнейшую роль в обучении, позволяя нам исследовать человеческую жизнедеятельность в контексте окружающей среды, что имеет существенное значение для достижения устойчивого развития. Иными словами, как сказано в Международной хартии по географическому образованию:

География позволяет углубить понимание многих современных проблем... География, в основе которой лежит опыт людей, помогает нам

формулировать вопросы, развивать интеллектуальные навыки и реагировать на проблемы, затрагивающие наши жизни. Она дает нам представление об основных навыках XXI века, но также знакомит с особыми исследовательскими инструментами, такими как карты, полевые работы и эффективные цифровые коммуникации (Комиссия по географическому образованию при Международном географическом союзе, 2016, стр. 5).

Подобная взаимосвязь между географией и другими социальными науками не получила достаточного освещения в учебных планах. Опираясь на работу Джона Дьюи, Гауделли и Хейльмана (2009) утверждают, что традиционные педагогические подходы к географии являются неадекватными, особенно во времена, когда мы сталкиваемся с глобальными проблемами, которые требуют знания и понимания географии. Интерес ЮНЕСКО в содействии обучению и устойчивому развитию будет нуждаться в сильной поддержке со стороны преподавания географии, но традиционные учебные подходы навряд ли могут быть применены с этой целью.

Во многих странах Азии учебные программы и учебники по географии (и по смежным предметам, таким как история), как правило, напичканы информацией, большая часть которой носит исключительно информационный характер. В последние три года базового школьного образования дети всей Южной Азии, например, должны усвоить длинные списки фактов, касающихся региональной географии различных континентов и их собственной страны. Обучение географии состоит из изучения географии мира. Хотя определенное введение в основы географии мира необходимо, исследования, посвященные социально-когнитивному развитию детей, подчеркивают важность поощрения их к изучению и документированию географии своего региона (Макигучи, 1908/2002). Это означает, с одной стороны, признание необходимости прививать методологические знания (например, как проводить исследование или как составить простую карту), а также формировать географическую перспективу, предусмотренную в Международной хартии о географическом образовании (Комиссия по географическому образованию при Международном географическом союзе, 2016 г.). Данный процесс подразумевает «обучение умению мыслить как географ» (что я буду искать в местных условиях?), а не просто впитывать отдаленную и абстрактную совокупность утвержденных знаний (Ламберт, 2004; Генеральная Ассамблея, 2009; Рейнфрид и Хертиг, 2011).

Официально утвержденные учебные планы часто продолжают игнорировать потенциал локальной географии как объекта исследования, возможно, потому что высоко централизованное производство учебников и системы оценки знаний препятствует применению местных подходов к обучению. Такие подходы к преподаванию географии также предполагают изменение роли учителя, а значит и изменение подходов к подготовке преподавателей. Таким образом, необходимо будет преодолеть указанные системные ограничения для того, чтобы сосредоточить внимание на локальных исследованиях и наблюдениях; практическом опыте; представлении посредством картографии; и критическом осмыслении взаимосвязи между формой рельефа, климатом и деятельностью человека. Все указанные элементы требуют существенной реорганизации учебных планов, а не механического включения новых тем. Это также означает установление надлежащего равновесия между приоритетным изучением локального контекста и повышением осведомленности и понимания учащимися мира, таким образом, чтобы одна цель укрепляла другую. Как в концептуальном, так и в техническом плане

требуется существенный пересмотр общепринятого подхода для превращения географии в эффективное средство ОУР. Для решения данной задачи разработчикам учебных планов понадобятся консультации и поддержка (см., например, главу «География» в ИМГОМУР, 2017).

Математика

Математика занимает привилегированное положение в учебных планах основного школьного образования по всему миру. Однако ее роль в интеллектуальном развитии детей часто понимается в довольно размытых терминах. Подобная расплывчатость в отношении математики отражена и в учебных планах. Традиционный подход к математике направлен на то, чтобы научить детей считать таким же образом, как они учатся читать, т.е. в основном путем заучивания наизусть, зубрежки и переписывания. В рамках традиционного преподавания математики и грамотности, учебные программы и педагогические методики сосредотачивают свое внимание на овладении навыками, при этом уделяя лишь небольшое значение способности детей понимать смысл изучаемого материала. Несмотря на значительные усилия по применению подхода, ориентированного на детей, к преподаванию основополагающих дисциплин, они сталкиваются с глубоко укоренившимися традиционными взглядами и мудростью, защищающими старые педагогические подходы к арифметике, чтению и письму. Установившиеся педагогические подходы также обусловлены чрезмерной бихевиористской направленностью, которая превалирует в учреждениях, отвечающих за разработку и оценку учебных планов во многих странах. Несмотря на убедительные доказательства того, что конструктивистский подход к преподаванию математики стимулирует мыслительную деятельность и использование критического мышления (Дюкре, 2001), более традиционные методы остаются популярными.

За исключением небольшого числа стран, Азия представляет

собой регион, в котором полностью или преждевременно отказались от перехода к психологически оправданным подходам к преподаванию математики. Исследования в Южной Азии показывают, что многие учащиеся изначально испытывают страх перед математикой, доля плохих оценок высока, и страх неудачи выступает в качестве основной причины, по которой детей бросают школу до получения основного образования. В связи с этим математика была названа предметом «убийцей» (Ремпал и Сабрамениан, 2012, стр. 63). В Китае, между тем, основная часть и без того нескончаемых домашних заданий во всех возрастных группах приходится на математику

Исследования в Южной Азии показывают, что многие учащиеся изначально испытывают страх перед математикой, доля плохих оценок высока, и страх неудачи выступает в качестве основной причины, по которой детей бросают школу до получения основного образования

”

(Викерс и Цзэн, 2017, стр. 130). Кроме того, математика часто служит инструментом дискриминации девочек и детей из низших социально-экономических слоев (Феннема, 2000; Мартин, Гольсон и Леонард, 2010; Зевенберген, 2001). Недавний рост международных систем тестирования, таких как ТИММС или ПИЗА, и окружающая их популярность способствуют как усилению систематического смещения акцента в сторону математики (а не других дисциплин),

так и поощрению политиков, составителей учебных планов и учителей отдавать предпочтение «надежным» формам педагогики, улучшающим результаты тестов. Тем самым упускается возможность использовать математику с целью обучить граждан пониманию сложных явлений и умению задавать важные вопросы.

Невозможно представить какое-либо существенное обновление учебного плана в направлении, предложенном ЮНЕСКО, без признания ключевой роли математического образования в интеллектуальном развитии детей. Вклад математики в развитие аналитических навыков, критического мышления, представительских навыков, пропорциональной аргументации, оценки и суждения имеет решающее значение. Однако во многих школьных системах, преподавание математики, как правило, характеризуется поспешным изучением тем, нехваткой практического опыта в начальных классах, низким качеством учебников и негибкими, ритуальными методиками оценивания. Даже в таких системах образования, как китайская, которая славится высоким уровнем успеваемости учащихся по математике, уровень интереса к предмету часто угасает по причине используемых методов преподавания и оценки, а также огромных вложений энергии и времени, которые требуются для достижения так называемого «успеха» (Викерс и Цзэн, 2017, стр. 130). Раннее знакомство с вычислительными устройствами может еще больше усложнить проблемы, касающиеся преподавания математики. Если мы хотим, чтобы ОУР и смежные области были должным образом включены в основной учебный план, то одним из важных предварительных условий является реформа учебных планов по математике.

Языки

Преподавание языковых навыков, особенно чтение, создает проблемы для достижения устойчивости и справедливости, аналогичные тем, которые представлены в разделе математики (Болл и Блэкман, 1991; Шанквейлер и Фаулер, 2004). В первую очередь это касается возможностей приобретения базовых навыков в указанных важнейших областях, которых по-прежнему лишены миллионы детей во многих частях Азии (особенно Южной Азии). В сочетании с пробелами в знаниях учеников (Юэль, 1988; Шайвитц, 2003; Снайдер, Тан и Хоффман, 2004), или семейной и общинной бедностью, эти проблемы часто усиливаются (Ярош и Барнетт, 2001).

Еще один комплекс проблем связан с методами преподавания. Подходы к преподаванию грамотности, в которых основное внимание уделяется названию и произношению букв, по-прежнему занимают ведущую роль в системе начального образования в значительной части Азии (Гиллон, 2004; Гиллон и Мак Нил 2009; Шапиро и Солити, 2008). В ряде регионов данные методы одобряются культурой, и поэтому устойчивы к изменениям, которые предпринимаются в рамках реформы учебного плана в отрыве от педагогической подготовки преподавателей. В большей части стран Восточной Азии изучение письменности, которая основана на иероглифах, а не алфавите, требует длительной, интенсивной и повторяющейся подготовки. Данные элементы отражают и укрепляют идею о том, что обучение, особенно в детском возрасте, должно заключаться в копировании и усвоении утвержденных представлений о «корректности» -- как нравственной, так и орфографической (Кипнис, 2011). Из этого не следует, что восточноазиатские общества каким-то образом предрасположены к поддержанию авторитарных педагогических подходов по всем направлениям, но по крайней мере в том,

что касается обучения грамотности, иероглифическая письменность ограничивает возможности принятия более ориентированных на детей методов преподавания в начальной школе.

Независимо от вида письменности, подходы, направленные на понимание смысла текстов, обусловлены наличием большого количества качественных материалов для чтения (Фишер, Фрей и Лапп, 2012; Миллер, 2014). Это требует значительных капиталовложений в школьные библиотеки начальных классов и первой ступени средней школы и в классные читальные уголки (Варрикан и др., 2008). Укрепление связей между навыками чтения и письма, а также содействие развитию критического мышления и креативности, имеют важное значение для воспитания самостоятельных про-активных граждан, что необходимо для устойчивого общества (Стерлинг, 2010). Инвестиции в ресурсы, которые расширяют доступ детей к литературе

“ Роль английского языка в качестве языка международного общения, безусловно, несет в себе потенциальные преимущества, но сведение изучения иностранных языков практически исключительно к английскому языку грозит усилением, а не примирением разногласий как внутри общества, так и между ними.

и потенциал для самовыражения посредством письменного слова, таким образом, имеют основополагающее значение для более широких усилий по содействию образованию в интересах устойчивого развития и воспитанию глобальной гражданственности (Юинг, Кэллоу и Раштон, 2017; Ли и Спретли, 2010).

Наконец, необходимо также отметить важное значение не только изучения родного языка, но и изучения иностранных или вторых языков, для развития навыков и представлений, связанных с устойчивостью и глобальной гражданственностью. Сегодня во всей Азии, да и в мире в целом, школьные системы все чаще включают иностранные языки,

знание которых зачастую является требованием для поступления в наиболее престижные вузы. В обучении иностранным языкам также во все большей степени преобладает изучение английского языка, который, благодаря наследию колониализма, во многих азиатских обществах (например, в Южной Азии) вообще не считается иностранным языком. Учитывая необходимость содействия воспитанию «глобальной гражданственности», не должны ли мы радоваться такому распространению английского языка в качестве эсперанто XXI века, который позволяет нациям обрести голос?

Роль английского языка в качестве языка международного общения, безусловно, несет в себе потенциальные преимущества, но сведение изучения иностранных языков практически исключительно к английскому языку грозит усилением, а не примирением разногласий как внутри общества, так и между ними. На практике, распространение знания английского языка, открывающее мир возможностей для привилегированных, может усилить разницу в опыте и взглядах, которая отделяет их от массы соотечественников. В то же время содействие изучению английского языка, пренебрегая изучением азиатских языков в качестве иностранных (или языков национальных «меньшинств») может сформировать среди элит привычку сравнения с «Западом». При этом они в значительной степени останутся не осведомленными о культуре или мировоззрениях ближайших соседей. В **Главах 3-6** мы покажем, что потенциал изучения иностранного языка с целью содействия более широкому транснациональному

пониманию недостаточно признан в большей части Азии.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

Обсуждение того, что осуществление видения мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности означает для азиатских политиков и разработчиков учебных планов, безусловно, является весьма обобщенным, но ясно дает понять, что существует много проблем, и они носят крайне сложный характер. Разработка учебных планов, способствующих достижению этих целей, требует не только технической корректировки отдельных положений существующей системы, но и фундаментального переосмысления характера и целей школьного обучения.

Цель последующих глав доклада заключается в более тщательном изучении того, в какой степени школьные учебные планы во всей Азии включают в себя попытку столь радикального переосмысления. После представления в **Части I** выводов количественного кодирования политических и учебных документов, мы приступим к **Части II**, в которой предложим интерпретацию данных результатов. На самом базовом уровне, в следующих главах исследуются представления о развитии и государственности, которые служат основой для разработки учебных планов в различных азиатских обществах, а также рассматривается вопрос, в какой степени эти основополагающие убеждения согласуются с целями ЮНЕСКО.

Ранее в этой главе мы определили три основные «проблемы»: инструментализм и этика, понятия государственности и идентичности, конкуренции и регламентации, — которые противостоят попыткам осуществить приведенные выше цели. Характер этих проблем еще более подробно изложен в предисловии к **части II** настоящего доклада. Однако они тесно связаны с препятствиями, которые описаны в настоящей главе в ходе обсуждения процесса разработки учебных планов и школьных программ. Возникают следующие вопросы:

- Определяют ли школьные планы «развитие» в узко экономических терминах как инструмент для максимального увеличения роста ВВП и возвеличивания нации? Или же они подчеркивают более широкое видение развития в соответствии с приоритетами устойчивости и инклюзивных, справедливых идей гражданственности?
- Являются ли, по сути, навыки и умения, которые поощряются учебными планами, важными для производства податливой, эффективной рабочей силы, или для воспитания независимых, мыслящих граждан, принимающих участие в жизни общества, имеющими свой голос в определении собственного коллективного будущего? Иначе говоря, для кого и для чего нужно школьное образование, согласно утвержденным учебным планам?
- Поскольку школьное образование воспринимается в качестве инструмента достижения национальных целей, как именно концепция нации отражена в учебных планах и учебниках? Представлено ли она как однородная, всеобъемлющая, построенная на неоспоримой лояльности общности, олицетворением которой является государство? Или же она представлено в качестве многообразного сообщества,

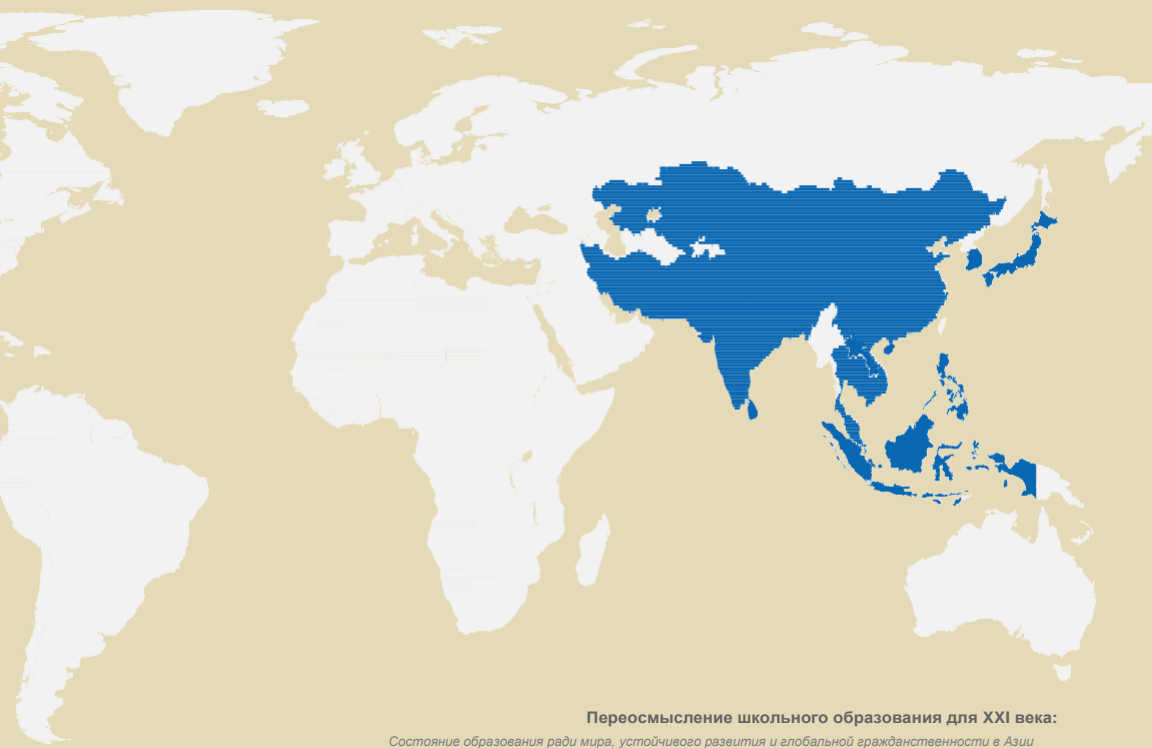
отвечающего голосу и интересам меньшинств, преобладающих этнических или религиозных групп, а также женщин и мужчин?

- Признают и ценят ли школьные учебные планы другие виды идентичности, помимо национальной? Поощряют ли они осознание региональной принадлежности (или «глобальной гражданственности»), которая выходит за рамки национальных различий, и, если да, то каким образом?
- Как бы в учебных планах ни преподносились вопросы мира, устойчивости и транснационализма, в какой степени структуры школьного образования и более широкий социальный контекст способствуют осуществлению данных идеалов? Способствуют ли системы для разработки учебных планов, государственной оценки успеваемости и набора в высшие образовательные учреждения или на работу равенству, инклюзивности и терпимости? Или же они поощряют интенсивную конкуренцию и кренденциализм, тем самым ограничивая более широкое видения обучения, а также укореняя и легитимизируя различия между якобы «меритократическими» элитами и всеми остальными?

Будет ясно, что данные вопросы бросают вызов политикам, разработчикам учебных планов, преподавателям и родителям с целью переосмысления роли образования, которое не ограничивалось бы попытками следовать официальным инструкциям и содержанию утвержденных учебников. Это давняя аксиома образования, которая повторяет, что мы не можем отделить рассмотрение идеалов и функций школы от понимания контекста (социального, культурного и политического), в котором школы работают, и который они неизбежно отражают. Поэтому переосмысление школьного образования в XXI веке — в Азии или в других странах — в то же самое время требует от нас переосмысления характера и ориентации наших обществ во многих направлениях.

Часть I:

Основные региональные результаты



Переосмысление школьного образования для XXI века:

Состояние образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Азии

Настоящий доклад основан на проекте, проведенном ЮНЕСКО ИМГОМУР совместно с Азиатско-тихоокеанским региональным бюро ЮНЕСКО по вопросам образования (ЮНЕСКО Бангкок) в 2016 - 2017 годах. В рамках данного проекта было проведено исследование современного состояния воспитания в духе мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в странах Азии. Изначальной задачей проекта была оценки осуществимости подхода ЮНЕСКО ИМГОМУР к включению ОУР/ВГГ в основные предметы, такие как математика и наука (см. ЮНЕСКО-ИМГОМУР, 2017, для более подробной информации о данном подходе). После разработки первоначального плана в 2015 году на основе обзора литературы и консультациях с соответствующими заинтересованными сторонами, цели и направления проекта были слегка изменены в соответствии с глобальными показателями ЦУР 4.7, которые были окончательно определены в 2016 г. Это включало анализ того, в

[какой] степень[и] включен[о] воспитание глобальной гражданственности и образование в интересах устойчивого развития, в том числе вопросы гендерного равенства и прав человека, в (а) национальные образовательные политические программы, (b) учебные планы, (c) подготовку преподавателей и (d) аттестацию учащихся. (ЮНЕСКО, 2016b, стр. 79)

В последние десятилетия много раз предпринимались попытки по включению вопросов содействия миру, правам человека, устойчивому развитию и другим смежным областям в цели национальных систем образования (например, в контексте Десятилетия образования в интересах устойчивого развития, 2005 – 2014 гг.). В результате были разработаны различные программы, инициативы и проекты, однако не было проведено систематического обзора того, в какой степени концепции ЦУР 4.7 включены в национальную политику и учебные программы в области образования. Таким образом, данный проект стал попыткой установить исходную точку, с помощью которой можно будет следить за будущим прогрессом в достижении указанной цели к 2030 году.

В **Части I** представлены количественные результаты анализа содержания политических и учебных программ в 22 странах Азии и обсуждаются методологические вопросы, связанные с количественным подходом к анализу учебных программ (см. **Приложение I** для подробной информации о методах кодирования и **Приложение II** для визуального представления результатов кодирования). Однако помимо попытки представить количественные данные о том, в какой степени концепции ЦУР 4.7 включены в политические и учебные программы в области образования, в настоящем исследовании отражены и представлены ограничения количественного подхода к изучению данных вопросов. Таким образом, в **Части I** также излагаются методологические выводы этого обзора, которые могут задать направление будущим шагам по мониторингу ЦУР 4.7.

Методы и Ограничени я

Методы

В 22 странах Азии были собраны ключевые политические и учебные документы в области образования. В общей сложности было проанализировано 172 документа (включая национальные учебные планы и учебные программы по основным предметам 4-го и 8-го классов) с использованием общей схемы кодирования (См. подробную информацию о методах кодирования в **Приложении I** и см. список проанализированных документов в **Приложении IV**). Всего 19 197 фрагментов были кодированы в качестве соответствующих концепциям ЦУР 4.7 (в среднем 872 отрывка в каждой стране). Количество закодированных отрывков

22

страны

172

документа

19 197

фрагментов

существенно различается и в зависимости от страны из-за разного количества официальных документов доступных для кодирования. Что касается учебных планов, главное внимание было уделено основным предметам (математика, точные науки, социальные науки и языки) на уровне начальной и младшей средней школы (4-ые и 8-ые классы). Учебные планы стран, в которых вопросы общественно-политической подготовки, гражданского самосознания и привития ценностей и нравственного воспитания изучаются отдельно также были рассмотрены в рамках данного исследования. Схема кодирования дополнила и расширила аналогичные исследования, проведенные Международным бюро образования (МБП) ЮНЕСКО (2016) и Азиатско-Тихоокеанским центром образования для международного взаимопонимания (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016). Данная схема включает 14 категорий кодирования, взятых из текста ЦУР 4.7 и списка компетенций (знаний; навыков; представлений, ценностей, предрасположенностей; поведения и действий), которые были перечислены в работе ЮНЕСКО по образованию в интересах устойчивого развития (ОУР) и воспитанию глобальной гражданственности (ВГГ) (см. **Поле 1.1**).

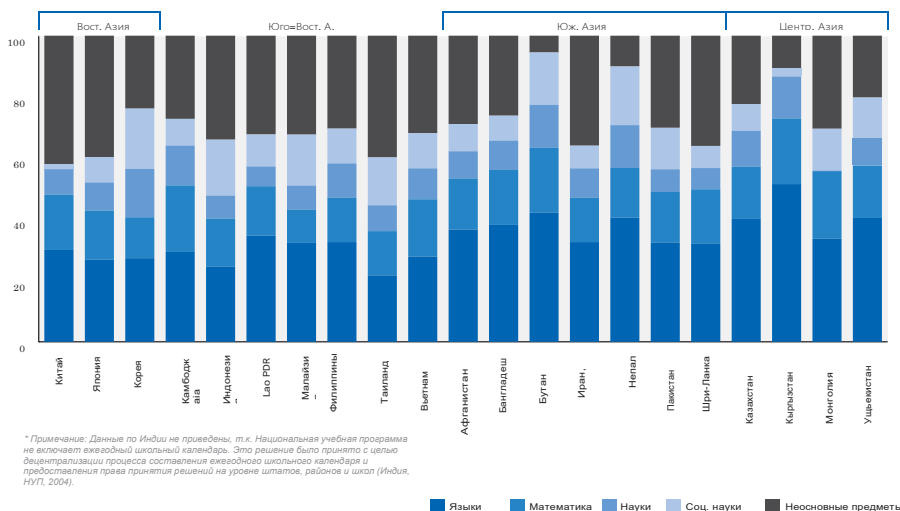
Поле 1.1 14 категорий кодирования

Темы ОУР/ВГГ	Компетенции
1. Экономический аспект устойчивого развития	1. Когнитивные навыки/критическое и системное мышление
2. Экологический аспект устойчивого развития	2. Представления, ценности и предрасположенности
3. Хорошее здоровье и благосостояние	3. Поведение и действия
4. Права человека	3.i. Трансверсальные/междисциплинарные навыки
5. Гендерное равенство	3.ii. Ответственный образ жизни
6. Культура мира и ненасилия	3.iii. Активизм
7. Основание и основное направление в отношении глобальной гражданственности	
8. Глобальные системы, структуры и процессы	
9. Глобальные проблемы	
10. Взаимосвязанность	

ОУР, ВГГ и другие области обучения

В предыдущих исследованиях приоритет отдавался так называемым «фундаментальным дисциплинам», связанным с понятиями ЦУР 4.7, таким как общественно-политическая подготовка и гражданское самосознание, социальные исследования или науки. Однако в настоящем исследовании изучается официальный учебный план по «основным предметам» в целом, с учетом их важного положения в школьных учебных планах, на основании количества учебных часов, их обязательного статуса, доступности исследования, а также роли, которую они играют в формировании прочных представлений среди детей и подростков. Цель состояла в том, чтобы выяснить степень распространения или относительного веса разных концепций ЦУР 4.7. (например, прав человека, гендерного равенства, глобальной гражданственности) в основных образовательных политических программах и учебных документах.

Рисунок 1.1 Процент учебных часов, отведенных на изучение основных и неосновных предметов в 1-9 классах



Кроме того, во всех странах были рассмотрены школьные расписания для 1-9 классов. Исключение составила Индия, где в рамках национальной учебной программы не предусмотрен ежегодный школьный календарь. Данное решение в стране было принято, чтобы децентрализовать процесс составления школьного календаря на год, позволяя принимать решения на уровне штатов, районов и школ (по данным Национальной учебной программы Индии за 2004 год). Сравнительные данные об учебных часах представлены в **Приложении III**. На **Рисунке 1.1** показана процентная доля учебных часов, выделяемых на основные и неосновные предметы, рассчитанная на основе собранных графиков. На данном графике видно, что во всех странах, за исключением Китая, более 60 % общего учебного времени в 1-9 классах выделяется на основные предметы, а в некоторых странах данный показатель составляет более 70 % или даже 80 %.

Настоящий обзор проводился в качестве экспериментального отчасти с целью предоставления информации для будущих исследований в Азиатско-Тихоокеанском или других регионах. Использование общей схемы кодирования вызвало проблемы, связанные с анализом содержания в качестве методологии для сравнения стран. Хотя был принят ряд мер для снижения уровня субъективности и обеспечения надежности между кодированием (см. **Поле А. 1 Приложения I**), тем, кто будет заниматься аналогичным исследованием в будущем, стоит учесть проблемы, возникшие при написании данной работы. К основным методологическим трудностям относятся проблемы, связанные с кодированием, а также подготовка справочных докладов на страновом уровне, представленных национальными исследовательскими группами (см. **этап 1 Плана исследования во Введении**).

Ограничения

В попытке обрисовать первоначальную общую картину содержания ЦУР 4.7 в национальной политике образования и учебных планах по всей Азии, результаты количественного кодирования настоящего доклада подчеркивают некоторые интересные региональные тенденции (см. **Главу 2**). Однако некоторые аспекты процесса подготовки данного обзора должны быть четко сформулированы и подвергнуты критическому осмыслению прежде, чем будут представлены выводы. Дизайн схемы кодирования и применяемые методы кодирования, характер анализируемых данных и процесс формирования исследовательских групп подверглись значительным ограничениям. В этой главе будут рассмотрены данные ограничения, а также вниманию читателя представят методологические решения, связанные с настоящим исследованием.

1. Ограничения, связанные со схемой кодирования и процедурой

План схемы кодирования

Создание схемы кодирования позволило получить количественные данные о распространенности концепций, связанных с ЦУР 4.7, в политике образования и учебных документах. Учитывая сложность и неоднозначность этих концепций, схема кодирования не разрабатывалась с нуля, а основывалась главным образом на формулировках ЦУР 4.7 и категориях кодирования, разработанных в рамках двух недавних исследований ЮНЕСКО (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016; ЮНЕСКО, 2016 г.).

Понятие «глобальной гражданственности» и воспитания глобальной гражданственности

Концепция воспитания глобальной гражданственности (ВГГ), продвигаемая ЮНЕСКО, является довольно новой по сравнению с такими понятиями, как ОУР, образование в области прав человека, образование в области мира и образование для международного взаимопонимания. Термин ВГГ впервые был предложен Генеральным Секретарем ООН в рамках Первой глобальной инициативы в области образования (GEFI), запущенной в 2012 году. В указанной инициативе выделяются три основных приоритета: (i) позаботиться о том, чтобы каждый ребенок ходил в школу; (ii) улучшить качество обучения; и (iii) содействовать глобальной гражданственности. В сочетании с международным обсуждением повестки дня в области развития после 2015 года, в последние годы Десятилетия ООН по ОУР (2005 – 2014 гг.) наблюдались оживленные дебаты по вопросу о необходимости изменения образования для решения задач XXI века.

Согласно одному определению, предложенному ЮНЕСКО, ВГГ является «рамочной парадигмой, в рамках которой изложено как образование может способствовать приобретению знаний, навыков, ценностей и представлений учащихся, необходимых для обеспечения более справедливого, мирного, толерантного, инклюзивного, безопасного и устойчивого мира» (ЮНЕСКО, 2014b, стр. 9). Данное определение является настолько абстрактным и широким, что оно охватывает и ОУР. ВГГ также описывается как «метафора», которая направлена на расширение интеллектуальных и эмоциональных горизонтов за пределы нации-государства, не ослабляя при этом национальную и региональную идентичности (ЮНЕСКО, 2016с). Тогда как ЮНЕСКО избегала давать нормативное определение ВГГ, практическое употребление понятий «глобальная гражданственность» и ВГГ стало проблематичным. В ответ на необходимость мониторинга ЦУР 4.7, много энергии было потрачено на определение разницы между понятиями ВГГ и традиционной общественно-политической подготовкой.

Исследование МБП-АТЦОМВ (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016) посвящено изучению концепций глобальной гражданственности в учебных методических руководствах 10 стран на основе категорий кодирования, выделенных из определений ЮНЕСКО ВГГ и из международных докладов о гражданском самосознании и общественно-политической подготовке Международной ассоциации по оценке учебных достижений (МАОУД). В данном исследовании подчеркивается «[отличие] ВГГ от аспектов [гражданского самосознания и общественно-политической подготовки], в рамках которых традиционно рассматриваются международные темы мирового значения, с целью определить глобальную гражданственность и связанные с ней понятия в учебных целях и содержании учебных планов» (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016, стр. 10). Наряду с включением категорий, выработанных в исследовании МБП-АТЦОМВ, схема кодирования настоящего доклада также позволила закодировать более традиционное содержание международных тем подкатегорией «взаимосвязанность», полученной в результате исследования в рамках Всемирного доклада по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2016).

Хотя понятия «глобальная гражданственность» и ВГГ часто оспариваются в академической литературе, существует широкий консенсус в отношении желательности и общей значимости ВГГ как «подхода преобразующего образования в целях критического и активного участия в глобализованном обществе» (Фрике и др., 2015, стр. 8). С точки зрения мониторинга ЦУР 4.7, однако, не ясно, означает ли ВГГ образование ради «глобальной гражданственности», «общественно-политическую подготовку» с включением глобального измерения, или и то, и другое. Это усложняет задачу воплощения ВГГ,

так как существуют не только различные концепции «глобального гражданства» (см. Оксли и Моррис, 2013; см. также **Таблицу 1.1**), но также и различные представления о «гражданственности», а также «общественно-политической подготовке» (Джонсон и Моррис, 2010). Кроме того, определение того, что мы подразумеваем под «преобразующим образованием», что представляет собой «критическое и активное участие», или какие «глобальные проблемы» стоит включить в качестве категорий кодирования является субъективным процессом, в результате которого предпочтение отдается одному определенному пониманию ВГГ, зачастую сформулированному европейскими учеными.

Поле 1.2 Что такое преобразующее образование?

Понятие «преобразующее образование» широко используется ЮНЕСКО как в отношении исполнения «незаконченного дела» или «невыполненного обещания» в рамках Образования для всех, так и содействия образованию, основанному на идеалах и стремлении к действиям, целью которого является изменений взглядов, ценностей и поведения. Выражаясь более простым языком, преобразующее образование касается усилий в области образования, нацеленных на то, чтобы сделать мир лучше.

В контексте ЦУР 4.7., ОУР и ВГГ рассматриваются как «преобразующие» по причине того, что они воодушевляют учащихся стать проводниками данных перемен. В дорожной карте по осуществлению Глобальной программы действий по ОУР, ЮНЕСКО (2014а) характеризует ОУР как «комплексное и преобразующее образование», которое «достигает своей цели, преобразуя общество» (стр.12). В руководстве по образованию в области глобальной гражданственности, ЮНЕСКО (2015а) определяет, что: «Образование в области глобальной гражданственности призвано быть преобразующим, формируя знания, навыки, ценности и представления, которые необходимы учащимся для создания более инклюзивного, справедливого и безопасного мира» (стр. 15).

Перед преподавателями экологии и устойчивости стоит два ключевых вопроса касательно понятия «преобразующее образование»: (1) Какие перемены в отношении ценностей и представлений, а также социальных, политических и административных структур необходимы нам, чтобы перейти к устойчивости? и (2) что это подразумевает для обучения? ОУР может рассматриваться в несколько этапов, включая первый, второй и третий уровни изучения. Они соответствуют «образованию об устойчивости» и «образованию для устойчивости» и «образованию как устойчивости» (Лукас, 1979, Стерлинг, 2009).

- **Образование об устойчивости** - является важнейшим первым шагом, направленным на углубление осознания, знаний и понимания необходимости устойчивости и препятствий на пути ее достижения.
- **Образование для устойчивости** - крайне необходимо для индивидуальных и социальных перемен, так как на данном этапе подвергается сомнению установившаяся система взглядов, которая обычно обуславливает наш ответ на проблему устойчивости.
- **Образование как устойчивости** - включает эпистемологические перемены и ведет к культивированию культуры устойчивости.

Аналогичным образом, Вар и Скотт (2007) определяют два основных подхода к ОУР, которые они категоризируют как ОУР1 и ОУР2.

- ОУР1 поощряет осознанные и квалифицированные действия, а также образ мышления, полезный в краткосрочной перспективе, когда необходимость четко определена и согласована.
- ОУР2 формирует способность критически размышлять о том, что говорят эксперты, а также тестировать идеи, анализируя дилеммы и противоречия, свойственные устойчивому образу жизни.

Отмечая распространенность ОУР1, авторы утверждают, что успешное применение ОУР1 в отдельности от ОУР2 со временем может ослабить нашу способность управлять процессом преобразований, и подчеркивают взаимодополняемость ОУР 1 и 2.

Еще один ряд проблем, включенных в понимание ЦУР 4.7 в рамках ВГГ, связан с опасностью сохранения узкого понимания устойчивого развития. «Устойчивое развитие» может стать лишь одним из ряда глобальных аспектов или вопросов, которые должны быть добавлены в список целей или проблем. Как показано в **Таблицах 1.1 и 1.2**, «(воспитание в духе) экологической глобальной гражданственности» понимается как одна из нескольких форм «(воспитания в духе) глобальной гражданственности». Это понимание отражено в категориях кодирования, используемых в существующих исследованиях ЮНЕСКО. Как в исследовании МБП-АТЦОМВ (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016), так и в исследовании в рамках Всемирного доклада по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2016), «устойчивое развитие» рассматривается не как широкая, всеобъемлющая концепция, как это понимается в повестке дня в области устойчивого развития в период до 2030 года (Организация Объединенных Наций, 2015), а как намного более узкое понятие, связанное с изменением климата и биоразнообразием в рамках «глобальных вопросов» (в случае климата) или категории, связанной с правами человека, гендерным равенством, миром, здоровьем и глобальным гражданством (в случае биоразнообразия).

Таблица 1.1 Категории глобальной гражданственности, определенные в Оксли и Моррис (2013) в соответствии с существующей литературой

Тип глобальной гражданственности		Акцент на...
Космополитические типы	Политический	Отношения между индивидуумом и государством и другими структурами, в частности на примере космополитической демократии
	Нравственный	Этическое положение индивидуумов и групп по отношению друг к другу, часто включает идею о правах человека
	Экономический	Взаимосвязь между властью, формами капитала, трудом, ресурсами и человеческими условиями, часто представлено как международное развитие
	Культурный	Символы, которые объединяют и разделяют членов общества, особо выделяя глобализацию искусства, медиа, языков, наук и технологий.
Виды агитации	Социальный	Взаимосвязь между индивидуумами и группами, а также отстаивание голоса «народа», часто упоминается как глобальное гражданское общество.
	Критический	Проблемы, возникающие из-за неравенства и притеснения, используя критику социальных норм с целью поддержать действия, направленные на улучшение жизни обездоленной/низшей части населения, в частности, посредством пост-колониальных программ
	Экологический	Отстаивать перемены в действиях людей в отношении окружающей среды, что, как правило, называется программой устойчивого развития
	Духовный	Ненаучные и неизмеримые аспекты человеческих отношений, отстаивание приверженности аксиомам, таким как забота, любовь, духовность и эмоциональная связь.

Источник: Взято из Оксли и Моррис, 2013, стр. 306, Таблица 2.

Таблица 1.2 Виды воспитания глобальной гражданственности по Гауделли и Хейльман (2009)

Вид воспитания глобальной гражданственности	Характеристики	
ВГГ соответствующее демократической гражданственности	Космополитический аспект ВГГ	<ul style="list-style-type: none"> Акцент на соблюдении <i>прав человека</i> и уважении <i>к местам</i> Воплощение идеалов <i>Дьюи о прагматизме</i>
	Экологический аспект ВГГ	
ВГГ менее соответствующее демократической гражданственности	Критическая справедливость в ВГГ	
	Дисциплинарный аспект ВГГ (акцент на академических знаниях)	<ul style="list-style-type: none"> Невозможность искоренить эгалитарные идеалы Недостаток общественных целей
ВГГ менее соответствующее демократической гражданственности	Неолиберальный аспект ВГГ (акцент на призвании Человеческие отношения и ВГГ (акцент на частных интересах)	

Понятия «устойчивое развитие» и ОУР:

Мы признаем, что в существующих исследованиях, имеющих отношение к мониторингу ЦУР 4,7, «устойчивого развития» зачастую рассматривается в узком смысле в его экологическом аспекте. В рамках схемы кодирования настоящего исследования было определено, что устойчивое развитие охватывает три аспекта — экологический, экономический и социальный. Сохраняющаяся тенденция к определению «устойчивого развития» (УР) в узких терминах, несмотря на принятие ЦУР, отражает часто ограниченное понимание УР среди профессионалов и исследователей в области международного развития образования. Она также отражает сохраняющуюся изолированность и разрозненность подходов к УР со стороны как национальных правительств, так и учреждений ООН.

Разработка категорий схемы кодирования, как правило, в значительной степени отражает предположения и институциональные повестки дня разработчиков любого исследования в области мониторинга учебных планов.⁶ При проектировании схемы кодирования для исследования, такого как это, мы, главным образом, брали за образец «идеальный» учебный план по ОУР и ВГГ. Таким образом, мы считаем крайне важным не допустить усиления нынешнего ограниченного понимания УР посредством нашей схемы кодирования. Понятие УР, однако, является еще более сложным, чем глобальная гражданственность. Хотя в рамках нашего исследования мы не будем подробно обсуждать формирующуюся концепцию УР, мы считаем, что необходимо напомнить широко цитируемое историческое определение УР, предложенное Всемирной комиссией по окружающей среде и развитию (ВКОСР, также известной как Комиссия Брундтланд), которой ООН поручила разработать стратегии для достижения УР к 2000 году:

⁶ Например, хотя и нет явного упоминания «здоровья» в формулировке ЦУР 4.7 4.7 или в глобальных показателях, данная концепция получает выдающуюся позицию в качестве одной из девяти категорий кодирования в исследовании, проведенном в рамках Всемирного доклада по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2016а).

Человечество способно сделать развитие устойчивым, обеспечить, чтобы оно отвечало потребностям настоящего, не ставя под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Концепция устойчивого развития подразумевает ограничения - не абсолютные пределы, а ограничения, налагаемые нынешним состоянием технологий и социальной организации на экологические ресурсы, а также способностью биосферы поглощать воздействие человеческой деятельности. Однако технологии и социальная организация могут быть управляемыми, а также усовершенствованными, чтобы проложить дорогу новой эре экономического роста. (курсив добавлен, ВКОСР, 1987, стр. 8).

В большинстве работ по ОУР используется определение, данное комиссией Брундтланд, согласно которому УР представляет собой развитие, «удовлетворяющее потребности настоящего без ущерба для способности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности». Данная формулировка воспринимается в качестве комплексного подхода к экономической жизнеспособности, экологической устойчивости и справедливости внутри и между поколениями. Однако мало известно, что ВКОСР не может установить «четкие приоритеты или руководящие принципы для принятия решений в тех случаях, когда существуют конфликты и компромиссы между [экономическими, экологическими и социальными столпами]» (Глассер, 2016, стр. 59). Хотя УР, в повседневном использовании этого термина, часто неправильно понимается как экологически ориентированный подход, в действительности определение комиссии Брундтланд делает акцент на экономическом росте.

Как и понятия глобальной гражданской ответственности, определения УР оспариваются и являются размытыми. Основная дискуссия относительно УР касается того, выбираем ли мы «сильные» или «слабые», «надежные» или «номинальные» концепции устойчивости. В то время как концепция «слабой устойчивости» предполагает заменяемость природного капитала, концепция «сильной устойчивости» основывается на научном факте, что вся человеческая жизнь и деятельность происходят в рамках ограничений планеты Земля или «биосферы», в которой живет человечество, включая все общественные функции, такие как экономика» (Бруннер и Уренже, 2012, стр. 10). На **Рисунке 1.2** наглядно показано, что нас ждет долгий путь, прежде чем мы достигнем идеальной модели УР. Хотя преподаватели в области экологии и устойчивости часто оценивают качество ОУР, основываясь на том, соответствует ли оно концепциям слабой или сильной устойчивости, в рамки настоящего исследования проведение анализа на основе этих концепций не входило. В его рамки также не входит исследование вопроса о том, как содержание учебных планов оформлено в соответствии с различными концепциями взаимодействия между человеком и окружающей средой.⁷ Поэтому анализ устойчивости в образовательных программах и учебных планах, представленный здесь, часто поверхностный и ограничивается упоминанием (или отсутствием) концепций, связанных с экологическим аспектом устойчивого развития.

⁷ В работе Домазе и др. (2012) оценивается, «как в содержании учебных планов представлено взаимодействие между человечеством, индивидуумами и их биофизической средой», используя пять категорий структуры содержания учебных планов (стр. 62-63).

Рисунок 1.2 Лестница устойчивого развития



Источник: Взято из Домазе и др. 2012, стр. 30

Еще одно ограничение схемы кодирования заключается в том, что в ней отсутствует типовая категории для устойчивого развития. Периодически упоминается всеобъемлющая концепция устойчивого развития, которая не может быть сведена к экологическому, экономическому или социальному аспектам. Однако приведенная схема не позволяет кодировать общие ссылки на устойчивое развитие или устойчивость, и, таким образом, исследователи должны были решить, в каких случаях кодировать такие упоминания.

Процедура кодирования

Несмотря на то, что дизайн схемы кодирования подвержен концептуальным ограничениям, описанным в предыдущем разделе, кодирование, тем не менее, позволило получить очень богатый и большой набор данных, который лишь частично изучен в настоящем докладе. Как указано в **Приложении I**, методология требует как углубленного чтения документов, так и понимания сложных концепций, включенных в ЦУР 4.7. Это

поднимает вопросы субъективности, потенциально усложняющие сопоставление данных 22 стран, в документах которых использовались 18 различных языков.⁸

Вариативность исследователей и достоверность кодирования

Национальные исследователи кодировали данные на своих языках, используя английскую схему кодирования (за исключением Узбекистана), и им было поручено выявлять случаи, когда концепция либо явно, либо неявно упоминалась. Чтобы помочь национальным исследователям, каждая категория кодирования была подробно описана. Им дали инструкции кодировать, основываясь на понимании концепции или смысла концепции, а не на автоматическом поиске по ключевым словам. Команда ИМГОМУР изучила результаты кодирования и отвечала на все вопросы национальных команд, возникающие на протяжении процесса кодирования. Хотя были приняты меры для обеспечения надежности между кодированием (см. **Поле А. 1 Приложения I**), различные исследовательские группы могли закодировать подкатегории по-разному из-за двусмысленности концепций ЦУР 4.7, отсутствия консенсуса в отношении перевода этих концепций на разные языки, их собственного расхождения в понимании того, что эти понятия означают в локальном контексте, склонности к «перекодировке» («чтение между строк») или «недостаточной докодировке» (буквальное восприятие текста), или совокупности вышеперечисленных причин. Более того, процесс кодирования требует от исследователей вручную вставлять предложения в соответствующие подкатегории. Обширный и сложный характер схемы кодирования увеличил шансы человеческой ошибки, независимо от понимания концепций группами исследователей.

1. Ограничения, связанные с набором данных

Для обеспечения сопоставимости документов, включенных в набор данных, был создан шаблон коллекции документов (см. **Приложение IV** — все 172 документа закодированы в формате этого шаблона). Национальные группы, часто в рамках консультаций с местными отделениями ЮНЕСКО, национальной Комиссией по делам ЮНЕСКО и/или министерством образования собирали ключевые политические документы по вопросам образования и учебные материалы, чтобы заполнить шаблон.

Вместе с тем, как отметило ЮНЕСКО (2016 год), документы значительно отличались друг от друга в зависимости от страны.

Значительные различия между документами

Законы об образовании, стратегические планы/политика в области образования, национальные образовательные программы (НОП) и учебные планы по основным предметам существенно различаются в разных странах по объему, содержанию и приоритетам. В результате количество и объем проанализированных документов значительно различаются в зависимости от страны, что частично подтверждается количеством отрывков, закодированных в каждой стране (см. **Приложение I**). В то время как некоторые из них являются исчерпывающими документами, насчитывающими нескольких сотен страниц (например, Базовый учебный план основного образования Таиланда), другие представляют собой лишь общий обзор

8 Исследуемые документы написаны на бенгальском, китайском, дари, дзонгкха, английском, фарси, индонезийском, японском, кхмерском, корейском, лаосском, малайском,

монгольском, непальском, русском, тайском, узбекском и вьетнамском языках.

учебного плана. Некоторые НОП были настолько короткими, что содержали менее 15 страниц. Хотя основным приоритетом в рамках настоящего исследования является базовое образование (начальное и первая ступень средней школы), некоторые рассмотренные документы охватывали от ступени К до 12 класса (от дошкольного до второй ступени средней школы), а в некоторых случаях и высшее образование.

Искажения, связанные с выборкой

Для того, чтобы успеть завершить кодирование в срок, было принято решение о кодировании предметных учебных планов только для 4-го и 8-го классов (см. **Приложение I** о причинах выбора указанных двух классов). Однако такая выборка может исказить результаты кодирования. Всегда существует возможность того, что тема, «отсутствующая» в рассмотренных политических и учебных документах страны, на самом деле рассматривается в учебных планах для других классов. Таким образом, в идеале необходимо закодировать документы всех классов начального и среднего уровней образования. Это также позволило бы проанализировать относительное значение некоторых концепций на различных этапах образования.

2. Ограничения, связанные с исследовательскими группами

Отбор национальных исследователей

При содействии местных отделений ЮНЕСКО было найдено большинство национальных консультантов. Учитывая нередко тесное сотрудничество между ЮНЕСКО и национальными министерствами, нам зачастую сложно найти исследователей, которые были бы готовы или могли бы обеспечить независимую оценку официальной политики. Как следствие, некоторые национальные справочные доклады носят чересчур описательный характер и представляют факты, которые прославляют или возвеличивают национальные достижения. Чтобы обеспечить объективную оценку, экспертам (ученым, правительственным чиновникам, отдельным лицам из социального сектора) было поручено предоставить подробные отзывы о справочных докладах на страновом уровне.

Кроме того, имеются значительные несоответствия, когда речь заходит о способности в национальных исследователей кодировать в соответствии с указаниями и интерпретировать результаты кодирования. Из-за лингвистического разнообразия в Азии задача перекрестной проверки данных кодирования оказалась весьма сложной. Во многих случаях, для обратной связи с национальными исследователями и обеспечения точности кодирования была использована служба Google Переводчик. Она также использовалась основной группой составителей для проверки некоторых заявлений, сделанных в национальных справочных докладах.

Включение экспертов о т з ы в о в

Национальные и международные эксперты и ученые, обладающие специальными знаниями в различных областях школьного образования, предоставили подробные рецензии на справочные страновые доклады, на субрегиональные сводные доклады и на настоящий итоговый доклад. Комментарии, предоставленные различными специалистами, были иногда весьма противоречивы.

Одни рецензенты просили авторов «смягчить» критику национальной политики, а другие требовали более критического анализа официальной политики, включающего рассмотрение более широкого политического и социального контекста. В результате, из доклада была исключена значительная часть так называемой политически деликатной информации, критическая направленность анализа была сохранена. В то время как многие страны выработали инициативы по содействию некоторым аспектам ОУР/ВГГ, настоящий доклад направлен на то, чтобы осветить глубокие, фундаментальные проблемы, с которыми страны сталкиваются в попытках продвижения идей мира и устойчивого развития посредством образования. Несмотря на то, что некоторые рецензенты считают, что итоговый отчет представляет «западный» взгляд на состояние образования в Азии, все авторы основной группы составителей живут в Азии (хотя все они получили свою академическую подготовку частично в Европе или Северной Америке на уровнях от бакалавриата до аспирантуры). Нехватка критических исследований систем образования в Азии в работах местных ученых является показателем как маргинального статуса критических исследований в области образования во многих азиатских обществах, так и широко распространенного страха выражать критику в адрес официальной политики. Следует отметить, что настоящий доклад не ставит целью умалить усилия правительства, но воздерживается от простого перечисления или каталогизации «передовых методов» в области ОУР и ВГГ.⁹ Вместо этого в нем предлагаются критические рамки для понимания основных вызовов на пути к целенаправленному осуществлению ЦУР 4.7, которые широко распространены по всей Азии.

⁹ См. базу данных ЮНЕСКО о праве на образование (<http://www.unesco.org/education/edurights/>) для более подробной информации о ратификации нормативных документов и мониторинге статуса права на образование, включая национальные доклады по Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод 1974 года.

Основные результаты и выводы

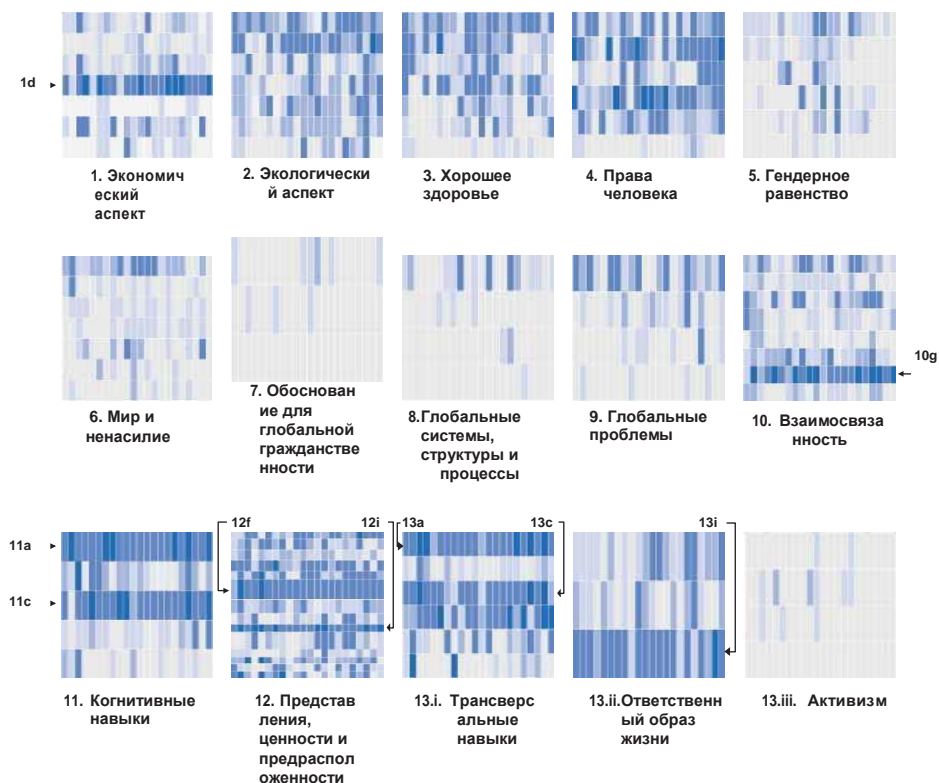
В данной главе представлены количественные результаты настоящего исследования в отношении распространенности или относительного веса различных концепций ЦУР 4.7 в политике образования и учебных материалах 22 азиатских стран. В ней также рассматриваются последствия для будущих мероприятий по мониторингу ЦУР 4.7, а также кратко затрагиваются проблемы, связанные с разработкой синтезированных региональных докладов (для Восточной, Юго-Восточной, Южной и Центральной Азии) на основе данных по странам.

РЕЗУЛЬТАТЫ КОДИРОВАНИЯ

Визуализация данных посредством «тепловых карт»

Ввиду разного количества документов и фрагментов, закодированных для каждой страны, необходимо нормировать данные для их сравнения между странами. Данные по каждой подкатегории были нормированы по общему количеству закодированных по каждой стране фрагментов. На **Рисунке 2.1** строка представляет подкатегорию, а столбец - страну.

Рисунок 2.1 Тепловые карты: краткий обзор по 22 страницам



Поле 2.1 Девять наиболее распространенных в проанализированных документах концепций (субкатегорий)

- 1d:** Развитие человеческих ресурсов; человеческого потенциала; экономики, основывающиеся на знаниях; карьера; работа; трудоустройство
- 10g** Культура и наследие
- 11a:** Критическое мышление
- 11c:** Креативное мышление
- 12f:** Представления о заботе, эмпатии, диалоге, уважении и сочувствии (о других и об окружающей среде)
- 12i:** Нация как предпочитаемое значение идентичности
- 13a** Решение проблем
- 13c:** Сотрудничество/хорошая работа с другими/социальный/общительный; взаимодействие
- 13i:** Участие/навыки для участия на местном, национальном и глобальном уровнях; активная гражданственность; гражданское участие; конструктивное участие; служение обществу; волонтерство

Чем темнее цвет на диаграмме, тем более широко распространена подкатегория. Таким образом, категории, помеченные темным цветом, считаются «горячими», то есть чаще упоминаются в политике и учебных материалах 22 стран. Напротив, неоднородные или редкие категории, отмеченные более светлым цветом, не так хорошо освещены в анализируемых документах. Тепловые карты по подкатегориям приведены в **Приложении II**. Если на карте видна горизонтальная темно-синяя полоса, это означает, что концепция представлена в равной степени хорошо во всех странах. Всего можно выделить девять таких линий. Они соответствуют следующим концепциям: «развитие человеческого потенциала» (в категории 1); «культура и наследие» (в категории 10); «когнитивное мышление», «креативное мышление» (в категории 11); «эмпатия», «нация как предпочитаемое значение идентичности» (в категории 12); «решения проблем», сотрудничество (в категории 13.i) и гражданское участие (в категории 13.ii). Из более чем 80 подкатегорий перечисленные девять концепций наиболее распространены в проанализированных в настоящем исследовании политических документах и учебных материалах.

Основные региональные тенденции

В целом данные кодирования свидетельствуют о том, что на сегодняшний день концепция развития, в центре которой находится национальное государство, доминирует в представлениях о роли образования в большинстве стран Азии. Аналогичным образом гражданственность рассматривается прежде всего относительно национального государства. Как указывалось во **Введении**, во многих пост-колониальных странах, испытывающих экономические трудности, довольно сложно добиться массового признания концепций «развития» и «гражданственности». Во многих странах Азии одним из основных приоритетов школьного образования по-прежнему является популяризация основных исторических повествований о нации с целью формирования государства. Данные также показывают, что представления об активной, осознанной или основанной на участии демократической гражданственности чаще отсутствуют в проанализированных материалах. В представленном ниже описании основных тенденций, выявленных в ходе анализа количественных данных, распространённость концепций в политике образования и учебных материалах объясняются с точки зрения «веса».

Вес - количество фрагментов, закодированных в одной подкатегории как процент от всех фрагментов закодированных фрагментов от общего числа документов определенной страны

$$\text{Процент} = \frac{\text{Общее число предложений представляющих данную категорию}}{\text{Общее число предложений представляющих все категории}} \times 100$$

- Очень высокая распространённость или вес = более 5 процентов (означает, что концепция упоминалась 40 или более раз, при этом всего в стране было закодировано 800 фрагментов).
- Высокая распространённость или вес = 1-5 процентов
- Низкая распространённость или вес = менее 0,5 процентов (означает, что концепция упоминалась 4 или менее раз, при этом всего в стране было закодировано 800 фрагментов.)
- Отсутствие = ноль

Тенденция 1:

Мир и глобальная гражданственность практически не упоминаются в политике образования и учебных материалах

Многие концепции ЦУР 4.7, в особенности те, которые связаны с миром и глобальной гражданственностью, в значительной степени отсутствуют в национальной политике образования и учебных материалах стран Азии (см. **Приложения II-5-10**). Вполне вероятно, что некоторые концепции, такие как глобальная гражданственность, еще только предстоит ввести в лексикон основных языков Азии. Остальные концепции могут игнорироваться или недостаточно описываться, так как они считаются по большей части ненужными или несовместимыми с национальными целями и приоритетами.

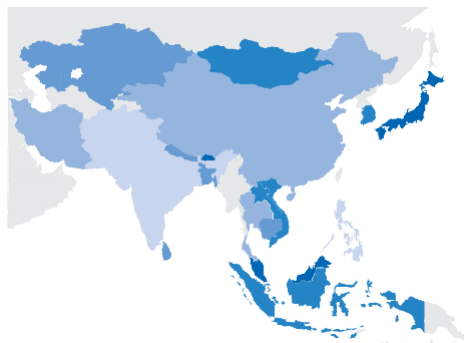
- а. В категории «взаимосвязанность», тесно связанной с воспитанием в духе глобальной гражданственности, данные кодирования для двух подкатегорий «мультикультурализм» и «миграция» являются особенно наглядным свидетельством подобных национальных тенденций. Концепция «мультикультурализма» полностью отсутствует в ряде одноязычных стран, представленных здесь, а именно: в Бангладеш, Камбодже, Монголии и Вьетнаме (под «одноязычной страной» подразумевается страна, в которой только один официальный язык). Однако мультикультурализм все же включен в политические и учебные материалы некоторых одноязычных стран, таких как Япония и Корея. Пожалуй, это объясняется тем, что несмотря на то, что Япония и Корея являются относительно однородными в лингвистическом и этническом плане

Рисунок 2.2 Распространенность концепции «разрешение конфликтов»

Страны, занимающие более низкую позицию в Глобальном индексе миролюбия, стремятся широко освещать концепцию «разрешения конфликтов» в свои материалы.

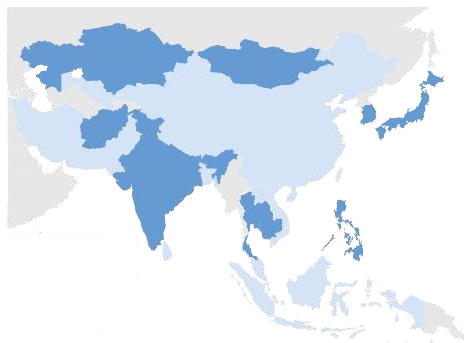
Однако отсутствие упоминаний концепции наблюдается и в странах с низким рейтингом Глобального индекса миролюбия. В материалах некоторых стран, попавших в категорию «мирные» согласно Глобальному индексу миролюбия, концепция представлена также широко (Япония, Корея и страны Центральной Азии).

Глобальный индекс миролюбия (2015 г.)



■ Очень высоко ■ Высокий ■ Средний ■ Низкий ■ Отсутствует

Разрешение конфликтов (подкатегория 6с)



Распространенность

■ Очень высоко ■ Высокая ■ Средняя ■ Низкая ■ Отсутствует

Источник: Институт для экономики и мира 2017. Глобальный индекс миролюбия, 2017 год <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI17-Report.pdf> (Дата просмотра: 29 сентября 2017 года).

по сравнению с большинством рассмотренных стран, недавний приток иностранных трудящихся-мигрантов означает, что «мультикультурализм» стал вопросом общественного значения. В поддержку данного наблюдения следует добавить, что «миграция» имеет определенный вес в Корее, Японии и Казахстане, где тоже принимают трудовых мигрантов, а также в странах, хорошо известных в качестве доноров трудовых мигрантов, а именно: Непал, Афганистан, Лаосская Народно-Демократическая Республика и Филиппины. При этом упоминания данной концепции отсутствует в документах всех остальных стран. Важно отметить, что также есть страны, которые являются крупными отправителями или получателями трудовых мигрантов, но при этом в политике образования и учебных материалах которых концепция «миграции» не встречается (Индия и Пакистан)¹⁰. Чтобы объяснить этот факт, необходимо детально изучить национальный контекст, что не входит в рамки настоящей главы.

- b. За некоторыми исключениями, упоминания следующих трех категорий кодирования, связанных, в частности, с глобальной гражданственностью, отсутствуют или незначительны: «обоснование и вводный инструктаж о глобальной гражданственности», «глобальные системы, структуры и процессы» и «глобальные проблемы» (см. **Приложения II-7-9**). Единственными концепциями, получившими высокий вес в более чем одной стране по указанным категориям, являются «глобальная система управления» (в Непале, Бутане и Таиланде) и «глобализация» (в Корее, Китае, Узбекистане, Пакистане, Индии, Лаосской НДР, Малайзии и Вьетнаме). Это свидетельствует о том, что многие вопросы и темы, связанные с ВГГ, не нашли своего отражения в политике образования и учебных материалах стран, рассматриваемых в настоящем исследовании. Из 22 стран Бутан является единственной страной, которая придает очень большое значение концепции «экологическая устойчивость», а также умеренно освещает концепцию «обоснование и вводный инструктаж о глобальной гражданственности». Подобные показатели свидетельствуют об относительно комплексном подходе к ОУР и ВГГ.
- c. В целом категория «культура мира и отказ от насилия» недостаточно представлена в проанализированных документах. Это свидетельствует о том, что во многих азиатских странах мир не является приоритетом национального образования. Хотя общая подкатегория «мир» имеет большой вес в 6 странах (Япония, Таиланд, Индия, Бутан, Бангладеш, Афганистан), другие подкатегории, такие как «построение мира», «разрешение конфликтов» и «отказ от насилия», плохо представлены в материалах разных стран (за исключением концепции «построения мира», которая в Японии получила умеренный вес) (см. **Рисунок 2.2**). Понятия, связанные с «миром», упоминаются в политике образования и учебных материалах по разным причинам в зависимости от страны. Некоторые из подобных причин представлены в субрегиональных главах (см., например, **Главу 3** для подробных разъяснений в отношении Японии, **Главу 4** в отношении Таиланда, и главу 5 в отношении Афганистана, Бутана и Индии).

¹⁰ Среди других стран-отправителей можно назвать следующие страны: Индия, Бангладеш, Индонезия, Китай, Пакистан, Вьетнам, Корея и Таиланд. См. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/178966/adbi-labor-migration-asia.pdf>

Тенденция 2:

Во многих странах Азии подчеркивается инструментальную роль образования в формировании национальной идентичности и развитии человеческого потенциала в целях экономического развития.

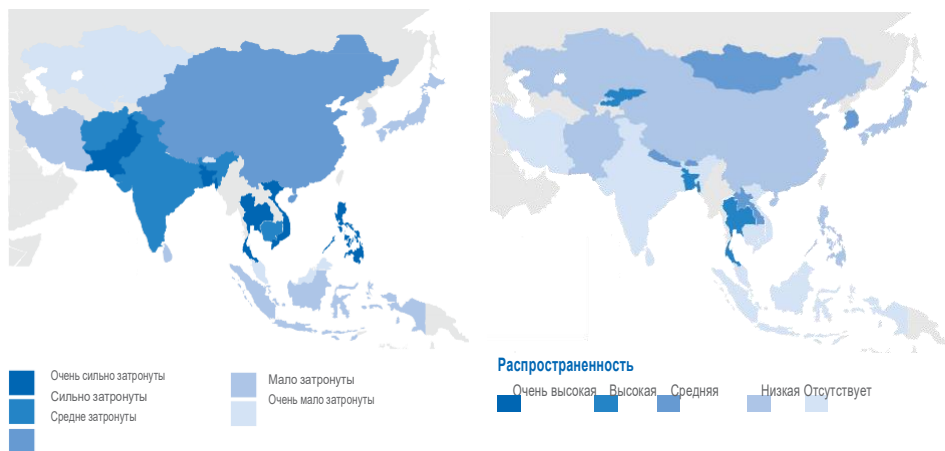
В материалах всех 22 рассмотренных стран «нация как предпочитаемое значение идентичности» чаще всего имеет очень большой или большой вес (в более чем одной трети стран данная концепция имеет очень большой вес), что делает данную подкатегорию наиболее распространенной из всех понятий, закодированных в 172 проанализированных документах (см. Приложение II-12). Данная тенденция свидетельствует о том, что во всех странах подчеркивается роль образования в укреплении национальной идентичности. Подобная направленность, наблюдения, описанные в Тенденции 1, и низкий вес «гуманности как главной основы идентичности»¹¹ показывают, что переориентация образования в Азии на глобальную гражданственность является сложной задачей.

Рисунок 2.3 Распространенность концепции «климатические изменения»

Несмотря на то, что климатические риски являются серьезной проблемой в большинстве стран Азии, в политике образования и учебных материалах «климатические изменения» имеют среднюю или низкую распространенность.

Индекс климатических рисков (1996 - 2015 гг)

Климатические изменения (подкатегория 2с)



Источник: Germanwatch. 2017. *Глобальный индекс климатических рисков, 2017 год* <https://germanwatch.org/en/download/16411.pdf> (Дата просмотра: 28 сентября 2017 года).

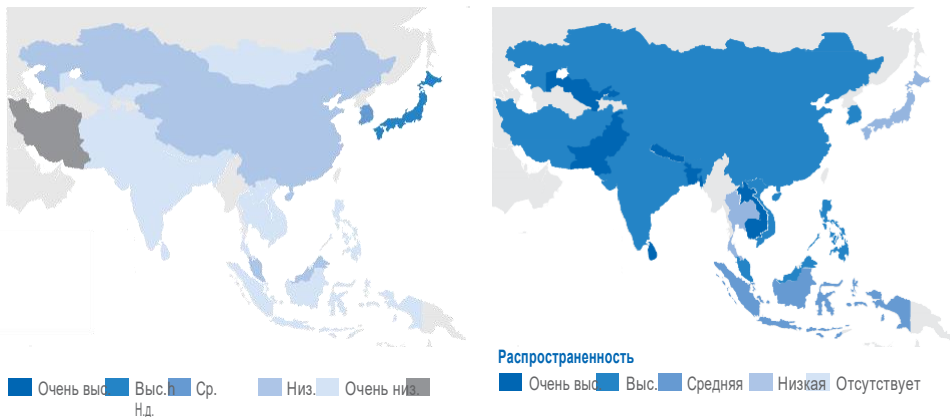
11 В Японии, Узбекистане, Кыргызстане - средний вес, на Шри-Ланке, в Пакистане, Индии и Камбоджа - высокий вес в отношении концепции «гуманности как главной основы идентичности».

Рисунок 2.4 Распространенность концепции «развития человеческого потенциала»

Несмотря на различные уровни развития, значение концепции «развитие людских ресурсов» неизменно высоко в политике образования и учебных материалах.

ВВП (на душу населения)
в долл. США \$

Развитие человеческого
потенциала (подкатегория 1d)



Источник: Всемирный банк 2016. ВВП на душу населения (в долларах США \$).
<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD> (Дата просмотра: 28 сентября 2017 года).

В большинстве стран (за исключением Японии, Индонезии и Таиланда) «развитие человеческого потенциала» также является подкатегорией с очень большим или большим весом (см. Приложение II-1). Для сравнения: другие концепции, относящиеся к экономическому аспекту устойчивого развития, такие как «пределы роста» и «зеленая экономика», либо полностью отсутствуют, либо обладают незначительным весом в большинстве стран. Экологический аспект устойчивого развития получил среднюю распространенность, при этом «климатические изменения» в большинстве стран практически не имеет никакого веса (см. Приложение II-2; Рисунок 2.3).¹² Как отмечается в субрегиональных главах, очевидно, что приоритетом является развитие человеческого потенциала с целью достижения национальной конкурентоспособности, независимо от уровня экономического развития страны (см. Рисунок 2.4). Акцент на подготовке детей к борьбе в условиях глобализированной экономики также проявляется в том, что особое значение придается навыкам, считающимся необходимыми для достижения этой цели, о чем говорится в Тенденции 3.

12

Большинство стран придают большое значение «экологической устойчивости» или «сохранению» окружающей среды. В то время как в пяти странах (Япония, Узбекистан, Афганистан, Лаосская Народно-Демократическая Республика и Малайзия) концепция «экологической устойчивости» имеет большой вес, а в других пяти странах (Иран, Бангладеш, Камбоджа и Филиппины) она имеет низкую значимость. Все указанные страны, за исключением Камбоджи и Малайзии придают большой вес «сохранению» окружающей среды. Напротив, в материалах Кореи, Шри-Ланки, Пакистана и Индонезии «сохранение» имеет низкий вес или отсутствует, однако большой вес приобрела концепция «экологической устойчивости». Таким образом, обе концепции необходимо рассматривать вместе, чтобы понять расстановку акцентов в отношении экологического аспекта устойчивого развития в каждой стране по отдельности. Только в двух странах обе подкатегории не получили широкого распространения (Камбоджа и Малайзия).

Тенденция 3:

Акцент на критическом мышлении, креативном мышлении и разрешении проблем в политике образования и учебных материалах

В документах всех 22 стран отмечена значимая роль школьного образования в формировании «критического мышления», при этом шесть стран придают этой концепции очень большой вес (см. Приложение II-11).¹³ Понятие «креативное мышление» также получило очень большой или большой вес в материалах всех стран, за исключением двух.¹⁴ В то же время другие подкатегории в категории «когнитивные навыки» представлены плохо. «Комплексное мышление» имеет очень большой вес в двух странах (Корея и Иран) и большой вес в трех странах (Казахстан, Индонезия, Лаосская НДР), при этом «перспективное мышление» получило высокий вес только в двух странах (Узбекистан и Кыргызстан). В категории «трансверсальные навыки», «решение проблем» также характеризуются очень большим или большим весом в большинстве стран, за исключением двух стран (Бангладеш и Индонезия, в которых подкатегория получила «умеренное» распространение) (см. Приложение II-13. i). Критическое мышление, креативное мышление и решение проблем имеют важное значение для устранения локальных и мировых проблем в рамках глобальной гражданственности. Однако относительно низкий акцент на комплексном и перспективном мышлении в сочетании с избирательной поддержкой концепций, связанных с правами человека и демократией (см. Тенденцию 4), усиливают впечатление, что такие навыки ценятся, в первую очередь, в качестве необходимых условий для трудоустройства в современной экономике, а не для активной, демократической гражданственности.

Тенденция 4:

Акцент на значимости сотрудничества и эмпатии в политике образования и учебных материалах

В дополнение к «решению проблем», «сотрудничество» является еще одной концепцией, хорошо представленной в категории «трансверсальные навыки». При этом все страны, кроме четырех, придают ей очень большой или большой вес (см. Приложение II-13. I)¹⁵ В категории «представления, ценности и предрасположенности», «эмпатия» имеет очень большой или большой вес во всех странах, кроме одной (см. Приложение II-12)¹⁶. Наравне с критическим мышлением, креативным мышлением и решением проблем, сотрудничество и эмпатию часто описывают в качестве навыков, необходимых для содействия устойчивому развитию и глобальной гражданственности. Однако ценности наподобие эмпатии и общественного сотрудничества также имеют сходство с так называемыми «азиатскими ценностями», на которые зачастую ссылаются с целью легитимизации выбора в пользу социальной

13 В следующих шести странах «критическое мышление» имеет большой вес, а именно: Япония, Узбекистан, Казахстан, Пакистан, Малайзия и Филиппины.

14 Если в Афганистане «креативное мышление» получило умеренный вес, упоминания о концепции отсутствуют в японских материалах. Возможно, это связано с тем, что каждому учебному предмету соответствует раздел японского эквивалента Национальной образовательной программы (Процесс обучения) и были закодированы только разделы, относящиеся к основным положениям, предметам и нравственному воспитанию.

15 В материалах Узбекистана и Малайзии «сотрудничество» получило умеренный вес, а в материалах Бангладеш и Филиппин - низкий вес. В трех странах данная категория получила очень высокий вес, а именно в Корею и в Казахстане.

16 «Эмпатия» получила средний вес в Китае и очень высокий вес в Японии и в Индонезии.

гармонии и порядка в ущерб свободе и демократии (Сен, 1999, Субраманьям, 2000, Мейерс, 2011). В то время как «уважительное отношение к многообразию» и «терпимость» получили значительное распространение, получив большой вес в большинстве рассматриваемых стран, концепция «демократическое участие» в большинстве случаев получила нулевой или низкий вес (см. Приложение II-12). Схожая ситуация наблюдается в категории «права человека»; «гражданские свободы» и «демократия» имеют большой вес в менее чем одной трети стран, при этом упоминания концепции «гражданские свободы» полностью отсутствуют в девяти странах (см. Приложение II-4). Кроме того, в материалах большинства стран отсутствуют упоминания концепций, включенных в категорию «активность», а именно: «участие в гражданском протесте», «вовлечение в дебаты по общественно-политическим вопросам» и «противостояние глобальным проблемам» (см. Приложение II-13.iii). Подобное отсутствие упоминаний в материалах большинства стран о политических свободах, наряду с отсутствием или недостаточной распространенностью концепции «гражданские свободы», ставит вопрос относительно того, можно ли считать акцент на эмпатии и сотрудничестве в политике образования и учебных материалах свидетельством приверженности стран ОУР/ВГГ.

Тенденция 5: **Недостаточное освещение гендерного равенства в политике образования и учебных материалах стран, за исключением Южной Азии**

В отношении гендерных вопросов можно выделить несколько субрегиональных тенденций, включая важное значение «гендерного равенства» в политике образования и учебных материалах в странах Южной Азии (см. Приложение II-5; Рисунок 2.5). Страны, которые придают большое значение общей подкатегории «гендерное равенство», сконцентрированы в Южной Азии - в Афганистане, Бангладеш и Непале. Афганистан и Бангладеш также придают определенный вес всем соответствующим подкатегориям («гендерная справедливость», «гендерный баланс», «гендерные роли», «расширение прав и возможностей женщин»). Аналогичным образом, в индийских материалах содержится много упоминаний о «гендерных ролях» и «расширении прав и возможностей женщин», а также придается определенный вес всем другим концепциям, включенным в категорию «гендерная справедливость». Пакистан придает умеренный вес «гендерному равенству» и низкий вес «расширению прав и возможностей женщин».

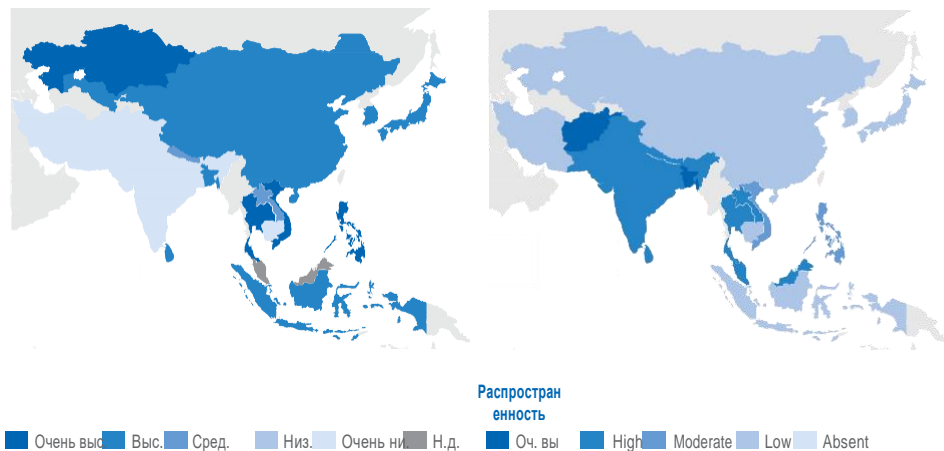
Среди 22 стран, в трех странах - Иран, Индонезия и Узбекистан - упоминание о гендерном равенстве в политике образования и учебных материалах отсутствует (нулевой вес). В Восточной и Юго-Восточной Азии гендерное равенство упоминается в основном недостаточно. В малайзийских материалах часто ссылаются на подкатегорию «гендерный паритет, соотношение полов, гендерный баланс»; «гендерные роли» получили большой вес в тайских документах, и общая подкатегория «гендерное равенство» упоминается с умеренной частотой в материалах Лаосской НДР. Другие страны в лучшем случае придают низкое значение от одной до трех подкатегориям, относящимся к «гендерному равенству». В Центральной Азии вопросы гендерного равенства упоминаются особенно редко. В Монголии, Казахстане и Кыргызстане встречается лишь редкие упоминания одной подкатегории в одном документе, а упоминания о гендерном равенстве в материалах Узбекистана отсутствуют полностью. Однако, согласно данным Индекса гендерного развития (GDI), Центральная Азия не находится в а самом низу азиатской «таблицы» по данным вопросам.

Рисунок 2.5 Распространенность концепции «гендерного равенства»

Страны, которые придают большое значение общей подкатегории «гендерное равенство», сосредоточены в Южной Азии.

Отсутствие упоминаний или незначительное количество упоминаний «гендерного равенства» в политике образования и учебных планах наблюдается как в некоторых странах, занимающих высокую позицию в Индексе гендерного развития, так и в расположившихся в самом низу таблицы.

Индекс гендерного равенства (GDI) (данные на 2015 год) Гендерное равенство (категория 5)



Источник: ПРООН, 2017 год. Индекс гендерного развития
<http://hdr.undp.org/en/composite/GDI> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).

Такое малое количество упоминаний гендерной проблематики в азиатском регионе, возможно, частично объясняется наследием эгалитарных советских идеалов «гендерной слепоты» (см. Главу 6).

Недостаточность или отсутствие упоминаний «гендерного равенства» наблюдается как в некоторых странах с очень высоким индексом гендерного развития, так и в странах с очень низким индексом гендерного развития.¹⁷ По этой причине значение результатов кодирования следует рассматривать в каждой стране по отдельности; попытка подобного анализа приведена в региональных главах в Части II. Аномальная структура упоминаний гендерных вопросов отражает проблемы, связанные со сведением усилий по мониторингу к простому подсчитыванию «наличия» или «отсутствия» концепций ЦУР 4.7 в официальных документах.

¹⁷ См. <http://hdr.undp.org/en/content/gender-development-index-gdi>.

Тенденция 6:

Ограниченное понимание прав человека и демократии в политике образования и учебных материалов

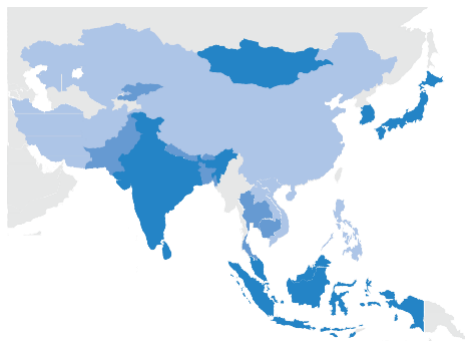
«Права человека» получили достаточное распространение в политике образования и учебных материалах всех 22 стран, за исключением подкатегории «гражданские свободы», которая не упоминается в материалах 9 стран (см. Приложение II-4; Рисунок 2.6). Как и в случае подкатегории «гендерного равенства» в материалах стран Южной Азии, Центральная Азия является единственным субрегионом, который придает большой вес «гражданским свободам». Узбекистан является единственной из 22 рассмотренных стран, которая придает большое значение всем подкатегориям в категории «права человека», включая «демократию» и «социальную справедливость». Это любопытный результат, учитывая, что, согласно данным Индекса демократии за 2016, проводимого компанией Economist Intelligence Unit,¹⁸ Узбекистан является «авторитарным режимом». Более того, данная страна получила особенно низкий индекс в отношении «гражданских свобод», который составил всего 0,59 - самый низкий показатель среди 22 рассмотренных стран (Казахстан получил индекс 3,82, Кыргызстан - 5,00, а Монголия - 8,24). По данным Индекса демократии за 2016 год, ни одна из азиатских стран, представленных в настоящем исследовании, не представляет собой «полноценную демократию». Из 22 проанализированных стран, Япония заняла наиболее высокую позицию в индексе

Рисунок 2.6 Распространенность концепции «свобода и гражданские права»

В политике образования и учебных материалах стран Центральной Азии подкатегория «свобода и гражданские права» получила очень высокую распространенность.

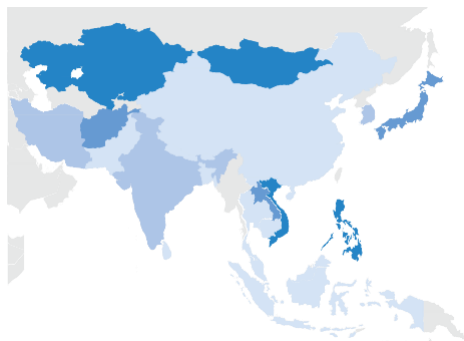
Отсутствие упоминаний данной концепции наблюдается как в относительно демократических странах, так и в странах с «авторитарным режимом», согласно классификации Индекса демократии.

Индекс демократии (2016 г.)



■ Полноценная дем.
■ Гибридный режим
■ Неисполненная дем.
■ Авторитарный режим

Свобода и гражданские права (подкатегория 4с)



Распространенность
■ Очень вы. ■ Выс. ■ Средн. ■ Низ. ■ Отсутствует

Источник: The Economist Intelligence Unit (EIU). 2017 год. Индекс демократии, составленный компанией Economist Intelligence Unit <https://infographics.economist.com/2017/DemocracyIndex/> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).

¹⁸ См. <https://www.eiu.com/democracy2016>.

и классифицируется как «несовершенная демократия». За ней следуют Корея, Индия, Индонезия, Филиппины, Монголия, Малайзия и Шри-Ланка. Остальные страны классифицируются либо как «гибридные», либо как «авторитарные» режимы.

Результаты кодирования подкатегории «гражданские права» указывают на то, что концепции, имеющие отношение к существующим политическим властям, могут быть либо включены символически, либо вообще не упоминаться в политике образования и учебных материалах. Отсутствие упоминаний «гражданских прав» наблюдается как в относительно демократических, так и в «авторитарных» странах. Как и в случае с категорией «гендерное равенство», необходимо избегать поспешного толкования отсутствия упоминаний определенных концепций как умышленного исключения из материалов деликатных тем. Чтобы интерпретировать результаты кодирования, необходимо внимательно изучить составляющие элементы ключевых концепций ЦУР 4.7.

Как отмечалось в разделе **Тенденция 4**, большинство стран не упоминают «участие в гражданском протесте», «вовлечение в дебаты по социально-политическим вопросам» и «противостояние глобальным проблемам» (см. **Приложение ii-13. iii**).¹⁹ Отсутствие упоминаний «активизма» резко контрастирует с распространенностью «гражданского участия» в категории «ответственный образ жизни» в большинстве стран (см. **Приложение II-13. II**).²⁰ Подкатегория «гражданское участие» кодируется в случае, если есть упоминания «участия/навыков принимать участие в локальных, национальных или глобальных процессах; гражданской активности; конструктивного участия; служения обществу и волонтерства». Несмотря на то, что такие термины, как «участие», «активная гражданственность» и «гражданское участие» могут быть представлены таким образом, чтобы это означало одобрение критического взаимодействия с социальными, политическими и экологическими вопросами, результаты кодирования говорят о том, что служение обществу и становление хорошим членом сообщества являются теми аспектами гражданственности, которые получают особое внимание.

Тенденция 7:

Частое упоминание культуры и наследия в политике образования и учебных материалах большинства стран

В большинстве стран (за исключением Китая, Бангладеш и Малайзии) концепция «культура и наследие» получила очень большой или большой вес (см. **Приложение II-10**). Большинство упоминаний касается национальных традиций, обычаев и языка. Понятия «глобального-локального мышления» и «транснациональной взаимосвязанности и взаимозависимости», в свою очередь, слабо представлены в материалах большинства стран.

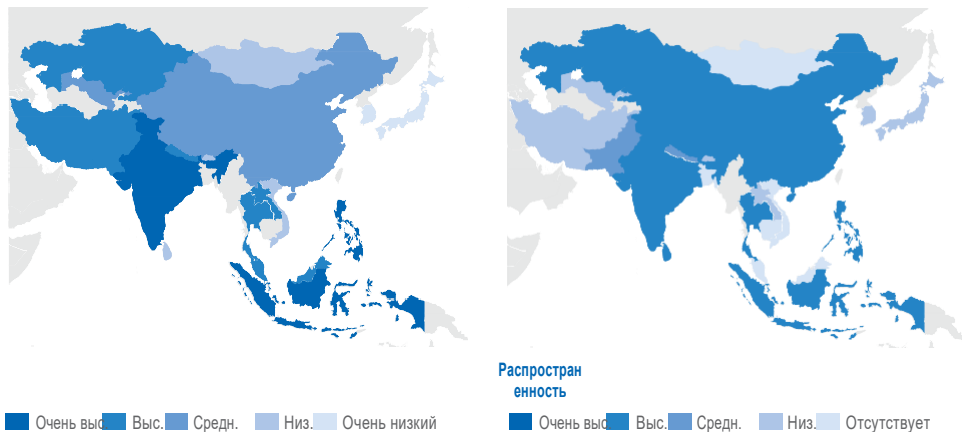
¹⁹ В Индонезии и Вьетнаме концепция «участие в дебатах по социально-политическим вопросам» получила умеренный вес, а в Корее, Непале, Иране и Афганистане - низкий вес; концепция «противостояние глобальным проблемам» имеет низкий вес в Корее, Афганистане и Лаосской НДР; а «участие в гражданском протесте» получила низкий вес в Непале и Афганистане.

²⁰ Понятие «гражданского участия» получила большой вес во всех стране за исключением 6 стран: Шри-Ланка, Непал, Таиланд, - низкий в Кыргызстане, Камбоджа, - средний и очень большой в Монголии.

Рисунок 2.5 Распространенность концепции «мультикультурализм»

Страны, в которых существует лингвистическое разнообразие, демонстрируют тенденцию к широкому включению концепции «мультикультурализм» в политику образования и учебные материалы.

Индекс лингвистического разнообразия (2005 г.) Мультикультурализм (подкатегория 10с)



Источник: ЮНЕСКО 2009 год. Глобальный доклад ЮНЕСКО: Инвестиции в культурное разнообразие и межкультурный диалог. ЮНЕСКО, Париж.

В девяти странах очень большой вес получила категория «культура и наследие», включая Индонезию, Филиппины и Вьетнам в Юго-Восточной Азии; Афганистан и Пакистан в Южной Азии; и все четыре страны Центральной Азии. Столь высокая распространенность указанной концепции в перечисленных странах частично объясняется необходимостью построения государственности в контексте послевоенного восстановления (Вьетнам, Афганистан) или постсоветского перехода (Казахстан, Кыргызстан и Узбекистан) или укрепления национальной идентичности с целью преодоления этно-религиозных конфликтов (Индонезия, Филиппины, Пакистан). Япония также придает очень большое значение данной категории, хотя укрепление национальной идентичности не является столь важной задачей в сравнении с другими странами.

Среди 22 стран Китай является единственной страной, в материалах которой данная концепция имеет низкий вес. Возможно, таким образом выражается социалистический интернационализм (в отличие от перехода к «культуре и наследию», который наблюдается в постсоциалистической Центральной Азии) и соответствующий акцент на «мультикультурализм/межкультурность» и транснациональную взаимосвязанность, которые также были выявлены в результате кодирования материалов по Китаю. Из этого следует, что необходимо более детально изучить данные кодирования в соответствующем контексте, так как, согласно результатам недавнего исследования, китайская система школьного образования не является моделью толерантного, плюралистического мультикультурализма, в то время как полученные нами сведения говорят об обратном (Леибольд и Чэн, 2014). Акцент в материалах Китая на «отношения между севером и югом, югом и югом, взаимосвязанность и взаимозависимость между

развитыми и развивающимися», вероятно, является отражением официальных попыток содействовать роли страны в качестве донора и партнера по оказанию помощи развивающимся странам в Азии и Африке. В то время как «мультикультурализм/интеркультурализм» также обладает очень большим весом в некоторых азиатских странах с большим этническим разнообразием (Казахстан, Кыргызстан, Шри-Ланка, Индия, Индонезия, Филиппины, Таиланд) (см. **Рисунок 2.7**), транснациональная взаимосвязанность не получила распространения в большинстве указанных стран, за исключением Индии (умеренный вес) и Кыргызстана (низкий вес).

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ В ОТНОШЕНИИ КОНТРОЛЯ ЗА ОСУЩЕСТВЛЕНИЕМ ЦУР 4.7. В ПОЛИТИКЕ И УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ

Включение всех концепций и понятий ЦУР 4.7 является сложной задачей. Во-первых, определения концепций ЦУР 4.7 оспариваются, да и многие понятия все еще не получили широкого распространения на местных языках. ЮНЕСКО (2016b) выделяет ОУР и ВГГ как два взаимодополняющих столпа осуществления ЦУР 4.7, но они по-прежнему не имеют согласованных на международном уровне определений, и часто нет достаточной концептуальной ясности в отношении того, что из себя представляют ОУР и ВГГ, или «устойчивое развитие» и «глобальная гражданственность» (см. **Главу 1**). Результаты кодирования ясно показывают, что ключевые концепции ЦУР 4.7 зачастую используются таким образом, что они не согласуются с достижением целей устойчивого развития и глобальной гражданственности.

В данной главе была показана важность тщательного изучения составляющих элементов концепций ЦУР 4.7, во время интерпретации результатов кодирования, чтобы оценить степень включения концепций мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в политику и учебные планы разных стран.

Основной вывод 1. Данные кодирования показывают, что для оценки степени включения ОУР/ВГГ в политику образования и учебные материалы необходимо детально изучить составляющие компоненты различных ключевых концепций ЦУР 4.7

Во-вторых, отражение преобразовательных стремлений ЦУР 4.7 является не только технически, но и политически сложной задачей, так как они могут противоречить основным целям национального обучения. Повестка «ЦУР 4 - Образование-2030» вновь подтверждает право на образование для всех и признает роль образования в достижении целей, не ограничивающихся экономическим ростом и национальным развитием. Сильный упор на инструментальной роли образования в укреплении национальной идентичности и реализации «человеческого потенциала» в целях экономического развития (см. **Тенденцию 2**) свидетельствует о трудностях на пути достижения ЦУР 4.7 в странах Азии. Данные кодирования, безусловно, указывают на широкое понимание многих концепций ЦУР 4.7, однако для полноценного толкования имеющихся сведений требуется более тщательное изучение социальных и политических условий рассматриваемых стран.

Один из извлеченных уроков заключается в том, что мы не всегда можем толковать распространенность определенной концепции (или подкатегории) как свидетельство более «передового» или «идеального» подхода к рассматриваемому вопросу. Например, что означает распространенность упоминаний концепции «гражданские свободы»? Является ли это твердым официальным обязательством содействовать этому идеалу (и, следовательно, высокому уровню гражданских свобод), или признанием необходимости действовать незамедлительно (и таким образом свидетельством сохраняющихся проблем в этой области), или усилиями, направленными на то, чтобы отвлечь от критики на домашнем и международном уровнях, показывая решимость устранить проблему (продолжая игнорировать его на практике)? Наличие упоминаний концепции в материалах не обязательно означает реальную приверженность представленным в ней идеалам. Аналогичным образом, отсутствие концепции не обязательно означает неосведомленность или отрицание ее важности, а может свидетельствовать даже об обратном (т.е. о том, что данная идея настолько укоренилась в обществе, что она воспринимается как нечто само собой разумеющееся).

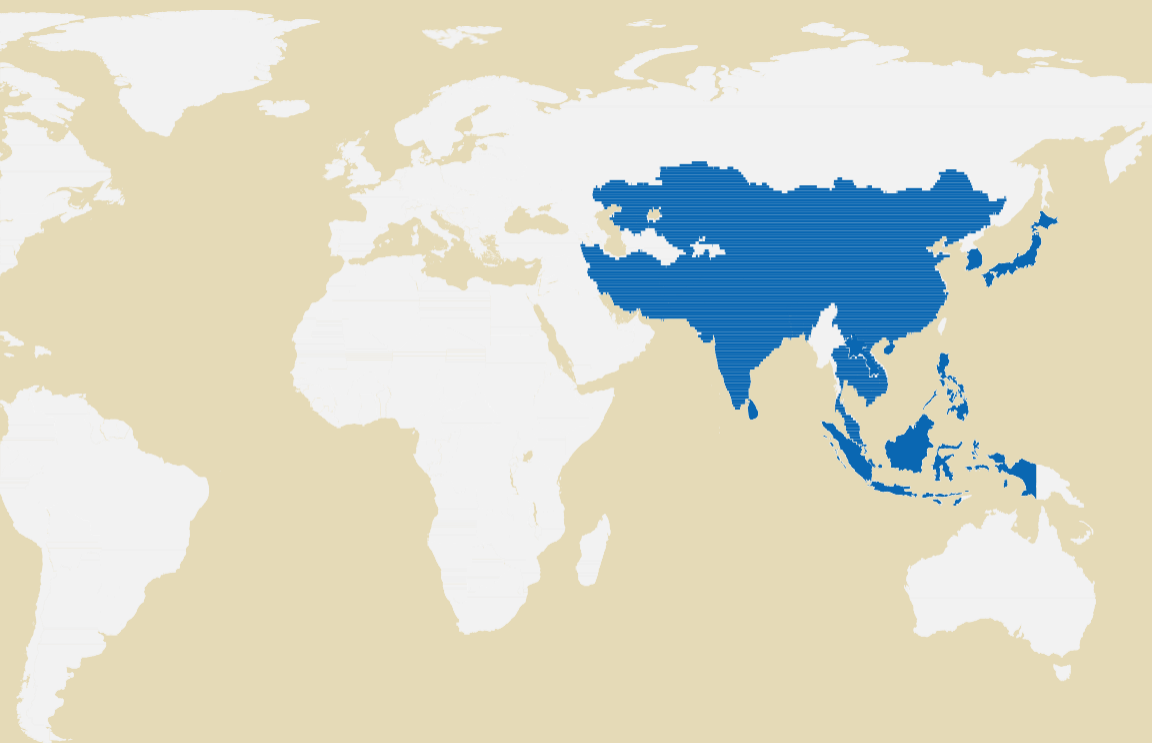
Основной вывод 2. Данные кодирования подчеркивают ограниченность усилий по мониторингу на основе административной самостоятельной отчетности в отношении международных документов, устанавливающих стандарты (например, Рекомендации о воспитании в духе международного взаимопонимания, сотрудничества и мира и воспитании в духе уважения прав человека и основных свобод 1974 года), из-за часто символической функции, выполняемой политическими и учебными документами.

Основной вывод 3. Данные кодирования также подчеркивают ограниченность усилий по мониторингу на основе отслеживания «присутствия» или «отсутствия» ключевых терминов, относящихся к глобальной гражданственности и устойчивому развитию (см., например, ЮНЕСКО, 2016), из-за проблем с интерпретацией подобных закономерностей в отрыве от анализа соответствующего контекста. Заявления, включенные в политику образования или школьные программы, могут отражать подлинное официальное обязательство или могут служить в значительной степени символической цели. Только анализ контекста может достоверно указать, каким образом следует толковать официальные заявления.

Поэтому в **Части II** настоящего доклада анализируются тенденции в различных азиатских регионах и проводится допрос политического и социального контекста, с тем чтобы пролить свет на то, почему некоторые концепции преобладают, а другие редки или отсутствуют в документах по вопросам политики и учебных программах.

Часть II:

Субрегиональн ые данные



Переосмысление школьного образования для XXI века:

Состояние образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Азии

Как отмечалось в **Части I**, составление настоящего отчета включало в себя обширное кодирование политических документов и учебных материалов стран Азии. Ссылки на и цитаты из проанализированных документов приводятся ниже. Как указывалось в **Главе 2**, данные кодирования указывают, какие концепции ЦУР 4.7 были включены в политический дискурс систем образования 22 азиатских стран, рассматриваемых в настоящем исследовании. Они позволяют сравнить, какой вес придается каждой подкатегории в разных странах, какие концепции были учтены по крайней мере на уровне национальной политики образования, какие концепции по-прежнему нуждаются в большей интеграции, а какие понятия вовсе отсутствуют. Однако к интерпретации данных кодирования необходимо подходить осмотрительно.

Во-первых, официальное «видение» политики образования или школьных учебных планов часто играет в значительной степени символическую роль, показывая средства массовой информации, общественности, предприятиям,

а иногда и организациям, таким как ЮНЕСКО, печать одобрения которой часто ценится государственными чиновниками, что политика соответствует наиболее «передовому» мышлению. Однако более достоверным индикатором официальных приоритетов в области образования, скорее всего, являются не политические документы или учебные руководства, а экзаменационные программы, утвержденные государством учебники и пособия для преподавателей (см. Адамсон, 2004, для Китая). Это особенно актуально для таких регионов, как Восточная Азия, где государственный контроль над утверждением учебников является относительно строгим и централизованным, где учебные пособия и государственные экзамены, как правило, очень тесно увязаны, и где они занимают центральное место в преподавании и обучении. Хотя формальные руководящие принципы представляют собой «публичное лицо» образовательной политики, подлинный характер официальных приоритетов, вероятнее всего, проявится в рекомендациях министерских комитетов по контролю учебных материалов. Как важность, так и политическая деликатность таких комитетов находят свое отражение в том, что их работа почти всегда является весьма конфиденциальной и, таким образом, недоступной для исследователей.

Второй комплекс проблем, указывающих на необходимость осторожности при толковании публичных заявлений об образовательной и политике, связан с опасностью установления соответствия между ценностями, выраженными в этих документах, и ценностями, которых придерживаются преподавателями, родителями и учащимися. Даже в тех случаях, когда органы просвещения действительно стремятся развить в учащихся «независимость», «креативность» и признание «разнообразия», мало внимания может быть уделено необходимым для такой педагогической трансформации мерам, не говоря уже о согласовании этих целей с противоречащими им устремлениями (т.е. поощрению некритического патриотизма и нравственной «корректности»). В то время как некоторые преподаватели могут разделять стремление сделать обучение менее конкурентным и более ориентированным на учащихся, вероятно они делают это по причинам, отличным от тех, которыми руководствуются политики. И многие останутся по-прежнему весьма скептически настроены по отношению к перспективам достижения большей «ориентированности на учащихся» в контексте преимущественно не реформированных систем государственной аттестации, больших классов и постоянного давления со стороны директоров, родителей и самих учащихся в целях достижения «результатов». Даже в той мере, в какой официально обнародованные «курсы обучения» действительно отражают цели правительства,

достижение данных целей на практике не должно восприниматься как должное. Однако, как описано в **Главе 1**, включение ОУР/ВГГ в обучение педагогов выходит за рамки первоначального исследования, на основе которого была проведена настоящая работа. В нижеследующих разделах отсылки будут сделаны к недавним этнографическим и другим исследованиям, посвященным азиатскому школьному образованию, которые проливают свет на реальное положение в школах и классах.

Наконец, и что крайне важно, хотя настоящий доклад опирается на обширные количественные данные, полученные в результате кодирования официальных учебных документов, способность этих сведений отражать даже само значение изучаемых документов должна рассматриваться отдельно в каждом случае. Как отмечается в **Главе 2**, рост количества упоминаний «гендерного равенства», например, может как свидетельствовать о твердом официальном намерении содействовать достижению этого идеала посредством образования, или же может представлять собой поверхностное или символическое упоминание концепции, чтобы избежать критики. В более полном смысле, тексты передают смысл концепций через повествование, а не цифры; важны именно рассказанные истории, а не частота, с которой употребляются конкретные слова или фразы. Опора на количественный анализ политических документов и учебных материалов является одной из причин, по которой исследования, связанные с «теорией мировой культуры», часто делают преувеличенные или вводящие в заблуждение выводы о сходстве разных систем образования (для более подробной информации о данном вопросе см. Карни, Рэпплей и Силова, 2013).

Таким образом, анализ учебных планов, представленный здесь, помимо приведения количественных данных кодирования также рассматривает изученные документы в более широком политическом и образовательном контексте и интерпретирует их содержание. Данные справочных докладов на страновом уровне и результаты кодирования тщательно взвешены относительно других сопоставимых наборов данных и социально-антропологических и полевых исследований. Выделены следующие четыре субрегиональные главы: Восточная Азия (**Глава 3**), Юго-Восточная Азия (**Глава 4**), Южная Азия (**Глава 5**) и Центральная Азия (**Глава 6**).

Они соответствуют аналогичной структуре, позволяя провести сравнительный анализ результатов кодирования с учетом трех видов проблем на пути включения ОУР/ВГГ в политику образования и учебные материалы.

Данные проблемы являются не просто часто упоминаемыми трудностями на пути расширения «передовых методов», наподобие отсутствия понимания и ресурсов, которые предположительно можно преодолеть при помощи технической корректировки или поэтапного исправления. Они олицетворяют более фундаментальные и сложные барьеры, препятствующие содействию миру, устойчивому развитию и глобальной гражданственности посредством образования. Они также напоминают нам о том, что переориентация политики и практики для достижения таких целей требует переосмысления того, как образование интегрировано в более широкие политические и социальные структуры, а также переоценки культурных и идеологических убеждений, лежащих в их основе.

Три проблемы

Первый комплекс проблем, связанных с «инструментализмом и этикой», касается понимания целей образования согласно официальным источникам. Одним из центральных вопросов является степень, в которой учащиеся, преподаватели и сама естественная среда рассматриваются как «ресурсы» или «капитал» для содействия индустриализации, модернизации или национальному возвеличиванию. Включают ли концепции о целях образования (какими они представлены в политике, учебных планах и учебниках) широкое видение человеческого «процветания», заботы об окружающей среде и т.д. в качестве истинного сокровища, т.е. неотъемлемой ценности по своей сути (Сен, 1999)? Или же они приоритезируют инструментальную утилитарность «навыков» и компетенций, полученных в школе, с точки зрения содействия экономическому росту и национальной конкурентоспособности?

Второй комплекс проблем, связанных с «национализмом и идентичностью», касается этических соображений, лежащих в основе разработки учебных планов (включая понятия отношений между государством и гражданами), и того, как они выражены в насаждаемом государстве видении идентичности, а также вытекающих из этого последствий для сохранения разнообразия и поощрения терпимости и взаимопонимания как в рамках национальных государств, так и между ними. Целью данного анализа является выяснить, подрывают ли «национальные» приоритеты, и в какой степени, ценность индивидуальной автономии и достоинства, в целях подчинить людей и различные общины стремлению к «большому благу».

Наконец, мы исследуем проблемы «конкурентности и регламентированности». В то время как первые две проблемы касаются идеологических основ, а также содержания политики и учебных планов, здесь мы сосредоточимся на том, как школа социализирует детей на обыденном, повседневном уровне, и какие из этого вытекают последствия для мира, устойчивого развития и глобального гражданства. Растет международное признание того, что школьное образование не является позитивным опытом для многих детей и подростков (см., например, ЮНЕСКО, 2016d, 2017a). Помимо описания масштабов конкурентного давления и зачастую тревожного характера учебной среды, которая включает в себя многочисленные частные уроки, школьное насилие и издевательства, мы также описываем последствия различного школьного опыта «элиты» и «масс» в различных обществах. Элитарные подходы к образованию, давно укоренившиеся в некоторых обществах и вновь возникающие в других, ведут к откровенно неравномерному распределению знаний и восприятий, подрывая чувство общей гуманности и глобальной гражданственности.

Восточная

Азия

ПРОЛОГ:

ОБРАЗОВАНИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ В ВОСТОЧНОЙ АЗИИ

Представления современных элит Восточной Азии о роли образования точно выражены в словах Лян Кичао, известного китайского интеллектуала, на которого глубокое влияние оказало проживание в Японии в конце периода Мэйдзи:

[Самоуправляющаяся группа] похожа на армию. Вместе продвигается вперед, вместе останавливается... Все соблюдают общественные правила, все стремятся к пользе для группы. Такие люди и такие группы... [должны, непременно,] прочно стоять на земле. (цитата взята из Кун, 2002, стр. 127)

С этой точки зрения, сохранение национальной автономии — свободы от господства со стороны других государств — связано с дисциплинированием отдельных лиц и их подчинению “высшему благу”. В двадцатом веке азиатские лидеры иначе видели достижение этой цели, но основные представления о государственности были в значительной степени сформированы военными метафорами, подразумевая, по крайней мере для пехотинцев, принятие беспрекословного повиновения и приверженности коллективным целям. Не стоит преувеличивать уникальность данного мышления: в европейских нациях-государствах XIX века распространение получила идея Дюркгейма о политической социализации, или роли школьного образования в превращении «крестьян в французов», как превосходно опередил это явления Евгений Уэбер (1976), что и послужило основным источником вдохновения для восточно-азиатских модернизаторов образования. Однако в Восточной Азии, глубоко травмированной конфликтами середины двадцатого столетия, и где китайские и корейские «холодные гражданские войны» остаются незаконченными, данные ценности поддерживаются с особой силой (Миттер и Мейджор, 2004).

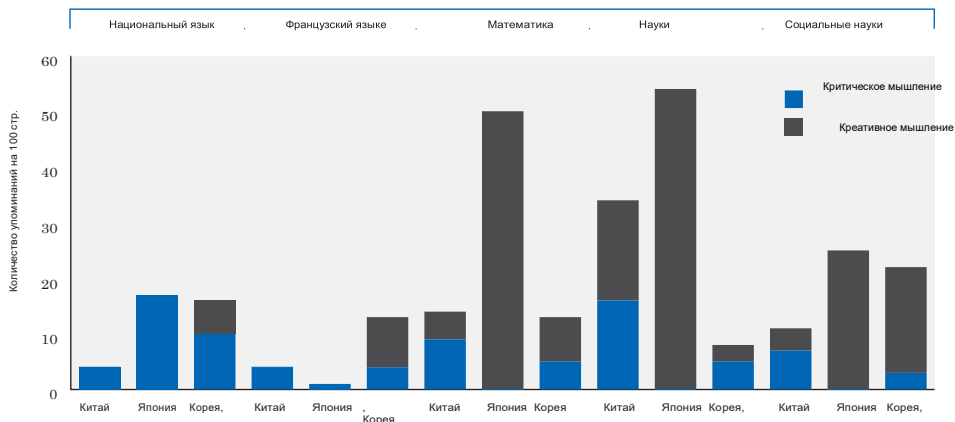
Таким образом, регламентированность в значительной степени характеризует стратегии социализации восточноазиатских школ, принимая более или менее открыто милитаристские формы в разное время

в разных местах. Хотя вытекающая отсюда взаимозависимость может быть положительно истолкована (Ролен, 1979; Кейв, 2016), данный подход по определению подавляет выражение различных мнений.

Если учебный план и педагогика призваны обеспечить подчинение и дисциплину, то и системы управления образованием тоже, но в различной степени. Процесс разработки учебных планов остается строго централизованным. Во всем регионе непоколебимым остается государственный контроль за производством учебников. Легитимность данных структур основана на давних представлениях о том, что ключевой функцией государства и его руководителей является моделирование нравственной корректности (Баккен, 2000). Но обратной стороной парадигмы «руководитель в качестве преподавателя» является «преподаватель в качестве руководителя», передающий ученикам знания с неоспоримым авторитетом. Основа усиления и институционализации такой педагогической модели - очень сложные и ответственные тестирования знаний в области фактической и стереотипной корректности.

Подобные идеи вызывают споры, даже (или в особенности) среди самих разработчиков политики образования. Начиная с 1980-х годов, сначала в Японии, а затем в соседних с ней странах Восточной Азии зазвучали призывы к уделению большего внимания индивидуальной независимости, критическому мышлению и креативности, а также к снижению конкурентной интенсивности экзаменов. В 1998 году были проведены крупные реформы, направленные на введение более «расслабленной» режима в японских школах (*yutori*) путем сокращения учебной недели, введения факультативных занятий и разработкой «комплексных исследований» (*sougouteki-na gakushu*). В Китае были проведены аналогичные реформы под лозунгом «качественное образование» (*suzhi jiaoyu*), наряду с ограниченными мерами по децентрализации разработки учебных планов и производства учебников (Викерс и Цзэн, 2017, Глава 6). В Корее также были предприняты шаги по снижению своеобразной интенсивности системы образования под лозунгом «Счастлиное образование для всех: креативные таланты формируют будущее» (Республика Корея, 2013). В рамках данных мер в средних школах был введен «Свободный семестр» (в котором не проводятся тестирования или экзамены).

Рисунок 3.1 Упоминания о «критическом мышлении» и «креативном мышлении» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.



Что касается политического дискурса, государства Восточной Азии, как представляется, придают все больше значения ориентированности на студентов, независимости, критическому мышлению и/или креативности, что, по-видимому, подразумевает переход от авторитарных педагогических стилей к поощрению дискуссий и самостоятельного обучения. Это подтверждается некоторыми данными, полученными в ходе подготовки настоящего исследования (см. **Рисунок 3.1**) (ниже обсуждаются значительные различия между странами). Однако подобные цели находятся в противоречии с дидактическим привитием нравственности и воспитанием некритического, ориентированного на государство патриотизма. — наши данные ясно показывают эту тенденцию (см. **Раздел В**). Меры по поощрению плюрализма и разнообразия не смогли уменьшить монолитного государственного контроля над учебными планами, особенно в отношении морали, гражданственности и истории. Как раз наоборот, правительства стремятся ужесточить свой контроль над этими аспектами разработки учебных планов, а также над профессией преподавателя, при этом все так же призывая школы к поощрению большей индивидуальной независимости.

Данная противоречивость и ее последствия в отношении содействия миру, устойчивости и глобальной гражданственности являются одной из основных рассмотренных в этом отчете тем. Эти трения и противоречия едва ли характерны для одной лишь Восточной Азии. Но наследие войн, колониализма и сильного государственного национализма, имеющее решающее влияние на мышление государственных лиц (например, Лян Цичао) Восточной Азии во времена построения современного государства, до сих пор сильно, что глубоко влияет на представления о роли образования. Озабоченность устойчивостью во всех аспектах школьного обучения широко присутствует во всех странах региона и выражена в официальных стратегиях и руководящих принципах учебных планов. Однако ввиду того, что устойчивость (в полном смысле этого слова) зависит от преодоления межгосударственного соперничества и формирования транснациональной идентичности, проблемы, с которыми сталкиваются педагоги Восточной Азии, остры.

МИР, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ГЛОБАЛЬНАЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ

В представленном здесь анализе политики и учебных планов рассматриваются проблемы, обозначенные в начале **Части II**.

А: Проблемы инструментализма и этики

Какова цель образования по мнению политиков Восточной Азии? Руководствуются ли они в своих представлениях первостепенной необходимостью содействия «процветанию» человека в самом полном смысле (включая гармоничные отношения с природой)? Воспринимают ли они образование как неотъемлемую часть «хорошей жизни»? Или же образование граждан рассматривается прежде всего как способ повышения их полезности для достижения государственных целей в области развития, а не как средство содействия их способности участвовать в формировании этих самых целей?

Данная дихотомия, хоть и представленная несколько тривиальным образом, имеет решающее значение для восточноазиатского опыта модернизации. Пример Китая является яркой тому иллюстрацией. В 1978 году накануне эры «реформ и открытости» один видный критик-интеллектуал выступил с яростной критикой видения граждан в качестве «простых инструментов... для проведения модернизации» (цитируется по Пантсов и Левин, 2015, стр. 340). Одной из характеристик официального дискурса остается преобладание инструментальной роли образования в формировании граждан для службы государству. Это доказывает, что в условиях высоко конкурентного международного порядка приоритет отдается погоне за «всеобъемлющей национальной силой» (*zonghe guoli*), для чего улучшение «общего качества» (*zonghe suzhi*) населения является необходимостью (Китай, 2014). «Качество» гражданина, согласно официальным документам, характеризуется его способностью к «инновациям» и «креативности», которые зачастую рассматриваются в широком смысле: например, учебный план начальных классов «Основы нравственности и жизни» (*pinde yu shenghuo*) включает шесть отдельных упоминаний о важности творчества, заявляя, что «умственная и физическая активность, а также творческая жизнь являются неотъемлемой частью потребностей детей в области развития». Однако в том же учебном плане нет никаких упоминаний о критическом мышлении как таковом, а также о правах человека, свободе выражения мнений, демократическом участии или концепции глобальной гражданственности. Между тем, концепция «нравственности», в рамках которой наиважнейшее значение придается патриотизму, упоминается четырежды в том же документе, в отсылках к нации как предпочитаемому значению идентичности. При этом учебный план начальных классов в области точных наук включает 13 упоминаний важности критического мышления, а также 8 упоминаний креативности. Новаторское или креативное мышление, по-видимому, считается более важным для научной и технической деятельности, чем для критического обсуждения этических, социальных или политических вопросов (см. **Рисунок 3.1**).

В Японии программа реформ в области образования обусловлена растущим чувством национального кризиса, основанным на осознании социальных недугов и международных рисков, которые усугубляются относительным экономическим спадом. Официальным ответом на эту проблему стало уделение все большего внимания «интернационализации» образования. В центре реформы оказались старшие классы школы и, в особенности, высшие учебные заведения. Данные шаги рассматриваются как содействие увеличению «человеческого потенциала» (*jinzai*), готовности человека к эпохе глобализации. Для японских чиновников, как и для их китайских коллег, одной из самых важных социальных проблем, которую необходимо разрешить при помощи политики образования, является максимизация национальной экономической конкурентоспособности и геостратегического веса страны. С этой целью нынешнее правительство стремится сделать еще больший упор на уровне высшего образования, на точные науки, технику и медицину, при этом ослабив значение гуманитарных и социальных наук, искусств (Япония, 2015).

На уровне школьного образования в официальных документах наиболее широко упоминаемой задачей остается ориентированность на учащихся - «вкус к жизни» (*ikiru chikara*), - которая впервые была введена в ходе реформ конца 1990-х годов (Основные положения учебного плана для начального образования, стр. 1, 2, 3, 6, 16, 21, 22). Исходя из восприятия национальной молодежи как морально/психологически неустойчивой или неадекватной, данная цель подразумевает, что студенты должны стать автономными энтузиастами в отношении обучения и осуществления

деятельности. В официальных учебных директивных материалах подчеркивается необходимость стимулирования способности независимо мыслить, делать выводы и выражать себя (*shikouryoku, handanryoku, hyougenryoku*) (Основные положения учебного плана для начального образования, стр. 2, 4, 6, 7, 13, 16, 21, 22, 61, 65, 79, 82, 83, 89). Таким образом, учащиеся станут «энергичными японцами с плодородными умами, готовыми осознать возможности XXI-го века»²¹ (Основные положения учебного плана для начального образования, стр. 2). Данная направленность находит свое отражение в относительном весе, который придается «критическому мышлению» в официальных образовательных целях Японии (см. **Рисунок 3.1**).

В рамках недавнего политического дискурса в Корее также была подчеркнута необходимость усиления «креативности» и «инновационности» в целях стимулирования экономического роста, основанного на технологиях. При режиме Парк Кын-Хе был выдвинут лозунг «Креативная экономика» (Республика Корея, 2015). Как в Китае и Японии (см. ниже), в Корее с начала 2000-х проводилась «интеграция» учебных планов по точным и гуманитарным наукам в качестве средства достижения «образования, ориентированного на формирование характера и творческого потенциала» (Ким, 2013). Целью данной концепции стало воспитание индивидуумов, способных открыть «что-то новое путем решения различных задач и представления идей, опирающихся на базовые навыки и знания» (Основные положения национального учебного плана, 2015, стр. 8). В то же время в учебном плане по этике для начальной и средней школ (корейский эквивалент китайского предмета «основы нравственности и жизни») упоминаются понятия глобальной гражданственности, прав человека (дважды), принятие разнообразия (13 упоминаний) и важность критического мышления, которая умалется в учебном плане Китая. Согласно результатам недавнего исследования ЮНЕСКО о подходах к глобальному образованию в области гражданственности, проведенного в десяти странах мира, Корея зарекомендовала себя как страна, в которой концепция критического мышления получила особую значимость, и которая применяет «уникальный» подход, используя «социально-аффективные» и когнитивные термины (МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ, 2016, стр. 30). Однако прикладываемые вместе с тем усилия по укреплению патриотического воспитания (см. ниже) и централизации контроля над учебным планом и подготовкой учебников противоречат данным целям. Существуют свидетельства того, что политики придают весомое значение разнообразию, креативности и инновационности, главным образом, по причине их значимости для экономического развития, а не из-за их потенциала содействовать более широкому, критическому и коллегиальному понятию гражданственности (Сун, 2016). В этой связи еще предстоит выяснить последствия смены администрации, произошедшей в 2017 году.

Включение «устойчивости» в учебные планы

Включение в учебные планы концепции «устойчивости» в условиях инструменталистского и экономического мировоззрения, которое является основой официальных взглядов на цели образования во всей Восточной Азии, вызывает вопросы. Например, когда в официальных документах обсуждается «устойчивый рост», стоит ли это понимать как поступательное расширение экономики или адаптацию экономической стратегии, образа жизни и представлений к нуждам в области экологической устойчивости? Указываются и затрагиваются ли напрямую в учебных планах и учебниках потенциальные противоречия между этими двумя совершенно разными взглядами на «устойчивость», или же, напротив, они не учитываются и игнорируются?

21 В оригинальной версии на японском языке: «世紀を切り拓く心豊かでたくましい日本火²¹seikiwo kirihiraaku kokoroyutaka detakumashii nihonjin)».

Представленные в настоящем докладе результаты количественного кодирования официальных документов ставят больше новых вопросов, нежели дают ответы. На примере Китая мы видим, что в проанализированных материалах по национальной политике экономическая устойчивость встречается 29 раз, а экологическая устойчивость только один раз (см. **Приложение II-1**). Однако в Национальном плане среднесрочного и долгосрочного реформирования и развития образования, обнародованном в 2010 году, говорится о важности ОУР как в экологическом, так и в экономическом аспектах. Начиная с 2003 года, Министерство образования издало ряд «Основных положений в отношении осуществления образования в области экологии в начальной и средней школах». С тех пор Китай организовал «Международный форум по образованию в интересах устойчивого развития» шесть раз. В последние годы усилилась обеспокоенность общественности вопросами загрязнения окружающей среды и экологического ущерба (не в последнюю очередь среди состоятельных городских жителей), что вынуждает правительство заняться решением проблемы изменения климата, смога и обеспечения безопасности пищевых продуктов (The Economist, 2017a). Учебные планы и учебники могут служить способом сигнализировать об официальных намерениях в отношении этих вопросов.

Что касается Кореи, анализ «Основных положений национального учебного плана для начальной и средней школ» (от 2015 года) показал, что преобладают упоминания «развития человеческого потенциала; человеческого капитала; навыков; экономики, основанной на знаниях; карьеры, работы, занятости». Значительное внимание уделено и экономической устойчивости, особенно в разделах, касающихся среднего образования. В программе указано, что школы должны «управлять кафедрами, учитывая меняющиеся потребности рынка труда и производственной необходимости» (Национальная образовательная программа, 2015, стр. 55). Они также должны проводить практические занятия, «обеспечить выполнение тесно связанного с промышленными потребностями учебного плана» (стр. 57), и предложить консультирование, с тем чтобы учащиеся могли «систематически проходить обучение по соответствующим курсам для своих потенциальных карьер» (стр. 53). По крайней мере в представленных материалах о национальных приоритетах в области образования экологическая устойчивость не фигурировала в той же степени, что и экономическая устойчивость. В средних школах Кореи проходят курс «Экология» в качестве одного из нескольких факультативов, но его выбирает лишь небольшое количество студентов, так как он не является обязательным для завершения обучения.

Что касается Японии, эта страна пытается позиционировать себя в качестве лидера в области устойчивого развития, повышая значение концепции в международной повестке дня. Как отмечает Мочизуки (2017), еще в 1980-х годах политическая элита рассматривала содействие движению по защите окружающей среды на мировой арене как «возможность для японского государства продемонстрировать свое «достоинство»» (т.е. заручиться международным авторитетом) (стр. 4). Это явилось причиной спонсирования Японией комиссии Брундтланд, которая разработала наиболее часто упоминаемое определение устойчивого развития, согласно которому устойчивое развитие отвечает «потребностям настоящего, при этом не ставя под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» (Международная комиссия по окружающей среде и развитию, 1987). Та же причина вдохновила Японию выступить инициатором Киотского протокола, и с последующим предложением в отношении Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (ДОУР). Таким образом, правительственные инициативы были направлены на «глобальные экологические проблемы вдалеке от дома вместо того, чтобы поощрять осмысление неустойчивого развития в собственной

стране» (Мочицуки, 2017, стр. 4). Однако инициативы в области ОУР находят отклик среди местных заинтересованных лиц ввиду того, что они подчеркивают необходимость признания и поощрения структур местного уровня.

В японском контексте также своеобразно подходят к определениям ОУР. В Министерском докладе по ДОУР от 2014 года утверждалось, что «образование, которое ориентировано на построение устойчивого общества» поощряется на всех уровнях школьного образования «в рамках философии развития «вкуса к жизни», формирования способности мыслить, принимать решения и выражать себя, в дополнение к приобретению знаний и умений» (Япония, 2014, стр. 6). «Вкус к жизни» предполагает, что для японских политиков психологическое здоровье (сдерживание якобы повышенной склонности уязвимой молодежи Японии к депрессиям и травле) считается одним из ключевых элементов «устойчивости» или жизнеспособности японского общества. В других министерских документах (например, Япония, 2014) также подчеркивается роль японской сети ассоциированных школ ЮНЕСКО (по данным на октябрь 2016 в Японии существует 929 таких школ²²) в качестве «центров» содействия ОУР наряду с использованием периодов интегрированного обучения (*sougoutekina gakushu*) с целью поощрения актуального обучения.

Включение в предметные учебные планы и учебники

Наиболее значимое представление о том, каким образом содержание «устойчивости» в действительности передается в школах, дают предметные учебные планы и, в частности, содержание учебников и данные о классном наблюдении (если таковые имеются) (см. **Поле 3.1**). В большинстве стран Восточной Азии ОУР (и ВГТ) включены в предметные учебные планы, а не преподаются в качестве отдельного предмета (исключение, например, составляет Корея, в которой «экология» является предметом по выбору).

Поле 3.1 Основные учебники, рассмотренные в рамках настоящего исследования

Япония (все текущие издания на январь 2017 года):

Тейкоку Шоин. 中学生の歴史 (История для учащихся средней школы)

Тайкоку Шоин. 中学生の歴史 (Общественно-политическая подготовка для учащихся средней школы)

Токио Шосеки. 新しい社会歴史 (Новое общество: история) (Средняя школа)

Токио Шосеки. 新しい社会 (Новое общество), Начальная школа, 3-ий и 4-ый классы, Том I

Токио Шосеки. 新しい社会歴史 (Новое общество: общественно-политическая подготовка) (Средняя школа)

Китай

Различные учебники изданы издательством народного образования (People's Education Press)(人民教育出版社), Пекин, включая:

语言 (Языки, китайский) (Начальная школа)

品德与社会 (Нравственность и общество) (Начальная школа)

地理 (География) (Средняя школа)

· 中华优秀传统文化 (удивительная китайская традиционная культура), 6-9 классы, шесть томов

22 См. <http://www.unesco-school.mext.go.jp/aspnet/>.

Согласно данным кодирования, в китайских предметных планах значительно чаще встречаются упоминания экологического аспекта «устойчивости», а не экономического (73 ссылки против 3 ссылок). Тем не менее экологические вопросы обсуждаются прежде всего с точки зрения соответствующих научных процессов или угроз, возникающих в результате действий недостаточно «нравственных» индивидуумов, а не их последствия для экономической стратегии или государственной политики. Подобный подход предлагается в ходе весьма выборочного обсуждения необходимости адаптации экономического развития или потребления в ответ на экологические угрозы. Согласно учебному плану по точным наукам, в котором вопросы экологии освещены наиболее широко, учащиеся с 3-го по 6-ой классы должны провести опрос о пластиковом и шумовом загрязнении в общественных местах и обсудить пути решения этих проблем (**Часть III, Глава 4**). С 7-го по 9-ый классы, учащиеся узнают о парниковом эффекте и его влиянии на человека. Предполагается, что они изучают, как в современной промышленности используются пластик, резина и химические волокна и предлагают пути решения проблемы загрязнения, вызванного данными материалами (**Часть III, Глава 3**). Между тем, в основном учебнике для 6-го класса по «нравственности и обществу» (*pinde yu shehui*), подготовленный издательским домом «Народное Образование», есть раздел «Сад человечества» (*renlei de jiaoyuan*), в котором подчеркивается, какое давление оказывает перенаселение на природу (косвенно оправдывая политику правительства в области народонаселения), в котором описываются способы загрязнения людьми окружающей среды (с использованием фотографий загрязненных китайских рек), и в котором учащихся призывают содействовать сохранению водных ресурсов и уменьшению отходов.

Тем не менее, учащиеся не привлекаются к размышлению, обсуждению или критике способов, которыми видение государства и стратегия экономического развития, возможно, способствуют нанесению экологического ущерба. Например, не признаются тревожные экологические последствия китайской советской программы строительства плотин²³; вместо этого, в учебниках по географии отображены достижения «нового Китая» в области «комплексного управления» рек, таких как Янцзы (Издательский дом «Народное Образование», География, 8-ой класс, том I. стр. 47). Кроме того, в рамках данных тем учащиеся также не привлекаются к принятию участия в исследовании или обсуждении рисков, связанные с производством ядерной энергии и утилизации образующихся отходов, или устойчивое массовое расширение производства автомобилей и владения им в Китае на протяжении последних двадцати лет. Таким образом, основной посыл заключается в том, что экологические проблемы, признаваемые реальными и значимыми, могут быть решены посредством технической доработки существующей стратегии промышленного развития без фундаментальной переоценки ее этической основы или экологических последствий.

Несмотря на упоминание определенных экологических проблем, связанных с производственной деятельностью, в корейских предметных учебных планах также отсутствует поиск какой-либо критики современных промышленных процессов или образа жизни. Так же как в Китае, экологические вопросы освещаются в основном в рамках учебного плана по точным наукам, особенно на уровне средней школы, хотя данные вопросы также представлены в географии (стр. 66-73 учебного плана по социальным наукам

²³ См. работу Перкина (1996, стр. 130) для более подробной информации о катастрофических экологических последствиях попыток советских властей изменить природную среду в целях быстрой индустриализации.

для 7-9 классов). В учебном плане по социальным наукам для средней школы предлагаются для учащихся такие задания, как ведение «дневника потребления» с целью анализа их привычек потребления, а также для помощи им в «планировании будущих расходов» (стр. 87) (возможность и пути осуществления заслуживают дальнейшего изучения). В учебном плане по социальным наукам также выделяются вопросы климатического изменения и загрязнения и сохранения окружающей среды (хотя в закодированных документах только встречаются только два конкретных упоминания климатического изменения). Несмотря на то, что в корейские учебные планы могут быть включены факты, касающиеся перечисленных или любых других «противоречивых» вопросов, возможности для их обсуждения и дискуссии, как правило, ограничены (Ох, 2014; см. подраздел ниже).

В Японии вопросы «устойчивости» также рассматриваются в учебных планах, как по точным, так и по социальным наукам/в учебных планах по общественно-политической подготовке. В официальных документах несколько раз упоминается глобальное потепление; данный вопрос также рассматривается в соответствующих учебниках. В учебниках по общественно-политической подготовки для средней школы, в главе «Международное общество и мы» представлены различные вопросы или задачи, стоящие перед современным миром в целом, и Японией в частности (в области международных отношений). Включая следующие вопросы: разрыв между богатыми и бедными во всем мире (и более или менее богатыми странами); основные понятия международных отношений, такие как национальный суверенитет, границы и паспорта (с подробным рассмотрением национальных флагов и гимнов, отражающих патриотические темы, см. ниже); роль таких многосторонних организаций, как ООН и связанных с ним учреждений; угроза глобального терроризма; неурегулированные конфликты (палестинская ситуация представлена как в учебниках, изданных Токуо Shoseki и Teikoku Shoin); изменение климата и повышение уровня моря (в результате наводнения и затопления низинных островов); энергетический кризис и потребление в возобновляемых источниках энергии; угроза, создаваемая ядерным оружием. В учебниках также представлены рекомендации или советы учащимся по заполнению подробных отчетов по темам, рассматриваемых в пособиях. Несмотря на тот факт, что недавние исследования ставят под сомнение степень фактической постановки учителями подобных заданий (Кейв, 2016), в учебниках явно придают большое значение вопросам устойчивого развития в глобальном контексте (а также вопросам конфликта, мира и международного сотрудничества).

Тем не менее, иногда отсутствует критическое рассмотрение вопросов перехода Японии к индустриальной современности и устойчивости ее экономической модели. Пособия по социальным наукам для младшей школы часто представляют ностальгический взгляд на образ жизни старой Японии, при этом в некоторых учебниках по общественно-политической подготовке для средней школы его определяют как особый японский «дух» (см. ниже). Наряду с этим отсутствует критический взгляд на недавнее уничтожение видимых проявлений традиций, как в архитектурном, так и в других планах (Керр, 2015). В учебнике издательства Teikoku Shoin обсуждаются вопросы загрязнения в Японии в связи с ролью «социального капитала» и окружающей среды в поддержке промышленного развития (стр. 152-3). Так «механизм ценообразования» описан с помощью фотографии тунца, продающегося на главном рыбном рынке Токио, надпись под которой подчеркивает роль спроса и предложения в вопросе определения цены (стр.

111); однако отсутствует какое-либо упоминание об угрозе, которую представляют собой японские привычки потребления для различных водных видов. Поэтому обсуждение глобальных экологических проблем, несколько оторвано от рассмотрения экономических проблем Японии, или проблемных аспектов ее деятельности в области развития. Однако, в конкурирующем учебнике издательства Tokyo Shoseki обсуждения ядерной катастрофы на АЭС Фукусима в 2011 году занимает полные две страницы, и предлагает учащимся рассмотреть причины, ход мероприятий и выводы (стр. 182-3). В том числе анализ исторического контекста (послевоенная японская энергетическая политика), последствия самой катастрофы и последующие изменения в энергетической политике в Японии и во всем мире. Затем учащимся предлагается обсудить соответствующую энергетическую политику Японии в свете различных факторов, как экономических, так и экологических. Таким образом, вопросы охраны окружающей среды, загрязнения и смежным проблемам представлены в учебниках по-разному.

Универсальные навыки, интеграция и разнообразие в реформировании учебных планов: обоснование и значение

Важной особенностью учебных материалов по всей Восточной Азии является широкое поощрение проектных работ и автономного обучения. Даже если официально подобные реформы обусловлены инструменталистским и экономическим аспектами, их проведение на школьном уровне будет стимулировать критическое рассмотрение и дискуссии, что будет способствовать осуществлению повестки дня в области устойчивого развития. Можно ли наглядно засвидетельствовать данный процесс?

Учитель рассматривается как образцовый представитель власти в классе и за его пределами. [...] Моделирование нравственных «приличий» остается центральным элементом как для профессиональной идентичности учителей, так и для видения, закрепленного в официальных документах

В этом отношении показательным является опыт Японии. Она стала первой в Восточной Азии страной, в которой была проведена реформа учебных планов, ориентированных на автономию. После реформ 1998 года, осуществление которых началось в 2002 году, в учебниках появилось больше упражнений или заданий, призывающих к «исследованию» или «обсуждению». Однако они, как правило, являются второстепенными по отношению к основному тексту, представленному в форме привычного, согласованного описания. Кроме того, многим, возможно, большинству, учителей средней школы по этическим и практическим причинам по-прежнему трудно принять роль «посредников» в процессе автономного обучения учащихся

(см. Кейв, 2016; Бьорк, 2011, 2016); трудность задачи усугубляется противоречием между тем, что выдающиеся педагоги характеризуют как «неустанные атаки» на государственные школы и учителей, и риторикой правительства в отношении поддержки автономии (Фуджита, 2010, стр. 49). Так же как в Китае (Баккен, 2000; Кипнис, 2011) и Корее учитель рассматривается как образцовый представитель власти в классе и за его пределами. Данное представление о профессии прочно укоренилось, в то время как моделирование нравственных «приличий» остается центральным элементом как для профессиональной идентичности учителей, так и для видения, закрепленного в официальных документах. Растущие беспокойство

по поводу реакции учащихся также привело к тому, что многие учителя неохотно применяют менее директивные учебные подходы (Арай, 2016), особенно с учетом отсутствия подготовки в области новых методов (Кейв, 2016, глава 6). Крайне важно, что относительная недостаточность реформ в отношении государственных экзаменов предоставляет учителям, учащимся и их родителям мало стимулов к инновациям. Наибольший уровень энтузиазма по отношению к проектной работе (почти все время направленные на местные вопросы) наблюдается на начальном уровне образования, где давление, связанное с экзаменами, ниже.

Однако исследования показывают, что на уровне средней школы, где можно было бы ожидать углубленных, критических обсуждений насущных социальных вопросов в рамках проектных работ, такие задания даются редко (Кейв, 2016; Бьорк, 2011, 2016).

В этой связи введение «комплексных исследований» (КИ), как представляется, не оказало первоначально задуманного воздействия. Согласно выводам Кейва (2016), дебаты вряд ли когда-либо проводились на уроках по КИ (стр. 164). Общее отсутствие энтузиазма среди учителей средних школ по поводу нового предмета объясняется главным образом требованиями старших классов средней школы и университетских вступительных экзаменов. Не учитывается проектная работа по КИ или работа класса, так как учебная деятельность сосредоточена в основном на знании основных предметов, а именно: японского языка, математики, точных наук и английского языка. Кроме того, после того, как, вследствие разочаровывающих результатов Программы по международной оценке успеваемости учащихся ОЭСР за 2004 год, увеличилась паника по поводу экономической конкурентоспособности Японии, в 2008 году были проведены следующие реформы, в рамках которых факультативные занятия были полностью отменены и время, выделенное на ИК сократилось на 10-43%, значительно увеличив время, отведенное на изучение японского языка (10 процентов), математики (22 процента), социальных наук (19 процентов) и, в значительной степени, точных наук и английского языка (33 процента) (Кейв, 2016, стр. 188) (для текущих данных об учебных часах см. Приложение III).

На уровне начальной школы, где государственные экзамены не являются обязательными и не распространены широко, ИК оказались более совместимы с укоренившимися убеждениями и опытом учителей (Бьорк, 2011, 2016). Сегодня в японских учебниках по социальным наукам для начальной школы неизменно представлены образы улыбающихся учеников, размахивающих тетрадями, которые проводят интервью с пожилыми людьми, спасателями и так далее. На этом уровне исследовательская деятельность сосредоточена, например,

- на выяснении того, «откуда [на полках супермаркета] появляются продукты» или на изучении «отношений между работающими людьми и



Источник: *Kyoiku Shuppan* (教育出版). 2016 г. *小学社会3・4上* (Социальные науки для начальной школы: 3 и 4 классы, том 1). Токио, Кьюику Шупан, стр. 11..

нами) (Tokyo Shoseki, Социальные науки, 5-ый класс, стр.60-99). Задания могут быть объединены с обучением социальной «взаимосвязанности» или «взаимозависимости», являющихся обязательными в рамках учебных материалов. Однако подобные задания могут также способствовать осознанию таких проблем,

как устойчивость существующих моделей производства и потребления. Проблема заключается в том, что на уровне средней школы, как отмечалось выше, обычно существуют другие приоритеты, чтобы подобный способ обучения не привел к более самостоятельной и критической работе в рамках проекта.

Тогда, что же происходит в Коре



Источник: Киюку Шупан (教育出版). 2016. 小学社会3・4上 (Социальные науки для начальной школы, 3-ий и 4-ый классы, том I) Токио, Киюку Шупан (иллюстрация, помещенная на обложке учебника).

и Китае, где стремление к самостоятельности, творчеству и интеграции учебных планов отчасти были вдохновлены японским примером (о Китае см. Викерс и Цзен, 2017, глава 6)? Этнографическая работа в китайской провинции Шаньдун дала результаты, несколько схожие с результатами, полученными Кейвом по Японии (Кипнис, 2011). Из-за давления экзаменов, наблюдаемого в особенности в средней, но иногда и в начальной школе, на относительно второстепенные области (с точки зрения их значимости для экзаменов) выделяется меньше учебного времени, чтобы уделить больше внимания основным предметам (см. Приложение III). Например, в то время как в национальных учебных рекомендациях выделяют четыре учебных периода в неделю на математику в течение обязательных лет обучения (вплоть до окончания средней школы), недавние исследования показывают, что «в большинстве школ

Из-за давления экзаменов, наблюдаемого в устанавливают пять или более периодов» (Вей, 2014).

особенности в средней, но иногда и в начальной школе, на относительно второстепенные области (с точки зрения их значимости для экзаменов) выделяется меньше учебного времени, чтобы уделить больше внимания основным предметам

Помимо конкуренции среди учащихся (что является общей чертой всех восточноазиатских систем образования), возникающей из-за государственного экзамена, в Китае также особенно сильны идеологические или политические ограничения, затрудняющие содействие «автономному» обучению учащихся. В исследовании Йе (2014), посвященном развитию школьного учебного плана в отношении «нравственного воспитания», тем не менее утверждается, что «власть школы» заключается в «полу-эмансипационном» отношении

с партией государства, что обеспечивает значительные возможности для инноваций и разнообразия на местном уровне. В одной из рассмотренных в исследовании трех школ (все в богатом, промышленно развитом Шэньчжэне) охрана окружающей среды стала основной темой школьного учебного плана по нравственному образованию. «Если мы видим, что фабрики и местные органы власти достигают финансовых целей за счет загрязнения окружающей среды», - прокомментировал директор школы, - «Мы обязаны научить следующее поколение отличать правильное от неправильного» (стр. 74). Некоторые школы в Китае, таким образом, очевидно, могут и действительно играют определенную роль

в повышении осведомленности об экологических проблемах. Критика директором «местной» власти имеет большое значение; однако несмотря на то, что можно иногда поставить под сомнение честность и эффективность работу местных учреждений, открытая критика политики или стратегий, определяемых на национальном уровне, остается редкой и потенциально опасной.

В то же время исследования, посвященные корейским школам, показывают, что в то время, как в учебных материалах все большее внимание уделяется поощрению «критического мышления» и обсуждениям (см. **Рисунок 3.1**), на практике они обычно не находят отражения. Поощрение творчества и навыков решения проблем, или мышления, связанного с открытым и критическим обсуждением, например, вопросов уважительного отношения к расовому или гендерному разнообразию, были определены в качестве слабых сторон (Чо, 2004, как цитируется в Чой и др., 2009; Ким и Чанг, 2015) (о разнообразии см. в следующем разделе). По мере перехода учеников с одной ступени образования на другую нравственное воспитание, как и основные предметы, становится все более и более ориентированным на тестирование, в результате чего дискуссия и критика, как правило, имеют низкий приоритет в педагогической программе (Учебный план по нравственному воспитанию (Корея), стр. 35-38; Ким и Чанг, 2015).

Наряду с культурным, институциональным и политическим факторами,

одним из наиболее существенных препятствий на пути самостоятельного, автономного обучения, возможно, является размер класса. Данный фактор особенно актуален в Китае, где на уровне средней школы довольно распространены классы по 70 или более учеников (50-60 учащихся в начальной школе), в целом в регионе распространены относительно большие классы (свыше 30 учеников), особенно на уровне средних школ (ОЭСР, 2012, стр.

Восто
чно
ази
атские
школы
до
сих
пор
возглавляют
или
занимают
верхние
позиции
в
таблицах
ОЭСР
по
размеру
класса

2). Восточноазиатские школы до сих пор возглавляют или занимают верхние позиции в таблицах ОЭСР по размеру класса.²⁴ Официальные призывы к поощрению автономии и творчества, как правило, не сопровождались изменением соотношения учеников и учителей, что позволило бы обеспечить индивидуальное руководство, которое необходимо учащимся, участвующим в разнообразной, самостоятельно направляемой проектной работе. Согласно Кипнис (2011, стр. 107), большие размеры классов требуют как дидактического педагогического стиля, ориентированного на учителя, так и образа учителя как образцового авторитета.

Автономия и преподаватель

В какой степени преподаватели Восточной Азии поощряют или дают возможность продемонстрировать качества творчества и независимости, которые все чаще требуются от учащихся в официальных учебных планах? Мы не можем предположить, что для всех преподавателей без исключения подобные цели становятся приоритетом. Однако, оставив в стороне этические приоритеты и практические трудности, отмеченные выше, насколько последовательным является официальное отстаивание автономии? В частности, что касается официальных усилий по формированию идентичности профессии преподавателя, какой подтекст несет «скрытый учебный план»?

²⁴ В 2011 году в Японии правительство приняло первые шаги, направленные на снижение размера класса, но в 2014 году Министерство финансов призвало увеличить размеры класса для сокращения расходов.

Что касается Китая, противоречия между учебными планами, поддерживающими автономию и творчество, с одной стороны, и структурами, регулирующими преподавание профессии, с другой, являются особенно значительными. В то время как в зависимости от школы и времени неукоснительность следования политическим установкам значительно варьируется (так учителям в «элитных» школах в «продвинутых» областях - например, в рассмотренных школах в Шэньчжэне) - обычно предоставляется большая широта действий), непосредственно система контроля одинакова для всех. Она начинается с социализации молодых учителей, в том числе во время получения ими высшего образования и профессиональной подготовки: прохождение обязательное идеологической/политической подготовки учащихся в «нормальных» учреждениях (то есть в учреждениях профессиональной подготовки преподавателей) (Ян, 2014; Чанг, 2015). Системы последующего профессионального развития преподавателей часто сложны и важны, особенно в крупных городах, но они выполняют двойную функцию поддержки и мониторинга. Между тем, деятельность преподавателей постоянно и критически оценивается, чтобы принять решения относительно продления контракта, продвижения по службе, повышения заработной платы или распределения престижных задач, таких как обучение экзаменационных классов (см. Викерс и Цзен, 2017, **Глава 7**). Подобный контроль за деятельностью преподавателей включает в себя сочетание количественных показателей (в основном, экзаменационных результатов учащихся) и более качественных кадровых отчетов. Однако данные меры предполагают незащищенность и сильное давление, которые, как правило, противоречат чувству независимого профессионализма.

В то время как «демократическая централизация» Китая подразумевает жесткие ограничения на автономию учителей, стремление к ужесточению официального контроля над профессией также является одной из особенностей японской политики в последние годы. Когда в 2006 году был пересмотрен основной закон об образовании²⁵, упоминание об укреплении «независимого духа» было перенесено из статьи 1 в статью 2.2, где «дух автономии и независимости» был привязан к «подчеркиванию отношений между карьерой и повседневной жизнью и укреплению уважения к тяжелой работе». В то же время в статье 9, посвященной «преподавателям», было добавлено упоминание о «благородной миссии» (*suko na shimei*) учителей (что было официально переведено как «возвышенный характер их призвания»), который связан с обязательством «постоянно посвящать себя исследованиям и самосовершенствованию» (см. также МакНил и Лебовиц, 2007). В результате последующих пересмотров (в 2007 году) как закона о школьном образовании, так и закона о сертификации работников сферы образования были ужесточены административный и управленческий контроль за преподавательской деятельностью. Изменения включали требование о продлении преподавательских лицензий каждые десять лет и прохождении для этой цели обязательных курсов повышения квалификации. Данная мера была обоснована обязательством «самосовершенствоваться», которое было закреплено в пересмотренном законе, а также включала такие понятия из области менеджмента, как «подотчетность» и «гарантии качества», которые также все чаще применялись в Китае и Корее (по Корее, см. Кан, 2016 и Сун, 2016).

Несмотря на риторические заявления о важности и «возвышенности» статуса преподавателей, автономность их профессиональной деятельности относительно ограничена

²⁵ Официальный перевод 教育基本法 - «Основной закон об образовании», но его название также можно перевести как «Фундаментальный закон об образовании».

— и в некоторых аспектах становится все более ограничена. Преподаватели в Японии и Корею не подвержены такому политическому или идеологическому контролю, как в Китае, и, следовательно, теоретически более свободны в отношении критических обсуждений, направленных на формирование открытых и толерантных представлений о глобальной гражданственности. Тем не менее на практике готовность учителей к педагогическим экспериментам и моделированию творческих навыков, которые имеют существенное значение в рамках учебных планов, ограничена различными факторами. К ним относятся их собственные этические предпочтения (зачастую, приоритет отдается другим целям, например, содействию взаимозависимости); отсутствие надлежащей подготовки; и официальные стратегии контроля за профессией, которые подрывают безопасность учителей, которые являются средствами обеспечения «подотчетности» преподавателей (т.е. их легче контролировать). Пожалуй, самое главное, интенсивная конкуренция на государственных экзаменах, стремление к получению наилучших результатов на тестах, также снижает значение других целей, особенно на уровне среднего образования (см. ниже).

Но крайне противоречивые требования, предъявляемые к преподавателям, не просто являются частью механизмов контроля за деятельностью учителей; они также в некоторой степени четко выражены в идеологии официального учебного плана. Подчинение преподавателей достижению официально определенных национальных целей является естественным следствием национализма, который проповедует и предполагает гармоничное соответствие с утвержденными государством ценностями и идентичностью, которые задуманы как однородные и всеохватывающие. Данный фактор может серьезно осложнить задачу изучения или принятия этического разнообразия или содействия критическому обсуждению, как это показано в следующем разделе.

В: Проблемы национализма и идентичности

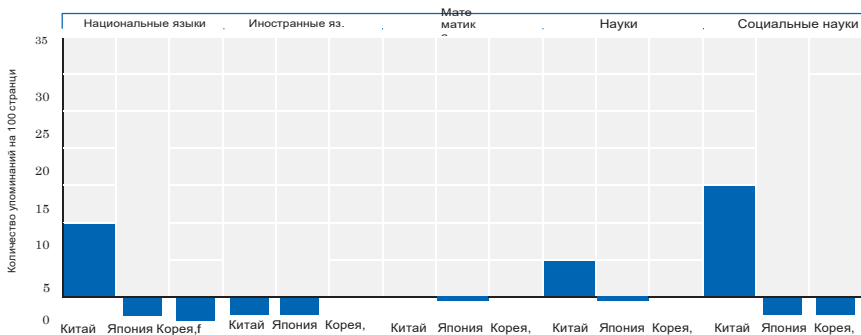
В этом разделе обсуждаются проблемы национальных или иных идентичностей

— в учебных планах, которые препятствуют достижению целей устойчивого развития, и в особенности толерантному транснационализму, который подразумевается под концепцией «глобальной гражданственности». Будет кратко проанализировано, как нация изображается в учебных материалах, в контексте культуры, этнической принадлежности и географии. Тем не менее, концепции нации наиболее четко раскрываются в повествованиях о прошлом, и изложениях отношений с «другими» - людьми, не принадлежащими к нации. Поэтому особое значение в этом отношении имеет вопрос включения истории в учебный план. А также в отношении того, каким образом национальные меньшинства, женщины и гендерные вопросы представлены в официально утвержденных исторических повествованиях, посвященных национальной идентичности. Для решения подобных задач необходимо ответить на вопрос о том, в какой степени школьные учебные планы способствуют критическому рассмотрению представлений об идентичности, критической оценке единственного, линейного национального повествования, при этом предлагая учащимся разобрать альтернативные взгляды на проблемы развития. Наконец, в этом разделе обсуждается, каким образом учебные планы определяют и поощряют «интернационализм» в отношении программ обучения иностранным языкам и международного обмена.

В этой связи, согласно нашим количественным данным, концепция «нации как предпочитаемого значения идентичности» получила существенное распространение в учебных

материалах в крупнейших странах Восточной Азии (**Рисунок 3.2**; см. также **Приложение II-12i**). Формальные определения «государственности» существенно различаются в зависимости от страны: например, официальное определение «китайцев» включает в себя многокультурное многообразие, в японском и корейском официальных дискурсах об идентичности данная концепция не упоминается. Тем не менее, в основных понятиях идентичности (как «национальной», так и «меньшинства»), как правило, концепция описывается как изначально определенная и коренящаяся в этнокультурных традициях. Кроме того, делая акцент на «национальной» категории подразумевает маргинализацию других аспектов идентичности.

Рисунок 3.2 Упоминания о «нации как предпочитаемом значении идентичности» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея



Идеал гражданина и национальное самовосприятие

На первый взгляд, различия в языке, используемом для описания гражданственности и государственности в Китае, Японии и Корее, кажутся разительными. Например, как представляется, громкие заявления, касающиеся китайской «социалистической» идентичности, существенно отличаются от заявлений Кореи и Японии, в которых подчеркиваются демократические аспекты. Однако более внимательное рассмотрение определений гражданственности («социалистической» или «демократической») позволяет предположить, что представления об отношениях между государством и гражданами схожи. Это нашло отражение в взглядах на надлежащий баланс между правами и обязанностями граждан по отношению к государству, роль нации в международном сообществе и концепции национальной идентичности, которые лежат в основе подобных обсуждений.

Демократический статус Японии подчеркивается в официальных документах, в которых также отмечается важное значение уважения достоинства и прав личности. Также подчеркивается важность формирования среди учащихся «правильного признания» взаимосвязи между свободой и правами, с одной стороны, и обязанностями и долгом, с другой (Социальные науки для средней школы, стр. 28). На пути достижения более глубокого «понимания демократии», гражданам должна быть предоставлена необходимая «базовая подготовка, чтобы они смогли выполнять функции народного суверенитета». Должны быть включены такие «правильные» понятия, как осознание национальной идентичности и «любовь» к Японии, ее культуре и традициям

(например, Программа по японскому языку, стр. 17). Также признается чувство ответственности перед миром, не ограничивающееся нацией, что, например, закреплено в рекомендациях по преподаванию социальных наук в начальной школе: «гражданские качества, необходимые для тех, кто будет формировать мирную и демократическую нацию и общество, живущее в международном обществе» (Программа по социальным наукам, стр. 22). Однако, положения о гражданских обязанностях или качествах, как правило, сопровождаются фразой «как японцы» (*nihonjin toshite*), или ее эквивалентом. Таким образом, наряду с «повышением осознания себя как японцев, живущих в международном обществе», учащиеся должны быть воспитаны в «духе международного сотрудничества» (Курс обучения иностранным языкам в средней школе, стр. 99). Уже на начальной ступени образования, ученики, как ожидается, формируют «любовь» к «своей стране» и приверженность развитию государства и общества (стр. Программа по японскому языку, стр. 17). В материалах неоднократно подчеркивается, что любовь к стране означает любить ее историю и культуру (Программа по социальным наукам, стр. 5, 6, 7, 14) и «территорию» (стр. 4). И эта любовь диктует приобретение тех навыков, которые требует нация, таких как «надежные и плодородные умы», имеющими первостепенное значение для «XXI-го века».

В китайских материалах понятие «идеального гражданина» еще более явным образом связано с приверженностью целям развития, утвержденным государством. Статья 5 закона об образовании 1995 года гласит, что образование должно служить построению социалистической модернизации, сочетаться с производством и трудом, и воспитывать «социалистических преемников», обладающих нравственными, интеллектуальными и физическими качествами, требуемыми для служения социалистическому делу. Патриотизм и коллективизма определены в статье 6 указанного закона как важнейшие составляющие нравственного мировоззрения, которые школьное образование должно воплощать и укреплять. В плане реформы учебного плана для основного образования 2001 года подчеркивается важное значение «социалистической морали» и наследия «прекрасных китайских традиций» и «революционных традиций». Однако, определения «социализма» намеренно расплывчаты, при этом традиционная социалистическая этика эгалитаризма получила меньшее значение в обсуждении учебного плана (см. Викерс, 2009). Однако, последовательно подчеркивается служение «стране и народу», патриотизм играет такую же главную роль, в отношении коммунистической партии, как в отношении национального государства. Между тем, все более превозносимые «прекрасные китайские традиции» неявно отождествляются с культурным наследием доминирующего народа хань (Джоунс, 2005; 2009).²⁶ Распространение популярных националистских настроений, ориентированных на хань, однако, могут усугубить натянутые отношения не только с соседями Китая, но и с национальными меньшинствами, которые по-прежнему не смирились с китайским господством. Риск становится все серьезнее, учитывая телеологию объединения и ассимиляции, которая пронизывает официальную историю национального прошлого (см. ниже).

Аналогичный формы приобретает телеология, еще больше распространенная в юридических и учебных материалах корейской нации. Данная тенденция проявляется в меньшей степени в отношении резких выпадов в сторону Корейской Народно-Демократической Республики (Северная Корея), чем в отношении избежания упоминаний КНДР в рассмотренных материалах. Только

²⁶ В новой серии учебников, состоящей из 6 томов, для младших классов средней школы о «Великолепной традиционной культуре Китая» (*Zhonghua youxiu chuantong wenhua*) только один раздел (т.е. четверть одного тома) посвящена «этническим обычаям» (*minzu fengqing*). В нем представители этнических меньшинств изображены в традиционных костюмах, поющими и танцующими, но в нем слабо представлено разнообразие этих общин, или их истории автономного развития (Китай, 2015-2016 гг.).

в учебном плане по социальным наукам (2015 г.) четко показана реальность разделения по национальному признаку, существование Северной Кореи и важность объединения (стр. 118, 119, 140, 141, 164, 209, 295 и 311). В остальных случаях учащиеся изображаются как часть нации, охватывающей весь полуостров, и как люди, которых объединяет общая культура, выраженная духом «*Hongik Ingan*»,²⁷ восходящая к наследию первых корейских королей. Это заявлено в самом начале национальных рекомендаций для начального и среднего образования (Республика Корея, 2015). До 2007 года в официальном учебном плане этническое или культурное разнообразие в корейском обществе не признавалось, не говоря уже об его учитывании. С тех пор положение существенно изменилось (см. ниже), но доминирующие видения «чувства принадлежности к Корее» по-прежнему основаны на предположении об однородности. В Корее, как в Китае и Японии, национальная идентичность, как правило, представлена как бессмертно древняя, унаследованная от предков, которую отличает неизменная культурная «сущность». В учебных планах восхваляется и поощряется достижение технологического прогресса, побуждая учащихся, прежде всего, стремиться к получению научных знаний; но народы, на пользу которым эти знания в конечном счете должны послужить, как правило, изображаются как древние, вневременные, культурные уникальные и однородные.

В Корее, как в Китае и Японии, национальная идентичность, как правило, представлена как бессмертно древняя, унаследованная от предков, которую отличает неизменная культурная «сущность»

Война и мир в повествованиях, посвященных национальной истории

Противопоставление западному миру в утверждении культурной уникальности является ключевой темой в официальном дискурсе идентичности во всей Восточной Азии, сосуществующих (в какой-то степени парадоксальным образом) с интенсивным акцентом на «достижение уровня» западных держав (Мочизуки, 2004). В случае Кореи и Китая, аналогичное сочетание осознания собственного отличия и зависть относительно уровня развития очевидно проявлялось в отношениях с Японией (Моррис, Шимазу и Викарс, 2013, введение). Это явление переплетается с «противопоставлением» якобы низшими группами (Дикоттер, 1997); и в повествованиях о недавнем прошлом враги расположены ближе к дому (Моррис, Шимазу и Викарс, 2013). Последнее относится, в частности, к различным отчетам о войнах двадцатого столетия, в которых все крупные игроки Восточной Азии представлены как жертвы. В современном Китае акцент несколько сместился с жертвенности к гордости за важнейший вклад страны в победу союзников над «фашизмом». Однако, в материалах Китая, как (в некоторой степени) и Кореи подчеркивается, что в начале конфликтов страна подвергалась нападению, а затем возвышается марш к окончательной победе. Что касается Японии, равно как в Китае и Корее, память о страданиях, причиняемых внешними силами, препятствует значительному признанию жертвенности или злодейства как явлений, выходящих за рамки национальных границ. Вместо того, чтобы справиться с наследием вражды, подобные повествования лишь способствуют ее укоренению.

27 Приблизительно переводится как «широкая забота о человечестве».

Рисунок 3.3 Упоминания о «культуре мира и ненасилия» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея



Это совершенно очевидно в случае Японии, где обоснованное требование к уникальности — по отношению к атомным бомбардировкам 1945 года — лежит в основе «перспективного» повествования о типично мирной государственности (Цвигенберг, 2015). Несмотря на усилия нынешней администрации Абэ по пересмотру послевоенной «Конституции мира» и пропагандировать видение Японии как «нормальной» страны (т.е. страны, примирившейся с добродетелями поддержания обычных военных операций и развертывания их за рубежом в защиту союзников (см. также **Приложение II-6**), анализ учебных планов свидетельствует о сильном упорстве миролюбивой риторики, особенно в социальных науках. В настоящей Программе по социальным наукам в средней школе отражен тон данных заявлений:

Как следствие их размышлений о Второй мировой войне и других прошлых войнах, а также об их опыте атомных бомбардировок в конце Второй мировой войны, японцы надеются, что действия правительства никогда больше не будут приводить к военным бедствиям, и, верят, что чувство справедливости и добросовестности миролюбивых граждан различных стран позволит сохранить национальной безопасность, отказаться от войны как средства разрешения международных конфликтов, и решили распустить сухопутные, военно-морские или воздушные силы или любые другие виды вооруженных сил. (стр. 142)²⁸

Поэтому во многих учебниках используется морализаторский тон в обсуждении роли Японии в «международном сообществе». В учебнике об общественно-политической подготовке издательства Tokyo Shoseki подчеркивается «миролюбивая дипломатия Японии» (*Nihon no heiwashugi gaikou*), связанная с опытом атомных бомбардировок (стр. 194), в то время как в учебнике издательства Teikoku Shoin, за разделом «принципы японской дипломатии» следует раздел, озаглавленный «Точка зрения на единственную жертву ядерной атаки». Подчеркивается энергичное содействие Японии ядерному разоружению и глобальному миру (в том числе миротворческим миссиям ООН), а также ее щедрость в качестве донора помощи.

²⁸ Утверждение, что в Японии не хватает военных сил является обманчивым, так как в стране существуют «отряды самозащиты»..

Что касается обсуждения отношений с соседними странами, акцентируется внимание на союзе с Америкой, также освещаются территориальные споры с Россией, Кореей и Китаем. Существуют заметные различия в представленности данной темы: например, в учебнике издательства Teikoku Shoin, лишь утверждается, что острова, о которых идет речь, были «японской территорией с древних времен» (*Nihon koyuu no ryuudo*) (стр. 168-9), тогда как в учебнике издательства Tokyo Shoseki предоставлено подробное описание происхождения конфликта и правовая основа для претензий Японии в каждом отдельном случае, хотя и без предъявления претензий противоборствующих сторон (стр. 196-7).²⁹ В учебнике Tokyo Shoseki, в отличие от пособия Teikoku Shoin, также отмечается связь между «великими страданиями в прошлых войнах» и современным состоянием отношений между Японией, Кореей и Китаем, но без подробностей (стр. 195). Улучшение отношений будет зависеть, по мнению авторов учебника Teikoku Shoin, от «укрепления взаимопонимания» и «совместной работы, направленной на более широкое развитие и процветание».

Но важнейшим препятствием на пути к этому пониманию остаются разногласия в отношении памяти о войне - в особенности относительно Азиатско-тихоокеанской войны (Шин и Шнайдер, 2011; Моррис, Шимазу и Викерс, 2013) — разногласий, которые в учебном плане Японии объяснены или решены плохо. Изображения парков мира в Хиросиме или Нагасаки украшают обложки нескольких учебников по общественно-политической подготовке,³⁰ что отражает сохраняющуюся тенденцию формирования японской идентичности (как миролюбивой по своей сути) вокруг воспоминаний об атомной атаке. Однако, что касается представлений о военных конфликтах с Японией соседних стран, в учебных пособиях данный аспект представлен в меньшей степени, в особенности в последние годы (см. Кейв, 2013).

Действительно, во всех учебниках гораздо большее внимание уделяется страданиям обычных японцев, понесенным в результате войны чем опыту тех, кто подвергся японскому вторжению. Данный акцент просматривается ярче в разделах, посвященных «исследованиям», в которых учащимся предлагается изучить и поразмышлять о конкретных событиях: в учебнике издательства Tokyo Shoseki две страницы посвящены Хиросиме (стр. 230-1), а в пособии издательства Teikoku Shoin ключевым вопросом является американское вторжение в Окинаву и страдания гражданских лиц в этом городе, от рук японской армии, а также американцев (стр. 230-1). (Если какой-либо японский злодей появляется в тексте учебника, его безлико называют «военные»). В учебнике Teikoku Shoin также есть аналогичные разделы, посвященные «исследованиям» о миграции колонистов из префектуры Нагано в оккупированную Японией территорию Маньчжурии, при этом в значительной степени игнорируется влияние этого явления на местное население (стр. 222-3). В одной сноске к одному параграфу в другом месте упоминается о «китайском сопротивлении», но другая ссылка ведет к долговому обсуждению бедственного положения японцев в материковой Азии после завершения войны в 1945 году. Между тем, как в пособии Tokyo Shoseki (р. 223), так и в учебнике Teikoku Shoin (р. 225) обсуждается Холокост, устроенный нацистами, упоминая роль Сугихара Тиуне, японского консула в Латвии, который выдавал преследуемым евреям «визы жизни»

²⁹ В учебнике истории издательства Teikoku Shoin, еще две страницы посвящены японским территориальным спорам, в которых приводится краткое описание истории японских претензий на различные острова, аналогичные тем, которые представлены в пособии по общественно-политической подготовке издательства Tokyo Shoseki.

³⁰ Например, изображение мемориала мира в Нагасаки размещено на задней обложке Nirron Bunkyo Shuppan (2016) и на обложке учебника по общественно-политической подготовке Shimizu Shoin (2016). Изображение купола Хиросимы находится на передней обложке учебника по общественно-политической подготовке Kyoiku Shuppan (2016).

(*inochi no biza*). Повествования о военных страданиях японцев, таким образом, помещены рядом с рассказами о японском героизме.

Уделение основного внимания страданиям и героизму наций является также особенностью официально одобренных китайских и корейских исторических повествований. В эпоху после Мао в китайских учебных планах акцент на марксистской телеологии и классовой борьбе был разбавлен, таким образом, концепции социалистического национализма сменились на более шовинистические концепции национализма. Не в последнюю очередь это отражено в изменении описаний антагонистов коммунистов в гражданской войне - Гоминьдан (КНП) - до 1980-х годов представителей данной партии называли «классовыми врагами», во время правления которой Китай ослабел, став «полу-колониальным, полу-феодальным» государством. В последнее время, однако, беззакония КНП и китайской традиционной правящей элиты описываются значительно менее резко, а представители когда-то классовых врагов теперь допускаются в пантеон «национальных героев» (*minzu yingxiong*) (Джоунс, 2005). Таким образом иностранные империалисты, воплощением которых являются жестокие японские военные, представлены в историческом повествовании в качестве агентов китайской жертвенности и в подавляющем большинстве описаны в националистических терминах.

В учебниках по современной китайской истории с 1980-х годов акцент делается на повествованиях о японском империализме, вторжении и оккупации. Согласно Роуз, в текстах учебников для средней школы, с течением времени количество таких повествований уменьшилось, особенно заметна данная тенденция была в начале 2000-х годов (Роуз, 2013). Однако, указанный процесс включал главным образом отделение контекстуального анализа или пояснительных нюансов, вследствие чего жестокие подробности японских зверств выглядят еще более необъяснимыми и возмутительными. Также выделяется тема кульминационной борьбы Китая против Японии (и иностранного империализма в целом) в других областях школьного учебного плана, в том числе в учебных пособиях по «нравственности и политике» (2009) и по китайскому языку. В учебниках по китайскому языку для начальной школы, например, учащимся рассказывают историю о героическом поступке китайского ребенка, который пожертвовал собой ради спасения деревни от японских «дьяволов» (Викерс и Цзэн, 2017, стр. 139). Как и во многих других ранее оккупированных обществах, морально или политически сложные аспекты военного опыта - например, непростая проблема коллаборационизма - в значительной степени игнорируются (Викерс, 2017а). Таким образом, следствием закрепления представлений о недавней истории как о борьбе китайцев против иностранцев - борьбы света против тьмы - является отсутствие каких-либо значительных обсуждений в школьных учебниках (или музеях, или средствах массовой информации) примеров страданий китайцев в результате внутренних причин (см. Дикоттер, 2013; Янг, 2013).

В Корее также значительный акцент делался на национальную жертвенность, что к тому же осложнено грозящей тенью неразрешенной гражданской войны с Севером. В корейских учебных планах, как правило, раскол между Севером и Югом игнорируется (хотя картина на уровне школы может быть разной — см. следующий раздел). То же касается, колониального периода, который с подачи военного диктатора Пак Чун Хи не упоминался вплоть до 1980-х годов, из-за его собственного «коллаборационистского» прошлого. Вместо этого национализм поддерживался посредством воспоминаний о более ранней борьбе против Японии, а именно

противостоянии флотоводца Ли Сунсина нашествию войск Хидэёси Тоётоми в 1592 году (Хан, 2013, стр. 112-3). После убийства Пака в 1979 году его военные преемники изменили учебный ориентир: более четверти содержания учебников по истории для старшей школы 1987 года было посвящено японскому колониальному периоду. Однако, хотя в пособиях подчеркивается стойкое сопротивление корейцев во время японского правления, колониальное наследие в данных учебниках выражено неоднозначно: его связывают с принесением неизбежной и в конечном итоге желательной «модернизации», при этом упоминая неприятный аспект иностранного господства (Хан, 2013, стр. 113-4).

После периода демократизации в конце 1980-х - начале 1990-х годов, корейская политика характеризовалась резкой поляризацией между консерваторами, которые заняли оборонительную позицию в отношении наследия диктатуры и колониализма, и левыми, которые решительно критикуют оба периода. Для представителей правых успех в содействии экономическому развитию является основным стандартом для оценки достижений колониальных, военных или действительно демократических режимов (Кан, 2016, стр. 44). Что касается представителей левых политических течений, достижения в области развития как японского, так и военного режимов рассматривались как фундаментально испорченные колониальной и капиталистической «эксплуатацией». После того, как система монополистических, государственных учебников была ликвидирована в 2002 году, появились учебники о «войнах» по современной истории с более «правым» уклоном, которые противопоставлялись учебникам с «левым» уклоном издательского дома Keumsung (Кан, 2016).

Жертвенность и национализм переплетаются как в представлениях левых, так и правых, акценты и политические последствия значительно разнятся. Левые, как правило, обращаются к глубоко традиционалистской концепции *Han minjok* (корейская раса нация), которая считается необходимым освобождением от злостных иностранцев, в особенности американцев и японцев, и сочувствующих им корейцев. Для представителей левых политических течений глобализация и эксплуатация транснационального капитала являются, однако, последним примером иностранного угнетения, в который замешаны доморожденные правые. Таким образом, национального спасения можно достигнуть путем восстановления суверенитета и избавления полуострова от пагубных иностранных влияний. В 2003 году в учебниках Keumsung, в которых появился текст относительно данных вопросов, были приняты в 53% школ (Кан, 2016, стр. 50).

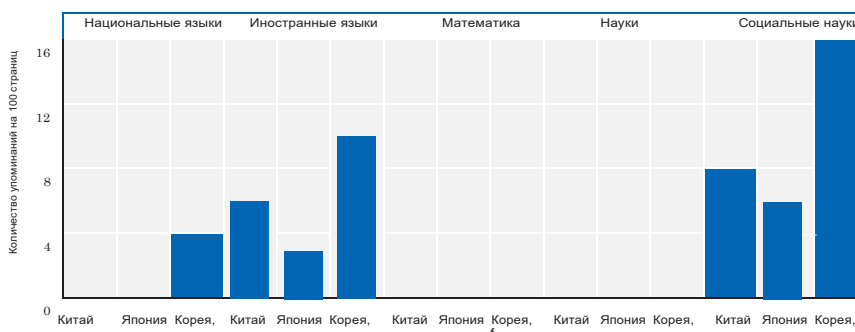
Что касается представителей правых политических взглядов, с одной стороны, они также разделяют традиционалистскую концепцию корейской *minjok* и делают акцент на наследии иностранного угнетения, с другой стороны, они по-прежнему в подавляющем большинстве уделяют большое внимание угрозе коммунизма в виде Северной Кореи. В текстах правых экономическая модернизация, взаимодействие с глобализацией и лояльность американскому союзу имеют по-прежнему решающее значение для национальной мощи и способности противостоять угрозе с севера. Таким образом, в изложении национального прошлого у правых разный акцент. После избрания в 2008 году консервативного президента Ли Мён Бака, бюрократическая власть государства была направлена на то, чтобы оказать давление на издательство левого толка Keumsung и пересмотреть его учебники, а школы вынудить отказаться от его принятия; следствием данной политики стало снижение количества школ, использующих учебники указанного издательства, до 32% (Кан, 2016, стр. 50). В 2013 году преемником Ли стала Пак Кын-Хе, который попытался восстановить систему предписанных государством учебников,

хотя эта политика почти наверняка будет оставлена ее преемником. Таким образом, в корейских учебниках до сих пор наблюдается плюрализм, но в крайне поляризованной форме, что по иронии судьбы подкреплено широким консенсусом в отношении этнокультурной сущности государственности.

Представления об этнокультурном разнообразии Меньшинства и мигранты

Как показывают результаты кодирования, в учебных планах по всей Восточной Азии в различной степени признается важность уважения разнообразия (см. Приложение II-12d). Однако упоминания разнообразия или терпимость, как правило, становятся незначительными при более тщательном рассмотрении в контексте широко распространенного национализма. Важно отметить, что наряду с материалами, относящимися к нравственному воспитанию (или похожим предметам) и социальным наукам, отдельные упоминания о разнообразии чаще всего встречались в учебных планах по иностранным языкам (см. Рисунок 3.4). Понимание плюрализма и разнообразия как качеств, которые не ограничены национальными границами, которые характеризуют как внутреннее, так и международное общество, в целом остается слабым.

Рисунок 3.4 Упоминания «признании/уважении разнообразия» в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея



Что касается Китая, более общие политические заявления, взятые сами по себе, дают в значительной степени отличное от общего представление. Так, в официальных учебных планах прямо подчеркивается многообразный этнический характер Народной Республики, что предусматривает широкие ассигнования на образование «меньшинств», наряду с упором на межэтническое «единство» или «солидарность» (*minzu tuanjie*) (см. MOEGO и SEACGO, 2008). В национальном плане в области образования (*ganguyao*) на 2010-2020 годы перечислены различные меры, направленные на «продвижение» двуязычного обучения; «объединение» школ в районах проживания меньшинств с другими в целях «оказания помощи»; мотивация выпускников преподавать в «районах, населенных меньшинствами»; и развитие «современного дистанционного образования». В рамках 13-ого пятилетнего плана на 2016-2020 годы «стратегической целью» реформы стало «здоровое развитие этнических зон» (глава 40), при этом подчеркиваются уже достигнутые успехи. 14 из 56 официально признанных этнических меньшинств, в том числе корейцы, маньчжуры, монголы и казахи, в настоящее время обучаются дольше по количеству лет, чем средний показатель по стране (Совет Организации Объединенных Наций по правам человека, 2013). Утверждается, что в Тибете учащимся предоставляется пятнадцать лет бесплатного образования; начальную школу посещают 99,64% детей школьного возраста; неграмотность среди молодежи

снизилась до 0,57%

или менее; и в среднем учащиеся обучаются в школе в течение 8,6 лет (Пресс-канцелярия Госсовета, 2015). С 2011 по 2015 годы, в Синьцзяне были осуществлены 528 образовательных проектов, на которые были привлечены инвестиции в размере 10 800 000 000 юаней (около 1 570 000 000\$) (Пресс-канцелярия Госсовета, 2016).

Однако очевидный успех подобных количественных мер не должен затмевать серьезные проблемы в отношении признания и принятия разнообразия в Китае. Это относится не только к официально признанным этнокультурным «меньшинствам», но и к другим маргинальным группам. Что касается официально признанных меньшинств, двуязычное образование в значительной степени ограничено начальным уровнем, поскольку обучение на китайском языке является единственным путем к полному участию в современной экономике. Существует широко распространенное предположение о том, ввиду относительная «отсталости» меньшинств, они нуждающимися в помощи со стороны более «продвинутого» этноса хань, согласно данным представлениям, образование и развитие могут «повысить» представителей меньшинств до уровня хань. Повествования об истории «малых» народов и регионов являются весьма избирательными, обеспечивая соответствие общей телеологии объединения и ассимиляции (Викерс, 2006), при этом религиозная свобода в последние годы все более ограничивалась. Между тем, для хань китайский язык является символом торжества над развитием «отсталых» регионов, таких как Тибет и Синьцзян, недавно усилился гнев на тибетцев и уйгуров за их «неблагодарность» (Лейболд, 2014).

Сами ханьцы также весьма разнообразны, однако данный факт практически не признается в официальных дискурсах о гражданственности, идентичности и ценностях. Разнообразию подразумевает не только лингвистический, культурный и этнический аспекты, но и главным образом территорию проживания. Ключевым фактором раздела в китайском обществе, который охватывает и все остальные проблемы, является разделение на городские и сельские районы, установленное в рамках системы места жительства (*hukou*), таким образом, опыт страны в области гражданственности неравномерный. Данная тенденция проявляется не в последнюю очередь в бедственном положении детей трудящихся-мигрантов: миллионы таких детей либо «оставлены без внимания» в слабых сельских начальных школах, либо вынуждены (в результате их исключения или маргинализации в городских государственных школах) обучаться в общинных школах низкого уровня (Гудберн, 2009; Викарс и Цзен, 2017, глава 9).

Напротив, в современной Японии дискурс о национальном единстве и однородности подразумевает твердую приверженность единообразному и равноправному обеспечению школьного образования, даже если, как утверждает Кария (2013), это обязательство было подорвано в последние годы. В то же время внутреннее разнообразие признается путем прославления маргинальных местных вариантов однородного японского языка или проблем, не связанных с культурным аспектом. Положения учебных планов в отношении «уважения» или «оценки» разнообразия в основном отмечают давно устоявшиеся региональные варианты обычаев, ремесел и фестивалей; различия между поколениями; и понимание проблем, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями (однако в учебных материалах отсутствуют конкретные упоминания, например, о японцах в Бразилии или этнических корейских

или китайских меньшинствах).³¹Учащимся также предлагается изучить конкретные местные вопросы и проблемы, чтобы повысить осведомленность учеников об «особых характеристиках» места их проживания (Учебник по социальным наукам для начальной школы, стр. 22). Учащиеся, размахивающие папками, чьи изображения неизменно фигурируют на обложках учебников по социальным наукам для начальной школы, несомненно, принимают участие в таких исследованиях.

Чтобы понять включение в учебные планы «разнообразия», необходимо обсудить вопрос «толерантности». Объекты толерантности почти всегда находятся за пределами Японии; четыре раза в комментариях к «общим положениям» упоминается необходимость «уважать другие страны» (*takoku wo sonchou*) (Комментарии к общим положениям для начального образования., 3, 7, 24, 79). В указанном документе разнообразие рассматривается в первую очередь как мир однородных наций, а не национальных общин. В положениях о нравственном воспитании в начальной школе закреплено следующее: «бережем традиции и культуру нашей нации, и наши сердца полны любви к стране, проявляем интерес к иностранцам и иностранным культурам»³² (Комментарии к нравственному обучению в начальной школе, стр. 51). В одном из немногих прямых упоминаний о присутствии «иностранцев» в японских школах их поставили в один ряд с японскими репатриантами; в нем говорится о необходимости обеспечить «непосредственное руководство» для указанных групп, и о необходимости привлечь других учащихся, чтобы признать их «преимущества и особенности» (Комментарии к общим положениям для начальной школы, стр. 79). Однако это косвенно закрепляет различие между в значительной степени однородной Японией и «чужим» миром, при этом культурное разнообразие в японских школах представлено как фактор «чуждости» или воздействия иностранцев.

Фактически вопросы этнического и культурного разнообразия в Японии или связанных с ними проблемами дискриминации представлены в учебных планах не столь незначительно, как можно предположить, основываясь на официальные учебные планы. В политике на местном уровне существуют значительные различия, причем власти некоторых регионов с большим числом мигрантов или этнических меньшинств ищут пути содействия более широкому включению или интеграции (Тсунэйоши, Окано и Букокк, 2011). В национальном политическом дискурсе стали широко обсуждаться вопросы об образовании в целях «мультикультурного симбиоза» (*tabunka kyosei*), впервые появившегося в гражданском обществе (Окано, 2012). В учебниках по общественно-политической подготовке и истории, как правило, отмечается наличие значительных этнических меньшинств корейцев и китайцев, что связано с наследием японского колониализма (например, *Teikoku Shoin Koumin*, стр. 46; *Tokyo Shoseki Koumin*, стр. 47, 49). Обычно выделяются в качестве отдельных этнических групп айны (на Хоккайдо) и окинавцы, а также упоминается о дискриминации в отношении буракуминов (давно презираемых потомков низшей касты) (например, *Teikoku Shoin Koumin*, стр. 44-5). Кроме того, подчеркивается растущее количество иностранцев в Японии, что связывается с растущим спросом на труд мигрантов в некоторых отраслях экономики в результате старения

31 С этим связана проблема, которая заключается в том, что японское правительство не собирает данные об этническом разнообразии японских граждан, что включает коренные народы, натурализованных мигрантов и бывших колониальных подданных. В результате сложно оценить реальную ситуацию и масштабы разнообразия и разработать соответствующую политику (см. Тсунэйоши, Окано и Букокк, 2011).

32 В оригинальной версии на японском языке: «外国の人々や文化に関心を持つ' (*gaikoku no hitobito ya bunka ni kanshin wo motsu*)».

населения и снижения численности японского коренного населения. В некоторых учебных пособиях отмечены проблематичные аспекты их положения, такие как отсутствие права голоса (даже на местных выборах). Однако, как в учебных документах, так и в учебниках, обсуждение характера и степени разнообразия, как правило, основывается на черно-белом различии между «японским» и «не японским».



Принятие этнокультурного разнообразия в Корее, равно как в Японии и Китае, противоречит представлениям о национальной идентичности, в которых подчеркивается важность культурного и исконного начал



В последние годы Корея столкнулась с гораздо большим потоком мигрантов из других стран (в особенности из стран Южно-Восточной Азии), чем Япония: с 2000 года только количество рабочих мигрантов увеличилось «более чем в три раза», и составило более 600 000 в 2013 году (Экономист, 2017b). В ответ на данное явление, начиная с 2007 года, последовала череда пересмотров официального учебного плана, в которых стали упоминать концепцию разнообразия, а кульминацией стало закрепление в национальных рекомендациях в 2015 того, что указанная концепция должна быть «оценена и признана». Это происходит

на фоне признаков того, что с многочисленными иностранными мигрантами (особенно неквалифицированными рабочими из Юго-Восточной Азии, которые стали представлять собой «новый подкласс») в корейском обществе обращаются без упомянутого признания и уважения (Экономист, 2017b). Однако принятие этнокультурного разнообразия в Корее, равно как в Японии и Китае, противоречит представлениям о национальной идентичности, в которых подчеркивается важность культурного и исконного начал. Еще предстоит выяснить, каким образом подобные риторические заявления о разнообразии будут воплощены в реформу на уровне школ и классов.

Особый аспект разнообразия в корейском контексте касается беженцев из Северной Кореи. Считается, что перебежчики с севера разделяют, по существу, ту же культуру и наследие, что и жители Южной Кореи, и научились видеть себя в качестве членов одного корейского *minjok* (расы-нации). В результате радикальных различий между обществами севера и юга по 38-ой параллели, Северная Корея стала культурно чуждой для своих южных собратьев, но укоренившиеся представления об однородной государственности не дают выразить это как проявление «разнообразия» (Джо, 2012; Ким, 2013). Кроме того, некоторые ученые утверждают, что, поскольку данная концепция, по сути, была привнесена с Запада, где преобладают различные социальные, культурные и политические условия, зарубежные исследования в ограниченной степени могут влиять на корейские обсуждения (Ли и Байк, 2012). В официальных политических документах Северная Корея упоминается в контексте обсуждения вопросов мирного воссоединения и истории отношений между севером и югом, однако углубленное, критическое обсуждение условий жизни на севере и последствий этого для примирения или для интеграции северных перебежчиков не поощряются. В то же время учителям не рекомендуется выражать свои мнения по данным вопросам под предлогом образовательной «автономии» или «независимости» (т.е. в соответствии с правилами, направленными на борьбу с коммунистической «диверсией») (Ох, 2009). Тем не менее, это не помешало некоторым школам и НПО провести

образовательные программы и исследования, касающиеся Северной Кореи и проблемы мирного объединения (Парк, 2015).

Таким образом, в основных обществах Восточной Азии официальные учебные планы отражают сохраняющееся противоречие между преобладающим представлением о государственности как изначальной, определяемой предками и, по сути, биологической, и включением в политический дискурс (совсем недавно в Корее и Японии) призывов к уважению «разнообразия». Данная тенденция имеет серьезные последствия для коренных меньшинств или недавних мигрантов, чьи языки, верования и культурные обычаи расходятся с нормами национального большинства или «основной» этнической группой. Это также затрудняет принятие глобальной гражданственности, укоренившейся в транснациональном понимании гражданских прав и обязанностей и осознания человеческой общности.

Интернационализм, Восточноазиатский транснационализм и язык

Помимо того, что в учебных планах делается значительный акцент на нации как предпочитаемом значении идентичности, результаты кодирования показывают, что транснациональная идентичность представлена в учебных планах стран Восточной Азии неоднозначно и даже негативно (**Рисунок 3.5**; также см. **Приложения II-7, 10a и 12h**).³³ Пример Кореи является исключительным в отношении применения языка глобальной гражданственности в учебных материалах. Данная практика связана с широко обнародованной поддержкой правительства «образования для международного взаимопонимания» (в Сеуле находится один из центров ЮНЕСКО категории 2³⁴: АТЦОМВ) и совсем недавно ВГГ. В японских учебных материалах важное место занимает риторическое упоминание объединяющей нас «человечности», что зачастую связано с самовосприятием Японии как миролюбивой страны (см. **Рисунок 3.3**). Что касается обсуждения транснационализма, в официальных документах он, как правило, описывается абстрактно и вне контекста (как следует из данных, представленных на **Рисунке 3.5**). Широкие утверждения об общей гуманности или международной гармонии редко соотносятся со сложными реалиями жизни в современной Восточной Азии.

В учебных материалах Китая особенно скудно упоминается глобальная гражданственность, глобальные системы, структуры и процессы и глобальные проблемы (см. **Приложение II-7-9**). Согласно выводам исследования, посвященного анализу нравственного воспитания в начальной школе (pínde yu shehui), реформирование учебных планов в начале 2000-х годов привело к более широкому обсуждению глобальных проблем (в особенности на уровне 6-го класса), но данным вопросам по-прежнему отводилось только 8 тем по сравнению с 48 темами для обсуждения национальных вопросов (Ло, 2011, стр. 111, цитируется по Роуз, 2015, стр. 90). Тем временем растущее значение в представлениях о нации «славных национальных традиций» и «традиционных добродетелей» Китая отражает идеологический сдвиг от социалистического национализма к неотрадиционному национализму. В рассмотренных учебниках Роуз обнаружила, что стали чаще упоминаться такие термины, как «глобальная деревня» (dìqìyuncun)

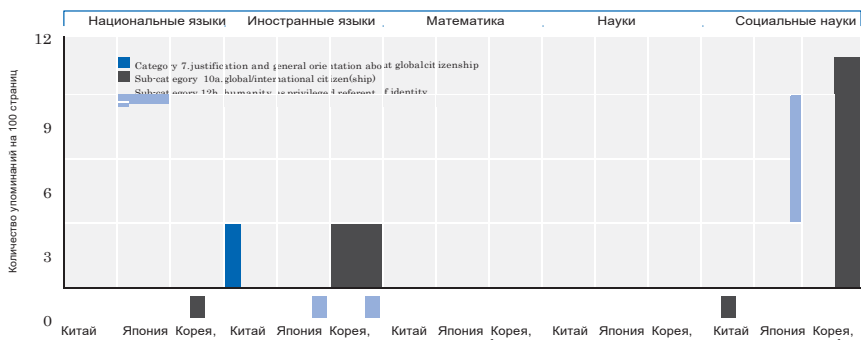
33 В этом отношении Гонконг и Тайвань являются частичными исключениями. В Тайване, например, особенно в период правления Демократической прогрессивной партии, большое внимание уделялось мультикультурному «азиатскому» наследию в противовес материковой части Китая (см. Викерс, 2010). Однако ввиду того, что данные о Тайване и Гонконге не были проанализированы в рамках настоящего исследования, мы лишь ограничиваемся упоминанием сложившейся на данных территориях ситуации.

34 Хотя юридически институты и центры категории 2 не являются частью ЮНЕСКО, они связаны с ней посредством официальных договоренностей, утвержденных Генеральной конференцией ЮНЕСКО.

или «глобальные жители» и что это сопровождается намеками на интересы детей во всем мире, а также на глобальные проблемы (включая атипичную пневмонию (ТОРС) и изменение климата), затрагивающие их (Роуз, 2015, стр. 98-99). Однако в школьных учебниках также подчеркивается, что мир во всем мире зависит от продолжающейся модернизации и укрепления вооруженных сил Китая. Согласно учебникам по гражданскому самосознанию (сиксианг пинде) для средних школ, Китай как «развивающаяся» страна, которая сталкивается с различным давлением со стороны развитых стран, сможет достигнуть «великого возрождения китайского народа» только путем дальнейшего содействия национальному развитию (стр. 97). Акцент на важности экономической и военной мощи страны и опасности национальной слабости подкрепляется историческим повествованием, в котором представлены случаи иностранного «издевательства» (Викерс, 2009).

Наряду с широкой распространенностью в японских учебных планах по социальным наукам концепции «гуманности как главной основы идентичности», в материалы также включено понятие пацифизма (см. **Рисунок 3.3**). Однако, согласно полученным данным, в последние годы в учебниках уделяют больше внимания национальному элементу идентичности. Если в широко используемом японском учебнике по социальным наукам 1996 года издания (подготовленном Митсумура Тошо) встречались такие выражения, как «человек одного со мной мира» и намеки на понятия глобальной гражданственности, в издании 2011 года того же пособия «отсутствуют упоминания о мире или глобальных граждан в соответствующем разделе» (Роуз, 2015, стр. 99). По иронии судьбы, в то же время обсуждение вопроса «интернационализации» является одной из основных особенностей образовательного дискурса в Японии. Однако, как было отмечено выше, в таком обсуждении, как правило, главной целью является создание «глобального человеческого потенциала» для повышения национальной конкурентоспособности, что исключает понятие транснациональной идентичности. Тсунэйоши выразил это следующим образом: «Обсуждения интернационализации в Японии... связаны с обсуждениями развивающихся граждан, которые осознают себя японцами и которые могут функционировать как «японцы» в международном обществе» (2011, стр. 117). Ожидается, что восприятие гражданами мира за пределами Японии будет всегда переноситься сквозь призму принадлежности к японцам. И такой подход к государственности оправдывается, представляя ссылки на зарубежный опыт. Например, целью курса обучения по социальным наукам в начальной школе является достижение среди учащихся «понимания, что у нашей страны и других стран есть национальные флаги, и к ним необходимо относиться с уважением» (стр. 24), что якобы направлено на поощрение международного осознания и «уважения». Однако, учитывая внутренние политические противоречия, связанные с данными вопросами, вполне вероятно, что главной целью является распространение почитания национального флага Японии путем ссылки на общепризнанную международную норму.

Рисунок 3.5 Упоминания определенных категорий, относящихся к глобальной гражданственности в предметных учебных планах начального и среднего образования в Китае, Японии и Республике Корея.



В Корею, несмотря на то что в официальных документах идеи общей гуманности прямо не упоминаются, понятия глобальной или международной гражданственности занимают видное место в учебных планах не только по социальным наукам, но и по иностранным языкам (см. **Рисунок 3.5**). Однако, как и в случае с упоминанием в Японии «гуманности», сама по себе приведенная статистика не указывает, каким образом связано сознание национальной и международной идентичности (и связано ли в принципе). В рамках восточноазиатского интернационализма концепция нации, как правило, является абстрактной и непроницаемой. Это относится как к Корею, так и к Японии или Китаю (см. выше). Вместо того, чтобы привести к снижению или преодолению международных разногласий, взаимодействие между этими нациями видется как бравирование собственной национальной уникальностью

Учебные планы по иностранным языкам являются одной из областей, в которых напряженность между национализмом и международным сознанием особенно очевидна. В корейских материалах подчеркивается важность открытого и недискриминационного в отношении к другим народам образования, а также полезность английского языка как инструмента для понимания других культур и традиций.

Примечательно, что в них также отмечается важность использования английского языка для объяснения корейской культуры иностранцам (Корейский учебный план по английскому языку, стр. 5). Идея о том, что изучение английского языка направлено в первую очередь на то, чтобы учащиеся смогли объяснить свои национальные особенности иностранцам (т.е. жителям западных стран), также встречается в китайских и

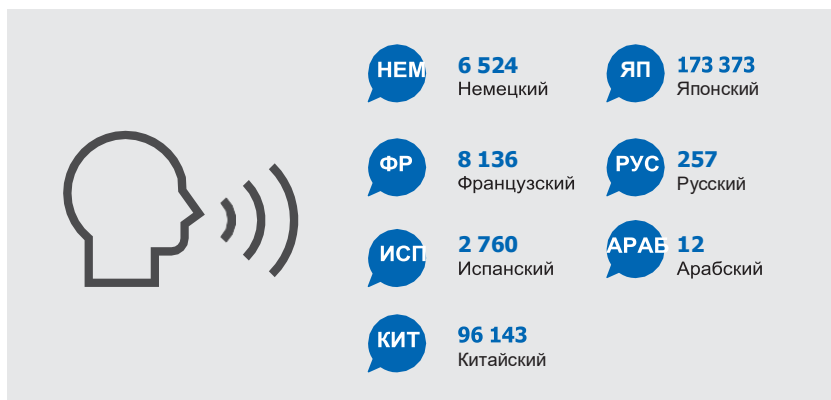
и японских учебных планах, и отражает, в какой степени на учебный план по иностранным языкам возложена задача упрочения национальных границ, даже если им дана возможность их преодолеть.

“Идея о том, что изучение английского языка направлено в первую очередь на то, чтобы учащиеся смогли объяснить свои национальные особенности иностранцам (т.е. жителям западных стран), отражает, в какой степени на учебный план по иностранным языкам возложена задача упрочения национальных границ, даже если им дана возможность их преодолеть.”

Подобные противоречия особенно ясно видны в японских материалах по учебным планам. В учебных материалах по иностранным языкам подчеркивается, что целью их изучения является содействие пониманию международного разнообразия или «стимулирование активного взаимодействия с миром каждого отдельного учащегося» (Комментарии к курсу обучения по иностранным языкам, стр. 1). В них также отмечается важность обучения учащихся тому, как «объяснить, что представляет собой Япония» и «просветить» иностранцев» относительно понимания языка и культуры нашей страны» (Комментарии к курсу обучения по иностранным языкам, стр. 69). Кроме того, в учебных документах неоднократно подчеркивается, что необходимо укреплять способность учащихся к общению (*tsutaeru nouyoku*), как на японском, так и на английском языках (например, в Комментариях к курсу обучения по японскому языку для начальной школы., стр. 4, 8, 12, 129, 134). Это напрямую связано с поощрением «взаимопонимания». В курсе обучения по японскому языку подчеркивается, что «в контексте уважения позиций и мнений друг друга необходимо усилить способность к устному общению в рамках межличностных отношений» (стр. 8).

В отношении международного общения важным аспектом является выбор языка - английский. В Восточной Азии обучение иностранным языкам в основном начинается и заканчивается английским языком. Вследствие существенного акцента на математике, точных науках и национальном языке, наряду с включением в расписание обязательных уроков по нравственности, гражданскому самосознанию и национальной истории, как правило, оставляют место для изучения только одного иностранного языка. На практике в зависимости от страны существуют значительные различия. В японских школах, например, начинают обучение иностранным языкам обычно значительно позже, чем в Корее и городских школах Китая (см. Приложение III). Ситуация в сельских районах Китая и в регионах проживания этнических «меньшинств» отличается, причем если в первом случае в школах зачастую нет квалифицированных преподавателей иностранных языков, то в последнем случае школы сталкиваются с «проблемой трех языков» в связи с необходимостью изучения двух неродных языков - мандаринский китайский и английский языки (Чжао, 2014). (конечно, изучение трех языков одновременно само по себе не является недостатком, но является таковым для многих китайских «меньшинств» в контексте

Рисунок 3.6 Количество учащихся старших классов, изучающих второй иностранный язык в Республике Корея (на основе данных Статистического ежегодника, 2012 год)



Source: Lee, 2015, p. 48, Table 1

интенсивной конкуренции за лучшие оценки, см. ниже). Однако есть и исключения: в отдельных регионах Китая в некоторых школах предлагают изучать другие языки, кроме английского в качестве основного иностранного языка. Так, например, на северо-востоке страны в ряде средних школ преподается японский язык. В Корею, тем временем, значительное число студентов изучают второй иностранный язык на уровне средней школы (см. рисунок 3.6). В корейских вузах японский язык является самым популярным вторым иностранным языком, однако, в последние годы приобретает популярность китайский язык. Согласно данным, приведенным в **Таблице 3.1**, в 2012-2015 годах наблюдается резкое снижение абсолютного числа корейцев, изучающих японский язык. Напротив, японские студенты почти никогда не тратят значительное время на изучение какого-либо другого иностранного языка, кроме английского. Согласно официальным данным, в старших классах средней школы около 1,5% от общей численности учащихся изучают другие иностранные языки.³⁵

Несмотря на данные различия, в подавляющем большинстве случаев приоритет отдается изучению английского в качестве иностранного языка, в то время как изучением азиатских иностранных языков пренебрегают, что является характерной чертой всех восточноазиатских школьных систем. Подобное пренебрежение изучением азиатских языков отражает и усиливает уязвимость любого общего чувства восточноазиатской идентичности. Ни в Китае, ни в Японии не предпринимаются никаких реальных попыток увязать идеи транснациональных ценностей или идентичности (как они есть) с восточноазиатским контекстом. В японских официальных рекомендациях упоминаются «азиатские» страны, что принижает значение общей

Несмотря на данные различия, в подавляющем большинстве случаев приоритет отдается изучению английского в качестве иностранного языка, в то время как изучением азиатских иностранных языков пренебрегают, что является характерной чертой всех восточноазиатских школьных систем

идентичности, разделяемой с корейцами и китайцами в качестве соседей или внутренних меньшинств. В то время как предусмотрено, что учащиеся средней школы должны узнать о том, как недавняя иммиграция в Австралию и Новую Зеландию позволила усилить «мультикультурализм» в этих обществах и их связи с Азией (Социальные науки для средней школы, стр. 41), подобные упоминания отсутствуют в отношении многообразных и сложных азиатских связей Японии. В японских учебниках по истории и литературе Китай в подавляющем большинстве случаев изображается в древний период (Янг, 2014). Таким образом, в рамках учебного плана по «национальному языку» (т.е. японскому) все японские учащиеся (в отличие от своих корейских коллег) изучают классические китайские тексты, более того, возможности изучения современных китайских текстов в школе практически отсутствуют.

Во всяком случае в последние годы вклад школьного образования в укрепление взаимопонимания стал еще более незначительным. В своей работе Роуз (2015) приходит к выводу, что с 1990-х годов современный Китай описывается в японских учебных планах еще более поверхностно и стереотипно. В учебниках по общественно-политической подготовке теперь подчеркиваются различия в образе жизни китайских и японских молодых людей, при этом раньше больший

³⁵ Согласно данным по Японии (2014), общее число учащихся в средней школе, изучающих иностранные языки, помимо английского, составляло 48 129 учеников, а общая численность учащихся в этом году составила чуть более 3 330 000 учеников (Япония, 2016).

Таблица 3.1 Количество институтов, преподавателей и обучающихся японскому языку в Республике Корея, Китае и Монголии

Страна и регион	2012			2015								Население* (люди)
	Институты (институты)	Преподаватели (люди)	Учащиеся (люди)	Институты (институты)	Преподаватели (люди)	Учащиеся (люди)	Учащие ся на 100 000 населения (люди)	Распределение по уровню образования (учащиеся)				
								Начальное	Среднее	Высшее	Другое	
Республика Корея	3,914	17,817	840,187	2,862	14,855	556,237	1,106	1,106	451,893	51,963	51,221	50,293,439
Китай	1,800	16,752	1,046,490	2,115	18,312	953,283	69	1,573	52,382	625,728	273,600	1,376,048,943
Монголия	59	192	8,159	76	253	9,914	335	1,811	4,556	2,402	1,145	2,959,134
Всего	5,773	34,761	1,894,836	5,053	33,420	1,519,434	1,510	4,490	508,831	680,093	325,966	1,429,301,516

Источник: Взято из Japan Foundation, 2017, стр. 22, Таблица 2-1-1.

акцент делался на сходствах (Роуз, 2015, стр. 93-97).³⁶ Современная Япония представлена в китайских учебниках в качестве «восточной культуры» (dongfang wenhua), но весьма стереотипно, при этом подчеркивается китайское происхождение многих аспектов традиционной японской культуры. В целом, в заключении в своей статье Роуз отмечает, что Китай и Япония, «как правило, не изображаются в качестве соседствующие части единого «восточно-азиатского» региона или культурной сферы», а в учебных планах обеих стран «мало обсуждается характер или степень их общей культурной традиции, помимо упоминаний (односторонних) передачи культуры от Китая Японии в далеком прошлом» (стр. 100).

Гендерный вопрос

Что означает распространение концепций государственности и развития в отношении гендерного вопроса? Большая часть риторики о роли женщин в процессе развития, как правило, рассматривает этот вопрос инструментально; женщины нередко косвенно изображаются как «матери развития», при этом ценность образования девочек защищается ссылкой на его полезности ради «сокращения бедности, сдерживания роста населения, формирования общественного здоровья и укреплении нации» (Росс, 2006, стр. 29-30). Официальные учебные планы дают мало информации об этом вопросе: гендерное равенство

“
Официальные учебные планы дают мало информации об этом вопросе: гендерное равенство едва ли упоминается в учебных планах крупных восточноазиатских стран”

едва ли упоминается в учебных планах крупных восточноазиатских стран (см.

Приложение II-5). Что касается Китая и Японии, данный вопрос, как представляется, практически не обсуждается в таких документах; в корейских материалах встречаются отдельные упоминания только в учебном плане по социальным наукам для средней школы. Но это учебное «слепое пятно» очень важно само по себе.

Гендерное равенство, как правило, занимает приоритетное место в повестке дня государственной политики Японии; Япония обычно находится в самом низу списков развитых стран по вопросам занятости женщин, разрыва в оплате труда мужчин и женщин и других мер по обеспечению равноправия (ОЭСР, 2012). В учебных материалах отсутствуют свидетельства о согласованных усилиях по преобразованию укоренившихся подходов в данной области. Это не означает полного игнорирования указанных вопросов в учебниках. В учебниках женщины представлены в различных образах, зачастую стереотипных (медсестры, учителя, покупатели, домохозяйки, администраторы и так далее), но не всегда. В учебнике по общественно-политической подготовке издательства Teikoku Shoin (Koumin), например, есть изображение спортсменки Есида Саори, которая размахивает японским флагом на Лондонской Олимпиаде (стр. 166) и текстовое поле, посвященное Огате Садако, бывшей главе (женщине) УВКБ (стр. 183). Однако в этом же учебнике содержится лишь один короткий пункт, непосредственно посвященный теме гендерного равенства (стр. 43), в котором просто излагается соответствующее японское законодательство и содержится призыв ко всем «взять на себя ответственность» за поощрение равноправия. В учебнике по общественно-политической подготовке издательства Tokyo Shoseki тема развита больше: почти целая страница посвящена данному вопросу, а также представлено текстовое поле

³⁶ Напротив, в упоминаниях Кореи, согласно Роуз, до сих пор внимание, как правило, сосредоточено на общности с Японией (2015, стр. 96).

о классах по воспитанию детей для отцов. Мультипликационный персонаж, озадаченный учащийся мужского пола, задает показательный вопрос: «Почему участие мужчин в воспитании детей находится в центре внимания?» (стр. 48). Учителя могут использовать это в качестве подсказки для обсуждения в классе.

Тем не менее, в учебниках ситуация в Японии редко соотнесена с более широким контекстом. В учебнике Tokyo Shoseki представлен график, в котором сравниваются работающие японские женщины с работающими женщинами в Америке, Швеции и Германии (стр. 48), но это скорее исключение. Особое внимание уделено положению женщин в более бедных азиатских странах, при этом на обложке учебника изображена Малала Юсафзай. Конечно, тяжелое положение пакистанских женщин и девушек едва ли сопоставимо с положением их японских женщин. Но, если доля учащихся женщин в Токийском университете, который является высшим учебным заведением страны, значительно ниже 20% (Токийский университет, 2017), Япония, безусловно, не может удовлетвориться подобным положением дел.

В Китае, где Мао Цзэдун как известно, заявил, что «женщины занимают половину неба», женское освобождение официально изображается как главное достижение коммунистического правления. Однако в ходе исследований, проведенных Росс в начале 2000-х годов, были отмечены постоянные допущения «гендерного разделения труда и ролевых моделей», особенно в учебных материалах для детей младшего возраста (2006, стр. 43). На полевых работах в провинции Шэньси она обнаружила, что все «ученые, рабочие, крестьяне и солдаты», изображенные в текстах по социальным наукам, являются мужчинами, а «100% учителей и 75% обслуживающего персонала» — женщины. Лишь 5% изображенных персонажей, имеющих имя или центральное значение для сюжетной линии, были женщинами. Мужчины также преобладали в учебнике по математике, рассмотренном Росс. Они встречались «в привилегированных условиях и профессиональных ролях, которые... косвенно принижают математические способности женщин» (стр. 43). Более недавний анализ положения китайских женщин, проживающих в городе, (более образованных и «эмансипированных», чем женщины, проживающие в сельской местности) свидетельствует о том, что официальные дискурсы о социальной роли женщин остаются в высшей степени ориентированными на государства и утилитарными, что является основанием для социального порядка, в котором по-прежнему есть сильный перекоп в отношении интересов женщин (Финч, 2014). Между тем, учебные представления о политическом лидерстве, отражающие реальность за пределами школьных ворот,³⁷ косвенно выражают мысль, что принятие общественных решений продолжает быть прерогативой мужчин.

37 Среди членов высших эшелонов Коммунистической партии в подавляющем большинстве доминируют мужчины, в то время как постоянный комитет Политбюро, высший руководящий орган Китая, представлен исключительно мужчинами.

Поле 3.2 Вопрос полового просвещения в учебных планах

Как и в случае гендерного вопроса, вопросы полового воспитания и сексуальной ориентации в недостаточной степени представлены в учебных планах. В Корее половое просвещение изучается в рамках экономики домашнего хозяйства или курсов по выбору, ознакомление с эмоциональным аспектом, различными гендерными нормами или практикой «безопасного секса» не предусмотрено. Обучение сосредоточено главным образом на изучении биологических вопросов (т.е. изменений, которые происходят с телом во время подросткового возраста), процесса беременности и деторождения, а также возможных побочных эффектов сексуального насилия, например, заболеваний, передающихся половым путем (Ли и др., 2010). В Корею и Японию просвещением в области более широких вопросов гендерного разнообразия, дискриминации по сексуальной ориентации и сексуальной активности подростков обычно занимаются НКО или группы гражданских активистов. Общественный консерватизм в отношении данных вопросов (в случае Кореи закрепленный влиянием евангелической христианской церкви, а также «конфуцианским» консерватизмом) сдерживает инициативы политиков в области принятия более широкого подхода. Хотя стоит отметить, что корейское Министерство образования недавно продвинулось на пути к проведению реформы (Ким, 2016)» Что касается Китая, несмотря на признаки того, что общественное мнение поменялось, открытое обсуждение данных вопросов осложнено ввиду ограничений, возложенных на участников гражданского общества, наряду с официальной и общественной щепетильностью тем сексуальной распушенности или воспринимаемой «девиантности». (Экономист, 2017с).

Игнорирование гендерных вопросов в официальных учебных программах является характеристикой представлений о национальном развитии, в соответствии с которым образование и труд женщин в основном являются средством обеспечения национальных целей. Как считает Росс, концепция женской жизни как «цели» не хватает, или она слабо представлена в китайских документах (2006, стр. 30). Хотя это замечание относится в большей степени к положению женщин, оно также может в целом применяться и в более широком плане. Особенно очевидна данная проблема при рассмотрении феномена интенсивности образования и конкурентоспособности, а также практики, структуры и убеждений, которые их обуславливают.

С: Проблемы конкуренции и регламентации

В предметных учебных планах мало внимания уделяется проблеме интенсивности конкуренции в восточноазиатских школьных системах, но данный вопрос заслуживает осуждения ради благосостояния молодежи и «устойчивости» в странах региона. На уровне более широкой политики обеспокоенность проблемой давления, оказываемого на учащихся во время обучения, является одной из центральных тем просветительских дебатов по крайней мере с 1990-х годов. Во всех трех странах были приняты меры, направленные на снижение давления, испытываемого учащимися во время экзаменов и подготовки к ним. Как в Японии, так и в Китае с начала 2000-х годов школьные расписания были сокращены, а занятия в субботу были запрещены. Целью пересмотра предметных учебных планов должно было стать смещение акцента обучения с запоминания на приобретение универсальных «навыков» и творчества. Аналогичный дискурс возник и в Корею, в которой совсем недавно ввели инициативу «свободный семестр». В призыве министерства образования Японии, предоставляя учащимся пространство для «отдыха» и исследований по собственной инициативе, эти изменения вернут им «вкус к жизни» (*ikiru chikara*).

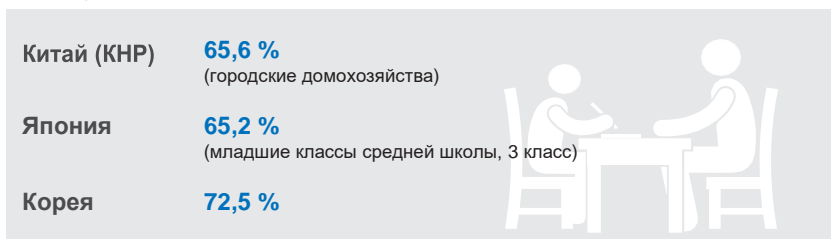
38 Изменения к соответствующим руководящим принципам обсуждались в рамках общественной консультации.

“
Изменения в учебных планах не соответствовали ни значительной реформе вступительных экзаменов в высшие учебные заведения, ни изменениям в методах набора сотрудников крупных работодателей
 ”

Однако главным результатом таких мер стало не снижение, а повышение интенсивности образования. Изменения в учебных планах не соответствовали ни значительной реформе вступительных экзаменов в высшие учебные заведения, ни изменениям в методах набора сотрудников крупных работодателей. Получение высшего образования стало массовым по всему региону; особенно быстро данный рост наблюдался в Китае, где процент учащихся, продолжающих обучение после средней школы в высших учебных заведениях, вырос с 27,3% в 1990 году до 86,5% в 2011 году (Чжан и Брей, 2016).

В результате диплом о высшем образовании стал необходимой минимальной квалификацией для растущего числа рабочих мест. Таким образом, естественно, работодатели стали все больше отбирать потенциальных сотрудников в зависимости от университета, в котором они обучались после окончания средней школы. Все это, наряду с большим значением (особенно в Японии и Корее) выслуги в продвижении по службе и растущей нехваткой постоянных контрактов, приводит к обостряет риски, связанные с принятием нестандартного карьерного пути.

В сложившейся ситуации сокращение времени количества уроков и содержания учебников привели не к снижению давления, испытываемого во время экзаменов и подготовке к ним, а его повышению и коммерциализации. Уже в 1970-х годах в Японии обращали внимание на рост частного репетиторства, но данная отрасль получила дальнейший толчок к росту вследствие проведения реформы, которая ограничила возможности государственных школ в области подготовки к экзаменам. Так же появилось и частное школьное образование, поскольку предоставление частных образовательных услуг все шире поощрялось в качестве альтернативы государственному школьному образованию. В этнографических исследованиях, проведенных в китайской провинции Шаньдун (Кипнис, 2011) и японском городе Кобе (Арай, 2016), этот процесс показан в действии. В этих обществах, как и в Корее, конкурентная погоня за преимуществом на экзамене стала манией, на которую затрачивают огромные семейные ресурсы, энергию и время. В работе Брей и Ликинс (2012, стр. 4-5) показана доля учащихся, получающих частное дополнительное обучение в младших классах средней школы:



По данным того же источника, почти 90% учащихся начальной школы в Корее и 73,8 % китайских учеников городских начальных школ работают с частными репетиторами.

В отношении сельских учащихся надежные данные найти труднее. Однако это не означает, что в сельских школах учеников не затрагивает проблема давления, связанного с процессом обучения.

Данные о дополнительном образовании в Китае необходимо рассматривать вместе с другим явлением - все более широкое использование школ-интернатов. Начиная с 1990-х годов, государство «группирует» младшие классы сельских средних школ (и зачастую старшие классы начальных школ) в областных центрах, создавая более крупные учреждения с улучшенной инфраструктурой и более квалифицированными преподавателями. По мнению Мерфи (2004), подобные школы также создаются для того, чтобы «превратить крестьян в современных китайских граждан», обучая сельских детей унифицированному учебному плану, разработанному для городских школ Китая, при этом преподавание ведется на официальном национальном языке. Расписания обычно предусматривают, что уроки или контролируемая учеба занимают почти все время бодрствования. В регионах, где отсутствуют государственные интернаты, все более популярными становятся частные школы-интернаты, предлагающие свои услуги сельским ученикам, в том числе многим «оставленным» родителями-мигрантами. В подобных учреждениях учебный план, как правило, еще более узко ориентирован на подготовку к экзаменам, применяются более простые педагогические подходы, а распорядок дня учеников более строго регламентирован, уроки и занятия длятся с 6:00 до 21:00 (или позже) (см. Викарс и Цзэн, 2017, стр. 222).

Конкурентная интенсивность китайского образования еще более усугубляется отличительной структурной особенностью - системой создания «ключевых школ». С конца 1970-х годов государственные ресурсы были направлены в отдельные (неизменно городские) школы с целью подготовки элиты к проведению национальной модернизации. Несмотря на то, что термин «ключевой» официально перестал применяться еще в 1980-х годах, повсеместно признается, что в государственном школьном секторе сохраняется иерархия престижа «Ключевые» учебные учреждения существуют на всех уровнях системы, начиная с детских садов. Их отличает от обычных школ превосходная инфраструктура и более квалифицированный персонал. Главной целью родителей, проживающих в городах, является получение места в подобном учреждении для своего ребенка. Несмотря на недавнее поручение правительства усилить соблюдение «зонирования» школ, сохраняющееся межшкольное неравенство сохраняется, что означает, что попытки снизить соревновательный импульс были в значительной степени неэффективными до сих пор (Викарс и Цзэн, 2017, главы 3,4 и 8).

В послевоенных японской и корейской школьных системах гораздо больший акцент делался на единообразии и равенстве, по крайней мере до недавнего времени. В этих странах, как и в Китае, единственным способом поступить в высшие учебные заведения является сдача вступительных экзаменов, что ведет к интенсивной конкуренции. Однако обеспечение справедливого государственного школьного образования, по крайней мере в течение обязательных лет, является одним из главных приоритетов государственной политики. Например, в Японии принимаются меры, направленные на то, чтобы уровень финансирования учеников был в целом одинаковым по всей стране (в сельских и городских районах). Преподаватели работают не в отдельных школах, а в местных школьных советах, причем работники регулярно переходят из одной школы в другую.

Несмотря на это, в Японии и Корее в последние годы неуклонно ослабевает официальная приверженность обеспечению единообразия и равноправия. Наряду с ростом частного школьного образования, в Японии были предприняты официальные попытки развития новых видов общеобразовательных средних школ (например, «первоклассные английские старшие школы»), которые явно направлены на отбор и воспитание «элитных» талантов. Оправданием указанных инициатив служат такие инструментальные и экономические понятия,

как «творчество», «компетенции XXI века» и «глобальный человеческий потенциал». В Корею в результате создания «специальных средних школ» (ССШ) произошел аналогичный сдвиг, который привел к ослаблению давней официальной приверженности «уравнению средних школ». Первоначально задумывалась разработка специализированных учебных планов для талантливых в определенных областях учащихся (в точных науках, иностранных языках, искусстве), как правило, считается, что ССШ предлагают особые преимущества в конкурсе на вступление в высшие учебные заведения (Сун, 2016, стр. 154-5).

В то время как западные политики озабочены тем, что западные системы образования уступают корейской и другим образовательным системам Восточной Азии в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся, влиятельные корейские политические деятели, представители бизнеса и средств массовой информации стремились «произвести» «страх перед глобальной конкуренцией» (Сун, 2016, стр. 156), в первую очередь страх в отношении Китая. В 2004 году в газете Chosun Daily вышла статья, посвященная тому, что корейские школы посылали «наших детей» на «холодный международный фронт конкуренции без бронежилетов», где учащимся предстоит встретиться с 40 000 000 китайскими выпускниками университетов, которые, словно армия запаса, ждут, когда они смогут развернуть свои силы в области научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ и на промышленных предприятиях» (цитируется по Сун, 2016, стр. 156). Отсутствующая «броня» якобы должна состоять из способности к творчеству и инновациям, которые были подавлены анахроническим акцентом страны на «уравнении» старшего школьного образования. Такие аргументы были приведены в целях содействия «диверсификации» в интересах воспитания элиты, настроенной на суровую международную конкуренцию. Однако соответствующие реформы шли рука об руку с попытками бывшего президента Пака нарастить патриотическое образование, при этом продолжая применять систему обязательного национального тестирования.

Упоминание разнообразия и выбора должны были оправдать не только введение элитарных форм образования, но и инноваций в системах оценивания, направленных на поощрение учащихся, обладающих выдающимися «talentami». Одним из таких примеров является японский «вступительный экзамен при приеме студентов», который начал проводиться в начале 2000-х годов. Согласно данной инициативе, университеты оценивают абитуриентов посредством ряда письменных тестов, тематических устных презентаций и обсуждений. В Корею, между тем, привлекательность ССШ выросла за счет предоставления высшими университетами привилегий абитуриентам из этих школ, что привело к повышению спроса на услуги частных подготовительных курсов. В Китае, эксперимент по предоставлению ведущим университетам большей независимости в приеме студентов быстро разросся: в определенный момент более 60% студентов были приняты в престижный шанхайский университет Фудань посредством процедуры «независимого приема» (duli zhaosheng). После коррупционного скандала с участием Пекинского народного университета в 2013-ом году, квоты на нестандартные процедуры приема были официально ограничены 5% от общего числа учащихся (Викерс и Цзэн, 2017, стр. 188). Однако не только на уровне приема в высшие учебные заведения, но и уже с детского сада, люди богатые и со связями сохранили возможность обойти, как предполагается, меритократическую систему, что в 2013 году в докладе для журнала Caixin было подытожено следующим образом:

[Те, у кого есть связи с властью, те, у кого есть деньги, уезжают за границу для продолжения своего образования, те, у кого нет денег, усердно учатся для участия в математических олимпиадах; те, у кого нет денег, силы или энергии, оказываются в конце](#)

очереди. Психика родителей, как и их детей, деформируется (цитируется по Вилерс и Цзэн, 2017, стр. 194).³⁹

Последствиями подобной элитарности, ярко выраженной в Китае, вновь возникшей в Корее и Японии, стало подчеркивание роли образования в воспроизводстве и обострении неравенства. В широком смысле это означает постоянный акцент на регламентации, дисциплине и лояльности для большинства (и для преподавателей), вследствие чего, как мы уже отмечали, в учебных планах во всем регионе приоритет отдается патриотизму и нравственному воспитанию. В то время как государственные экзамены и постоянное тестирование, а также рейтинги оказывают сильное

Последствиями подобной элитарности, ярко выраженной в Китае, вновь возникшей в Корее и Японии, стало подчеркивание роли образования в воспроизводстве и обострении неравенства

”

давление на индивидуумов, школы прикладывают большие усилия для поощрения этического и идеологического соответствия. Часто считается, что в восточноазиатском школьном образовании прививается дух «коллективизма», и хотя формы коллективизма довольно значительно различаются в регионе (как показано, например, в классическом сравнительном исследовании дошкольного образования Тобина, Карасава и Сюэ, 2009), данный стереотип до сих пор широко распространен. Однако те, кто, благодаря определенным «талантам», богатству или связям, могут учиться в элитных учреждениях, таких как «ключевые школы» Китая, или, более того, учиться в западных школах, могут обучаться в совершенно другой образовательной среде. Усиление элитарности образования и рост социально-экономического неравенства, таким образом, способствуют расширению пропасти между привилегированным меньшинством, «имеющих право думать» (независимо от того, пользуются они им или нет) (Рассел, 1932/2010, стр. 12), и большинством, которым необходимо бороться, чтобы соответствовать. Как отметил в своей работе Кария (1995), одним из результатов чрезмерной меритократии является, как правило, наделение элиты, позиция которой является следствием успеха в такой системе, огромными правами, при этом мало сожалеют о тех, кто потерпел неудачу якобы из-за слабости (см. также Ито, Кубота и Охтакэ, 2015, стр. 22-3). Действительно, это привело именно к тому результату, который предвидел Майкл Янг в своей сатире - «Возвышение меритократии» (1961).

Можно легко представить, как подобное сочетание духа интенсивной конкуренции и значительного акцентирования конформизма может также привести к серьезным социальным

39 Во всей Восточной Азии подвергались критике методы оценивания, которые поощряют заучивание наизусть и шаблонные знания, а не оригинальность или любопытство. Тот факт, что характерной чертой тестов является преобладание вопросов с несколькими вариантами ответов, говорит о необходимости реформы. В Китае предлагаемые изменения в области вступительных экзаменов в высшие учебные заведения предполагают расширение круга предметов, которые абитуриенты могут выбрать для оценки. Однако, смогут ли данные изменения, если они будут внесены, снизить давление в период экзамен, вызывает сомнения. Системы (как и большая часть населения) во всем регионе ценят в процедурах тестирования «объективность». Формы оценки (например, описательное эссе), которые в значительной степени опираются на самостоятельное профессиональное суждение члена приемной комиссии, могут считаться восприимчивыми к коррумпированным манипуляциям или оказывающими предпочтение привилегированным группам. Еще одним ключевым фактором, скрывающимся за нежеланием официальных лиц относиться к экзаменаторам, как и преподавателям в целом, как к независимым специалистам, является чрезмерная обеспокоенность бюрократическим (или политическим) контролем.

нарушениям, в частности в форме травли. Действительно, Япония, в частности, пережила что-то вроде моральной паники из-за проблем травли и насилия в школах (Арай, 2016, стр. 49). Согласно недавнему докладу ЮНЕСКО, в Японии 68 % учащихся из числа ЛГБТ сообщили о том, что они подвергаются издевательствам в школе, что является самым высоким показателем в Азии (по сравнению с 7 % в Монголии, что является самым низким показателем) (ЮНЕСКО, 2017, стр. 24). Согласно данным ОЭСР по последнему анализу результатов Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся, уровни счастья или удовлетворенности, по словам представителей молодежи Восточной Азии, являются самыми низкими среди всех 47 опрошенных стран: Япония, Корея, Тайвань, Макао и Гонконг находятся в нижней части данного списка; только турецкие учащиеся сообщают о более высоком уровне неудовлетворенности своей жизнью (OECD, 2015, стр. 71).⁴⁰

Однако в официальных ответах на сообщения о насилии, самоубийстве или ином противоправном поведении среди молодежи, как правило, называют причинами подобного поведения психологические и нравственные отклонения, при этом исключая социально-экономический, политический или образовательный контекст. Японский педагог Манабу Сато отмечает «неолиберальный дискурс», который «заменяет политику и общество эмоциями и психологией» (цитируется по Арай, 2016, стр. 42). Интенсификация нравственного и патриотического воспитания оправдывается якобы слабым или распущенным моральным духом японской молодежи, которых, таким образом, обвиняют в экономической стагнации, основными жертвами которой они и являются. Аналогичным образом, в Китае официальные лица в ответ на широко обсуждаемые случаи насилия или аномального поведения молодежи призывали к усилению «нравственного воспитания» или «реформирования мышления» (Викерс и Цзэн, 2017, стр. 62). В более широком смысле, в Китае в контексте дискурса о «качестве» (*suzhi*) главную ответственность за бедность и образовательную отсталость возложена на обездоленных и семьи, а не на государство или общественный порядок; иными словами, люди терпят неудачу, потому что их «качество» является низким (Мерфи, 2004). В формулировке «качественное образования» (*suzhi jiaoyu*), термин *suzhi*, между тем, был связан с призывами к поощрению творчества, автономного обучения и критического мышления, хотя и, как отмечалось выше, в инструментальных и экономических целях. Данные навыки необходимы для успеха в экономике, основанной на знаниях, поэтому именно те, кому удается приобрести их, заслуживают поощрения на рынке, что государство в целом (если не полностью) не в состоянии контролировать.⁴¹ В ходе анализа дискурса реформы образования в Японии Арай отмечает, что «независимая глобальная личность не свободна от конкуренции, а подвергается всем формам конкуренции» (2016, стр. 48)

40 Из доклада не ясно, является ли причиной недовольства учащихся их опыт обучения или «жизни» в целом. Но в развитом обществе школа и учеба имеют центральное значение в жизни подростка.

41 Хотя стоит отметить, что, по крайней мере в Японии, в комментариях к курсу обучения по социальным наукам для средней школы предусмотрено, что учащиеся должны «подвести к рассмотрению» возможного вклада национальных и местных органов власти, а также гражданских групп в решение проблем, включая сохранение окружающей среды, защиту потребителей и социальное обеспечение - вопросами, которыми рынок сам по себе заниматься не может (стр. 125, 128).

Заключение

Таким образом, в Восточной Азии (как и в других регионах) упоминания «автономии», «творчества» и «критического мышления» не подразумевают фундаментальную переоценку ключевых знаний, социализирующей функции образования или авторитета государственной власти. В целом государственные органы стремятся содействовать воспитанию перечисленных качеств, прежде всего, в целях максимизации национальной экономической конкурентоспособности, а не по причине убежденности в их ценности. Это не означает, что заинтересованные стороны в области образования разделяют одни и те же инструментальные тенденции. Например, в Японии реформы в отношении *uotōgi kyōshūki* первоначально пользовались широкой поддержкой со стороны как специалистов, так и ориентированных на экономику консерваторов и левых прогрессистов, стремлением которых было освободить учащихся от отупляющей жесткости учебных планов и чрезмерного креденциализма (Арай, 2016; Кейв, 2016); различные группы поддерживали реформы по разным причинам. Составители учебных планов либерального толка также иногда прибегали к обоснованию необходимости реформ экономическими соображениями, хотя и хотели их проведения по другим причинам, именно для того, чтобы привлечь внимание высокопоставленных должностных лиц, для которых экономический рост и его поддержание являются более важными вопросами (см. Викерс, 2005, на примере Гонконга). Но подобная ситуация, в которой прогрессивные цели, таким образом, необходимо «прикрывать», отражает преобладание более консервативных политических программ.

В то же время, отмечая авторитарный характер восточноазиатских учебных планов, важно признать, что в данных обществах достигнут значительный успех в области улучшения условий жизни, в чем есть заслуга образования. В своей работе Грин и др. (2007), например, выбрали ориентиром для послевоенной Японии и «восточно-азиатских тигров» для успешного развертывания образования ради «стратегий в целях успешной глобализации». Вплоть до 90-х годов в данных обществах не только наблюдались чрезвычайно высокие темпы экономического роста, но и усиление равенства в отношении распределения выгод, связанных с указанным ростом (материковая часть Китая и Гонконг составляют существенные исключения из этой тенденции). Темпы сокращения нищеты и ситуация с гендерным равенством

В то же время, отмечая авторитарный характер восточноазиатских учебных планов, важно признать, что в данных обществах достигнут значительный успех

в области улучшения условий жизни, в чем есть заслуга образования

также улучшились во всем регионе больше, чем в других частях Азии (в частности, в Южной Азии). Политика, направленная на обеспечение универсальности и единообразия образовательных услуг, особенно базового образования, сыграла решающую роль в достижении этих относительно эгалитарных результатов распределения. А они, в свою очередь, имеют решающее значение для создания основы для той или иной формы перехода Японии и других «тигров» к демократии (не случайно, Китай снова является исключением - см. Ринген, 2016).

Во всем мире в последние годы успех образовательных систем Восточной Азии стал еще более значительным

благодаря высоким показателям успеваемости учащихся региона тестировании ОЭСР, проводимом в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся. Обратной стороны медали стало то, что подобные тестирования помогли усилить и узаконить неустойчивые уровни образовательной конкуренции во всем мире. Бремя этой ситуации несут родители, которые вынуждены тратить семейные сбережения в карманы частных репетиторов, и, конечно, учащиеся, на которых оказывают сопутствующее давление и которых заставляют ограничить перечень изучаемых вопросов.

Возможно, подобный уровень конкуренции может быть в какой-то степени оправдан, если будет доказано, что он способствует дальнейшему улучшению благосостояния указанных обществ. Однако исследования убедительно показали тенденциозность широко разделяемых предположений о причинно-следственной связи между национальными темпами экономического роста и повышенной результативностью стандартных международных тестов (Коматсу и Рапплэйе, 2017), а также между ростом и расширенным доступом к высшему образованию (Вульф, 2002). Иными словами, хотя интенсивность образовательной конкуренции отражает то, что важно для отдельных лиц и семей в погоне за профессиональным успехом, причинно-следственная связь интенсивности с общими темпами экономического роста не ясна. Действительно, вместо того чтобы связывать повышение ВВП с интенсивным кренциализмом, более целесообразно рассматривать его как чрезвычайно расточительное явление как для людей, так и для обществ, с точки зрения времени, энергии и затрат и потерянных доходов (Вульф, 2002).

В то же время в большинстве стран Восточной Азии интенсивная конкурентоспособность сочетается с высоко регламентированными подходами к социализации молодежи. В этой связи необходимо также учитывать некоторый нюанс в оценке успехов в указанных обществах. Высокий уровень социальной сплоченности принято считать частью восточно-азиатской формулы быстрого экономического роста (Грин, 2013), равно как низкая сплоченность и относительно слабое осознание национальной идентичности (и более широкое взаимное уважение) в таких обществах, как Филиппины, воспринимается как препятствие, из-за которого последним сложно повторить «восточно-азиатское чудо» (Мака и Моррис, 2012). Однако повествования, посвященные национальной идентичности, которая лежит в основе социальной сплоченности в Восточной Азии, потенциально может иметь катастрофические долгосрочные последствия, поскольку они подпитывают националистический шовинизм и способствуют тому, что народы, проживающие в регионе, никогда не смогут разрешить прошлые конфликты. Это также сказывается на внутренних «меньшинствах» и мигрантах, которые не соответствуют господствующим представлениям о нации.

В послевоенной Восточной Азии, в эпоху высоких темпов роста, который в Китае начался довольно поздно, патриотическое образование, экономизм и сциентизм служили основой для убеждения граждан в необходимости индивидуальной жертвы ради национального развития. Однако даже несмотря на то, что ключевые концепции развития рассматриваются исключительно через призму государства, перспективы улучшения условий жизни для молодежи уменьшились или исчезли. Нам необходимо пересмотреть вопрос о том, являются ли жертвы, требуемые сегодня от молодежи Восточной Азии, экономически необходимыми или устойчивыми — с психологической, политической или экологической точки зрения. В то же время, учитывая слабость региональной интеграции и опасность возобновления конфликтов, необходимо рассмотреть вопрос о том, каким образом образование может способствовать уменьшению противоречий, разделяющих восточноазиатские общества как на международном уровне (Роуз, 2015), так и национальном уровне или внутри страны (Викерс, 2017b). Глобальная гражданственность является прекрасной целью, но не имеет значения без обоснованного чувства общей региональной идентичности.

Юго-Восточная Азия

ПРОЛОГ:

Экономический, социальный и экологический аспекты устойчивого развития

Разнообразие и открытость Юго-восточной Азии предоставляют как возможности, так и вызовы на пути осуществления ЦУР 4.7. В ней проживает множество этнических, религиозных и языковых групп, так что Юго-Восточную Азию сложно воспринимать как единый регион. Вследствие широких связей Юго-восточной Азии с остальным миром (Рид, 1988), там исторически происходила ассимиляция, адаптация и гибридизация внешних влияний (Волтерс, 1999). Столь разнообразный культурный и исторический контекст в некоторой степени подразумевает различные толкования концепций ЦУР 4.7. Равно как и в Восточной Азии, в Юго-восточной Азии государственные элиты ссылаются на традиционные представления о культуре с целью узаконить избирательное заимствование концепций, считающихся типично «западными». Например, еще в XIX веке Таиланд начал адаптировать такие заимствованные идеи, как либеральная демократия, подстраивая ее под императив национального усиления страны в условиях западного колониализма (власти Таиланда, в частности, были вдохновлены примером Японии — см. **Главу 3**). Аналогичным образом, власти Вьетнама адаптировали термины иностранного происхождения, используя политически приемлемые местные эквиваленты и зачастую меняя их первоначальное значение. Вьетнам, как и Китай, является ярким образцом гибридной формы коммунизма, которая в Азии развивается как вариант антиколониального национализма, отличающегося от советских или восточноевропейских проявлений. Зачастую острая политическая реакция, связанная с заимствованием или адаптацией якобы «чужих» понятий, осложняет задачу включения ОУР/ВГГ в школьные учебные планы (ЮНЕСКО, 2016е).

Отчасти благодаря существованию таких региональных организаций, как Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН) и Организация министров образования стран Юго-Восточной Азии (ОМОСЮВА), Юго-Восточная Азия как регион часто выражала коллективную приверженность устойчивому развитию. Более того, стремление стран легитимировать национальную политику, согласуя их с повестками дня ООН, укрепляется и тем, что в Таиланде находятся азиатские региональные отделения ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, которые в свою очередь тесно сотрудничают с ОМОСЮВА.

Одной из инициатив, осуществляемых в настоящее время и имеющих отношение к ЦУР 4.7, является «Система оценивания начального образования в Юго-Восточной Азии» (Sea-PLM), разработанная SEAMEO и ЮНИСЕФ. В рамках программы разработаны параметры оценивания начального образования для стран ОМОСЮВА, которые охватывают ключевые навыки: чтение, письмо, математика и глобальная гражданственность для 5 класса.⁴²

Острая необходимость в переориентации образования на устойчивое развитие в указанном регионе связана с весьма неравномерным распределением благ быстрого экономического развития (ЮНЕСКО, 2014с). Призывы к смещению фокуса АСЕАН с государств на людей отражают срочность, с которой необходимо устранить социально-экономическое неравенство и связанный с ним рост социальной напряженности, часто влекущей этническую и религиозную дискриминацию (Ригг, 2016; Дэвис, 2016). Перечисленные проблемы характерны как для недавно ставших индустриальными экономик, так и для стран, которые достигли среднего или высокого уровня доходов. К первому типу относится Камбоджа, которая в 1993 году восстановилась от трагических событий геноцида и коммунистического правления в качестве конституционной монархии с многопартийной политикой, и получила быстрое развитие благодаря значительным национальным и международным инвестициям. В то же время страна страдает от хронической коррупции и неравенства. В 1980-х во Вьетнаме стали проводить политику экономической открытости или *doi moi*,⁴³ а, после вступления страны в ВТО в 2007 году ежегодный рост экономики, важную роль в которой играет частный сектор, составляет примерно 6 %, (Глобальный институт McKinsey, 2012). Экономика Лаосской НДР, которая открыла свою экономику для иностранных капиталовложений приблизительно в то же время, также характеризовалась быстрыми темпами роста в последние годы, хотя нищета, безработица среди молодежи и разрыв в доходах между сельскими и городскими районами по-прежнему остаются существенными проблемами (Всемирный банк, 2015). Опыт данных стран показывает, что экономический рост не является надежным показателем «развития» в широком понимании (см., например, Сен, 1999), не говоря уже об «устойчивом развитии».

Среди более развитых экономик, в Малайзии за последние 25 лет средний экономический рост установился на уровне 7%. Вероятно, что к 2020 году данное государство станет страной с высоким уровнем дохода (ОЭСР, 2016b). Филиппины располагаются в средней категории Индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП); в стране также наблюдается значительный экономический рост, особенно в последние годы. При этом согласно данным за 2012 год, на Филиппинах наблюдается самый высокий уровень неравенства среди стран Юго-восточной Азии со средним уровнем дохода (Всемирный банк, 2014). Аналогичным образом, в последние годы в Индонезии отмечался как существенный экономический рост, так и растущее неравенство. Таиланд также является страной с доходом выше среднего, но столкнулся с «ловушкой среднего уровня дохода». Таиланд проигрывает в конкурентоспособности другим странам, которые могут предложить более низкие производственные затраты, при этом не имея технологического потенциала для конкуренции с предприятиями с более высокой добавленной стоимостью в других странах.

42 См. <http://www.seaplum.org/seaplum/>.

43 Политика *doi moi* является широкой политической и экономической реформой, проведенной в 1986 году, которая направлена на создание «социально ориентированной рыночной экономики» (Ньюбарт и Рокель, 2008).

Во всем регионе неравенство также сильно гендерно обусловлено. Согласно данным индекса гендерного неравенства (ИГН), в Камбодже, Лаосской НДР и на Филиппинах показатель гендерного разрыва один из самых значительных в Азии (ПРООН, 2015; см. также **Главу 2, Рисунок 2.5**). Кроме того, Филиппины также отличает значительное гендерное неравенство в отношении рабочей активности женщин (один из самых худших показателей в Юго-Восточной Азии) (PSA, 2016). Несмотря на то, что растущее неравенство является серьезной проблемой для Юго-Восточной Азии, данный вопрос не принят во внимание надлежащим образом в системах образования региона.

Еще один важный аспект устойчивости в этом регионе связан с его уязвимостью перед стихийными бедствиями и другими экологическими проблемами, обусловленными интенсивным развитием, внешними инвестициями и климатическим изменением, что оказывает непропорциональное влияние на сельских и городских бедных (Бумгаард, 2007; Банкофф, 2003; ЮНЕСКО, 2014с). В связи с этим, в повестку дня ОМОСЮВА в области образования на 2015-2035 годы в качестве одного из семи приоритетов была включена «жизнеспособность в условиях чрезвычайных ситуаций» (ОМОСЮВА, 2017). В 2004 году в результате разрушительного землетрясения в Индийском океане и цунами, которое обрушилось на прибрежные районы Таиланда, Малайзии и особенно Суматру (провинцию в Индонезии), погибли десятки тысяч человек. Филиппины особенно уязвимы по отношению к таким стихийным бедствиям, как тайфуны, наводнения и землетрясения; во Всемирном индексе риска стихийных бедствий за 2016 год страна занимает третье место из 177 (УООН-Институт окружающей среды и человеческой безопасности, 2016; см. также **Введение, Рисунок 0.1**). На Филиппины часто обрушиваются супер-тайфуны: в 2013 году страна пострадала от тайфуна Хайян/Йоланда. В 2011-2011 в Таиланде произошло сильнейшее за последние 50 лет наводнение, в котором погибли более 800 человек, миллионы людей были вынуждены покинуть свое место проживания (Санги и Аллен, 2012). Вьетнам также подвержен тайфунам и наводнениям, в то время как Камбоджа и Малайзия сталкиваются с частыми наводнениями и засухами: по оценкам, 84% камбоджийского населения проживает в районах, подверженных риску наводнений (Центр передового опыта в ликвидации последствий стихийных бедствий и гуманитарной помощи, 2014). В Сингапуре и на обширных территориях Индонезии и Малайзии также периодически возникает задымление, которое является результатом крупномасштабных лесных пожаров в Индонезии, испытывавшей на себе проблему катастрофического обезлесения. Принимая во внимание частоту стихийных бедствий, особенно на Филиппинах, государство приняло решение о включении в школьные планы вопроса стихийных бедствий, в соответствии с республиканским законом 10121 об уменьшении опасности бедствий (УОБ) и управлении ими. Несмотря на то, что в Юго-Восточной Азии существуют институциональные органы и соответствующая политика в области УОБ, необходимо уделять больше внимание вопросу включения УОБ в системы образования, в соответствии с положениями Сендайской Рамочной программы об уменьшении опасности бедствий на 2015-2030 годы (Представительство ООН по уменьшению опасности бедствий, 2015).

ОМОСЮВА поддерживает концепции ОУР и ВГГ (в соответствии с определением и мерами по содействию ЮНЕСКО) и осуществляет инициативы и программы, направленные на их расширение в рамках учебных планов и реформ педагогического образования, однако в подобных инициативах, как правило, не учитываются более противоречивые политические и дипломатические вопросы. Например, в последние годы в странах Юго-Восточной Азии произошли настораживающе антилиберальные изменения в области прав человека, свободы слова и гражданского активизма, что может, в частности, пагубно сказаться на этнических, религиозных и других меньшинствах (Уэльш, 2016, 2017). Несмотря на то, что попытки деполитизировать школьное образование осуществлялись и ранее (во многих случаях они восходят к колониальным временам),

необходимо использовать более сложные методы при составлении учебных планов, поощряя взаимодействие учеников с различными точками зрения на текущие вопросы при помощи таких ресурсов, как электронные и печатные средства массовой информации, которые были заранее подготовлены преподавателями.

Географические, исторические и текущие экономические, экологические, социальные и политические вопросы в значительной мере сказываются на эффективном осуществлении ОУР/ВГГ в Юго-Восточной Азии. Образование не функционирует и не может этого делать в отрыве от более широкого политического и социального контекста. Если более широкий контекст напрямую или косвенно не соответствует концепциям и ценностям, заложенными в ЦУР 4.7,

“
**Основные положения
учебного плана для
начального
образования**

”

поверхностное включение ОУР/ВГГ в политику, учебные планы, подготовку педагогов и оценку учащихся может не только оказаться бессмысленным, но и фактически отвлечь или нанести ущерб усилиям, направленным на более фундаментальную реформу. Задача правительств состоит в том, чтобы образование стало движущей силой изменений, а не препятствием, в интересах мира и устойчивого развития. Им необходимо признать, что это сложная и комплексная задача, для решения которой включения нескольких фраз в официальные политические документы недостаточно.

МИР, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ГЛОБАЛЬНАЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ

В целом состояние ОУР/ВГГ в Юго-Восточной Азии отражает региональную и глобальную ситуацию. Если на национальном уровне существует общая осведомленность (а в некоторых случаях и приверженность) в отношении большинства аспектов ОУР/ВГГ, то из-за ряда проблем, отмеченных в различных докладах ЮНЕСКО, в том числе нехватки понимания, потенциала и сотрудничества со стороны заинтересованных сторон в области образования, осуществление данных инициатив затруднено (см., например, ЮНЕСКО, 2014с). Во многих странах реализация официальной политики является проблемой не только в отношении ОУР/ВГГ. Например, в Индонезии в отдаленных районах страны правительственные программы осуществляются менее успешно.⁴⁴ Во Вьетнаме общее качество преподавания было признано неудовлетворительным, зачастую устаревшим, чрезмерно абстрактным и широко различающимся в зависимости от области страны (Премьер-министр национального собрания Вьетнама, 2012). Несмотря на то, что во Вьетнаме проекты в области экологического просвещения осуществляются с 1986 года⁴⁵, данные идеи мало представлены в школьных учебниках. Отчасти это объясняется отсутствием сотрудничества между различными государственными органами:

44 Правительство пытается решить этот вопрос с помощью программ Nawa Cita (Девять грез) или национальный среднесрочный план развития на 2015-2019 годы, который включает в себя «формирование Индонезии как единой нации из отдаленных, внешних районов путем укрепления регионов и сельских населенных пунктов» в качестве одной из девяти основных целей (Индонезия, 2014).

45 См. <https://aeid.asean.org/environmental-education-in-the-schools-of-viet-nam-project-vie98018/>.

просвещение в области окружающей среды входит в сферу компетенции Департамента науки, технологий и окружающей среды, в то время как за учебники отвечают отдельные департаменты начального и среднего образования.

Безусловно, подобные трудности, связанные с системным потенциалом некоторых систем образования региона, представляют собой один из видов задач, которые необходимо решить для интеграции ОУР/ВГГ в школьное образование. Однако в то время, как данные проблемы можно урегулировать путем повышения уровня информированности и расширения межотраслевого сотрудничества, в настоящей главе основное внимание уделяется ряду более фундаментальных проблем, изложенных ранее в настоящем докладе. Во-первых, в результате чрезмерного сосредоточения внимания на экономическом развитии ценность образования как опыта, благодаря которому расширяются возможности и свободы каждого человека, подрывается. Во-вторых, усилия государства, направленные на укрепление единой и однородной национальной идентичности, представляют собой еще один комплекс проблем, особенно для меньшинств и укрепления глобальной гражданственности. Наконец, интенсивность конкуренции в системах школьного образования в Юго-Восточной Азии оказывает негативное влияние на благосостояние учащихся и поощрение равенства в сфере образования и посредством обучения.

А: Проблемы инструментализма и этики

Состояние образования в интересах мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Юго-Восточной Азии неоднородно, отчасти из-за инструменталистской парадигмы, которая преобладает во взглядах на политику образования в большинстве стран региона. С одной стороны, политикам и педагогам Юго-Восточной Азии известно о концепциях ОУР/ВГГ, и они официально признают их важность. Соответствующие термины и идеи, в более или менее значительной степени, встречаются в политических документах, рамочных учебных программах и предметных учебных планах большинства стран. С другой стороны, несмотря на частые упоминания квалификаций ОУР/ВГГ в официальных документах, как правило, их рассматривают в узком смысле во избежание проблем и противоречий с избранными неустойчивыми и эксплуатационными экономическими стратегиями.

Проявления государственного инструментализма в политических документах

В образовательных планах и стратегиях стран Юго-Восточной Азии внимание сосредоточено на экономическом росте. В учебных материалах всех стран региона, за исключением Таиланда, одной из основных заявленных целей является развитие человеческого потенциала. Для сравнения, другие проявления экономического аспекта устойчивого развития, в частности «зеленая» экономика и пределы роста, как правило, не получают особого внимания в регионе (см. **Приложение II-1**). В категории «универсальные навыки» чаще всего упоминаются подкатегории, наиболее явно связанные с экономическим ростом, например, навыки решения проблем и сотрудничество; при этом редко упоминаются вопросы управления и урегулирования конфликтов, за исключением камбоджийских и малазийских документов (см. **Поле 4.1** и **Приложение II-13. I**). Учитывая конфликт на Филиппинах в Минданао, в котором участвуют повстанцы и вооруженные экстремистские группировки (OPAPP и STRIDES, 2009),

кажется странным, что в материалах страны полностью отсутствуют упоминания о разрешении конфликтов, примирении и посредничестве (вполне возможно, что данные понятия обсуждаются в учебных планах для других классов, которые не рассматриваются в настоящем исследовании).

В Юго-Восточной Азии Сингапур является наиболее показательным примером того, как государственное образование служит интересам инструментализма. Несмотря на то, что в настоящем исследовании не удалось закодировать современную политику образования и учебные материалы Сингапура, взаимосвязь между образованием и сингапурским «государственным развитием» широко признается и обсуждается (Гопинатхан, 2015; Грин и др., 2007; Лим, 2016). Считается, что причиной невероятно быстрого роста Сингапура, начиная с 1960-х годов, является успешное производство «человеческого капитала», а также «наращивание» количества и качества этого капитала в соответствии с потребностями все более сложной экономики. Однако данная тенденция сопровождалась значительно более высоким уровнем социального неравенства, чем в развитых странах Северо-Восточной Азии (Японии, Республике Корея и Тайване), что отчасти объясняется весьма многослойным и элитарным характером школьной системы. Несмотря на надежды, выраженные в середине 1990-х годов, на более «открытую, основанную на участии и консенсусе» модель управления в период после правления Ли Куан Ю (Гопинатхан, 2015,

стр. 19), их еще только предстоит осуществить. Принятие программы «Мыслящие школы, образованная нация» в конце 1990-х годов совпало с поддержкой идеологии «Полная защита нации». Таким образом, обучение творческим и аналитическим «навыкам» рассматривается не как возможность для свободного критического обсуждения, а как компетенция, которой необходимо овладеть в рамках определяемых государством параметров ради поддержания и укрепления национальной мощи (Хан, 2009). Будучи самым преуспевающим государством региона, Сингапур представляет собой показательный пример этатистской, инструменталистской и экономически ориентированной модели развития образования.

“ **Чрезвычайный
рост Сингапура,
начиная с 1960-х годов, был
обусловлен успехом
республики в формировании
«человеческого потенциала»,
и в его «наращивании»
количества и качества в
соответствии с
потребностями все более
сложной экономики** ”

Этатистский характер развития сингапурской модели можно рассматривать как более успешный, ориентированный на рынок вариант коммунизма, который традиционно ассоциируется с централизованностью, ориентированностью на человеческий капитал и инструментализмом. в контексте программы по экономической либерализации *doi moi*, проведение которой началось в 1986 году, в системе образования коммунистического Вьетнама основное внимание уделяется *chuyen* (компетентность). Правительство существенно поддерживает образование: в 2010 году на него выделили пятую часть национального бюджета. Несмотря на то, что в Законе об образовании подчеркивается важность всестороннего образования, задачей Плана стратегического развития в области образования (на 2011-2020 годы) является «достижение быстрого и устойчивого экономического развития, связанного с преобразованием модели роста и реструктуризацией экономики для повышения качества, эффективности и конкурентоспособности» (Премьер-министр национального собрания Вьетнама, 2012).

В Камбодже, принимая во внимание непростую недавнюю историю страны, правительство, по понятным причинам, также стремится к повышению качества образования в интересах развития национального и человеческого потенциала. Камбоджийская программа «Стратегическое планирование в сфере образования на 2014-2018 годы» предусматривает построение стабильной, мирной и процветающей страны, подчеркивая «важность наращивания человеческого потенциала в сфере приобретения знаний, компетентности, развития предпринимательского потенциала, навыков, креативности и инноваций во всех отраслях, в частности в области науки и технологий, и умения заниматься исследованиями и разработками» (стр. 12). Аналогичным образом, в Лаосской Народно-Демократической Республике «План развития сектора образования» (на 2016-2020 годы) направлен на преобразование государства в страну с высоким средним уровнем дохода. Государство уделяет большое внимание наращиванию человеческого потенциала, чтобы рабочая сила страны «отвечала региональным и международным стандартам» и стала «сильной производственной мощью, таким образом, способной вносить большой вклад в социально-экономическое развитие» страны (стр. 6). Кроме того, задачей государства является подготовка учащихся в качестве «хороших, образованных, грамотных, работающих, способных, творческих граждан, новаторов, которым небезразлично развитие страны» (стр. 2). Что касается упоминаний взаимозависимости с другими странами, акцент, прежде всего, делается не на установлении мира или достижении устойчивого развития, а на получении знаний о том, как стать более конкурентоспособными на международном уровне (стр. 8).

Поле 4.1 Акцент на мире в камбоджийской политике и учебных документах

В знак признания истории конфликта в Камбодже положительные тенденции наблюдаются в поддержании культуры миролюбия и ненасилия. Видение королевского правительства основано на «формировании миролюбивого общества Камбоджи, а также обеспечении политической стабильности, безопасности и общественного порядка» (Стратегическое планирование в сфере образования на 2014-2018 годы, 2013, стр. 11). Критический взгляд на режим Пол Пота выражен в различных документах, например, в Рамочном учебном плане в сфере общего и технического образования, Стратегическом планировании в сфере образования, а также Подробном плане учебных курсов и Образовательном стандарте для социальных наук и образовании в области нравственности - гражданского самосознания (8 класс). В учебниках по нравственности и гражданскому самосознанию подчеркиваются важность прав человека и гендерных права на проживание в обществе, дружбы с другими и культуры миролюбия и ненасилия.

Однако приведенные цитаты могут служить примером того, что рассмотрение только результатов кодирования может дать неправильное описание ситуации. Ведь не так сложно жаловаться на разрушительное бремя военного конфликта и выступать за мир и гармонию, гораздо более сложной задачей является определение и обсуждение причин конфликта с целью преодоления трагического наследия и поиска пути к осмысленному примирению. В этом отношении риторика «миролюбия» и заявления о коллективной национальной жертве могут служить средством для отвлечения внимания от скрытых замыслов политики отдельных современных национальных элит (как в случае с «конкуренцией в жертвенности» в контексте Восточной Азии, см. **Главу 3**) Изучение камбоджийских школьных учебных планов в более широком социальном и политическом контекстах дает неоднозначный результат в отношении действительного влияния учебных планов на заживление ран эпохи Пол Пота.

Элементы инструменталистской теории этатистского развития, если не всегда на практике, также ярко проявляются в образовательных планах стран региона, которые не связаны с наследием ленинизма (или с сингапурским стилем однопартийного правления). В Индонезии администрация президента Джозефа Видодо, первого лидера страны, не имеющего отношения к традиционной военно-политической элите, который вступил в должность в 2014 году, разработала программу *Nawa Cita* (Девять грез) или «Среднесрочный национальный план развития на 2015-2019 годы»

(третий RPJMN), в котором ясно представлены экономические и политические цели страны. В план включены как цели, согласующиеся с ОУР/ВГГ, например, восьмая «мечта» о «единстве в многообразии», так и цели - как, например, шестая мечта, - направленные на «повышение производительности и конкурентоспособности людей на международном рынке, чтобы способствовать прогрессу и росту индонезийской нации наряду с другими азиатскими странами»⁴⁶(Индонезия, 2014). Целью Долгосрочного национального плана развития на 2005-2025 годы⁴⁷ является воспитание конкурентоспособных граждан, обладающих творческими навыками и навыками критического мышления, подчеркивая в первую очередь их пользу для экономики, а не потенциал для преобразования гражданской и политической жизни (Индонезия, 2015 г.). В этом документе также признается необходимость поддержки социального разнообразия, что совпадает со Стратегическим планом на 2015-2019 годы (Индонезия, 2015b), в котором также подчеркивается важность всестороннего интеллектуального, нравственного, социального и физического воспитания. Во втором плане RPJMN (на 2010-2014 годы) также подчеркивалась важность устойчивого экономического роста, основанного на «эффективном управлении природными ресурсами» (стр. 18), а также необходимость «повышения качества человеческого потенциала Индонезии» (стр. 19).⁴⁸ Во то время как в среднесрочных и долгосрочных планах развития признаются сложности на пути достижения устойчивого развития и выражается поддержка ценностей ЦУР 4.7, данные кодирования свидетельствуют о том, что в политике образования и учебных материалах придерживаются обычной модели экономического развития с акцентом на развитие человеческого потенциала (**Приложение II-1**). Основная проблема заключается в предположении, что неограниченный экономический рост совместим с сохранением окружающей среды или устойчивым использованием природных ресурсов.



Аналогичным образом, Концепция образования Малайзии на 2013-2025 годы направлена на развитие человеческого капитала и национальной экономики. Хотя в документе закреплены такие понятия, как доступ, равноправие, единство, качество и эффективность, в документе используется прагматический подход, который связан с программой «1Малазийя» - проводимой в настоящее время программой, разработанной малазийским премьер-министром в 2010 году. ⁴⁹ В программе «1Малазийя» также упоминаются важнейшие понятия,

1Малазийя соответствующие ОУР/ВГГ, например, ориентированность на людей, единство в разнообразии

и социальная справедливость. Однако главная цель программы заключается в том, чтобы страна обрела статус развитого государства, а растущая исламизация Малайзии, влекущая за собой опасные последствия для меньшинств, ставит под сомнение уровень приверженности целям социальной инклюзивности (Тинг, 2015).

На Филиппинах существуют многочисленные государственные директивы, которые поддерживают такие аспекты ОУР/ВГГ, как права человека, социальная справедливость, мир, гендерное равенство и международная солидарность (см. **Поле 4.2** в следующем разделе). Понятия, относящиеся к

46 Оригинальный текст на индонезийском языке: «*Meningkatkan produkti vitas rakyat dan daya saing di pasar Internasional sehingga bangsa Indonesia bisa maju dan bangkit bersama bangsa-bangsa Asia lainnya*».

47 Разработано в соответствии со статьей 4 закона N 25/2004 о Планировании в области национального развития.

48 См. <http://thereddesk.org/sites/default/files/rpjmn-2010-2014-english-versi-on-20100521111052-2608-0.pdf>.

49 См. <http://www.1malaysia.com.my/>.

правам человека и представлениям, ценностям и предрасположенностям в рамках ОУР/ВГГ, такие как справедливость, толерантность и эмпатия в учебных материалах, проанализированных в рамках настоящего исследования, встречаются часто (см. **Приложение II-12**). Однако, как это часто встречается в данном регионе, система образования на Филиппинах обременена множеством разнообразных, порой противоречивых, целей. В соответствии со статьей XIII, пунктом 17 и 18 Конституции 1987 года, была создана Комиссия по правам человека, задачами которой, наряду с просвещением по вопросам прав человека, является воспитание патриотизма, национализма и признания национальных героев, а также поощрение критического и творческого мышления, расширение научно-технических знаний и повышение эффективности профессиональной деятельности (статья XIV, пункт 3, N 2, Филиппины, 1987). Система образования уделяет большое внимание воспитанию филиппинцев в качестве квалифицированных, конкурентоспособных работников и предпринимателей. Согласно данным кодирования, в учебных планах с первого по 12 класс, основанных на Программе базового образования 2011 года, подчеркивается важность развития когнитивных навыков (критическое и системное мышление), навыка решения проблем и «жизненных навыков» (см. **Приложение II-11; Приложение II-13**) ради воспитания «всесторонне развитых филиппинцев, обладающих навыками XXI-го века». Однако существование противоречий между традиционной (традиционно инструменталистской) ролью школьного образования в наращивании человеческого капитала и содействием экономической или экологической устойчивости не признается.

В Таиланде роль образования в удовлетворении экономических потребностей государства ясно видна как в национальном Законе об образовании (НЗО) 1999 года, так и в Основном учебном плане для базового образования 2008 года, которые направлены на воспитание будущего идеального тайского работника. В учебном плане особое внимание уделяется пяти компетенциям, связанным с развитием, а именно: коммуникативным навыкам, критическому мышлению, решению проблем, использованию технологий и жизненным навыкам (Основной учебный план для базового образования, 2008, стр. 5). Приведенный список навыков и формулировки, используемые для их описания, схожи с программой Сингапура по прививанию «компетенций XXI-го века», в которой критическое и новаторское мышление, коммуникативные навыки, сотрудничество и информационные навыки представлены в качестве необходимых для выживания в «глобализованном мире, в котором мы живем». ⁵⁰

Акцент на этицизме и инструментализме также проявляется в отсылках учебных планов к философии достаточности в экономике (SEP), утвержденной в Таиланде после финансового кризиса в Азии в 1997 году. Несмотря на это, цели данной философии, то есть подчеркнутая важность принципов сдержанности, устойчивость страны и управление рисками (Прасопчок, 2010), как кажется, тесно связаны с ЦУР 4.7. Создание экономики, основанной на знаниях, является одной из многочисленных целей данной философии, помимо построения справедливого общества, содействия непрерывному обучению, обеспечения продовольственной и энергетической безопасности, укрепления экономического сотрудничества и сотрудничества в области безопасности во всем регионе, а также содействия экологической устойчивости. Как и в случае Бутана, который продвигает концепцию Валового национального счастья (ВНС) на международном уровне, в Таиланде в официальных документах подчеркивается важность философии достаточности в экономике. Более того, страна пытается позиционировать себя в качестве лидера в принятии мер, необходимых для перехода к более устойчивому и жизнестойкому миру. В официальных документах

⁵⁰ См. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>.

определенное внимание уделяется обсуждению вопросов экологической устойчивости и рациональному использованию природных ресурсов, однако при этом отсутствует какая-либо всесторонняя или последовательная критика неустойчивого развития в теории или на практике. Философия достаточности в экономике не дает определения устойчивого развития, не помогает устранить неравенство в отношении распределения богатств и власти и не содействует взаимосвязанности, выходящей за пределы представлений об однородной принадлежности тайской нации и национальной идентичности, которая лежит в ее основе (см. следующий раздел этой главы о проблемах национализма).

Государственный инструментализм и предоставление возможностей учащимся

В Юго-Восточной Азии, как и в других азиатских субрегионах, политический дискурс предполагает широкий консенсус в отношении необходимости перехода от педагогики, сосредоточенной на преподавателях и механическом запоминании к обучению, ориентированному на учащихся и детальном разборе изучаемых тем. Это характерно и для стран, рассмотренных в рамках настоящего исследования, начиная с Камбоджи, которая имеет статус одной из наименее развитых стран, и заканчивая Сингапуром, находящимся на другом конце уровня «развития». В камбоджийских материалах обсуждается важность обучения, основанного на широком участии, (см., например, Стратегическое планирование в сфере образования), а во вьетнамских учебных планах формально поддерживается концепция образования,

ориентированного на учащихся:

В Юго-Восточной Азии, как и в других азиатских субрегионах, политический дискурс предполагает широкий консенсус в отношении необходимости перехода от педагогики, сосредоточенной на преподавателях, и механического обучения к обучению, ориентированному на учащихся и детальному разбору изучаемых тем

в них призывают к использованию педагогических подходов, позволяющих улучшить способности учащихся к обучению и творчеству, а также изучению материала в своем ритме (например, см. учебный план по нравственному воспитанию, стр. 168; истории и географии, стр. 221; биологии, стр. 301). В настоящее время в Сингапуре, где была осуществлена инициатива «Мыслящие школы, образованная нация», о которой говорилось выше, учащиеся поощряют «учиться более активно и самостоятельно». Что касается методов оценивания, они направлены на снижение «зависимости от механического заучивания».⁵¹ В филиппинских официальных документах призывают к предоставлению преобразующего образования, ориентированного на учащихся, чтобы

учащиеся могли понять и принять меры для решения социальных, политических и экологических вопросов.⁵² В Индонезии официально поддерживается риторика мультикультурализма, что теоретически создает возможность для обсуждения разнообразия на уроках, при этом одновременно подчеркивается необходимость уйти от механического заучивания посредством развития аналитических навыков и характера. Таким образом, после поверхностного прочтения государственных документов может сформироваться оптимистичное мнение, что системы образования в регионе способствуют воспитанию толерантных, активных и принимающих критическое участие граждан.

Однако другие данные свидетельствуют о том, что уход от традиционного педагогического акцента на формальных лекциях, заучивании и запоминании, или точнее от авторитарного духа, который лежит в основе подобных методов,

51 См. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/nurturing-students>.

52 См. Республиканский закон № 10533 или Закон об укреплении филиппинской системы базового образования путем укрепления ее учебного плана и увеличения продолжительности базового образования (Порядок и нормы реализации), пункт 5 (е) (2013).

осуществляется частично и нерешительно. В центре официального обучения по-прежнему находится преподаватель, которого воспринимают в качестве источника авторитетных знаний в классе, даже если за пределами школьных стен его положение остается скромным. Например, по данным исследований, преподавание в Лаосской НДР по-прежнему в значительной степени основано на механическом заучивании, а не понимании или использовании полученных навыков в жизни (Чаунламани, 2014). В Камбодже обучение, ориентированное на учащихся, иногда ограничивается тем, что студенты проводят интервью с местным населением (например, программа курса по изучению кхмеров для 8-го класса, стр. 55), что способствует повышению уровня знаний о местных особенностях без ухода от сосредоточенности на роли преподавателя. Аналогичным образом, хотя, согласно тайландскому закону об образовании, учащиеся активно участвуют в процессе обучения, имеют возможность работать в своем собственном ритме и в группах, в целом педагогика ориентирована на преподавателей. Так, в учебном плане для 4 класса тайский язык преподается посредством механического запоминания молитв (стр. 9), хотя документы

предполагают несколько более активную роль для учеников 8 класса. Ученикам не рекомендуется ставить под сомнение заявления и утверждения учителей, что воспринимается обычно как признак неуважения. В одном из исследований, посвященных преподаванию английского языка в Таиланде, сделан вывод о том, что «уклонение от критической оценки, отсутствие академической тщательности, зависимость учащихся от преподавателей и преподавателей от иерархии приводят к молчанию, которое препятствует изменению системы, нуждающейся в реформе» (Николс и Апиваттанакорн, 2015, стр. 11).

“
В центре официального обучения по-прежнему находится преподаватель, которого воспринимают в качестве источниками авторитетных знаний в классе, даже если за пределами школьных стен его положение остается скромным

”

Во многих странах Юго-Восточной Азии авторы справочных докладов на страновом уровне интерпретировали понятие «преобразующее образование» таким образом, чтобы оно соответствовало принципу государственного инструментализма, а не подразумевало какой-либо фундаментальной переориентации целей образования. Показательно, что главной целью программы государственных преобразований в Малайзии является превращение государства в страну с высоким уровнем дохода. В то же время на Филиппинах тенденция к деполитизации, выявленная в ходе кодирования, выражается в том, что в учебных планах и учебниках трудовые мигранты представлены в качестве «национальных героев», хотя зависимость от денежных переводов работающих филиппинцев в других странах является симптомом внутренней экономической дисфункции и политического доминирования нефеодалных корыстных интересов (Мака и Моррис, 2015). Это лишь один из примеров того, как в официальных учебных планах по-прежнему умалчиваются вопросы социального активизма и воздерживаются от изучения структурных причин неравенства и нищеты (см. Приложение II-13. III). Несмотря на частое упоминание навыков критического и креативного мышления в учебных планах стран Юго-Восточной Азии (см. Приложение II-11), общий акцент на экономической конкурентоспособности предполагает, что представления о роли образования все же не являются «преобразующими» в соответствии с представлениями ООН (2015 год).

Вопросы ОУР/ВГГ в предметных учебных планах

Что касается включения вопросов и знаний, связанных с ОУР/ВГГ, в предметные учебные планы Юго-Восточной Азии, можно выявить четыре тенденции, имеющие значение для рассмотрения проблемы инструментализма. Во-первых, многие концепции, которые не способствуют напрямую экономическому росту,

отсутствуют в предметных учебных планах, даже если они упоминаются в стратегических документах. К ним относятся концепции, касающиеся прав человека, социальной активности и критического обсуждения современных проблем. Например, в Камбодже понятия, связанные с ОУР/ВГГ, встречаются в стратегическом планировании в сфере образования, а также в директивных заявлениях и рамочных учебных планах (так как перечисленные материалы могут привлечь внимание иностранных доноров помощи), но не в предметных планах. В Лаосской Народно-Демократической Республике такие концепции, как экономическая устойчивость, взаимосвязанность, хорошее здоровье и благополучие также представлены в официальных документах как желаемые результаты или основополагающий мотив, но по большей части не встречаются в основном содержании учебных планов. Аналогичным образом, в Малайзии такие концепции, как равенство мужчин и женщин, культура миролюбия и ненасилия, глобальные системы, структуры и процессы, а также глобальные вопросы характерны для рамочного учебного плана, но не для учебных планов по конкретным школьным дисциплинам. В материалах Филиппин некоторые концепции, упоминаемые в заявлениях об общем видении учебного плана, включая приверженность вопросам соблюдения прав человека, которые столь ярко выражены в национальной конституции⁵³, не часто встречаются в предметных учебных планах.

Во-вторых, концепции, связанные с экологическим аспектом устойчивого развития, включены в учебные планы выборочно, не содействуя критическому осмыслению необходимости перехода к устойчивому развитию. В Юго-Восточной Азии некоторым аспектам экологической устойчивости, например, сохранению окружающей среды, уделяют большое внимание в рамках предметных планов по точным наукам, при этом в большинстве стран необходимость поддержки возобновляемых источников энергии (за исключением Индонезии) или решение проблемы изменения климата (за исключением Лаосской НДР и Таиланда) слабо освещены или вообще не представлены в политических и учебных материалах (см. **Приложение II-2**) (в этом отношении Сингапур, который с недавнего времени стремится позиционировать себя в качестве модели экологической устойчивости, также представляет собой исключительный случай).⁵⁴ В учебном плане Лаосской НДР по точным наукам экологические вопросы изучаются поверхностно, но подчеркивается успех гидроэнергетики в стране (ໂລກຮອບໂຕ Мир вокруг нас, учебник для 4 класса), таким образом, акцентируя внимание на «укрощении» природы, что характерно для коммунистических государств (например, по Китаю, см. **Главу 3**). Обсуждение экологической устойчивости в учебном плане Таиланда ограничивается освещением важности природных ресурсов и их благоразумного использования на местном, национальном и глобальном уровнях (стр. 8 учебного плана для 4 класса, стр. 10 учебного плана для 8 класса). Аналогичным образом, в рамках научных дисциплин во Вьетнаме, особенно биологии, освещаются вопросы сохранения окружающей среды, но не упоминаются такие темы, как изменение климата и возобновляемые источники энергии. В материалах Филиппин

53 Конституция 1987 года, отражающая положение страны после войны, была разработана главным образом в знак отказа от военного положения и подтверждения миролюбия, основанного на правах человека, свободе, социальной справедливости, равноправии и демократии, и данное твердое признание ощутимо во многих разделах и положениями закона. В частности, в указанном законе четко сформулировано право всех граждан на качественное образование, включая бесплатное образование на начальном и среднем уровнях. В Конституции также ясно закреплена ответственность образовательных учреждений за «привитие» уважения к правам человека и ответственность государства за гарантию полного уважения прав человека.

54 Однако ученые выявили противоречия, свойственные сингапурским попыткам увязать элитистское развитие, экономический и демографический рост и экологическую устойчивость (см. Бернард, 2014).

экологический аспект устойчивого развития редко упоминается в предметных учебных планах. Так, основное внимание уделяется сохранению окружающей среды и утилизации отходов в учебных планах по точным, социальным наукам и воспитанию ценностей.

В-третьих, примечательно, что наиболее часто закодированные знания об ОУР/ВГГ в учебных планах по основным предметам, например, по математике, в основном интерпретируются исключительно с инструменталистской точки зрения. В Камбодже и Лаосской НДР в учебном плане по математике часто встречаются такие концепции, как решение проблем, жизненные навыки и сотрудничество, но в контексте, совершенно не связанном с какой-либо критикой социальных, политических или экономических систем и практик. В учебном плане Малайзии по математике подчеркивается важность содействия критическому мышлению, однако в учебном плане по социальным наукам признание его значимости крайне поверхностно. В этой стране, как и во всем регионе, «критическое мышление» считается

желаемой целью образования ввиду того, что данный базовый навык является экономически

Критическое мышление считается желаемой учебной целью ввиду того, что данный базовый навык является экономически полезным, а не по причине того, что указанное качество способствует полноценному воплощению

индивидуальной гуманности и здоровой жизни общества

полезным, а не потому, что он способствует полному раскрытию человеческой гуманности и здоровой жизни общества. Возможно, что данная концепция не понята до конца, и уж точно не преподается в соответствии с определением ЮНЕСКО, как «способность ставить под сомнение нормы, практики и мнения, размышлять над собственными ценностями, представлениями и действиями и занять позицию по вопросу устойчивости» (2017b).

В-четвертых, вопросам, напрямую связанным с

выживанием и благосостоянием населения, уделяется меньше внимания по сравнению с задачами, важными для экономического роста. Вопрос уменьшения опасности бедствий в учебных планах стран Юго-Восточной Азии представлен неравномерно и в целом слабо (см. Приложение II-12). Только в учебных материалах Филиппин и Малайзии данная проблема представлена в значительной степени в качестве одной из узких подкатегорий жизнестойкости (то есть входит в понятие «взгляды, ценности и предрасположенности»), однако не подчеркивается взаимосвязь между риском природных катаклизмов и антропогенным фактором изменения климата. Очевидно, что систематическое включение

ОУР/ВГГ в учебные планы Юго-Восточной Азии подрывается тем, что развитие человеческого потенциала все же является основным официальным приоритетом государств. Тенденция, в рамках которой концепция ОУР/ВГГ встречаются лишь в более общих учебных документах, но не в предметных учебных планах или методических материалах, отражает желание политиков продемонстрировать международным институтам и донорам помощи, что в их странах признают международную повестку дня в области ОУР/ВГГ. Тем не менее, данные кодирования свидетельствуют о том, что на самом деле главным приоритетом (как это отражено в пособиях для преподавателей)

Также необходимо помнить педагогические методы, чтобы помочь учащимся

стать активными гражданами, участвующими в решении национальных и глобальных задач, а не пассивными винтиками в машине экономического роста

является наращивание человеческого капитала. Для того чтобы понятия ОУР/ВГГ всесторонне преподавались в школах, необходимо включать концепции, которым до сих пор уделяли мало внимания (например, права человека), а также охватывать более широкое значение и внутреннюю ценность когнитивных навыков (таких как критическое или креативное мышление) и экологическую устойчивость. Также необходимо поменять педагогические методы, чтобы помочь учащимся стать активными гражданами, участвующими в решении национальных и глобальных задач, а не пассивными винтиками в машине экономического роста.

В: Проблемы национализма и идентичности

Акцент на национализме и национальной идентичности

В большинстве стран Юго-Восточной Азии официальные усилия по укреплению национального самосознания обычно связаны с усилением господствующего положения основной этнической или религиозной группы. Это имеет важные последствия не только потому, что Юго-Восточная Азия является социально разнообразной, но и потому, что в регионе существуют критические очаги этнической и религиозной напряженности и споров (ЮНЕСКО, 2014с). Многие уязвимые группы населения, включая этнические и религиозные меньшинства и женщин, борются за признание своей идентичности. Несмотря на то, что данные кодирования свидетельствуют о признании важности справедливости и уважения социального разнообразия, другие значимые аспекты концепций ОУР/ВГГ получили недостаточное распространение, а именно: борьба с дискриминацией; гуманность как главная основа идентичности; демократическое участие; и интегрированные идентичности (см. **Приложения II-12с, 12h, 12j, 12k**).

Согласно данным кодирования, в политике образования и учебных материалах отсутствуют или обходят вниманием важнейшие концепции ОУР/ВГГ, в том числе гражданские права и свободы (**Приложение II-4**); гендерное равенство (**Приложение II-5**); культуры мира и отказ от насилия (**Приложение II-6**); и концепции, касающиеся глобальной гражданственности (**Приложение II-5**). Кроме того, в незначительной степени освещаются темы, связанные с глобальной гражданственностью, например, роль транснациональных корпораций, примат международного права, глобальная бедность и другие глобальные вопросы, такие как геноцид, терроризм, война и беженцы (**Приложение II-9**). Ни различные аспекты гендерного равенства, ни вопросы полового воспитания или репродуктивного здоровья также не получили значительного признания (**Приложение II-14**). Похожая региональная тенденция прослеживается и в отношении таких концепций, как отказ от насилия, урегулирование конфликтов и построение мира, которые полностью отсутствуют в проанализированных документах. Несмотря на то, что «участие, активная гражданственность, гражданское самосознание и волонтерство» широко упоминаются в категории «ответственный образ жизни» (**Приложение II-13. ii**), «участие в обсуждении социально-политических вопросов, непосредственные действия в отношении проблем глобального масштаба и участие в гражданском протесте» в категории «активизм» практически не упоминаются (см. **Приложение II-13. iii**).

Во многих странах решение вопроса меньшинств осложняется тем, что национализм приравнивается к ценностям и идентичности, преобладающей этнической и/или религиозной группы. Например, с 2012 года в Мьянме сохраняются серьезные межобщинные конфликты,

в частности, с экстремистскими группами буддистов, которые конфликтуют с мусульманским народом рохинджа и другими представителями меньшинств (Чесман, 2017). Что касается Камбоджи, не только система образования, но и жизнь всей нации регулируется принципом

ជាតិ

ស
ព្រះមហាក្សត្រ

(нация, религия, царь). В различных документах страны приоритет отдается кхмерской и буддийской идентичности большинства; учащиеся призывают любить кхмерской язык и литературу, даже если они не относятся к кхмерам или буддистам (см., например, Рамочный учебный план для общего и технического образования, 2015).

“
Во многих странах решение вопроса меньшинств осложняется тем, что национализм является одной из ценностей и частью идентичности большинства этнических и/или религиозных групп

”

Система образования Таиланда также стремится привить «любовь к нации, религии и королю» (Основной учебный план для базового образования, 2008, стр. 7). Данная концепция лидирует в списке 12 официально закрепленных тайских ценностей, которые по-разному подчеркивают важность тайских традиций и нравственности, а также поддержку монархии, философии достаточности в экономике и общественного интереса (Таиланд, 2016). Среди прочего, принадлежность к тайской нации сопряжена с верой в Тхеравада (одно из направлений в буддизме). 94 % населения относится к буддистам, однако, как и на Филиппинах, в южных провинциях, где ведется длительная борьба, проживает мусульманское меньшинство.⁵⁵ Буддийская мораль пронизывает все тайское общество: в учебном плане, посвященном нравственному воспитанию, главная задача напрямую связана с обеспечением соблюдения дхармы. Целью стратегического плана 2017 года является воспитание (*plūk fang* «посев и возделывание») в учащихся любви и гордости «быть тайцем». Данная цель включает в себя характеристики идеального гражданина, изложенные в основном учебном плане. Однако акцентирование в учебных планах монокультурного национализма может усилить напряженность между тайским буддийским большинством и представителями этнических меньшинств, а именно китайцами, лаотьянами, кхмерами, малайцами, монами и хмонгами.

Что касается Малайзии, в стране нет явных этнических или религиозных конфликтов, однако за малайским большинством в Конституции закреплён статус *bumiputera* («сынов земли»), и по отношению к ним осуществляется благоприятная политика. Этнические меньшинства изображаются в официально утвержденных учебниках как чуждые элементы, и, таким образом, косвенно возникают сомнения в их полноценной принадлежности малайзийской нации (Тинг, 2015; Моррис, Шимазу и Викерс, 2013). Главенство нации основано на идеологии *Rukunegara* («национальные принципы»), в то время как в программе «Видение 2020» нация представлена в качестве единой «*Bangsa Malaysia*» (малайзийская нация) (Мохаммед, 1991, стр. 1). В программе всех учащихся, независимо от этнической принадлежности, призывают идентифицировать себя в качестве малайзийцев и любить нацию. Однако политика *bumiputera* в сочетании с усилением официальной приверженности исламу как компоненту национализма (Тинг, 2015) имеет серьезные последствия для принятия этнического и религиозного разнообразия в Малайзии.

55 Организация объединенных наций. Таиланд (население) <http://www.un.or.th/services/population/> (Дата просмотра: 25 октября 2016 года).

Индонезия является огромной страной-архипелагом с большим и разнообразным населением, включающим многочисленные этнические, религиозные и языковые группы. Государство содействует формированию единой национальной идеологии, которая учитывает подобное социальное разнообразие посредством идеалов «панча сила» (*Pancasila*) - пяти принципов, одним из которых является единство Индонезии - и «бхинека тунггал ика» (*Bhineka Tunggal Ika*) (единство в многообразии). Однако в прошлом Индонезия сталкивалась с этническими и религиозными конфликтами с участием меньшинств и сепаратистских групп, которые были урегулированы лишь недавно.⁵⁶ Согласно закону об образовании No 20, национализм и национальная идентичность, а также мир, демократия, гендерное равенство, отсутствие коррупции и дискриминации являются основными приоритетами страны. В образовательных документах Индонезии упоминаются такие понятия, как критическое мышление и взаимосвязанность, но они представлены в основном с точки зрения экономических и заданных государством целей. Например, как указано в законе, задачей пересмотренного учебного плана является «подготовка индонезийских граждан к тому, чтобы они могли жить как индивидуумы и граждане, верные Богу Всемогущему, были продуктивными, творческими, инициативными, соперничающими и способными внести свой вклад в общество, нацию, государство и мировую цивилизацию»⁵⁷ (стр. 7). Среди официально утвержденных целей школьного образования отсутствует концепция обучения жизни в обществе, которая пересекается с «панча сила» и потенциально применима к решению проблем меньшинств (Хаусчайлд, 2013).

Вьетнам также характеризуется значительным этнолингвистическим и религиозным разнообразием. Крупнейшей этнической группой является вьетнамский народ (кинх), за которым следуют таи, тайцы, мьонги, кхмеры (коренные камбоджийцы), хоа (коренные китайцы), хмонги, нунги и другие меньшинства. Больше половины населения исповедуют буддизм, однако католицизм становится все более популярной конфессией, за ней следуют традиции Каодай и Хоахао (США, 2015). Правительство занимается регистрацией и регулированием религиозных групп. Отражая устойчивое влияние идей Конфуция, в учебном плане существенное внимание уделяется хонг (этике), а также техническим знаниям; в классных комнатах зачастую присутствуют классические лозунги, *tiên học lễ, hậu học văn* («сначала выучи обряды, а потом - литературу») (Март, 1997, стр. 329-331). В рамках системы образования до сих оказывают влияние пять учений «дяди Хо» (Хо Ши Мина, признанного отца-основателя независимого Вьетнама), которые призывают учащихся любить свою страну и хорошо учиться (Хоан, 2006). В общем учебном плане для среднего образования учащихся призывают «любить свою страну, гордиться и защищать ценные традиции нации»⁵⁸ (стр. 765). Вьетнамская культура разнообразна и ее характеризует транснациональное прошлое, связывающее ее с Китаем, а также с соседними индокитайскими культурами (не говоря уже о более позднем французском, американском и советском влиянии),

56 Недавние разногласия вокруг бывшего губернатора Джакарты, китайца и христианина, якобы занимавшегося богохульством против ислама, свидетельствуют о сохраняющейся слабости социальной гармонии в Индонезии (см <https://www.nytimes.com/2017/05/09/world/asia/indonesia-gover-nor-ahok-basuki-tjahaja-purnama-blasphemy-islam.html>)

57 Оригинальный текст на индонезийском языке: «*Kurikulum 2013 bertujuan untuk mempersiapkan manusia Indonesia agar memiliki kemampuan hidup sebagai pribadi dan warga negara yang beriman, produktif, kreatif, inovatif, dan efektif serta mampu berkontribusi pada kehidupan bermasyarakat, berbangsa, bernegara, dan peradaban dunia.*»

58 Оригинальный текст на вьетнамском языке: «*Yêu đất nước, quê hương Việt Nam. Tự hào và cố ý thức giữ gìn phát huy các truyền thống tốt đẹp của dân tộc.*»

Тем не менее, воспоминания о колониализме и конфликтах, связанных с борьбой за независимость, отражены и закреплены в школьном учебном плане, что в свою очередь влечет этнокультурно эссенциалистский, ориентированный на государство национализм, целью которого является подчеркнуть отличие Вьетнама от своих соседей, в частности Китая (Саломон и Кет, 2009).

В плане развития сектора образования Лаосской НДР также представлено традиционалистское видение национальной идентичности, согласно которому «идеальный гражданин Лаосской НДР» и его желательные качества определяются следующим образом:

«человек, обладающий знаниями и навыками, моралью и правильными ценностями, любящий страну, преданный, физически и психически здоровый, поддерживающий солидарность в стране, стремящийся к обучению на протяжении всей жизни, чтящий свои обычаи и традиции, любящий прогресс и науку, неизменно стремящийся соответствовать требованиям устойчивого экономического роста и готовый сотрудничать и составлять конкуренцию соседним странам (стр.25).»

В стране проживают различные группы меньшинств, соответствующие четырем основным категориям, а именно: лао-тай, мон-кхмеры, мяо и китайско-тибетская группа, но большинство составляют лаосские буддисты. Хотя Конституция и провозглашает, что «лаосские граждане имеют право и свободу исповедовать или не исповедовать религии», исповедование других религий зачастую проблематично (Международная Федерация за права человека, 2012).

В рамках системы образования Филиппин также официально поощряется стремление пропагандировать целостную и объединяющую национальную идентичность, охватывающую, но не исключаящую этнический и религиозный плюрализм в стране, включая значительное мусульманское меньшинство. С конца 1960-х годов в провинции Минданао наблюдаются длительные исламские волнения. Для урегулирования данного конфликта был принят ряд директив, а также подчеркивалась более общая необходимость признать идентичность меньшинств (см. **Поле 4.2**). Учебные планы с 1 по 12 класс предусматривают, что обучение должно осуществляться на родном для учеников языке, но концепция обучения жизни в обществе до сих пор сосредоточена вокруг идентичности филиппинской нации. Несмотря на то, что в государственных директивах напрямую поддерживаются этническое и религиозное разнообразие, а также межэтническая гармония, неясно, ведется ли в школах критическое обсуждения спорных вопросов, связанных с конфликтами и разногласиями. Оценка роли школьного образования в углубленном понимании учащимися долгосрочного конфликта в Минданао неоднозначна.

Тем не менее, если официальные политические заявления создают впечатление, что поощрение национальной идентичности является первостепенным императивом, то после более тщательного рассмотрения учебных планов и учебников можно прийти к другому мнению. Как отмечалось выше, филиппинских учащихся призывают восхищаться и следовать примеру мигрантов, которые покидают свою родину для работы в других странах. Восхваляется способность филиппинцев адаптироваться к жизни в других культурных и социальных условиях: их уникальный транснационализм стал источником национальной гордости. Если предположить, что данный подход подразумевает относительное отсутствие шовинизма,

он может считаться схожим с понятием «глобальной гражданственности» в понимании ЮНЕСКО. Однако Филиппины также стали примером неблагоприятных социальных и политических последствий неспособности сформировать целостное и объединяющее чувство национальной идентичности (Мака и Моррис, 2012). Согласно опросам, население показывает относительно низкую приверженность к нации, и многие хотели бы получить другое гражданство (особенно американское или японское), если представится такая возможность (Мака и Моррис, 2015). Для элиты миграция служила своего рода политическим предохранительным клапаном, освобождающим от излишнего давления, которое могло бы поставить под угрозу укоренившиеся привилегии в одном из самых неравноправных обществ региона. Таким образом, транснационализм представляет собой не только расширение концепции идентичности, которое может способствовать устойчивому миру, но и стратегию, направленную на отсрочивание реформирования крайне неустойчивого социально-экономического строя.

Поле 4.2 Государственные директивы, а также национальная и другие идентичности на Филиппинах

Директивы государства о признании идентичности меньшинств на Филиппинах

В меморандуме № 14, пункт 2013 Департамента образования (Департамента мира и образования в Минданао) подчеркивается важность толерантности среди этнических и религиозных групп, в частности католиков и мусульман. В то же время республиканский закон 9054 (или закон, направленный на усиление и расширение органических мер, предназначенных для автономного региона в мусульманском Минданао, что является поправкой к целям республиканского акта № 6734, озаглавленного «Закон об о принятии мер в отношении автономного региона в мусульманском Минданао», с поправками) призывает к созданию полной и интегрированной системы образования в Минданао. Коренные народы Филиппин, которые составляют около одной пятой части населения, являются наиболее изолированными группами и непомерно страдают от нарушений прав человека и военных конфликтов. Количество языков в Филиппинах варьируется от 110 до 185. Республиканский закон № 8371 (или Закон о правах коренных народов от 1997 года) предусматривает, что образование коренных народов должно осуществляться на их родном языке и в подобающей для них манере. Однако неясно, какая поддержка предоставляется для осуществления данных директив. Несмотря на то, что канцелярия советника президента по мирному процессу была создана для того, чтобы интегрировать преподавание вопросов мира в учебные планы, ее деятельность оказалась неэффективной.

Кроме того, в официальных документах прослеживается неясность при описании идентичностей филиппинцев и мусульман. Целью приказа Министерства образования № 51, пункт 2004 (или Стандартный учебный план для начальных государственных школ и частных мадарис) является поощрение как филиппинской идентичности, так и исламского культурного наследия в начальных государственных школах и частных мусульманских школах, названных мадарис; тем не менее, в документе не объясняется, как именно мусульманская идентичность должна согласовываться с филиппинской идентичностью, которая в значительной степени сформирована под влиянием католической культуры и веры. Однако в последнее время произошли события, свидетельствующие о более «позитивных действиях» в отношении филиппинских коренных народов. Так, в частности, было создано управление по вопросам образования коренных народов (серия 103 приказов Министерства образования 2011 года), введены Основы национальной политики в области образования коренных народов (серия 62 приказов Министерства образования 2011 года) и недавно принята Программа обучения коренных народов (серия 32 приказов Министерства образования 2015 года).

Включение гендерных вопросов и вопросов полового воспитания в учебные планы

На Филиппинах низкий уровень государственных усилий, направленных на политическую социализацию посредством образования, отчасти объясняется воздействием других влиятельных социальных субъектов, среди которых особенно значимую роль играет католическая церковь (Мака и Моррис,

2015). Это приводит к возникновению трудностей при включении гендерных вопросов и полового воспитания в качестве неотъемлемой части в школьные учебные планы. В 2000 - 2003 годах, проводилась кампания, состоящая из 4 этапов, на основе меморандума 423 от 2000 года, целью которой была интеграция гендерных вопросов в учебные планы по английскому языку, точным наукам, математике, филиппинскому языку, и коалиции макабаян. Однако соответствующие проекты по подготовке учителей не были поддержаны, и спустя несколько лет после начала кампании учебные материалы для школ все еще не напечатаны (Илло и др., 2010). В дополнение к этому, целью Республиканского закона № 9710 от 2009 года стало исправление гендерных стереотипов во всех школьных планах, включая, в частности, учебные планы для мусульманских и коренных групп в Минданао. Тем не менее, противодействие половому воспитанию остается широко распространенным и укоренившимся, отчасти из-за относительно жесткой позиции местной католической церкви по отношению к абортам и другим гендерным вопросам.

Ситуация в Сингапуре резко отличается от Филиппин: здесь государство осуществляет согласованную стратегию формирования нации, направленную на объединение этнически и лингвистически разнообразного населения. Сингапур также выделяется из ряда стран в регионе тем, что политические правительственные заявления эффективно претворяются в решительные бюрократические меры. Учитывая серьезную межэтническую напряженность в период перехода к независимости, особым официальным приоритетом страны стало управление этническим разнообразием. Данное решение, принятое в высших кругах власти в патерналистской манере, выражается в использовании школьного образования для навязывания мандаринского диалекта китайского языка в качестве объединяющего «официального» родного языка для этнической китайской общины (которые изначально говорили на различных региональных языках). Должностные лица использовали школьное образование, жилищную политику и квоты для поддержания строгого разделения населения на четыре категории, бюрократически удобные, но жесткие и привязанные к этнической принадлежности. Таким образом, мультикультурализм в сингапурском стиле, по сути, соответствует определению «множественного монокультурализма» Амартия Сена (2006), согласно которому этнические общины сосуществуют параллельно друг другу, но межэтническое смешение ограничено. В то же время члены всех этнических общин призывают «знать и любить Сингапур» и «верить в Сингапур»⁵⁹, а учебные планы направлены на привитие твердой веры

в достижение целей развития

правящей партии. При этом учебный план по социальным наукам, в частности, используется для того, чтобы напомнить всем сингапурским народностям о тех страшных угрозах, с которыми Сингапур столкнулся в прошлом, и о сохраняющейся потребности в единстве и дисциплине для противостояния потенциальным угрозам в будущем (Кхамси и Хан, 2013).

Формирование и поддержание всеобщей, жестко ограниченной национальной идентичности, опирающейся на этнокультурный традиционализм и риторику о постоянных иностранных «угрозах», мягко говоря, не совсем согласуется с мерами по

“
Такая высокая значимость вопроса формирования нации среди пост-колониальной элиты может быть объяснена относительно недавним освобождением большинства обществ региона от колониализма, которое сопровождалось конфликтами (особенно ужасающими в Индокитае), и продолжающимися социальными разногласиями, которые зачастую являются частью колониального наследия”

59 См. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>.

содействию устойчивому миру и глобальной гражданственности. В то же время, принимая во внимание недавнюю историю региона, неудивительно, что определение «нации в качестве предпочитаемого значения идентичности» столь распространено в большинстве учебных материалов Юго-Восточной Азии (**Приложение II-12i**). Такая высокая значимость вопроса формирования нации среди пост-колониальной элиты может быть объяснена относительно недавним освобождением большинства обществ региона от колониализма, которое сопровождалось конфликтами (особенно ужасающими в Индокитае), и продолжающимися социальными разногласиями, которые зачастую являются частью колониального наследия. Безусловно, сильная и сплоченная государственность является необходимым условием для успешного развития. Однако, если данный процесс происходит в ущерб решению острой проблемы внутреннего разнообразия и включает в себя радикальное противопоставление «себя» соседним народам, в долгосрочной перспективе это может привести к разжиганию конфликтов и к дискредитации транснационального сотрудничества по неотложным современным вопросам, имеющим глобальное значение.

Вопросы ОУР/ВГГ в предметных учебных планах

В отношении включения в предметные учебные планы тем и компетенций ОУР/ВГГ можно выделить три основные тенденции, которые имеют последствия для проблем национализма и идентичности в Юго-Восточной Азии.

Расхождения между политикой и предметными учебными планами

Во-первых, в предметных учебных планах (по крайней мере для рассматриваемых классов) отсутствуют многие концепции, связанные с повышением осведомленности и толерантности по отношению к разнообразию, даже если в стратегических документах они встречаются. В Камбодже, например, к таким концепциям относятся: права человека, гендерное равенство, культура мира и отказ от насилия, а также глобальные проблемы. Несмотря на то, что права человека часто упоминаются в национальном учебном плане Таиланда, они редко обсуждаются в предметных учебных планах. Как указано в **Поле 4.3**, отчасти это объясняется тем, что существуют противоречия между общими представлениями о правах человека, с одной стороны, и тайскими ценностями и сохранением общественного порядка, с другой. Как отмечалось выше, подобные расхождения между широкими заявлениями о политических целях и руководящими принципами предметных учебных планов также предполагают разные целевые аудитории так первый тип документов, скорее всего, предназначен для международных собраний, а во втором определены критерии, на которые фактически опираются в своей работе преподаватели и издатели учебников.

На Филиппинах также наблюдается подобное расхождение между общеобразовательными «заявлениями» и реальными предметными учебными планами: такие концепции, как права человека, культура мира и отказ от насилия, отмечаются в заявлениях, но не встречаются в предметных учебных планах. Почему ситуация складывается подобным образом, неясно, однако это не свидетельствует о разрешении конфликтов или урегулировании проблемы нарушений прав человека посредством расширения демократических институтов, по причине того, что данные проблемы сохраняются и даже усугубились в последнее время (Amnesty International, 2017). В этом случае разрыв между политикой и предметными учебными планами может означать либо официальное самодовольство,

либо отсутствие возможностей для осуществления реформы учебных планов, или оба варианта одновременно (см. **Поле 4.2**). В условиях слабого официального контроля за составлением учебников и учебных планов (Мака и Моррис, 2015), правительственные заявления зачастую носят сугубо символический характер. Одним из возможных примеров такого символического жеста является решение Министерства образования включить историю военного положения в учебный план в результате полемики по поводу захоронения бывшего диктатора Фердинанда Маркоса на кладбище героев в 2016 году (Матео, 2016), однако еще предстоит выяснить, какой эффект данная мера окажет на процесс обучения и преподавания.

«Главные» предметы и ценности

Как и в большей части постколониального мира (и за его пределами), в Юго-Восточной Азии такие предметы, как социальные науки, история и общественно-политическая подготовка, как правило, относятся к «главным предметам» для целей ОУР/ВГГ, в рамках перечисленных предметов главным образом подчеркиваются национальные ценности, однако также отмечаются и другие ценности (Бейлдон и др., 2014). Например, в учебном плане Индонезии по социальным наукам основное внимание уделяется взглядам и формированию характера с целью воспитания «мудрых, ответственных, заботливых, вежливых, уверенных в себе и патриотически настроенных» учеников (стр. 62); упоминания более общих ценностей, таких как права человека и гендерное равенство, скудны. Осознание национальной идентичности формируется путем предоставления учащимся информации о национальных героях Индонезии. В Малайзии в учебных планах по истории (социальным наукам), нравственному воспитанию (ценностному воспитанию) и английскому языку приоритетом являются поощрение формирования желательных «взглядов» (наиболее значимо привитие патриотизма), а также улучшение когнитивных «навыков» (в том числе критического и системного мышления). Однако ввиду все более ориентированных на ислам и малайцев представлений о национальной идентичности, закрепленных в учебных планах, возможности преподавателей и учеников для критического обсуждения официального видения государственности ограничены (см. Тинг, 2015).

Что касается Филиппин, в данной стране учебные планы по социальным наукам и ценностному воспитанию, как правило, способствуют осознанию важности взаимосвязанности, глобальных проблем, прав человека, трансверсальных навыков и ответственного образа жизни. В официальных предписаниях для перечисленных предметов решительно подчеркивается важность культуры и идентичности человека, прав филиппинцев как членов нации, а также таких ценностей, как демократическое участие, уважение разнообразия и забота о других и об окружающей среде. Вместе с тем, как уже отмечалось, поощрение других междисциплинарных концепций, таких как гендерное равенство или культура мира и отказ от насилия, не входит в число качеств, которые воспитываются в рамках указанных предметов. Кроме того, как указывалось выше, эффективность привития согласованного и объединяющего видения национальной идентичности в рамках учебного плана Филиппин сомнительна.

Несмотря на то, что концепция культуры мира и отказа от насилия часто упоминается в Таиланде в рамках национального учебного плана, она слабо представлена в предметных учебных программах, в частности, по социальным наукам. В учебном плане в целом не затрагиваются вопросы внутренних конфликтов; такие понятия, как взаимосвязанность, сотрудничество с другими и уважение разнообразия встречаются редко или вовсе отсутствуют. Что касается

обсуждения культурных сходств и различий с другими азиатскими странами, учебные планы и учебники, как правило, сосредоточены в значительной степени на тайцах, представляя соседние страны в качестве исторических врагов (Мукдавижитра, 2013, р. 110). Согласно недавним исследованиям, в системе образования Таиланда слабо представлено межкультурное понимание: в рамках данного вопроса не обсуждается важность понимания и обучения совместному проживанию с другими группами, в частности в связи с конфликтом на мусульманском юге и присутствием в стране трудовых мигрантов (Джонс, 2014).

Крайне националистическая парадигма не всегда означает полное исключение понятий, связанных с ОУР/ВГГ. Во Вьетнаме в Рамочном учебном плане для средней школы подчеркивается важность понимания значимых событий в истории человечества и взаимосвязи между национальной и глобальной историей, а также уважительного отношения к другим странам и их культурам (стр. 763). В Камбодже образование в области прав человека и ценностей занимает видное место в социальных науках и нравственном и общественно-политическом воспитании (см. также **Поле 4.1**). В учебных планах по данным предметам, среди прочего, встречаются упоминания закона о борьбе с расовой дискриминацией и важности прав человека и прав меньшинств, включая этнические меньшинства и людей с ограниченными возможностями (стр. 50). Однако в тех странах, где существует этнокультурный тип национализма, учитывающий прежде всего интересы государства, обсуждение универсальных прав, скорее всего, будет оторвано от контекста и носить символический характер.

Обучение языку и идентичность

В-третьих, в Юго-Восточной Азии, как и в других странах, важнейшей целью изучения языков является привитие ценностей, связанных с чувством национального (или этнического) самосознания и транснациональным аспектом идентичности. Во многих странах задача языковой подготовки, таким образом, особенно трудна и сложна. Она включает в себя не только необходимость справиться с высоким уровнем лингвистического разнообразия, но и обучить иностранным языкам. В определенных регионах мира, в частности в некоторых частях Европы, изучение иностранных языков в последние десятилетия считается важной частью образования отчасти ввиду того, что владение иностранными языками может способствовать укреплению понимания разных форм транснациональной идентичности. Таким образом, на изучение иностранных языков требуется выделять значительное количество учебных часов, а также поощрять учащихся к изучению нескольких иностранных языков (см. **Приложение III**, в котором представлено распределение учебных часов). В Юго-Восточной Азии, однако, эффективное изучение иностранных или вторых языков в школе начинается и заканчивается для большинства учащихся английским языком (в дополнение к этому представители этнических меньшинств изучают язык основной

этнической группы); при этом практически отсутствует возможность изучать языки,

В тех государствах, где процесс формирования государственности начался относительно недавно, и система общего школьного образования является относительно новой, приоритет, естественно, отдается преподаванию на общем национальном языке

на которых говорят местные этнические меньшинства или в соседних странах (что зачастую совпадает).

В тех государствах, где процесс формирования государственности начался относительно недавно, и система общего школьного образования является относительно новой, приоритет, естественно, отдается преподаванию на общем

национальном языке (см. Ли и Сурядината, 2007). В частности, в континентальной части Юго-Восточной Азии, где современные государства ведут свое начало от древних королевств, в учебной риторике язык и государственность, как правило, тесно увязаны с национальным языком, считающимся и объектом, и средством для гордости. Например, учебный план Камбоджи по кхмерскому языку для учеников начальной школы направлен на воспитание в учениках «способностей, личных качеств, самоуважения, уверенности в себе, стремления к ежедневному обучению и гордости за собственную нацию»⁶⁰ (Основной учебный план для начального образования, 1996, стр. 7). Кроме того, в учебном плане по вьетнамскому языку провозглашается, что главная цель дисциплины - привитие любви к вьетнамскому языку, литературе и культуре Вьетнама.

Однако ни на материковой, ни на островной частях Юго-Восточной Азии языковые и национальные границы не совпадают, поэтому во всех странах составителям учебных планов приходится как-то решать вопросы, связанные с языковым разнообразием. В некоторых государствах, например, во Вьетнаме, разработана относительно обширная база для преподавания родного языка меньшинствам, по крайней мере на начальном уровне (см. Данг, 2010); в других странах, таких как Мьянма и Таиланд, интеграция меньшинств в общегосударственное школьное образование затруднена, что связано с нежеланием признать население некоторых пограничных групп законными гражданами страны.⁶¹ Примеры Таиланда и Мьянма показывают, что вопрос признания и преподавания языков меньшинств зачастую тесно переплетается с вопросами, касающимися разграничения наций и национальных границ. Таким образом, поощрение учащихся к изучению языков (и культур) приграничных государств может иметь важное значение, так как решение проблем, с которыми сталкиваются меньшинства, зачастую зависит от улучшения испорченных отношений с соседними странами. Однако, например, у вьетнамцев все еще мало возможностей для изучения кхмерского как иностранного языка, равно как и у камбоджийцев - для изучения вьетнамского или тайского языков.

В Индонезии, мультикультурном и полиэтническом архипелаге, говорят на более чем 200 местных языках и диалектах. Однако в результате мировых войн и голландской оккупации, индонезийский язык («бахаса») стал рассматриваться лидерами Индонезии в качестве важнейшего инструмента для формирования самосознания национального единства (Симпсон, 2007). Согласно Конституции, «Bahasa Negara ialah Bahasa Indonesia» (национальный язык должен быть индонезийский («бахаса»)) (Статья 36, 1945), при этом языки меньшинств не получили признания. Подобный националистический подход ставит под угрозу существование местных и региональных диалектов, некоторые из которых медленно вымирают (Масгрейв, 2014); их исчезновение также служит свидетельством успешного проведения политики в области национального языка. Однако осознание угрозы лингвистическому разнообразию Индонезии побудило внести поправки в Конституцию и принять новые законы. Статья 32 Конституции с внесенными в нее поправками гласит, что «правительство

60 Оригинальный текст на кхмерском языке: «ល.ច្រពង្រឹក្រវិសលយ គុណសមគិទ្ធិឧត្តម រ្រីរេឧត្តមនិងមានន្ទ្រគុចិគ្គលរិឧត្តមនិង ច្ាលចិគ្គរៀនសូត្រជាបចា់ ហរើយមា ន ទនកាពង្រគិដានិច្ច។».

61 См. <https://www.burmalink.org/background/thailand-burma-border/displaced-in-thailand/refugee-camps/>.

уважает и развивает местные и региональные диалекты как национальное культурное достояние»⁶² Соответствующим образом, статья 33, пункт 2 закона № 20 от 2003 года⁶³ гласит, что «местные языки могут использоваться для обучения на ранних этапах образования и, при необходимости, для передачи специальных знаний и/или навыков» (стр. 11).⁶⁴ С другой стороны, несмотря на признание важности английского языка как инструмента глобальной коммуникации, его растущая популярность «беспокоит» политиков, которые опасаются, что его распространение может препятствовать использованию индонезийского языка в качестве национального языка общения (Назарудин, 2009). Использование английского языка ограничено в большинстве средств массовой информации, в том числе в рекламной и развлекательной сферах. Подобная поддержка национального языка, имеющая первоочередное значение по сравнению с региональными и иностранными языками, рассматривается некоторыми как фактор, ограничивающий экономический, социальный и научный рост Индонезии, в то время как соседние страны получают выгоду от более широкого использования английского языка (Назарудин, 2009).

Поле 4.3 Точки противоречия и сближения между «традиционными» концепциями и ценностями и концепциями ОУР/ВГГ в Юго-восточной Азии

Уже давно национальные лидеры и составители учебных планов Азии выборочно интерпретируют и переводят западные концепции, иногда отвергая «универсальные ценности» под предлогом того, что они характерны для «западных» обществ и, следовательно, неприменимы в «азиатских». Амартия Сен выступает с критикой подобной точки зрения, назвав такую идею «тезис Ли» в честь одного из создателей Сингапура Ли Куан Ю. Большая часть классического труда индийского экономиста - Развитие как свобода (1999) - посвящена критике данного тезиса. Однако, как показывает анализ национальной политики в области образования и учебных материалов, «тезис Ли» до сих пор имеет большое влияние и широко распространен в Юго-восточной Азии.

Например, в Таиланде зачастую отказываются от использования концепции прав человека (*sitthi manut sayachon*) как западного понятия, которое не учитывает тайские ценности и социальную гармонию (Хонгладром, 1998, стр. 97). Не случайно важнейшим документом, в котором выражен «азиатский» взгляд на права человека, ориентированный на «экономические права», является Бангкокская декларация 1993 года.⁶⁷ В Таиланде изучение вопросов, касающихся прав человека, ограничено такими мерами, как работа Сети ассоциированных школ ЮНЕСКО (АСПнет), которая поддерживает права детей, и Школ дружелюбного отношения к ребенку ЮНИСЕФ (Чурайрат, 2002). В Законе об образовании учащихся призывают поддерживать тайскую систему демократии в рамках конституционной монархии. В частности, в учебном плане для 4 класса подчеркивается, что быть хорошим гражданином значит принимать участие в демократической системе (*withi prachathira tai*), но это подразумевает лишь очевидные действия, такие как голосование на выборах (стр. 9). В политике образования и учебных планах Таиланда вопросы, связанные с гражданскими свободами, не представлены.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать в Лаосской НДР, где демократия в обычном понимании связана напрямую с выборами, в то время как вопрос прав человека в предметных учебных планах рассматривается поверхностно. В учебных материалах отсутствуют концепции, касающиеся глобальной гражданственности и активизма, а в более широком политическом контексте общественные демонстрации и обсуждения спорных социально-экономических вопросов встречаются редко и официально не поощряются.

Что касается Вьетнама, в предметном плане по вьетнамскому языку кратко упоминается понятие демократии, но его представляют как средство поддержания социалистической идеологии правящей партии и наличие демократического и гуманного духа

62 Оригинальный текст на индонезийском языке: «*Negara menghormati dan memelihara bahasa daerah sebagai kekayaan budaya nasional*».

63 См. <http://pendis.kemenag.go.id/file/dokumen/uuno20th2003ttgsisdiknas.pdf>.

64 Оригинальный текст на индонезийском языке: «*Bahasa daerah dapat digunakan sebagai bahasa pengantar dalam tahap awal pendidikan apabila diperlukan dalam penyampaian pengetahuan dan/atau keterampilan tertentu*».

В то же время был выдвинут ряд возражений, подчеркивающих, что традиционные «азиатские» ценности схожи с ценностями, которые ассоциируются с ОУР/ВГГ. Амарти Сен выступает в своей работе в защиту данного тезиса. Во-вторых, данный тезис, поддерживает Вирджилио Энрикез (1992) в культурной теории (на примере того, как ОУР/ВГГ совпадают с традиционными филиппинскими взглядами). В своей работе Энрикез отмечает наличие связи между собственной идентичностью и идентичностью других, что формирует гуманистический, адаптивный взгляд на мир Филиппин и создает основу для деятельности в интересах глобальной гражданственности. Ряд традиционных понятий может быть связан с ОУР/ВГГ, в частности *karwa* (единство свой/чужой), *pakiki pagkarwa* (принцип равенства людей), *pakiki ramdam* (уважение чувств других) и *pakikib aka* (присоединение к борьбе). Однако необходимо отметить, что перечисленные понятия в основном заимствованы из тагальской культуры и языка, крупнейшей этнолингвистической группы, которая составляет 25% населения Филиппин (PSA, 2012, цитируется по Мак Ичерн, 2013, стр. 50), что, возможно, не отражает социально-культурного разнообразия филиппинского общества. Необходимо учитывать данный факт при применении структуры ценностей по Энрикезу к другим азиатским странам, в которых также отмечается широкий спектр различий, разнообразия и этнического и культурного плюрализма.

Ситуация в Сингапуре и Малайзии существенно отличается. В данном случае широко распространено преподавание на «родных языках», включая языки ключевых меньшинств, по крайней мере на начальном уровне. Министерство образования Сингапура поставило перед собой цель предоставить большую гибкость в преподавании и изучении родных языков, чтобы «помочь учащимся с различными способностями добиться как можно большего». Вместе с тем, как отмечалось выше, в Сингапуре существует практика эффективного разделения населения на отдельные изолированные этнические группы, которая распространяется и на изучение языков, при этом лишь немногие учащиеся основной этнической группы изучают языки других этнических меньшинств. Вместо этого, обычно в таких странах большинство учеников изучают свой родной язык и английский. Представители меньшинств в Малайзии и Индонезии, как правило, изучают еще и малайский или индонезийский язык соответственно. Таким образом, такие ученики получают дополнительную академическую нагрузку, которой нет у учеников, относящихся к крупнейшей или «основной» лингвистической группе.

В Малайзии и Сингапуре также имеет значение сложное лингвистическое наследие колониализма, особенно в том, что касается роли английского языка не только как иностранного, но и внутреннего языка общения.⁶⁶ На Филиппинах, бывшей англоязычной колонии, где говорят на около 170 коренных языках, вопрос о том, на каком языке преподавать в школах, был в центре длительных и интенсивных споров. В 2003 году был подписан декрет, согласно которому английский язык становился языком обучения на всех уровнях образования (данную инициативу поддержали многие представители деловых кругов), однако в 2012 году он был отменён; его заменили законом, в соответствии с которым школы должны предлагать обучение на нескольких коренных родных языках, а также на тагальском и английском. В результате в настоящее время, согласно учебному плану Филиппин, школы должны предоставлять «многоязычное образование на родном языке»,⁶⁷

65 См. <http://www.internationalhumanrightsexicon.org/hrdoc/docs/bangkokNGO.pdf>.

66 Пример Индонезии существенно отличается, так как в колониальную эпоху обучение представителей коренных народов на голландском языке практически не велось; влияние голландского языка в индонезийской общественной жизни (и образовании), таким образом, было недолгим после окончания формальной колонизации (на примере Сукарно, см. Раш, 2014).

67 См. Республиканский закон №. 10533 или пересмотренный закон об основном образовании.

— похвальная цель, но подобная задача может оказать на систему огромную нагрузку в отношении ресурсов, подготовки кадров и управления.

Английский язык имеет статус глобального языка общения, и считается, что сторонники «глобальной гражданственности» должны поддерживать его расширенное включение в школьные планы. Безусловно, на Филиппинах данный аргумент приводили сторонники обучения на английском языке, связывая интернационалистическую риторику с обещанием экономической выгоды, которая станет результатом свободного владения языком глобальной торговли (Мака и Моррис 2015, стр. 141). Начиная с Камбоджи и Вьетнама и заканчивая Таиландом и Индонезией, в учебных планах признается важность изучения иностранных языков ради содействия взаимосвязанности, миру и гармонии между нациями, а также предоставления учащимся доступа к основному лингвистическому средству общения, позволяющему участвовать в научно-исследовательском дискурсе.

Однако в большинстве стран Юго-Восточной Азии акцент на английском языке означает исключение других иностранных или вторых языков и отражает преобладание инструменталистских взглядов на цели обучения, а также личную заинтересованность

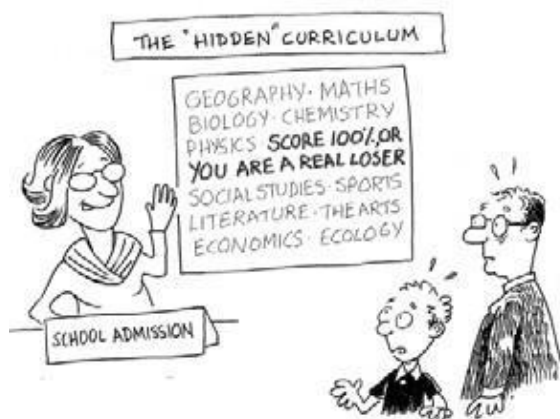
элит. Считается, что английский язык открывает дорогу к глобальной гражданственности перед теми, у кого есть возможность получить наиболее качественное образование, в то время как массы моноглотов ограничены национальными или общинными границами. Между тем, концепции государственности, которые основаны на одноязычии и этническом традиционализме и превалируют в учебных планах, могут способствовать укреплению и усилению разногласий как внутри групп, так и между национальными группами.

С: Проблемы конкуренции и регламентации

Несмотря на то, что на уровне регионов отсутствует подробная информация о проблемах, связанных с интенсивной конкуренцией и регламентацией, изложенных во введении к **Части II**, тематические исследования показывают, что проблемы, зачастую сопутствующие интенсивности образования, например, распространенность теневого образования, травля и школьное насилие, широко распространены во всей Юго-Восточной Азии. Давление только растет, вследствие чего учащиеся нередко получают негативный опыт обучения в школах (ЮНЕСКО, 2016d). Как и в Восточной Азии (см. **Главу 3**), структура и содержание государственных экзаменов, процедуры найма на рынке труда, переход к массовому высшему образованию и минимальное предоставление социальной помощи, право на которую в основном зависит от наличия работы,

В учебных планах признается важность изучения иностранных языков

ради содействия взаимосвязанности, миру и гармонии между нациями, а также предоставления учащимся доступа к основному лингвистическому средству, позволяющему участвовать в научно-исследовательском дискурсе. Однако в большинстве стран Юго-Восточной Азии акцент на английском языке означает исключение других иностранных или вторых языков и отражает преобладание инструменталистских взглядов на цели обучения



способствуют усугублению проблемы интенсивной конкуренции в образовании. Несмотря на то, что изучение причин указанного явления выходит за рамки настоящего доклада, весьма актуальным является обсуждение его влияния на ОУР/ВГГ. Интенсивность и конкуренция в образовании, которые основаны на оценивании легко измеряемой успеваемости по основным предметам, как правило, не оставляют в учебных планах места для осмысленного обсуждения вопросов разнообразия, устойчивости и конфликтов или заинтересованности в них. Кроме того, тирания конкуренции, регулируемая жесткими, неоспариваемыми нормами, представляет собой форму «скрытого учебного плана», что глубоко противоречит содействию миру, терпимости или взаимопониманию между культурами.

Нельзя с уверенностью говорить о примерах дополнительного частного репетиторства в Юго-восточной Азии. Существует ряд исследований и статистическая информация (зачастую устаревшая) по частному репетиторству в некоторых странах, однако недостаток исследований и сравнительных данных на региональном уровне означает, что распространенность данного явления, скорее всего, недооценена (см., например, Брей и др., 2015; Кенайатула, 2015; Брей и Ликинс, 2012; Бенвенисте, Маршалл и Сантьянез, 2008; де Кастро и де Гузман, 2010; Данг, 2011). Даже в Сингапуре, где, согласно непроверенной информации, высокий процент учащихся школьного возраста пользуется услугами частных репетиторов, всесторонних исследований по данному вопросу не хватает (Тан, 2009). Теневое образование является «теневым» не только в прямом смысле.

Согласно национальным данным многих стран, наблюдается повышение спроса на услуги частных репетиторов. Вероятные причины разнятся, среди них можно выделить повсеместно усиливающуюся маркетизацию образования (включая сектор частных школ), а также в некоторых случаях (например, в Камбодже и Вьетнаме) влияние традиционной практики репетиторства (Брей и др., 2015; Брей и Ликинс, 2012). Интенсивная конкуренция, связанная с экзаменами, особенно в таких странах, как Сингапур и Малайзия, где большинство учащихся теперь рассчитывают поступить в высшее учебное заведение, увеличивает спрос на услуги частных репетиторов (Желани и Тан, 2012). Повышению спроса также способствует уменьшение размера семьи, например, во Вьетнаме, на Филиппинах и в Сингапуре (де Кастро и де Гусман, 2010; Данг и Роджерс, 2013). В Сингапуре сочетание данных факторов привело к тому, что для многих учащихся опыт обучения в школе сопряжен с трудностями и стрессом

(ЮНЕСКО, 2016d). Кроме того, иногда частные уроки являются способом заполнить пробелы в школьном образовании, возникающие в результате сложных или часто меняющихся учебных планов, как, например, в Сингапуре (Тан, 2009), недостатка классных часов, чтобы полностью охватить учебную программу, или преподавание низкого качества, как в случаях Камбоджи и Вьетнама (Камбоджа, 2010; Доусон, 2010). Именно поэтому семьи во Вьетнаме все больше ощущают необходимость в дополнительном репетиторстве (Данг, 2008).

Наоборот, удовлетворяя подобный спрос, или даже зачастую повышая его, став частными репетиторами, преподаватели могут увеличить свои доходы (Брей и Ликинс, 2012). Это может оказывать весьма неблагоприятное влияние на школьное образование, мотивируя учителей ограничивать их педагогический вклад в рамках школьных часов с тем, чтобы заставить учащихся (или их родителей) платить за обучение вне школы. В некоторых случаях такое поведение обусловлено низкой заработной платой, так что в некоторых случаях преподаватели приближаются к черте бедности. Подобная ситуация сложилась в Лаосской НДР: было выявлено, что репетиторство составляет до трети доходов учителей средней школы. Разные опросы, проведенные в 2010 и 2008 годах, показали, что 4,7% учителей начальной школы и 14% учителей младших классов средней школы соответственно давали частные уроки

“
Попытки урегулировать, ограничить или даже напрямую запретить частное репетиторство оказались неэффективными в большинстве Юго-восточных стран, так как частные репетиторы или школьные учителя зачастую игнорировали или обходили меры контроля”

(Денг, Кинг и Уейт, 2010). В Камбодже также большую часть частных репетиторов составляют преподаватели, которые с помощью частных уроков дополняют свою низкую заработную плату (Доусон, 2009).

Попытки урегулировать, ограничить или даже напрямую запретить частное репетиторство оказались неэффективными в большинстве Юго-восточных стран, так как частные репетиторы или школьные учителя зачастую игнорировали или обходили меры контроля (Брей и Ликинс, 2012).

В докладе о дополнительном частном образовании в Азии от 2012 года, составленном по инициативе Азиатского банка развития (АБР), приводится ряд полезных, хотя и несколько устаревших, статистических обследований, проведенных в Юго-Восточной Азии в последние десятилетия (Брей и Ликинс, 2012). Согласно одному из таких обследований, проведенному в 23 филиппинских школах в 2010 году, 40,7% учащихся 6-го класса и 46,5% учащихся 10-го класса брали уроки у частных репетиторов. Аналогичное обследование в Камбодже свидетельствует о том, что в период с 1998 по 2004 годы в начальной школе число учащихся, использующих услуги частных репетиторов, увеличилось с одной трети до половины по мере роста стоимости услуг (и спроса на них). Во Вьетнаме обследование 2006 года, в котором приняло участие 9 189 семей, показало, что 32% учащихся начальных школ брали частные уроки, а на уровне младших и старших классов средней школы данный показатель составил 46% и 63% соответственно. Как отмечается в докладе АБР, обследование, проведенное в Малайзии в 2005 году, показало, что пятая часть семей тратила свой бюджет на частные занятия. Согласно обследованию, проведенному в 2011 году, почти 90% учащихся из восьми школ в штате Селангор занимались с частными репетиторами в начальной школе. В Мьянме с 1992 года такое образование считается «практически необходимым для завершения среднего образования» (ЮНЕСКО, 1992, стр.

24). В неопубликованном обследовании 2009 года говорится о том, что в 1 классе расходы на репетиторов составляют 12,6% расходов семьи, а в 5 классе - 15,6%. Теневое образование также широко распространено в Индонезии, особенно на начальном уровне, однако точная информация о распространенности данного явления отсутствует. То же относится и к Таиланду, где в 2011 году, как отмечается в докладе АБР, доходы от платы за подготовительные курсы составили \$233 млн.

Кроме того, в некоторых странах Юго-Восточной Азии доступность частного репетиторства варьируется в зависимости от этнической группы. В исследовании, проведенном в 2012 году среди учащихся начальной школы в Малайзии, было показано, что учащиеся китайского происхождения с большей вероятностью будут заниматься с частными репетиторами по сравнению с большинством малайских учащихся, хотя также был выдвинут тезис, что разрыв постепенно сокращается (Желани и Тан, 2012). Согласно предыдущему исследованию, проведенному в 2005 году, в Малайзии китайские и индийские семьи также потратили больше денег на частные уроки, чем малайские семьи (Брей и Ликинс, 2012). Во Вьетнаме этнический аспект также важен, но при этом роли распределены по-другому: большинство учащихся, относящихся к мажоритарной группе кинь, чаще берут уроки у частных репетиторов, чем учащиеся, относящиеся к этническим меньшинствам (Данг, 2011). Необходимо провести дополнительные исследования, чтобы установить причины возникновения подобных этнических различий. Однако данное явление подтверждает результаты исследований, в том числе доклада АБР, согласно которым, частное репетиторство усугубляет существующую динамику социального неравенства.

Исследования, проведенные в Сингапуре, Малайзии и Вьетнаме, свидетельствуют о том, что преимущества частного обучения являются неравномерными и обусловлены законом убывающей доходности (Чео и Куах, 2005; Данг, 2007; Тан, 2009). Репетиторство может способствовать как улучшению, так и ухудшению академической успеваемости. Согласно исследованиям, проведенным в Камбодже, частное репетиторство не дополняет школьное образование, а снижает его эффективность (в основном по причине того, что учителя выполняют две роли (см. выше), а также приводит к тому, что у учащихся остается меньше времени для отдыха и досуга (Доусон, 2009).

В регионе также отсутствует достоверная информация в отношении точного числа случаев травли в школах, однако наличие правовых и политических норм, направленных на противодействие данному явлению, свидетельствует о возможной серьезности проблемы и нехватке сведений о ней. Закон о борьбе с издевательствами на Филиппинах обеспечивает основу для борьбы с травлей в начальной и средней школе. В законе рассматриваются случаи издевательств и запугивания и устанавливаются процедуры и требования в отношении информирования об инцидентах и принятии соответствующих мер. Он также призывает повысить способность противостоять издевательствам и осведомленность родителей и общин. В Сингапуре подобного закона нет, хотя закон о защите от домогательств, направленный на обеспечение безопасности взрослых, предусматривает уголовную ответственность и защиту «людей от домогательств и незаконного преследования» (ЮНЕСКО, 2017, стр. 35). В регионе также проводятся различные кампании по борьбе с травлей. В 2013 году Малайзия приняла участие в инициативе ЮНИСЕФ #ENDviolence, направленной на повышение осведомленности об издевательствах. Данная инициатива также побудила правительство, гражданское общество и частный сектор принять меры по борьбе с травлей и составить план действий и исследований. Индонезийское правительство сотрудничает с заинтересованными сторонами, такими как родительские ассоциации и сети подростков, в проведении кампании в социальных сетях, направленной против издевательств над детьми, которая включает в себя публикацию пособия для детей «Конец издевательствам». Во Вьетнаме в рамках проекта «Молодые жизни», посвященного детской нищете, обсуждались такие вопросы словесных и косвенных издевательств, как унижение и социальная

“
В рамках обсуждения проблемы издевательств, как правило, принято «психологизировать» проблему, рассматривая ее как следствие индивидуальной девиантности, которую могут вылечить профессиональные психиатры и психологи”

изоляция, которые являются наиболее распространенными видами травли, в то время как физические издеательства наименее распространены (ЮНЕСКО, 2017а). Тем не менее, как и в случае с теневым образованием, необходимы дополнительные исследования, посвященные вопросу издевательств, чтобы понять, каким образом данное явление связано не только с системой школьного образования и государственными экзаменами, но и с более широкими

социальными факторами. В рамках обсуждения проблемы издевательств, как правило, (не только в Юго-Восточной Азии, но и других странах, например, в Японии) принято «психологизировать» проблему, рассматривая ее как следствие индивидуальной девиантности, которую могут вылечить профессиональные психиатры и психологи. В результате того, что чрезмерное внимание уделяется устранению индивидуальных недостатков (возможно умышленно), снижается роль социальной неблагополучности в усилении напряженности и антагонизма в школе и за ее пределами. Аналогичным образом, для решения проблемы теневого образования необходимо перестать заниматься микроанализом, приписывая суть явления исключительно семейным решениям и особенностям культуры, и вместо этого изучать вопрос о том, каким образом социально-экономические институты, а также учебная практика влияют на интенсивность конкуренции. Без более глубокого понимания социальных причин интенсивности образования и решимости преодолеть их, большая часть разговоров о переориентации школьной системы образования в интересах «мира, глобальной гражданской ответственности и устойчивого развития», вероятно, останется лишь разговорами.

Заключение

Согласно данным кодирования, полученным в ходе настоящего исследования, процесс интегрирования вопросов ОУР/ВГГ в Юго-Восточной Азии выглядит оптимистично. Эти данные соответствуют выводам предыдущего исследования, согласно которому вопросы, связанные с ОУР/ВГГ, получили широкое признание по крайней мере

“
Без более глубокого понимания социальных причин интенсивности образования и решимости преодолеть их, большая часть разговоров о переориентации школьной системы образования в интересах «мира, глобальной гражданской ответственности и устойчивого развития», вероятно, останется лишь разговорами!”

на уровне государства и политики и в меньшей степени в рамках предметных учебных планов (Австралийский совет по исследованиям в области образования, 2016). В официальных документах во всем регионе наблюдается использование риторики, призывающей в различной степени к более широкому признанию важности социального разнообразия или мультикультурализма, глобальной взаимосвязанности и экологической устойчивости. Кроме того, наметилась позитивная тенденция к повышению осведомленности и распространению концепций ОУР/ВГГ в политических кругах, что отчасти является результатом работы таких учреждений, как ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ, часто в сотрудничестве с Организацией министров образования стран Юго-Восточной Азии.

Тем не менее, официальная риторика зачастую отличается от реальной ситуации в школах. Кроме того, риторика зачастую сочетает в себе разную направленность, стремясь угодить различным группам (иностранным и внутренним). В регионе, где постколониальное формирование государственности все еще воспринимается как новый, хрупкий и незаконченный процесс, развитие человеческого потенциала и воспитание лояльных патриотических граждан остаются приоритетными целями системы национального образования. Совмещение экономического и националистического императивов привело к тому, что школьное образование зачастую воспринимается учениками как неравномерный, узконаправленный и стрессовый опыт. Расширение теневого сектора образования и усугубление таких проблем, как травля в школе, являются симптомами этого стресса и факторами, способствующими его обострению.

Транснационализм, поддерживаемый ЦУР 4.7 в рамках «глобальной гражданственности», имеет важнейшее значение для эффективного и устойчивого содействия природоохранной деятельности и поддержания глобального мира. В Юго-Восточной Азии создана основательная система с целью содействия транснациональному сотрудничеству — АСЕАН — и ЮНЕСКО участвует в инициативах, направленных на использование образования для содействия идеи «принадлежности к АСЕАН» во всем регионе (Хирата, 2016). Тем не менее, существует недостаточно информации, чтобы ответить на вопрос, является ли АСЕАН фактором, способствующим региональной сплоченности, которая выходит за рамки конкуренции в области формирования государственности между странами-членами. Скорее всего регионализм Юго-Восточной Азии, воплощенный в АСЕАН, преследует узко инструменталистские, 1 экономические и стратегические цели элит, для которых представляется невозможным поколебать абсолютное господство нации-государства.

Проблемы, описанные в этой главе, скорее всего будут и далее ставить под угрозу целенаправленную интеграцию концепций и компетенций ОУР/ВГГ в учебные планы Юго-Восточной Азии. Основные концепции ОУР/ВГГ в целом истолковывались выборочно и частично, подчеркивая согласованность риторики с международной повесткой дня, но в то же время редко подразумевая какую-либо фундаментальную переориентацию укоренившихся, традиционных стратегий в области формирования нации или роли школьного образования в данных вопросах, то есть переориентацию, предусмотренную в ключевых документах ЮНЕСКО (ЮНЕСКО, 2014с; ЮНЕСКО, 2015b; ЮНЕСКО, 2016с).

При рассмотрении путей улучшения положения ОУР/ВГГ важно, во-первых, признать и согласовать противоречащие друг другу факторы, которые влияют на формирование приоритетов в области образования в Юго-Восточной Азии. Скорее всего, это приведёт к определенному беспокойству в официальных кругах, однако поддержка представлений и навыков, необходимых для решения сложных вопросов, имеет основополагающее значение для видения ОУР/ВГГ. Крайне важно поощрять и поддерживать политиков, составителей учебных планов, преподавателей и учащихся Юго-Восточной Азии в их инициативах, направленных не только на управление, но и принятие разногласий и разнообразия в классе. Подобные изменения в культуре школьного образования необходимы в Юго-Восточной Азии для того, чтобы люди могли найти устойчивые пути мирного проживания в регионе, характеризующемся огромным разнообразием, а также варианты сотрудничества для решения общих экологических и экономических проблем, а также вопросов безопасности.

Южная Азия

Контекст:

Исторический и географический

Британское колониальное правление в регионе оставило глубокий и долгосрочный след на современной политической карте Южной Азии⁶⁸. Несмотря на то, что другие европейские империи также боролись за господство и влияние в Южной Азии, именно Великобритании удалось добиться этого. Разные силы приняли участие в длительной политической борьбе, в результате которой имперское господство было свергнуто, включая взаимодействие между британскими политическими институтами и социально-экономические изменения, произошедшие в Южной Азии. Однако последний этап колониального правления был в значительной степени обусловлен глобальными тенденциями, в частности двумя мировыми войнами, а также инициативами Великобритании или коренных народов. В имперский период регионы, граничащие с Центральной Азией, стали местом международной геополитической борьбы за ресурсы, которая продолжилась после официального окончания господства Великобритании в регионе.

Данные общие тенденции также связаны с приходом современности и ее проявлениями в различных сферах общественной жизни, включая религию, гендерные отношения и образование. Сразу после окончания Второй мировой войны и британского господства в регионе Южная Азия прошла через огромные и болезненные потрясения. Разделение Индии на два государства привело к Холокосту, что по-прежнему отражается на экономических, военных и политических реалиях и отношениях в регионе. Спустя всего лишь 24 года после разграничения Индии и Пакистана, Пакистан пережил еще один травматичный раскол: восточная область страны стала самостоятельным национальным государством Бангладеш.

Площадь региона, который общепринято называть Южной Азией, включая Иран, составляет 5,12% от общей площади земного шара (Всемирный банк, 2017 год), и в нем проживает 24,8% мирового населения (Всемирный банк, 2017б); что касается азиатского континента, регион Южной Азии занимает 11,5% территории суши и составляет почти 39,5% населения. Таким образом, Южная Азия является самым густонаселенным регионом в мире. В долине реки Ганг отмечается самая высокая плотность населения, самый высокий уровень нищеты,

⁶⁸ Обычно Иран не входит в состав Южной Азии, но был включен в этот регион, так как является единственной страной Западной Азии, проанализированной в рамках настоящего исследования.

а также самый низкий темп экономического роста. К северу от этой долины, в областях, граничащих с Центральной Азией, располагаются горные государства Непала и Афганистана, которые характеризуются относительно низкой плотностью населения и высоким уровнем бедности. Кроме того, что ввиду отсутствия выхода к морю Афганистан стал местом соперничества великих держав, государство страдает от непрекращающегося насилия, сравнимого по масштабу лишь с немногими другими местами (Хопкирк, 1991).

Южная Азия также является регионом, отличающимся высоким этническим, языковым и религиозным разнообразием. В Гималаях, разделяющих Китай и Южную Азию, проживает много различных культурных групп, часто называемых «племенами». Согласно переписи населения Индии за 2011 год, здесь проживает 705 отдельных этнических групп, признанных в качестве зарегистрированных племен (Индия, стр. 3).

В Южной Азии население исповедует все основные религии мира. Если распределение языков является плюралистическим (то есть наиболее распространенные языки, как правило, связаны с определенной территорией), то религиозное многообразие зачастую отличает переплетенный характер, и люди разных вероисповеданий проживают на одной и той же земле. По причине несоответствия лингвистического распределения религиозному,

“**Языки и религии оказывают глубокое влияние на современную историю Южной Азии и до сих пор создают сложные проблемы в отношении административной практики, уходящей корнями в колониальный период**”

современные общепринятые концепции и институты кажутся несколько бессвязными и не подходят для таких целей, как планирование в сфере образования. Кроме того, помимо официально признанных языков и религий, существуют более мелкие лингвистические группы (часто ассоциирующиеся с «племенами») и культы, которые также борются за официальное признание. Языки и религии оказывают глубокое влияние на современную историю Южной Азии и до сих пор создают сложные проблемы в отношении административной практики, уходящей корнями в колониальный период. Наконец, несмотря на то, что это не является отличительной чертой исключительно данного региона, в Южной Азии особенно большое значение получил английский язык, который доминирует в экономической и административной областях и представляет собой основу борьбы за укоренение или устранение социально-экономических привилегий.

Несмотря на то, что длительное колониальное правление является важной частью исторического контекста, не менее значительным представляется и сохранение монархий в регионе. С обретением независимости распад монархий происходил постепенно, и данный процесс был сопряжен с борьбой, в то время как в Индии и Пакистане переход произошел просто. В небольших государствах, таких как Непал, Афганистан и Бутан, путь от монархии к демократии оказался более длительным и сложным. Но даже в двух самых густонаселенных странах региона, сосуществование (и взаимозависимость) колониального господства и более старых, квазифеодальных земельных отношений оставило прочный след, создавая серьезные проблемы для функционирования демократии и рыночной экономики (Бардхан, 1998). Плотность населения и превалирование сельского хозяйства как средства к существованию указывают на распространённость несправедливых форм землевладения. Нецелесообразные и неустойчивые земельные реформы позволили

сохранить феодальные формы землевладения и социальных отношений (Мур, 1966).

Значительная часть сельского населения относится к категории безземельных рабочих. В Южной Азии в целом дешевая рабочая сила является одной из основных причин в любом объяснении существующих масштабов нищеты. Данный фактор также используется, чтобы объяснить трудности, с которыми в переходный период столкнулись страны Южной Азии в растущих городских центрах. Влияние более широкого контекста

на развитие современной системы начального образования

По закону в регионе все дети имеют право на бесплатное и обязательное начальное образование.

Тем не менее, фактическое воплощение данного закона в реальность остается крайне затруднительным.

вряд ли можно переоценить. По закону в регионе все дети имеют право на бесплатное и обязательное начальное образование. Тем не менее, фактическое воплощение данного закона в реальность остается крайне затруднительным. Шри-Ланка является первой страной Южной Азии, которая предоставила всеобщий доступ к школьному образованию (Хеттиге, 2007; Литтл, 2010); причем в процентном соотношении данные по району или полу разнятся лишь незначительно.⁶⁹

Дополняет эту картину еще одна социально-культурная черта южно-азиатского общества. «Каста» или «джати» в качестве социального института имеют глубокие и запутанные корни, которые не ограничиваются религией, хотя данное понятие и используется в качестве одной из категорий в индуизме. Ее роль в сегрегации работников физического труда, главным образом уборщиков мусора и представителей ряда важных сельских ремесел, от остальных имеет решающее значение для анализа культурных особенностей и социализации молодежи (Шринвас, 1995; Дубе, 2001). Кроме того, кастовая система оказывает более широкое влияние, в частности, в контексте гендерного равенства. Лишь с недавнего времени данный вопрос стали исследовать социальные антропологи (Дубе, 2001). Касты - главный признак дискриминации в современных учреждениях, таких как школы, и имеют разные коннотации в Южной Азии. Наконец, что немаловажно, данный феномен также существенно влияет на взаимоотношения между современной демократической политикой и образованием (Гуха, 2007). Например, ряд оговорок для низших каст расширил возможности системы по обеспечению более равномерного распределения возможностей в области образования.

Ввиду того, что Индия занимает в регионе относительно большую площадь, регион номинально можно назвать «индийским субконтинентом». Если говорить о населении, экономики и политическом влиянии, Индия занимает господствующее положение в регионе. По иронии судьбы, в той мере, в которой подобное господство объясняет отсутствие стремления к объединению суверенитета, что имеет важное значение для целенаправленной транснациональной интеграции, подобное господство также может помочь объяснить, почему Южно-Азиатский регионализм не привел к успешным результатам, несмотря на создание в 1980-х годах Южно-азиатской ассоциации регионального сотрудничества (СААРК) (подобную динамику мы наблюдаем в отношении Китая и Восточной Азии). Давние конфликты и геополитическая обстановка

⁶⁹ См. https://www.unicef.org/srilanka/overview_1647.htm.

мешают осуществлению ряда деклараций о намерениях по достижению мира и сотрудничеству между государствами-членами в таких областях, как образование.

Одним из приоритетных направлений совместной работы в рамках СААРК стало образование.

Однако на настоящий момент со стороны государств не наблюдается конкретных действий в направлении, заданном резолюциями СААРК. Одной из таких резолюций была Декларация, принятая в Равалпинди в начале 90-х годов, призывающая к пересмотру школьных учебников с тем, чтобы в них отражался региональный взгляд на решение общих задач.⁷⁰ СААРК также выразила обеспокоенность общим качеством образования в регионе.

“Одним из приоритетных направлений совместной работы в рамках СААРК стало образование. Однако на настоящий момент со стороны государств не наблюдается конкретных действий в направлении, заданном резолюциями СААРК

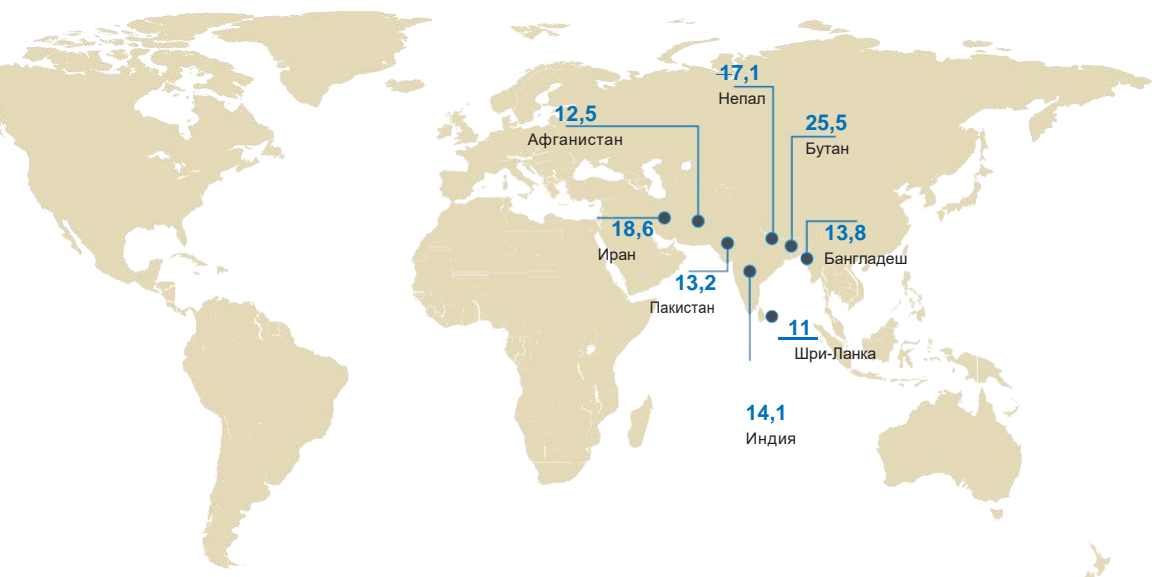
В 1990-е годы разные страны региона независимо друг от друга начали проведение ряда важных программ, направленных на достижение целей Джомтьенской декларации в области предоставления всеобщего доступа к начальному образованию. Двумя такими инициативами стали «Программа районного начального образования»⁷¹ и «Сарва Шикша Абхиян»⁷². Итоги указанных программ неоднозначны: они позволили системе быстро развиваться, в то время как усилилась обеспокоенность качеством политики в области обеспечения благосостояния детей и преподавания. Отчасти данный смешанный результат можно объяснить параллельным воздействием фундаментальных изменений в экономической политике, предпринятых, чтобы структурно перенаправить курс национальной экономики на глобальные тенденции. Экономические реформы, проведение которых продолжается до сих пор, привели к существенному переосмыслению отношений между рынком и государством, оказывая значительное влияние на бюджетные ассигнования в таких областях, как образование и здравоохранение. Таким образом, либерализация экономики означала, что государство отказывается от своих полномочий или не стремится расширить их для того, чтобы в сфере образования предоставить больше полномочий частному предпринимательству и неправительственным организациям (Кумар, 2011). Ожидалось, что государственные инвестиции в образование будут увеличиваться в результате ускорения экономического роста, но этого не произошло. В середине 1960-х годов комиссия установила, что инвестиции, необходимые для развития образования в Индии, составят 6% ВВП (правительство Индии, 1967). Указанный уровень инвестиций по-прежнему недостижим, хотя государственные расходы сильно варьируются в различных провинциях Индии (Дрезе и Сен, 2013).

⁷⁰ См. http://saarc-sec.org/areas_of_cooperation/area_detail/social-affairs/click-for-details_8.

⁷¹ См. <http://www.nuepa.org/libdoc/docservices/ds/dpep.pdf> for a list of studies on the DPEP.

⁷² См. <http://mhrd.gov.in/sarva-shiksha-abhiyan>.

Рисунок 5.1 Расходы правительства на образование в Южной Азии (% от общих государственных расходов)



Источник: Всемирный банк, 2017с.

Таблица 5.1 Роль сельского хозяйства в экономиках Южной Азии

Страна	% рабочей силы, занятой в с/х	% населения, проживающего в сельской местности	% от ВВП (с/х)
Афганистан	59,4	более 75	29,9
Бангладеш	44	80 (57 % безземельных)	18,6 (рыболовство 4,4 % от ВВП)
Бутан	92,8	85	18,7
Индия	54	69	17,7 (рыболовство 1,1 % от ВВП)
Непал	92,9	92,9	36,5
Пакистан	38,6	63	21,2
Шри-Ланка	43	80	12,8 (рыболовство 1,7 % от ВВП)

Источник: Сеть климатических действий в Южной Азии, 2014, стр. 3, Таблица 1

Сложно оценить, в какой степени эти недавние изменения окажут влияние на основную структуру экономики и общество Южной Азии. Несмотря на то, что доля сельскохозяйственной отрасли в экономике снижается, сельское хозяйство остается основным источником дохода для большей части населения региона

(см. **Таблицу 5.1**)⁷³. Что касается проживания, здоровья и благосостояния населения, данный факт имеет большое значения, подчеркивая в значительной степени сельский характер жизни в Южной Азии. Между сельским и городским населением с давних пор наблюдаются напряженные отношения и конфликты, что является отличительной чертой политической экономики Южной Азии (Бардхан, 1998).

В некоторых частях Южной Азии проходили продолжительные вооруженные конфликты. Непал и Шри-Ланка столкнулись с внутренними разногласиями, в то время как в Афганистане и некоторых областях Пакистана также были очаги военных столкновений и насилия ввиду более широких геополитических конфликтов. Тем временем, борьба за права пользования лесами и недрами в областях Центральной Индии, где проживают племена, привела к эскалации насилия в последние десятилетия. Внутренние столкновения на Шри-Ланке и в Непале переросли в политический экстремизм и продолжительную диверсионную борьбу. В Пакистане, регионе, граничащим с Афганистаном, наблюдались конфликты между государством и религиозными экстремистами. На протяжении большей части современной истории Афганистан был очагом военных конфликтов, а недавняя война нанесла долгосрочный ущерб институциональным структурам. В нескольких сферах деятельности, в том числе в образовании, включая составление учебного плана, усилия по восстановлению осуществляются в основном за счет международной помощи. Таким образом, в Южной Азии наблюдается сложная ситуация, в условиях которой страны стремятся создать устойчивую, справедливую институциональную систему, способную достичь процветания и мира (Оомнен, 2004).

МИР, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ГЛОБАЛЬНАЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ

A: Проблемы инструментализма и этики

Примат развития человеческого потенциала и пределы педагогики, ориентированной на учащихся

В последние десятилетия в Южной Азии произошли радикальные перемены и изменения не в последнюю очередь в экономической сфере, оказавшие влияние на политику и приоритеты в сфере образования, однако его зачастую недооценивают. Так, одним из основных итогов является усиление роли образования в наращивании человеческого потенциала ради экономического развития. В ходе анализа политических материалов в рамках настоящего исследования было выявлено, что развитие человеческого потенциала часто упоминается в документах региона в качестве официальной цели. Индия стала первой страной, где федеральное Министерство образования было

С тех пор парадигма развития человеческого потенциала приобрела первостепенное значение в Южной Азии, в рамках которой образование было сформулировано как процесс использования человеческого потенциала посредством обучения молодежи рабочим «навыкам».

⁷³ В Афганистане, Бутане, Индии и Непале, сельское хозяйство обеспечивает почти половину рабочих мест (Всемирный банк, 2011).

переименовано в Министерство развития людских ресурсов. Это произошло в середине 80-х годов, когда новый премьер-министр попытался использовать идею и символизм подготовки государства к XXI веку. С тех пор парадигма развития человеческого потенциала приобрела первостепенное значение в Южной Азии, таким образом, образование стало восприниматься как процесс мобилизации человеческого потенциала посредством обучения молодежи рабочим «навыкам». В политических материалах Пакистана, Бангладеш и Непала наблюдается схожий акцент на развитии человеческого потенциала ради достижения конкурентоспособности на мировом уровне. Это не просто повторение более старой цели, в рамках которой поощрялось профессиональное образование, а отражение переосмысленной роли образования в контексте более широкого принятия стратегий рыночной экономики. Широко распространена идея о том, что образование в первую очередь является средством повышения национальной конкурентоспособности в условиях глобальной рыночной экономики (см. **Поле 5.1**).

Поле 5.1 Примеры упоминания о развитии человеческого потенциала в политике образования и учебных материалах Южной Азии

Стремление быть конкурентоспособными на мировом уровне ярко выражено в политических документах практически всех стран Южной Азии. В Национальной политике Бангладеш в области образования (2010 г.) подчеркивается, что целью образования является «приобретение навыков, соответствующих высокому стандарту в разных областях и на различных уровнях образования, чтобы учащиеся могли составить конкуренцию в глобальном контексте». Премьер-министр прокомментировала данную цель следующим образом: «Только высокообразованная, передовая в отношении гениальности, интеллекта и новаторского мышления нация может привести страну к пику развития». Далее она добавила, что «политика в сфере образования [должна] соответствовать требованиям современности с целью воспитания будущего поколения в качестве людского ресурса - эффективного с точки зрения знаний и технологий и воспитанного на моральных ценностях, национальных традициях и в духе освободительной войны».

Более современным примером является План Непала по развитию школьного сектора (2016 г.), согласно которому: «Долгосрочной целью образования является предоставление гражданам знаний и навыков, необходимых для развития страны и интеграции Непала в международное сообщество. Для достижения поставленной цели, правительство Непала работает над предоставлением всеобщего доступа к базовому образованию и созданием образовательной системы, соответствующей ситуации на рынке труда» (стр. 79). Более того, в Национальной образовательной программе Непала (2014) подчеркивается, что «образование должно подготовить продуктивных и квалифицированных граждан, которые смогут занимать рабочие места на местном и национальном уровнях, а также претендовать на рабочие места на международном рынке труда, если потребуется» (стр. 33). В последней фразе ясно, если не прямо, подчеркивается важность для экономики Непала денежных переводов от рабочих мигрантов. В Национальной образовательной программе также отмечается, что учебный план «в широком смысле будет направлен на развитие человеческого потенциала и воспитание конкурентоспособных на международном рынке разных людей, обладающих критическими и конструктивными навыками» (стр. 36). Также в Национальной образовательной программе делается акцент на техническом и профессиональном образовании и подготовке: «Особое внимание в рамках школьного образования будет уделяться формированию людских ресурсов, ориентированных на рабочие места. Необходимые для работы техническое и профессиональное образование и подготовка будут включены в базовое образование» (стр. 70).

Аналогичным образом, в Национальной политике Шри-Ланки (1997) подчеркивается стремление к «быстрому экономическому развитию. Для достижения поставленной цели необходимо, чтобы школьное образование подготавливало высококвалифицированные, целеустремленные, обученные или обучаемые людские ресурсы. Современная система образования не справляется с поставленной задачей» (стр. 4).

В Национальной политике Пакистана в области образования (2009) провозглашается, что образование является «важной инвестицией в развитие человеческого и экономического потенциала» (стр. 9), «с помощью которого люди могут зарабатывать себе на жизнь и приносить выгоду национальной экономике, таким образом совершая переход от экономики, ориентированной на спрос, к экономике, ориентированной на предложение и подготавливая учащихся к труду» (стр. 18). Данное понятие встречается также в Иране в Положении о проведении фундаментальной реформы в сфере образования (2011), в котором образование представлено как «важный инструмент для продвижения квалифицированного человеческого капитала страны в различных отраслях» (стр. 6).

Призывы ЮНЕСКО к «преобразующему» образованию отражены в многих политических документах стран Южной Азии, хотя до конца не ясно, какое значение вкладывается в понятие «преобразование». В большинстве случаев образование сопряжено с «социальными преобразованиями», подразумевая изменения в ценностях, взглядах и социальных нормах. Как представляется, в целом система ценностей, поддерживаемых ООН, хорошо представлена в политической риторике Южной Азии. Часто в политике и учебных материалах стран региона (за частичным исключением Ирана) выражена обеспокоенность состоянием прав человека (см. **Приложение II-4**). Так же часто упоминаются вопросы гендерного равенства, сохранения окружающей среды и подготовленности к стихийным бедствиям (см. **Приложение II-2 и 5**).

В широком смысле страны региона показывают стремление к улучшению образования и к тому, чтобы оно было ориентировано на детей, по крайней мере на уровне политического дискурса, хотя и в этом случае подобное стремление имеет экономическое обоснование. В регионе стремятся проектировать школы, управлять ими, составлять учебные планы и учебники с учетом интересов детей. Однако в политических документах до сих пор не дано точное определение педагогике, ориентированной на детей. В контексте недавней волны экономических реформ и политики использования образования в интересах развития более глобализированной экономики, заявления об ориентированности на интересы детей лишаются своей сути. На Шри-Ланке, например, образование, ориентированное на детей, представлено как:

Переход от системы образования, в центре которой находится учитель, к системе образования, ориентированной на учащихся, и к обучению в процессе деятельности с целью привить учащимся знания и навыки, чтобы создать систему, способную воспитать необходимые человеческие ресурсы для рынка труда. (Пособие для преподавателей по точным наукам для 7 класса, 2016, стр. 1)

Аналогичные определения можно найти в документах Непала и Бангладеш (см. **Поле 5.1**). Эта формулировка отражает и помогает объяснить разрыв между порой возвышенными заявлениями, касающимися политики образования и руководящих принципов учебной программы, с одной стороны, и программами, учебниками и учебными реалиями, с другой. Одной из причин подобной ситуации является недостаточные возможности системы для успешного проведения реформ (например, в том, что касается подготовки преподавателей и разработки учебных планов), а другой, возможно, более фундаментальный комплекс причин связан с противоречивым характером повестки дня в области образования. Призывы к тому, чтобы педагогика была ориентирована на детей ради улучшения стандартов обучения и содействия автономии и уважению индивидуальности противоречат требованиям

нарастить человеческие ресурсы, отвечающие требованиям глобальных и неподотчетных сил рынка. Однако в политических документах не признается, что данные направления противоречат друг другу.

Во всех справочных докладах на страновом уровне и в других материалах региона отмечается, что политики воспринимают технологии как ключевую составляющую реформы образования: инструментальная функция образования как средство достижения экономических и социальных целей зиждется на инструментальной функции технологий. Таким образом, больше всего надежд политики возлагают на ИКТ. То есть знания и навыки, упомянутые в политике образования и учебных материалах, соответствуют знаниям и навыкам,

необходимым для использования ИКТ. Приоритетной статьёй расходов в отношении образования является оснащение школ, начиная с начальных классов, компьютерами. Другие виды технологий редко упоминаются в материалах, рассмотренных в рамках настоящего исследования. Например, в Непале, существенное внимание в учебных планах уделяется изучению ИКТ, направленному на подготовку квалифицированных человеческих ресурсов, способных ответить на вызовы глобализации и научного и технологического прогресса (Национальная образовательная программа, стр. 14). Также в политических документах делается акцент на подготовке учащихся к XXI веку, а ИКТ играет роль средства для достижения поставленной цели, и на использовании технологий для связи с миром. В Пакистане в Национальной политике образования также подчеркивается необходимость содействия «использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании в соответствии с подготовленной Министерством образования Национальной стратегией Пакистана по применению информационных и коммуникационных технологий в области образования, направленной на ускорение и расширение обучения за рамки учебников в ногу с окружающим миром.

Односторонняя сосредоточенность на компьютерах - один из признаков узкого понимания образования, в центре которого находятся интересы учащихся, и «человеческих ресурсов», необходимых для обеспечения устойчивого развития.

“
Призывы к тому, чтобы педагогика была ориентирована на детей ради улучшения стандартов обучения и содействия автономии и уважению индивидуальности противоречат требованиям нарастить человеческие ресурсы, отвечающие требованиям глобальных и неподотчетных сил рынка
”

Напротив, обеспечение оборудованием, необходимым для изучения природы (начиная с начальной школы), например, биноклями для наблюдения за птицами или лупами для изучения почвы, воды, насекомых и т.д. не являются приоритетным направлением в современном политическом дискурсе, несмотря на почти повсеместное подчеркивание важности точных наук для достижения общих целей образовательной реформы. Односторонняя сосредоточенность на компьютерах - один из признаков узкого понимания образования, в центре которого находятся интересы учащихся, и «человеческих ресурсов», необходимых для обеспечения устойчивого развития.

Устойчивое развитие

Что касается вопроса устойчивого развития, в различных документах, рассмотренных в рамках настоящего исследования, можно выделить общую тенденцию. Как уже обсуждалось выше, не считая некоторых важных исключений, из всех аспектов устойчивости преобладает экономический. В политических документах многих южно-азиатских стран устойчивость представлена в первую очередь с точки зрения экономического роста (см. **Поле 5.1**).

Таким образом, устойчивость воспринимается как необходимость поддерживать благоприятные условия для экономического роста. Это более чем понятно, учитывая высокий уровень бедности в данных странах. Однако, если в официальной позиции государства преобладает экономическая устойчивость, а другие аспекты практически вытеснены, то это предполагает отсутствие стремления признать, что существующие модели экономического роста несовместимы с требованиями экологической или социальной устойчивости и могут в долгосрочной перспективе (или раньше) нанести ущерб благополучию людей.

В Непале, с одной стороны, в Плане по развитию школьного сектора (2016 год) используются формулировки, встречающиеся в ЦУР, а также заявлена цель «преобразовать жизнь людей посредством образования» (стр. 15), однако с другой стороны, согласно данным кодирования, главный акцент в Непале делается на развитие человеческого потенциала и жизненных навыков (см. **Приложение II-1 и 13.i**). Низкое значение придается экологическому аспекту устойчивого развития. Основным стремлением страны является переход из категории стран с низкими доходами в категорию стран со средними доходами. Таким образом, задачей образования является создание человеческого потенциала для достижений указанной цели. Также было отмечено, что в Непале экологическая устойчивость обсуждается в основном в связи с безопасностью школ (например, при обсуждении восстановления и реконструкции школ в районах, пострадавших от землетрясений); интегрируя вопросы школьной безопасности и УОБ в планы по управлению школами и продвигая жизненные навыки, в частности, осведомленность об окружающей среде и подготовленность к стихийным бедствиям. Несмотря на особую важность данного вопроса, учитывая ситуацию в Непале, в материалах страны в основном игнорируется фундаментальная взаимосвязь между устойчивым экономическим развитием, экологическим ущербом и увеличением риска катастроф.

Напротив, только эта связь между тремя аспектами устойчивого развития - экологическим, экономическим и социальным - и отмечена в политических материалах Бутана. Таким образом, можно говорить о возможности обсуждения экологической устойчивости в рамках различных предметов, не ограничиваясь наиболее очевидными дисциплинами, например, точными науками. Приведем следующие выдержки относительно экологической устойчивости из учебников Бутана для 8 класса:

Необходимо получить более глубокое представление об общей стоимости современной жизни в контексте ограниченности ресурсов на нашей планете. Любая польза и блага оказывают скрытое воздействие на окружающую среду. Детям необходимо получать знания из первых рук - на скотобойнях, фермах, заводах, системах водоснабжения, ГЭС, АЭС, очистных заводах, мусорных свалках, целлюлозных заводах, местах заготовки и высадки леса, места разработок и т.д. Даже в самых крупных городских центрах мы связаны с окружающей нас средой, которая не ограничивается городами, и зависит от нее.

(Чтение и литература, английский язык для 8 класса (2007), стр. 99)

Ниже приводится еще один отрывок из учебника, касающийся экономической устойчивости и осознания воздействия глобализации на экономическую и социальную жизнь фермерского сообщества

Несмотря на просьбы фермеров принять больше мер, чтобы защитить их от импорта дешевых продуктов, некоторые политики даже рассматривают возможность вступления во Всемирную торговую организацию (ВТО).

Если не будет барьеров для иностранных инвестиций и торговли, ВТО вынудит их провести либерализацию рынка и наложит санкции на развитые отрасли страны.

Бутан находится на распутье. Если страна подпишет протокол о присоединении к ВТО, это даст иностранным мультинациональным компаниям и инвесторам право влиять на торговлю, ресурсы и услуги. Другой путь - продолжить защищать малых местных производителей и сельскую экономику от превратностей глобальной экономики.

(Чтение и литература, английский язык для 8 класса (2007), стр. 58)

Цитата из учебника Бутана по географии для 8 класса отражает обсуждения о положении коренных народов:

Лакханги, способные проживать на высоте 3 000 и 3 500 м, летом выращивают пшеницу и гречку. Такие культуры можно выращивать в холодных местах с редкими осадками. Люди используют отходы животного происхождения и листья в качестве удобрений. Яки и овцы дают дополнительный доход, так как данные животные выживают в холодных условиях. Население в данных местах встречается редко. Ввиду суровости условий, в которых многочисленные группы существовать не могут, осталось относительно мало лакхангов

(География Бутана, Окружающий нас мир, созданный человеком, учебник для 8 класса, стр. 15)

В рамках настоящего исследования не удалось изучить учебники Непала, поэтому невозможно с уверенностью сказать, также ли скудно представлены вопросы устойчивого развития в учебниках, как в политических документах. Однако учебники Бутана являются исключением в том, что касается поощрения критического рассмотрения вопросов устойчивого развития. То же самое можно сказать о попытках переделать учебный план и учебники, предпринятой Высшей комиссией Индии по учебным планам при Национальном совете исследований в области образования и профессиональной подготовки, начиная с середины 2000-х годов. Как будет представлено в следующей части данной главы, «национальная» и «региональная» или провинциальная ситуации в Индии до сих пор крайне отличаются друг от друга.

Так, в материалах, предназначенных для использования учащимися Индии на местном уровне, продолжает отсутствовать критическое рассмотрение вопросов, относящихся к миру, устойчивому развитию и глобальной гражданственности. При этом в установочном докладе Национальной целевой группы при Национальном совете исследований в области образования и профессиональной подготовки «Среда и обучение» (2006b) отмечены несколько основополагающих пунктов, касающихся отношений между природой, жизнеобеспечением и образованием. Согласно докладу, дети играют роль исследователей, самостоятельное обучение которых способствует накоплению микроуровневых знаний о состоянии окружающей среды. Данный взгляд отражен в учебниках Национального совета исследований в области образования и профессиональной подготовки по экологии и социальной и политической жизни (по названию дисциплины, которая была кардинально изменена в рамках реформы 2005 года в Индии - общественно-политической подготовке). В ряде уроков этих учебников приводятся живые примеры социальных действий, явившихся следствием в области природных ресурсов, например, озер, лесов, и дамб, дорог и т.д. (Для более подробной информации см. Гупта, 2015).

На **Рисунке 5.2** представлено несколько иллюстраций к ключевым дискуссиям, посвященным устойчивости, из того множества примеров, которые приведены в серии учебников для 5-8 классов по социальной и политической жизни. Сложность этих вопросов показана таким образом, чтобы развить у учащихся когнитивные способности и применять их для более глубокого анализа.

Рисунок 5.2 Выдержки из индийского учебника для учеников восьмого класса по социальной и политической жизни

Сома и Хелен смотря парад в честь Дня Республики по телевизору вместе со своим дедушкой



Посмотри! адиваси

Дедушка, почему адиваси всегда показывают танцующими?



Когда я был маленьким, наша деревня в Ориссе была прекрасна. Мы добывали все необходимое для жизни в лесах и на землях, окружающих нас. Мы, в свою очередь, с уважением относились к землям, лесу и реке.



Тогда как вы выжили, дедушка?



Многих из нас заставили покинуть свои дома и искать сезонную подработку в соседних городах.

Да! Неужели они не знают про нас ничего другого?

Культура адиваси богата, но мало кто знает об этом.



Потом нам вдруг сказали, что лес не наш. Власти и подрядчики стали вырубать большие территории леса. Если мы протестуем, они избивают нас и судятся с нами. А в судах у нас нет адвокатов, защитивших бы нас.



Потом пришли работники компаний. Они сказали, что в нашей земле есть железная руда и что они хотят добывать ее. Они пообещали нам рабочие места и деньги, если мы продадим землю им. Некоторым эта идея понравилась. Другие говорили, что это уничтожит наши жизни, и что мы ничего не получим. Некоторые отдали



Затем они избивали нас и запугивали, пока не вынудили всех продать и покинуть земли своих отцов. Их поддерживали власти. В одночасье весь наш образ жизни разрушился.



Дедушка! Что же случилось с нашей землей?

За наши 30 акров земли нам заплатили мало денег. Я больше никогда не видел большую часть своих друзей



Полученных денег нам едва хватило а городе. У нас больше не осталось источника доходов. Мы теснились в маленькой комнатухе, которую снимали. Мы очень скучали по нашей беззаботной жизни, открытым пространствам.



После нескольких лет поисков ваш отец нашёл работу в Дели, и мы все переехали туда. Это были трудные времена. Поэтому вы и не ходили в школу несколько лет.



Я ненавижу ходить в школу. Мы так много пропустили, и другие дети смеются над нами. Дома мы говорили на сантали и не изучали хинди.

Но теперь у нас есть друзья. Я даже теперь немного знаю английский.

Как жаль, что я не могу показать деревню, где я вырос, своим друзьям.

Ты все еще можешь рассказать им о деревне. Это их многому научит...



Однажды я сниму фильм по этой истории, нашей истории, истории адиваси



Источник: Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки 2008. Социальная и политическая жизнь, 8 класс Нью-Дели, Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки, стр. 81-82

Окружающая среда и общественные места

В последнее время пока суды выносят все более строгие решения по экологическим вопросам, иногда это имеет обратный эффект на человеческую деятельность.

Например, суды вынесли решение о закрытии или переносе заводов в жилых районах Дели за пределы города. Некоторые из этих заводов загрязняли соседние территории, сбрасывая отходы в реку Джамну, так как их установили в обход правилам.

Но пока решения суда решают одну проблему, они создают другую. Из-за закрытия многие рабочие потеряли свою работу. Другие были вынуждены в те места, куда были перенесены заводы. И теперь проблема возникла в этих местах, и теперь эти места загрязняются. А вопрос об обеспечении безопасных условий труда так и остался нерешённым.

В недавних исследованиях, посвященных экологическим проблемам Индии, отмечается, что выросшая обеспокоенность экологическими проблемами среди среднего класса зачастую решается за счет бедных слоев населения. Так, например, с целью благоустройства городов, трущобы убирают или, как было описано выше, заводы переносят за город. И пока повышенное внимание уделяется чистой окружающей среде, мало значения придается безопасности рабочих.

Задача заключается в том, чтобы решения, в рамках которых все могли бы получить пользу от чистой окружающей среды. Один способ – постепенно переходить к более чистым технологиям и процессам на заводах. Правительство должно поощрять и поддерживать заводы в этих начинаниях. Необходимо ввести штрафы для тех, кто загрязняет окружающую среду. Таким образом работникам будет гарантирован доход, и тогда работники и общины, проживающие рядом с заводами, смогут жить в безопасной среде.

Как вы думаете, это справедливое для всех решение? Можете ли вы предложить другие способы защиты окружающей среды? Обсудите их в классе.



Автомобильные выхлопы – главная причина загрязнения окружающей среды. В ряде решений (начиная с 1998 года), Высший суд постановил, что весь общественный транспорт, использующий дизельное топливо, должны были перейти на сжатый газ. В итоге загрязнение воздуха в таких городах, как Дели, значительно снизилось. Но недавний отчет Центра науки и окружающей среды, Нью-Дели, показал наличие высокого уровня токсических веществ в воздухе из-за машин, использующих дизельное топливо, а не бензин и резкого роста числа автомобилей.



Работники около закрытого завода. Потеряв работу, многие работники становятся мелкими торговцами и временными работниками. Некоторые находят работу на более мелких заводах с худшими условиями работы, где законы не соблюдаются.

Источник: Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки 2008. Социальная и политическая жизнь, 8 класс Нью-Дели, Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки, стр. 129

Какие источники загрязнения существуют в вашем регионе? а) воздуха, б) воды и в) земли. Какие меры были приняты для уменьшения загрязнения? Какие дополнительные меры могут быть предложены?

Источник: Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки 2008. Социальная и политическая жизнь, 8 класс, Нью-Дели, Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки, стр. 131.

Однако учебники Национального совета исследований в области образования и профессиональной подготовки не оказали существенного влияния на учебники регионального уровня, в которых уроки по вопросам сохранения окружающей среды все еще представлены поверхностно, а текущие дебаты на данную тему и жизненный опыт учеников игнорируются. То же самое относится к большинству изданных частным образом учебников, в том числе к учебникам уважаемых издательств. Подобные различия отражают системные проблемы федерального устройства Индии, с которыми сталкиваются реформаторы в области образования.

На конкретном примере социальных наук и экологии видно, что

добиться включения вопросов устойчивости в учебные планы и программы Индии на региональном уровне сложнее, чем в планы и программы школ, относящихся к Центральной Комиссии по среднему образованию, в которых учебники Национального совета исследований в области образования и профессиональной подготовки являются обязательными. Проблемы, связанные с проведением реформы учебных планов из «центра», характерны не только для Индии. Похожая ситуация сложилась и в Пакистане. Реформы на национальном уровне могут способствовать формированию новых тенденций, однако также необходима поддержка на местном и региональном уровнях, чтобы осуществить широкие политические цели, такие как включение вопросов, касающихся устойчивости, и составление учебных материалов, которые бы использовались большинством детей. Данные проблемы менее очевидны в странах

Реформы на национальном уровне могут способствовать формированию новых тенденций, однако также необходима поддержка на местном и региональном уровнях, чтобы осуществить широкие политические цели, такие как включение вопросов, касающихся устойчивости, и составление учебных материалов, которые бы использовались большинством детей

(например, в странах Восточной Азии), в которых система управления образованием и составлением учебных планов более централизована. Однако и там, попыток изменить представления о таких вопросах, как устойчивость или гражданственность, исключительно путем инициатив «сверху» недостаточно. Что касается продвижения моделей гражданственности, основанных на критическом анализе и участии, например, важно сформировать более глубокое чувство ответственности и профессиональную автономию преподавателей, составителей учебных планов и других заинтересованных сторон. Однако в таком случае с учителями нельзя обращаться как с простыми приспешниками далеких и неподотчетных центральных властей.

Считается, что понимание учащимися вопросов, связанных с экологической устойчивостью, формируется в рамках двух школьных дисциплин - наук и математики (см. **Глава 1**; ЮНЕСКО ИМГОМУР, 2017). В рамках указанных предметов также формируются основные навыки и взгляды, необходимые для изучения других дисциплин учебного плана, в частности, социальных наук. Во всех странах Южной Азии данные предметы являются обязательными, начиная с начальных классов, хотя и вводят их по-разному, равно как различия и отведенное на них время в школьном расписании (см. **Приложение III**).

В программных документах, касающихся учебных планов, выражена озабоченность вопросами улучшения качества преподавания перечисленных дисциплин. В современных научных исследованиях отмечается слабый уровень планирования учебных планов, составления учебников

и подготовки преподавателей в области наук и математики.⁷⁴ В соответствии с законом о праве на образование, принятым в Индии в 2010 году, в старших классах начальной школы и младших классах средней школы должны преподавать специалисты по указанным дисциплинам, но по причине недостаточного количества преподавателей воплотить данную цель сложно, в особенности в северных областях Индии, где наблюдается низкий уровень посещаемости школ и продолжает применяться детский труд. Методы преподавания математики и наук также вызывают беспокойство, так как, несмотря на изменения в политике, до сих пор широко распространены старые модели преподавания. В **Поле 5.2** приведен пример того, какие трудности возникают в ходе реализации политики на практике и что за меры предпринимаются для их преодоления.

Поле 5.2 Улучшение преподавания наук и математики

В Национальной образовательной программе Индии 2005 года представлены рекомендации в отношении конструктивных педагогических методов, которые в рамках новой программы подготовки преподавателей носят обязательный характер. Однако для обучения детей основным математическим операциям до сих пор широко используются методы зазубривания и автоматического запоминания, что приводит к снижению способностей учеников применять математические навыки на практике или решать проблемы в разных областях, в том числе в науке. Подобные проблемы наблюдаются и в других странах региона. НКО в Индии, Пакистане, Бангладеш, Афганистане и Непале проводили активную деятельность, направленную на продвижение прогрессивных методов преподавания науки и математики. В некоторых случаях данные меры оказались успешными и в определенной степени инновации, предложенные НКО, были включены в политику в области учебных планов.

В качестве примера подобного сотрудничества можно привести Программу подготовки преподавателей науки в Хошангабаде,⁷⁵ разработанную в 1970-е годы для сельских школ. Программа подготовки преподавателей науки в Хошангабаде - первый в Индии опыт сотрудничества между группами волонтеров и профессиональными учеными в области составления учебных планов, целью которого является использование инновационных педагогических методов (таких как обучение посредством «открытия») вместо традиционных методов, основой которых является учебник. Позднее экологическое образование стало неотъемлемой частью подготовки преподавателей научных дисциплин. Правительство штата Мадхья-Прадеш предоставило участникам программы свободу в составлении учебных планов, включая разработку учебников, проведение экспериментов с предоставлением каждому классу наборов, не требующих существенных затрат, проведение экзаменов, с возможностью использовать справочную литературу, и интенсивные программы по подготовке преподавателей. Программа подготовки преподавателей науки в Хошангабаде послужила примером для последующих реформ в Индии и соседних странах. Например, Национальная образовательная программа Индии 2005 года заимствовала из программы некоторые положения

Гендерное равенство

В целом в регионе вопрос гендерного равенства стал важной частью социальной политики лишь в последние десятилетия. Более того, в большинстве стран данный вопрос стал все шире упоминаться в официальных заявлениях о целях образования. В материалах Афганистана, Бангладеш, Индии, Непала и Бутана гендерное равенство упоминается часто (см. **Приложение II-5**).

“**В целом в регионе вопрос гендерного равенства стал важной частью социальной политики лишь в последние десятилетия**”

74 Например, для информации по Индии см. Индия 1993. Обучение без забот Нью-Дели, Министерство развития людских ресурсов.

75 См. https://www.eklavya.in/index.php?option=com_content&task=category§ion-id=12&id=52&Itemid=74.

Однако, согласно данным настоящего исследования, гендерное равенство нечасто упоминается в материалах Пакистана и вовсе отсутствует в документах Ирана. Сопряженные с данным понятием сложности или проблемы для политики образования разнятся: начиная с общей цели предоставления равных возможностей в области образовании, заканчивая более специфическими реформами и культурными обычаями, такими, например, как детские браки, являющиеся дискриминационными и причиняющими вред девочкам. Что касается

“Главными аспектами неравенства, которые связаны с гендерным неравенством, являются разрыв между городом и деревней, бедность, кастовая система и права религиозных меньшинств, что осложняет попытки решить эту проблему

равных возможностей в сфере образовании,

то в этом вопросе переплетаются несколько видов неравенства. Главными аспектами неравенства, которые связаны с гендерным неравенством, являются разрыв между городом и деревней, бедность, кастовая система и права религиозных меньшинств, что осложняет попытки решить эту проблему.

Проблемы неравенства и несправедливости в сфере гендерных отношений с недавнего времени получили значительное признание в разных странах региона. В большинстве стран Южной Азии гендерный разрыв в грамотности был снижен,

хотя в Афганистане он по-прежнему составляет 44% (Национальный стратегический план в сфере образования III, 2016, стр. 19). Во многих сельских районах Индии, Пакистана и Непала гендерный разрыв в грамотности среди взрослого населения остается высоким (ЮНЕСКО, 2012a).

Описание и обсуждение гендерного разрыва в этом и других отношениях воспринимается как важное средство критического обучения, в частности НКО, работающими в данной области. Правительства Южной Азии решили урегулировать вопрос гендерного разрыва в рамках школьного образования - важной сферы жизни людей. Данные кодирования показывают, что Южная Азия является единственным регионом, в котором вопрос гендерного равенства имеет большой вес в политике образования и учебных материалах, вероятно, как раз-таки по причине низкого уровня гендерного равенства в регионе (см. **Главу 2**).

Поле 5.1 Примеры упоминания гендерного равенства в политике образования и учебных материалах Южной Азии

Вопрос гендерного равенства представлен поверхностно в политике в области образования в регионе. Для этого используются широко распространенные в мировом сообществе ключевые слова и концепции. Национальная политика Шри-Ланки, например, гласит: «Концепции, затрагивающие воспитание в интересах мира, национальную гармонию, демократические принципы, права человека, гендерное равенство и сохранение окружающей среды, будут рассматриваться в рамках социальных наук и других дисциплин при необходимости» (стр.1). Схожим образом, Национальная политика Бангладеш в области образования (2010 год) направлена на «устранение социальной и экономической дискриминации по расовому, религиозному признаку и по вероисповеданию и коммунизма, направлена на воспитание дружелюбности, духа глобального братства, добрососедских отношений и уважения прав человека» (стр.8).

В документах Непала затрагиваются такие вопросы, как детские браки, недостаточное количество женских туалетов в школах, гендерное неравенство в обществе и недостаток соответствующей подготовки педагогов по данному вопросу. Например, в Плане по развитию школьного сектора (2016 год) признается, что «необходимо, чтобы половое воспитание изучали качественно и целенаправленно, в особенности в части изучения вопросов прав человека и гендерных прав» (стр.23), и что «замужние девочки бросают школу в 11 раз чаще по сравнению со своими незамужними сверстницами, и ранние браки являются второй по распространенности причиной отсева из школ» (стр. 26).

В Национальной политике Пакистана в области образования (2009 год) признается, что существуют неравенства по гендерному, этническому, провинциальному, региональному признаку и между городами и деревнями», в частности, в отношении доступа к образованию; данные неравенства объединены в комплекс проблем, имеющих «серьезные последствия для устойчивого и равного развития страны» (стр. 66).

Внимание сосредоточено на повышении количества девочек, учащихся в школах, и их посещаемости, что отражено во всех справочных докладах на страновом уровне и является частью социальной и экономической устойчивости». Однако в подобных документах, как правило, подчеркивается польза данной тенденции для развития, которая считается следствием повышения уровня доступа к образованию для девочек, например, снижение уровня рождаемости. Существует много данных, подтверждающих этот вывод. Например, снижение уровня роста населения, безусловно, является желаемой целью большинства стран региона. Однако дискурс, в рамках которого подчеркивается инструментальная ценность грамотности и образования среди девочек,

“
Девочки до сих пор зачастую воспринимаются исключительно как «матери развития», а не как люди, заслуживающие уважительного отношения к себе”

преобладает не только в политике, но и в научных исследованиях на тему развития (как подчеркивается в работе Дрез и Сен, 1995). Понимание ценности образования как такового для девочек в соответствии с гуманистическим видением ЮНЕСКО мало распространено. Девочки до сих пор зачастую воспринимаются исключительно как «матери развития», а не как люди, заслуживающие уважительного отношения к себе.

Решение вопроса гендерного неравенства путем включения его в учебные планы также получило определенное официальное внимание, например, в Индии. В серии учебников по социальной и политической жизни, подготовленных Национальным советом исследований в области образования и профессиональной подготовки для старших классов начальной школы, показано, каким образом гендерные вопросы могут быть вплетены во все дисциплины о социальных, политических и экономических структурах для учащихся раннего подросткового возраста. Использование учебников для решения гендерных вопросов также является значимой инновацией. Однако проблемы, касающиеся различий между политическими мерами и практикой на национальном уровне и уровне штатов (как рассмотрено выше), оказывают влияние на уровень распространения и масштаб подобных инновационных подходов.

Права человека

В материалах стран региона встречаются прямые упоминания о правах человека. Согласно данным кодирования, в политике образования и учебных документах Южной Азии, рассмотренных в рамках настоящего исследования, часто встречаются подкатегории, относящиеся к правам и обязанностям, социальной справедливости, а также социальному равенству. Напротив, гражданские свободы упоминаются не часто (в Иране, Индии, Бангладеш, Афганистане) или вовсе отсутствуют (в материалах Шри-Ланки, Пакистана, Непала и Бутана) (см. Приложение II-4). Упоминания о правах человека встречаются в основном в контексте доступа к образованию и правах на получение образования на родном языке (см. Поле 5.4, например).

Поле 5.4 Упоминания прав человека в Плане Непала по развитию школьного сектора на 2016 - 2023 годы

Конституция Непала (2015 г.) гарантирует фундаментальное право на образование и устанавливает основные положения в сфере образования на федеральном и провинциальном уровнях (стр.16, План по развитию школьного сектора). В соответствии с данной гарантией, План Непала по развитию школьного сектора предусматривает, что: «Каждому гражданину должно быть предоставлено право на бесплатное обязательное основное образование и бесплатное образование среднего уровня (стр. 17). В рамках Плана по развитию школьного сектора при поддержке Министерства образования проводится политика предоставления обучения на родном языке до 3 класса (План по развитию школьного сектора, стр. 41).

Понимание прав человека в учебных документах вовсе не относится к области общих или специальных знаний. В Национальной образовательной программе Индии и некоторых других позиционных документах отражено глубокое понимание сложностей, связанных с применением критического педагогического подхода, необходимого для борьбы с нарушениями прав человека, включая равенство и социальную справедливость, составляющие часть культуры. Как показывает относительно низкий вес таких подкатегорий, как демократия и гражданские свободы (см. **Приложение II-4**), в документах Южной Азии достаточно редко встречаются упоминания более широкого, демократического контекста прав человека. Редкие упоминания подкатегорий, сопряженных с «культурой мира», такие как построение мира, разрешение конфликтов, ненасилие, осведомленность о формах притеснений, также свидетельствуют о том, что включение прав человека в политические приоритеты зачастую носит лишь формальный, символический характер.

Согласно данным кодирования, среди восьми стран Южной Азии, проанализированных в рамках настоящего исследования, в Афганистане концепция мира (все подкатегории) получила самый высокий вес. Это объясняется нескончаемыми конфликтами в стране. Концепция также получила относительно высокий вес в Индии, Бутане и Бангладеш. Напротив, в политике образования и учебных материалах Шри-Ланки, Непала, Пакистана и в особенности Ирана понятию «мир» уделено мало внимания. На Шри-Ланке, разрываемой продолжительными внутренними военными конфликтами, образование должно восприниматься как возможность для размышлений над военными конфликтами и опытом детей в этих условиях. То же самое можно сказать о Непале, где среди главных приоритетов политики в области образования довольно часто упоминаются права человека. Однако в политических документах и в особенности в основных положениях учебных планов не упоминается контекст и этос, в рамках которых необходимо решить вопрос о правах человека. Это напоминает нам о том, что само по себе образование не может достигнуть поставленных целей в области мира, устойчивости и толерантности, если в более широком контексте социальные и политические факторы не поддерживают этих целей.

В заключении, в официальных концепциях о социальной цели образования в Южной Азии преобладает развитие человеческого потенциала. Другим целям придается разная степень важности, но в официальном дискурсе они зачастую получают легитимность вследствие предположительной пользы для достижения

экономических и стратегических целей национального развития. Следующий отрывок из учебника Пакистана для 4 класса хорошо иллюстрирует этот вопрос:

Результаты мира

1. **В миролюбивом обществе люди живут благополучно.**
2. **Миролюбивую нацию уважают в мире.**
3. **Иностранные инвесторы предпочитают инвестировать в миролюбивое общество, что ведет к увеличению количества рабочих мест.**
4. **Справедливость и демократия господствуют в миролюбивом обществе.**
5. **Миролюбивое общество достигает образовательного, социального и экономического развития.**

Источник: Комиссия Пенджаба по составлению учебников и учебного плана. 2016. Учебник по социальным наукам для 4 класса Лахор, Комиссия Пенджаба по составлению учебников и учебного плана, стр. 55.

Данная цитата показывает, что составители учебных планов и политические деятели наделяют образование практически мистическим шармом и считают панацеей. Более того, это свидетельствует о недостаточном понимании важности взаимодействия с жизненным опытом самих детей на доступном им языке. «Результаты мира», представленные в пакистанском учебнике, предназначены для рассмотрения учениками 4 класса (детьми 9-10 лет). Авторы учебника исходят из предположения, что учащиеся уже понимают такие концепции, как «справедливость», «демократия» и роль «иностранных инвесторов». Поскольку данный отрывок является частью предписанного учебника, скорее всего, дети запомнят его содержание, но в большинстве случаев не поймут смысла. Составители учебников могут добиться поверхностного понимания путем зазубривания пяти «результатов мира», однако они вряд ли смогут добиться глубоко понимания зачастую парадоксального и противоречивого характера борьбы за мир или неоднозначность пользы, которую могут принести «иностранные инвесторы» развивающимся странам. Слепая вера в эффективность образования как средства для достижения национального развития затмевает признание непосредственной ценности мира, справедливости, демократии и образования как важных элементов хорошей жизни.

В: Вызовы, связанные с национальной идентичностью и социальной сплоченностью

Национализм и обществознание

Подготовка в области гражданского самосознания в Южной Азии принимает различные формы, но в целом развивается в рамках старой колониальной модели, согласно которой целью дисциплины является изучение различных (полезных) функций, которые выполняет государство. Из-за длительного колониального правления и массовой борьбы с ним, в странах региона школьное образование активно используется как средство привития националистических чувств. В некоторых случаях это принимает формы милитаристского национализма, который уходит корнями к прошлому доколониальному опыту военных конфликтов (Беней, 2008). В Индии в рамках недавней реформы учебного плана на федеральном уровне была предпринята попытка

отойти от описанного подхода, подчеркивая политический характер гражданственности и важность демократии, основанной на участии (Гупта, 2015). Новый подход направлен на поддержку более открытой модели гражданственности, предоставляя возможность для вдумчивого и критического мышления, которое является неотъемлемой частью воспитания глобальной гражданственности. Однако подобные реформы не получили распространения в учебных планах и учебниках на уровне провинций или штатов, и даже на федеральном уровне включение положений реформ в подготовку преподавателей и их осуществление на практике в классе остается частичным. Тем не менее, в большинстве стран Южной Азии (за исключением отдельных и частичных попыток проведения реформ) преподавание общественно-политической подготовки ведется по старой программе, согласно которой мало возможностей предоставляется для вдумчивого, ориентированного на детей обучения. В Непале при помощи международных организаций была осуществлена попытка улучшения образования в области гражданственности, чтобы предотвратить повторение беспорядков. Подобные попытки были предприняты на Шри-Ланке для построения мирного общества после окончания гражданского конфликта.

Согласно данным кодирования, в политике в области образования и учебных материалах стран Южной Азии очень часто встречаются подкатегории «нация как предпочитаемое значение идентичности» (во «взглядах, ценностях и предрасположенностях») и «культура и наследие» (в категории «взаимосвязанность») (см. Приложение II-10 и 12). Это указывает, что образование играет главную роль в воспитании чувства любви и гордости к нации. Например, одной из основных целей закона об образовании Афганистана является «усиление исламского духа, патриотизма, национального единства, сохранение независимости, защита территориальной целостности, интересов, национальная гордость и преданность республиканской системе Афганистана» ⁷⁸(стр. 2). Схожим образом, следующий отрывок из методического пособия для 4 класса для преподавателей Шри-Ланки показывает важность патриотизма:

У нас, граждан нашей страны, в которой люди проживают в гармонии, есть много обязанностей. Нашей обязанностью является воспитание граждан, которые с уважением относятся к национальному флагу и предпочитают жить в гармонии с другими общинами, проживающими в данной стране, полной природных чудес; воспитание зрелых патриотически настроенных граждан, которые уважают национальную идентичность, сохраняют теплые отношения и могут создавать яркие творения, используя местные материалы. (стр. 102.)

В Пакистане и Бангладеш сложилась несколько иная ситуация в отношении проблем, связанных с реформированием учебных планов в целом и общественно-политической подготовкой в частности. В обеих странах формирование национальной идентичности рассматривается как важная цель школьного образования (Сайгол, 2015). Данная цель сопряжена с комплексом педагогических проблем: ввиду того, что значение коллективной идентичности по отношению к современной государственности уже не то, что в 1971 году, когда две нации были одной и черпали свою идентичность из антиколониальной войны за независимость. Другие сложности связаны с трудностями, с которыми данные нации столкнулись на пути становления демократии в своих странах. Патриотизм является парадигмой, которая позволяет уйти от обсуждения нерешенных проблем, сопряженных с наследием и формированием нации в учебных планах, учебниках и, как следствие, во время уроков.

⁷⁸В оригинале на дари: *جمهوری اسلامی، وطن دوستی، وحدت ملی، حفظ استقلال و داری و وفاداری به نظام افغانستان، دفاع از تمامیت ارضی، حفظ منافع و نوا میس ملی و وفاداری به نظام*

Данный подход также остается весьма распространенным, если не повсеместным, в других странах Южной Азии, включая Индию, где идеи национального патриотизма приобретают милитаристскую окраску во многих провинциальных учебниках, в частности, упоминая военные конфликты между Индией и Пакистаном и Китаем (Беней, 2008). Очевидно, что применение традиционных подходов к общественно-политической подготовке составляет основную проблему на пути образования в интересах мира (см. **Поле 5.5** для более подробного описания роли школьного образования в формировании национальной идентичности в Бангладеш и Пакистане).

“**Патриотизм является парадигмой, которая позволяет уйти от обсуждения нерешенных проблем, сопряженных с наследием и формированием нации в учебных планах, учебниках и, как следствие, во время уроков**”

Поле 5.5 Разработка национальной идентичности посредством образования: на примере образовательной политики в Бангладеш и Пакистане

Националистическая повестка дня тесно связана с формированием нации и воспитанием ценностей. Теперь в учебниках можно часто встретить повествования о героях войны, как раньше (и до сих в некоторых странах Южной Азии) это можно было сказать о биографиях лидеров антиколониальной борьбы. В Пакистане описания различных войн с Индией обычно используются для формирования патриотического гражданского самосознания, включая такие качества, как преданность нации и самопожертвование.

В политике образования Бангладеш подчеркивается роль языка в борьбе за независимость от Пакистана. Одной из главных целей Национальной политики Бангладеш в области образования (2010 г.) является «зажечь в учащихся дух борьбы за независимость и воспитать в них чувства патриотизма и национализма, а также качества достойных граждан». Более того, для выражения главной цели начального школьного образования Бангладеш используется экспрессивно-окрашенная лексика: «зажечь в учениках огонь национально-освободительного движения и способствовать воспитанию в них чувства патриотизма, чтобы они посветили себя делу построения нации»; «знания о нашем наследии, ценностях и великой истории позволят будущим поколениями гордиться и быть смелыми, эффективными в приобретении знаний, а также помогут им стать патриотической силой» (Национальная политика в области образования, 2010, стр.6). В политике в сфере образования также попытались сделать так, чтобы акцент на национальной идентичности был отражен в учебных материалах более глубоко, а не поверхностно и символически: «В учебники на всех уровнях в соответствующие разделы должны быть включены контекст и условия распространения языка и войны за независимость, представлена фактологическая информация по данным вопросам и повествования о героизме и борцах за свободу» (стр. 69).

Схожим образом, в национальной политике Пакистана в области образования встречаются частые упоминания о необходимости сформировать чувство национальной идентичности среди учащихся, как представлено ниже:

Наша система образования должна предоставлять нашим детям и молодежи качественное образование, чтобы они могли реализовать свой индивидуальный потенциал и внести свой вклад в развитие общества и нации, воспитывая чувство пакистанской государственности, толерантности, социальной справедливости, демократии, региональной и местной культуры и истории, руководствуясь основной идеологией, изложенной в Конституции Исламской республики Пакистан..

Воспитание глобальной гражданской ответственности

В политике и учебных материалах стран Южной Азии ориентация или обоснование глобальной гражданской ответственности (см. **Приложение II-7**), равно как и критическое взаимодействие с глобальными вопросами, такими как международное право, транснациональные корпорации, миграция, не получили существенного внимания (см. **Приложение II-8-10**). Данная тенденция противоречит акценту, сделанному в учебных материалах на подготовке детей к участию

Несмотря на то, что в политике в сфере образования выражено стремление к воспитанию уверенных, квалифицированных и конкурентоспособных на глобальном уровне граждан, подобная незащищенность также выражается в том, какое внимание получили вопросы национальной идентичности и национальных интересов в материалах.

в глобализированной конкурентной экономике (См. более подробную информацию о роли критического и креативного мышления в **Приложении II-11**). Как и в других субрегионах Азии, категории «глобальные системы, структуры и процессы» и «глобальные проблемы» встречаются в документах стран Южной Азии редко. В Бангладеш в 1 классе изучают дисциплину «Бангладеш и глобальные вопросы», подчеркивая важность политики в сфере образования в отношении выражения национальных стремлений. Очевидно, «глобальный» имеет скорее символический характер в данном случае, так как дисциплину изучают в раннем возрасте, то есть в первый год начального образования, когда у детей еще отсутствует интерес или осведомленность о глобальном

контексте. Но необходимость и неотложность введения глобального аспекта в учебном плане характерна не только для Бангладеш и объясняется отсутствием экономической безопасности, остро ощущающейся в регионе и за его пределами. Несмотря на то, что в политике в сфере образования выражено стремление к воспитанию уверенных, квалифицированных и конкурентоспособных на глобальном уровне граждан, подобная незащищенность также выражается в том, какое внимание получили вопросы национальной идентичности и национальных интересов в материалах.

В документах, посвященных политике в сфере учебных планов, широко отражены ограничения и уязвимость промышленного сектора в разных регионах Южной Азии. В Индии в Национальной образовательной программе (2005 г.) приоритет отдается внутренним реформам образования, направленным на расширение использования гуманистических, ориентированных на детей методов обучения, в то время как в политике в отношении учебных планов на уровне штатов (и ниже) используют более распространенный глобальный дискурс о квалификациях. В Национальной образовательной программе Индии упоминаются последствия глобализации для образования, при этом в некоторых материалах на уровне штатов, несмотря на заявления об их «соответствии» Национальной образовательной программе, как правило, внимание сосредоточено на экономических целях школьного образования. В Бангладеш рост швейной индустрии официально представлен как один из примеров роли глобальной конкурентоспособности в национальном развитии (Ахмед, 2004).

Случай Бутана уникален. Несмотря на то, что это маленькая страна, расположившаяся между двумя крупными, многочисленными и сильными нациями (Индией и Китаем), она пытается проложить свой собственный путь развития. Так, в стране цель развития выражена посредством идеи о валовом национальном счастье (ВНС),

а не более распространенного ВВП. В законе об образовании Бутана (2012 г.) перечислены значение и последствия ВНС для образования. Первоочередный приоритет отдается воспитанию способностей к осознанию и осмыслению, а ценности, которые необходимо привить гражданам представлены с точки зрения разных уровней отношений - семьи, общины и нации. Закон гласит:

Бутан предусматривает создание системы всестороннего образования, в рамках которого будут воспитаны и сформированы креативные, квалифицированные, успешные, уверенные, активные, просвещенные граждане, способные к осознанию и осмыслению, а также эффективно приносящие вклад в успешную реализацию ВНС и ценностей, связанных с ним, и построение мирного, демократического, суверенного, безопасного, стабильного и самодостаточного Бутана, полного креативного начала и жизненной силы. (стр. 11.)

Модель развития Бутана и связанные с ней представления об образовании встречаются редко, но трудности, которые с ней сопряжены не так уж редки. Телесные наказания - пример укоренившейся в культуре страны практики, не соответствующей целям, заявленным в реформе. Министерство образования Бутана приложило большие усилия для запрета телесных наказаний, но данные инициативы столкнулись со значительным сопротивлением.⁷⁷ Подобное сопротивление встречается довольно часто и в других частях Южной Азии, но страны редко признаются в этом. Согласно данным широкомасштабного обследования, проведенного Национальной комиссией Индии по защите прав детей, на всех уровнях обучения и во всех категориях школ

существует практика телесных наказаний (Национальная комиссия Индии по защите прав детей, 2011). В Пакистане, при поддержке НКО, была выдвинута инициатива взять под контроль данную практику, однако поддержка учителей была непоследовательна.⁷⁸ Распространенность телесных наказаний показатель того, в какой степени образование в регионе воспринимается как средство муштры. Данное положение объясняется традиционными взглядами на роль родителей и преподавателей в жизни детей.

Распространенность телесных наказаний показатель того, в какой степени образование в регионе воспринимается как средство муштры



Идеи ВГГ бывает непросто согласовать с национальными целями. Это особенно хорошо видно на примере Южной Азии, так как цель формирования нации либо обусловлена императивом военной готовности к внешней атаке или угрозой внутренних беспорядков, или и тем, и другим. В таких условиях непросто воспитывать чувство сострадания, которое ассоциируется с ВГГ, несмотря на экономические стимулы, зачастую используемые для формирования среди молодежи глобального взгляда.

Проблемы, вызванные чрезмерным националистическим давлением на составителей учебных планов и учебников, необходимо рассматривать в контексте повсеместной политической неопределенности. Реформы, направленные на решение вопроса о национализме сложно принять, и еще сложнее воплотить в условиях отсутствия внутренней и международной политической стабильности, даже когда из-за подобной нестабильности

77 См. <http://www.saievac.org/cp/bhutan>.

78 См. <http://www.endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/states-reports/Pakistan.pdf>.

такие законы принять особенно необходимо. Тем не менее, пример Национального совета исследований Индии в области образования и профессиональной подготовки показывает, что профессиональный подход к составлению учебных планов в определенной степени может содействовать устойчивости реформ, несмотря на далекие от благоприятных политические условия.

Языки: школьная дисциплина и средство обучения

Язык обучения в школе, в особенности на начальном уровне, является наиболее сложным вопросом политики в сфере образования в странах Южной Азии. Данная сложность обусловлена различными факторами: многоязычным характером общества, влиянием колониального правления и ограниченными возможностями системы для проведения реформы. В страновых отчетах, составленных в рамках настоящего исследования, подтверждается тезис о том, что проблемы вызваны взаимодействием перечисленных факторов. Несмотря на то, что многоязычный характер общества признается в качестве основы государственной политики в

большинстве стран региона, в официальных документах умалчивается, что в частных школах, которые посещают представители элит, широко распространено использование английского языка в качестве языка обучения. В официальной государственной политике всех стран региона подчеркивается, что обучение ребенка на ранних этапах должно проводиться на родном языке. Например, согласно официальной политике Непала, основной целью школьного образования является «развитие со временем лингвистических навыков, изучение родного языка, а также непальского и английского и применение полученных навыков для академических, социальных и экономических достижений, а также для построения социально и экономически успешного общества» (План по развитию школьного сектора, 2016, стр. 46).

Несмотря на то, что многоязычный характер общества признается в качестве основы государственной политики в большинстве стран региона, в официальных документах умалчивается, что в частных школах, которые посещают представители элит, широко распространено использование английского языка в качестве языка обучения

Только в Бутане отошли от традиционного подхода и все дисциплины для всех детей теперь преподаются на английском языке.⁷⁹ Во всех остальных странах региона в государственных школах английский язык преподается как отдельная дисциплина, в большинстве случаев начиная с 3 класса (см. Приложение III). В Индии во многих штатах английский язык стали изучать с 1 класса, очевидно, с целью устранения разрыва между государственными и частными школами, но данное обстоятельство не оказывает значимого эффекта на рост популярности частных школ. За последние несколько лет индийская трехязычная система обучения привлекла внимание других стран региона как средство содействия национальной интеграции. Однако данные других стран показывают, что региональный язык и английский остаются двумя основными составляющими школьного расписания в начальных классах.

Бангладеш - единственная страна в регионе, в которой преобладает обучение на одном языке, так как идентичность, основанная на языке, остается в центре популярного движения, приведшего к формированию Бангладеш как независимого государства-нации (Хамид и

⁷⁹ Проведение данной политики началось в 1960-е годы в период правления третьего короля, Джигме Дорджи Вангчука, который стремился к тому, чтобы страна была «способна общаться с остальным миром» (Бутан, 2014).

Джахан, 2015). В Иране сложилась похожая ситуация: несмотря на то, что в стране проживают разные этнические группы, внимание всегда было сосредоточено на усилении персидского языка в качестве «лингва франка» (Положения фундаментальной реформы в области образования, стр. 18), главным образом, по причине отсутствия актуальной информации об этнических группах. Существование языков этнических меньшинств признается Конституцией, но они не имеют официального статуса, так как многоязычие считается угрозой национальной целостности (см. Рирази, 2005; Хаббадьян-Могаттад и Мейдэртс, 2015). Английский язык не упоминается в Положениях фундаментальной реформы в области образования, но есть положения, посвященные изучению иностранных языков, с условием, что это способствует усилению «исламо-иранской идентичности» (с. 32).

В Пакистане вопросы о языке и идентичности, особенно отношения между национальным и провинциальными языками, широко обсуждаются в рамках дискуссий, посвященных политике в области образования. В других странах выбор языка обучения в начальной школе зачастую является важным политическим вопросом, а политические движения организуют кампании по признанию за отдельными языками статуса «родного языка». Таким образом, изучение языков иногда рассматривается как особый политический инструмент и становится ареной для борьбы за оспаривание или утверждение отдельных повествований, касающихся идентичности, и соответствующих административных договоренностей (В **Поле 5.5** показано, какую роль играет язык в втором по значимости национальном движении Бангладеш в учебниках). На Шри-Ланке после продолжительной

“ В регионе ярко прослеживается рассогласование между тенденцией к расширению частного образования и маркетинговой образовательной и достижением целей ЦУР 4.7., что отражается в интенсивности конкурса на поступление в учреждения, обучение в которых ведется на английском языке ”

9”

и жестокой борьбы между сингалцами и тамилцами (общины, отличающиеся в том числе и по языковому признаку) было достигнуто перемирие, что послужило важной основой для новой политики в области образования.

В значительной степени вопрос об английском языке как языке преподавания, поскольку он включает также проблему распространенности частного школьного образования, до сих пор имеет отношение к «вопросу о конкурентоспособности», кратко описанном в предыдущем разделе. В регионе ярко прослеживается рассогласование между тенденцией к расширению частного образования и его маркетинговой и

достижением целей ЦУР 4.7., что отражается в интенсивности конкурса на поступление в учреждения, обучение в которых ведется на английском языке. Хотя английский язык и изучается в государственных школах в Южной Азии с младших классов, качество преподавания остается низким, способствуя росту популярности частных школ. Однако часто школьное образование также подразумевает, хотя и не всегда, что английский язык - не только изучаемая дисциплина, но и язык преподавания. Вопрос о роли английского языка в поддержании и усилении классовых различий между богатыми и бедными обычно не затрагивается в государственной политике. Подобная ситуация объясняется тем, что преподавание на английском языке спонсируется в частном порядке. В Южной Азии за последние десятилетия широко распространилось преподавание на английском языке. В городских центрах



Вопрос о роли английского языка в поддержке и усилении классовых различий между богатыми и бедными обычно не затрагивается в государственной политике

подготовка детей к поступлению в частные школы, в которых обучение ведется на английском языке, стало весомой теневой отраслью. Как показано в работе ЛаДоуса (2014), разница между преподаванием на английском языке и на местном родном языке показывает социальное несоответствие между преобладающими идеями об отсутствии определенности и конкурентоспособностью

Изучение языка в начальной школе направлено на приобретение навыков чтения и письма. Любопытно отметить, что данные процессы в Южной Азии в рамках политического дискурса не обсуждаются,

за исключением материалов Индии на национальном уровне. Исследователи отмечают, что в Южной Азии широко используются устаревшие методы обучения чтению путем расшифровки и произношения, а не понимания и получения удовольствия. Несмотря на то, что в странах Южной Азии удалось добиться относительно высокого уровня посещаемости школ, недостаток функциональной грамотности среди взрослого населения, в особенности среди женщин, представителей религиозных меньшинств и племенных групп, остается серьезной проблемой, имеющей отношение к социальному неравенству.

Религия и ценности

Вопрос о том, каким образом должны прививаться ценности, широко обсуждался в современной истории стран Южной Азии. Во время колониального правления вопрос уже был политически окрашен. Было широко распространено мнение о том, что ценности связаны с определенной культурной или религиозной общиной, которые зачастую представляют собой закрытые и незыблемые группы. Должна ли школа прививать какие бы то ни было ценности в принципе, является спорным вопросом, так как многие учреждения управляются представителями определенных каст или религий. Колониальная политика приняла позицию держать равную дистанцию от всех религий, что превратилось в «светский» подход, когда Индия стала независимой. Несколько иначе вопрос был решен в Пакистане, где религия была легитимным источником ценностей, которые прививали в школах.

В начальных школах Пакистана, Бангладеш, Непала и Шри-Ланки нравственное воспитание изучается на регулярной основе. На Шри-Ланке религия является отдельной основной дисциплиной, изучаемой в младших классах. В Бангладеш «Религия и нравственное воспитание» должна изучаться с 1 по 8 классы. В Национальной политике Бангладеш в области образования приводится одна из целей дисциплины «Религия и нравственное воспитание»: «Учащимся смогут привить благородные добродетели, честность и бесстрашие. Они будут воспитаны в духе патриотизма. Учащиеся сформируют свой характер, основываясь на моральных и гуманистических ценностях, которые отразятся на их социальном и национальном самосознании» (стр.30).

В Пакистане все дети начинают изучать ислам в 1 классе, в Иране изучение Священного Корана (и в Афганистане - исламское воспитание) также начинается с 1 класса. В Индии нет определенного положения, регламентирующего данный аспект в государственных школах. Вместо этого,

в рамках недавней реформы учебных планов, Национальный совет исследований Индии в области образования и профессиональной подготовки принял решение, что воспитание в интересах мира должно служить основой для составления планов и учебников по всем предметам. Считалось, что подобный подход предоставит место для включения ценностей в учебные планы без создания отдельной дисциплины, посвященной нравственному воспитанию. Однако во многих частных школах Индии до сих пор популярен более традиционный подход к воспитанию нравственности, а учебники, издаваемые по данной дисциплине частными издательствами, также пользуются популярностью, во многих случаях даже за рубежом. Обычно основное внимание нравственного воспитания направлено на изучение историй, связанных с различными религиями, что иногда называют «воспитанием в интересах мира». Также довольно распространено применение музыкального образования для около религиозной подготовки, хотя исследования и материалы, посвященные данному вопросу, редки.

Как открыто религиозный, так и более светский вариант нравственного воспитания в школах Южной Азии способствует усилению общего духа и цели националистической социализации. Политические перемены иногда приводят к тому, что националистический дух школьного образования принимает милитаристскую форму. С точки зрения устойчивого развития и интересов культуры мира посредством образования, чрезмерный акцент на националистическом воодушевлении и соперничестве создает ощутимое препятствие для реформирования образования в Южной Азии.

Как открыто религиозный, так и более светский вариант нравственного воспитания в школах Южной Азии способствует усилению общего духа и цели националистической социализации.

С: Проблемы конкуренции и муштры

Ряд факторов, некоторые из которых характерны и для других частей Азии, приводят к тому, что в Южной Азии особенно остро ощущается проблема ранней муштры и напряженной конкуренции среди молодежи. Такие факторы имеют как социально-культурный, так и системный характер. Историческое наследие играет важную роль, способствуя укоренению слабых мест системы, что тормозит ее реформирование. Наиважнейшим элементом является система государственных экзаменов, которые значительное число учащихся на разных этапах своего образовательного пути, начиная

Чтобы привлечь родителей, попасть в частные школы можно на конкурсной основе, в них также ведется постоянный контроль за успеваемостью учеников, таким образом, подрывая очевидно «более мягкие» креативные стратегии оценивания учеников, поддерживаемые правительством

с младших классов, «проваливают». Недавние попытки начать проведение первых государственных экзаменов в более старших классах встретили серьезное сопротивление. Считается, что без нависающей угрозы пройти важный тест, дети потеряют мотивацию к учебе. В рамках пост-Джомтьенских реформ в большинстве стран Южной Азии предпринимались попытки заменить традиционные ежегодные экзамены, которые приклеивают ко многим ученикам ярлык неудачников, регулярным оцениванием знаний. Многие международные организации приняли участие в поддержке подобных инициатив, но к настоящему времени результаты данной деятельности неоднозначны. Несмотря на то, что государственные школы вынуждены принять такие реформы,

рост частного школьного образования оказывает противоположное давление. Чтобы привлечь родителей, попасть в частные школы можно на конкурсной основе, в них также ведется постоянный контроль за успеваемостью учеников, таким образом, подрывая очевидно «более мягкие» креативные стратегии оценивания учеников, поддерживаемые правительством. Подобный «мягкий» подход также встречает сопротивление со стороны общественности, не только по причине традиции муштры в домашних воспитательных методах, но также (что важно) по причине сильного противоборствующего давления со стороны системы по приему кандидатов в высшие учебные заведения и на престижные рабочие места, а также ввиду социального контекста, в рамках которого государство предоставляет малую или и вовсе никакую социальную помощь. Введение строгой и зачастую стрессовой муштры - одна из привлекательных сторон частных школ. Вопрос о том, почему именно это привлекает родителей, заслуживает отдельного внимания, однако в более ранних работах было выявлено две основные причины. Первая связана с традиционным патриархальным укладом, согласно которому отец должен во всех ситуациях проявлять суровость (Кахар, 1971). Данный стереотип традиционно ассоциируется и с хорошим учителем: обычно это мужчина и ожидается, что он будет запугивать учащихся отеческой суровостью. Данный образ патриархальной власти также сопряжен с моральным правом на назначение суровых телесных наказаний (Кумар, 2016). Другая причина является отголоском колониальных - в основном викторианских - взглядов на дисциплину и формирование «характера» (Национальная комиссия Индии по защите прав детей, 2011). Руководствуясь данными принципами, в странах Южной Азии в колониальную эпоху были созданы военные академии и «элитные» частные школы. Начиная с архитектуры учреждений, заканчивая распорядком дня - в школах для мальчиков учеников воспитывали в духе преданности, самоотверженности и строгой дисциплины (Сривастава, 2007). В Индии подобные нормы, наложившиеся на патриархальный уклад, как кажется, нашли благодатную почву. Новые «элитные» частные школы продолжают обещать родителям, что в их учреждениях - теперь как для девочек, так и для мальчиков - дети будут воспитаны в соответствии с высокими требованиями дисциплины и формирования характера. Они считаются примером для других частных школ, а также для государственных школ, особенно учреждений с проживанием (например, пансионатов).

Существует большой социальный разрыв между элитными школами и относительно недорогими частными и бесплатными государственными школами. Единственным мостом, который позволяет преодолеть данный разрыв, является старая система государственных экзаменов, обычно именуемая «национальные экзамены». Преподавание во всех типах школ сосредоточено на задаче наилучшим образом подготовить учащихся к сдаче экзаменов после 10 класса и 12 класса. Несмотря на попытки проведения реформ, данные экзамены практически не поменялись с конца XIX века. Они включают: вопросы, основанные на рекомендованных учебниках и требующие определенного ответа, студентов оценивают и разбивают на «группы» в зависимости от общей или совокупной оценки по всем предметам; обычно заявляется, что значительная часть учащихся «провалила» экзамены. Таким образом, процветают зазубривание, репетиторство и интенсивная конкуренция. Несмотря на критику и частые обещания реформ, во всех странах Южной Азии сохранилась система национальных экзаменов. Она служит регулятором перехода на более высокий уровень образования, выдерживая давление на систему снизу вследствие

более широкого доступа к школьному образованию и демократизации стремлений. В работе Дора (1976), посвященной исследованию нескольких стран, прослеживаются одинаковые тенденции, которые автор назвал «дипломная болезнь». В странах Южной Азии данный недуг приобретает острую форму: конкуренция поддерживается начиная с младших классов, усиливая муштру детей педагогическими и другими способами. Недавняя мода на ориентированность на результаты в политике образования (связанная с Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся ОЭСР) еще больше усугубляет проблему.

Более того, рост частного сектора образования угрожает некоторым старым положениям социальной политики, например, императиву защиты образования от вмешательства частных компаний с целью извлечения выгоды. На сегодняшний день в Южной Азии процветают сети школ, которые управляются крупными коммерческими предприятиями, некоторые из которых зарегистрированы за рубежом. Они успешны на рынке, на котором, как считается, недостаточно учреждений, предоставляющих образовательные услуги высокого качества, при этом под «качеством» подразумеваются виды учебных планов и

**“
На сегодняшний день в Южной Азии процветают сети школ, которые управляются крупными коммерческими предприятиями, некоторые из которых зарегистрированы за рубежом**

и обучения, которые смогут преобразовать детей в конкурентоспособных на глобальном уровне единиц производства. Обычно подобное определение качества сопряжено с высокой степенью заимствования иностранных, не относящихся к местным условиям, учебных планов, материалов и педагогических методов, а также с преподаванием на английском языке. Другой (связанный с вышеуказанным) аспект коммерческого процветания в сфере образования - частное репетиторство. В работе Сена (2010, стр. 15) приводятся данные о том, что в Западной Бенгалии на уровне начальной школы, 57% учащихся обращаются к частным

репетиторам. Согласно оценкам Рана и др. (2005), расходы на частные уроки для учащихся государственных начальных школ в Западной Бенгалии составили 21,5% от общего числа расходов на образование детей (стр. 152). На уровне нации, согласно оценкам проведенного в 2008 году исследования рынка компаний, предлагающих услуги частных репетиторов, данная отрасль составляет 6,4 млрд. долларов США, и, как ожидается, в последующие 4 года ее рост составит 15% ежегодно (Вора и Деван, 2009, цитируется по Брей и Ликинс, 2012, стр. 60).

Более подробного рассмотрения заслуживают значение ориентированности на детей или содействия глобальной гражданственности в частных коммерческих образовательных учреждениях. Помимо прочего, коммерциализация образования в Южной Азии связана с увеличением количества филиалов международных школ, усиливая и без того широкий разрыв между высшим средним классом и их менее привилегированными согражданами. Правительства обычно не хотят вмешиваться в регулирование работы подобных школ. Таким образом, несмотря на то, что в политике в области образования заявляется, что достигнут всеобщий прогресс на пути к равенству в соответствии с ЦУР 4.7., быстрые перемены в политической экономике усугубляют укоренившееся неравенство. В результате планирование в области образования и учебных планов сталкивается с фундаментальными социальными, экономическими и политическими трудностями на пути создания более сбалансированного, инклюзивного и гуманистического видения школьного образования, в виде трудно преодолимой личной заинтересованности, противоречащей существенным переменам. Чтобы направить политику в области образования, необходимо изучить связь между укоренившимся в культуре неравенством, сравнительно недавним

дискурсом о меритократии и социальными структурами и интересами, которые подобный дискурс легитимизирует.

Заключение

В представленном обзоре по Южной Азии отмечаются трудности, связанные с использованием официальной политики и положений учебного плана в качестве основы для оценивания степени влияния образования на достижение поставленных целей, например, мира, глобальной гражданственности и устойчивости развития. Для того, чтобы дать оценку этому явлению, необходимо также учитывать ряд фундаментальных проблем и вопросов, связанных с условиями, в которых разрабатывается политика и на которые она стремится повлиять. Один из таких вопросов относится к потенциалу системы и учреждений - системы управления школами, в более широком смысле – аппарату, ответственному за разработку политики. Оба аспекта необходимо изучить, прежде чем мы сможем прийти к какому-либо объективному пониманию роли образования в достижении политических целей. В Индии реалии на уровне нации и штатов отличаются настолько, что обобщения, касающиеся ситуации в стране, практически невозможны.

Элитная группа частных школ превалирует и искажает представления об образовании среди политической элиты, отвечающей за разработку политики, отделяя их собственный опыт от опыта тех, кто обучается в государственных школах. Подобная ситуация сложилась в Индии, Пакистане и большинстве остальных стран Южной Азии, где усиливается разрыв между условиями государственных и частных школ (при этом последние составляют теперь одну треть структуры). Продолжающийся рост частного школьного образования оказывает комплексное и в значительной степени пагубное влияние на общую систему образования и ее способность содействовать реализации согласованной политической программы, основанной на гуманистических ценностях. Предположение о том, что государственное регулирование само по себе может обеспечить эффективную публичную отчетность и внимание к более широким целям образования, в лучшем случае, сомнительно. Однако во всех странах Южной Азии регулирующие полномочия государств в последние десятилетия оказались под большим давлением, поскольку глобальные институты фактически убедили правительства сбросить с себя единоличную ответственность и открыть рынок для предоставления основных государственных услуг частным операторам. Подобная политика, одобренная на глобальном уровне, породила новую напряженность и противоречия в системе, в которой уже к более бедным слоям общества относятся снисходительно на колониальный манер.

Идеологические конфликты являются частью каждодневной реальности Южной Азии. Многие из этих конфликтов довольно эффективно управляются демократическими институтами, а другие приобретают насильственный характер. Действительно, насилие приобрело повсеместный характер в ряде регионов субконтинента, что непосредственно сказывается на жизни детей и их возможностях в области образования. Но даже большинству детей, которых напрямую не затрагивает проблема насилия,

Одним из способов воспитания в интересах мира, является укрепление веры в то, что стремление к миру – общая концепция, которую разделяют соседние страны

в рамках школьного обучения прививают страх перед неизбежностью конфликта. Одним из способов воспитания в интересах мира является укрепление веры в то, что стремление к миру – общая концепция, которую разделяют соседние страны. Однако в Южной Азии школьное образование часто делает наоборот. Зачастую школьное образование формирует недоверие и убежденность во враждебности и фундаментальной «чужеродности» соседних государств или даже соотечественников другой касты или вероисповедания. Такое положение в регионе не содействует достижению устойчивого будущего.

“
Несмотря на то, что распространение образования создало каналы для вертикальной мобильности, путь от образования и профессиональной подготовки к получению работы, которая обеспечивает достоинство и возможность получения достойных и надежных доходов, в Южной Азии становится все более неопределенным

Образование может внести свой вклад в мир и устойчивость, содействуя тому, чтобы каждый гражданин чувствовал личную заинтересованность в общем будущем. Несмотря на то, что распространение образования создало каналы для вертикальной мобильности, путь от образования и профессиональной подготовки к получению работы, которая обеспечивает достоинство и возможность получения достойных и надежных доходов, в Южной Азии становится все более неопределенным. Таким образом, из-за более широкого контекста роль прогресса, достигнутого в течение десятилетий в ряде сфер социальной политики, таких, как гендерные отношения, права человека, права меньшинств и племен, а также равновесие между сельскими и городскими районами, преуменьшается. Важное значение для дальнейшего прогресса в отношении ОУР/ВГГ имеют не только содержание учебных планов и педагогические методы, но и

восстановление и реформирование институтов, имеющих важнейшее значение для эффективного осуществления учебных планов.

Центральная Азия Монголия

Контекст:

Постсоциалистические преобразования и перемены в сфере образования

Под термином Центральная Азия обычно понимают Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан - страны, входившие в состав Советского союза до 1991 года. Вместе с Монголией, Маньчжурией и областями Ирана и Западного Китая иногда данную группу государств также иногда называют Внутренней Азией. С геополитической точки зрения Монголию сложно отнести к какому-либо региону ввиду обширных исторических связей с различными областями Северо-восточной и Внутренней/Центральной Азией (и распространяется за их пределы) в разные периоды истории (Саблофф, 2011). В рамках настоящего доклада Монголия рассматривается вместе с государствами Центральной Азии, учитывая указанные страны объединяет недавняя история советского господства и его влияния на развитие системы образования в стране.

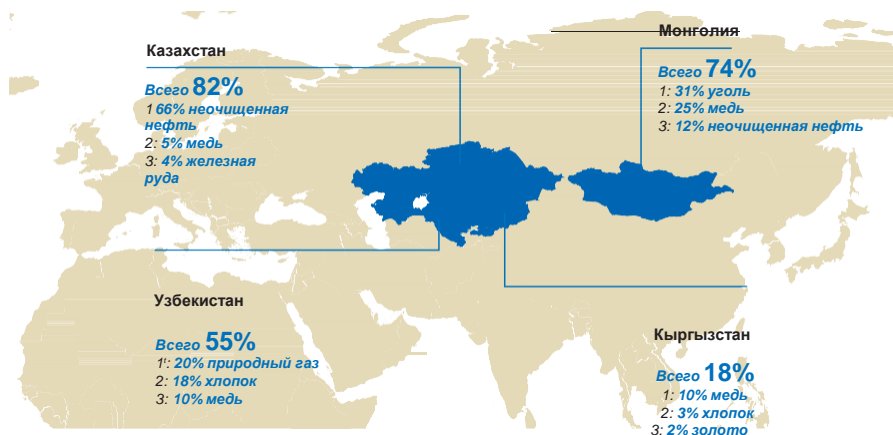
Государства Центральной Азии и Монголии имеют много общих социальных и культурных черт. Однако самым важным является недавнее социалистическое прошлое, а также степень и влияние постсоциалистических политических, экономических и социальных преобразований. Если страны Центральной Азии входили в число 15 советских республик, Монголия, хотя формально и была суверенным государством, зачастую рассматривалась иностранными наблюдателями как 16 республика или советский сателлит (Латтимор, 1956). Несмотря на то, что в каждой стране сложилась отдельная геополитическая и внутренняя политическая ситуация, новый поиск национальной идентичности и процесс становления нации стало одной из главных задач, поставленных перед странами региона после распада Советского союза. В частности, одной из важнейших и необходимых задач для государств Центральной Азии, которые в период существования СССР не показывали существенного стремления к политической независимости, стало формирование унитарных государств в рамках полиэтничного общества. В результате распада Советского союза, в государствах региона началось лихорадочное формирование государств, а правящие элиты новых государств стремились вернуть себе и дать новое толкование историям, искаженным или забытым

в советский период. Таким образом, целью школьного образования должно было стать закрепление новых форм национального самосознания.

Экономический и политический контексты

По прошествии трех десятилетий «постсоветского переходного периода», в странах, рассмотренных в данной главе - Казахстане, Кыргызстане, Монголии и Узбекистане - политическая и экономическая ситуация значительно поменялась. Внезапный конец советской эры в экономике региона, наиболее бедном и наименее развитом во всем советском блоке, и последующий экономический кризис 1990-х годов, оказали разрушительное влияние на систему школьного образования. В регионе наблюдался высокий уровень безработицы, стремительный рост бедности и сокращение государственных расходов на общественные блага, включая образование. К 1997 году экономики Центральной Азии и Монголии сократились на 20-60% ВВП (Хилл, 2002, ПРООН, 1997). Вследствие недостаточного финансирования, нехватки человеческих ресурсов и снижения уровня зачисления в школы, система образования столкнулась с прежде неизвестными трудностями. В зависимости от успеха экономик, зависимых от ресурсов, и приоритетов официальной политики государства Центральной Азии и Монголии решили перечисленные проблемы с разной эффективностью. Постсоциалистические реформы в сфере образования были обусловлены наличием финансирования, которое, в свою очередь, зависело от экономических успехов. Однако, как и в других странах бывшего советского блока, в перечисленных обществах по инициативе таких институтов, как Всемирный банк и Азиатский банк развития, также дозировано проводилась идеологически окрашенная «шоковая терапия». Как показали Штайнер-Хамси и Столле (Глава 6, 2006) на примере Монголии, это привело кумышленному разрушению инфраструктуры школьного образования, благодаря которой в советский период были достигнуты ошеломляюще высокий уровень грамотности.

Рисунок 6.1 Доля сырьевых товаров в общем экспорте в Центральной Азии и Монголии



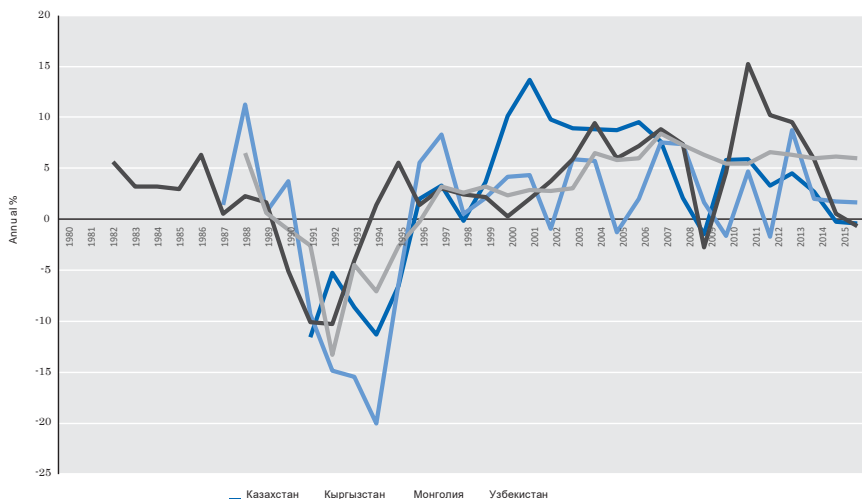
Источник: Взято из Сагау и Анукоонваттака, 2015.

В середине 1990-х годов в регионе ускорился темп государственных программ и экономических реформ (либерализация цен, приватизация компаний, земли и государственных квартир, финансовая реформа), в частности, была проведена приватизация средних и крупных государственных компаний, что привело к переходу значительной части средств в частный сектор. Несмотря на то, что в Узбекистане проводилась «постепенная реформа», включавшая частичную финансовую реформу и приватизацию, и благодаря которой были достигнуты относительно хорошие экономические результаты, страна столкнулась с высоким уровнем безработицы и растущей разницей в доходах между городскими и сельскими регионами (Фулкингом, 2005; Помфрет и Андерсон, 1997). В последние десятилетия ключевую роль в экономике стран Центральной Азии, в особенности в Казахстане и Узбекистане, стало играть обилие сырьевых ресурсов, включая нефть и газ (Помфрет, 2010). Нефтяная и газовая отрасли являются основой экономики Казахстана, которая также в значительной степени зависит от экспорта полезных ископаемых (см. **Рисунок 6.1.**). Стремительный рост энергетического сектора в начале и середине 2000-х годов привел к двузначному ежегодному экономическому росту. Экономика Узбекистана во многом зависит от добычи и экспорта золота и урана, богатые запасы которых располагаются на территории страны. В Монголии в рамках мирового бума добычи полезных ископаемых в начале и середине 2000-х годов наблюдался рост добычи и экспорта таких минералов, как уголь, медь и золото (Помфрет, 2010). Однако в регионе стали проявляться симптомы так называемого «ресурсного проклятия», которому подвержены страны, богатые полезными ископаемыми, в частности, в постколониальной Африке. Распространенным явлением стали коррупция и политически неэффективное управление природными ресурсами, независимо от политической ситуации в стране. Казахстан столкнулся с теми же проблемами в управлении, но считается, что по сравнению со своими соседями, он проводит наиболее успешную политику управления природными богатствами страны (Коллье и Венабль, 2011; Либенталь, Мишелеч и Таразона, 2004).

В последние годы Казахстан также возглавляет региональный рейтинг ИРЧП (ПРООН, 2016). Согласно отчету ПРООН, продолжительность жизни в Казахстане составляет 69,4 года, валовый национальный доход на человека - 20 867 долларов США, а ожидаемая и средняя продолжительность школьного обучения составила 15 и 11 лет соответственно. За последнее десятилетие Монголия и Узбекистан улучшили свою позицию в рейтинге ИРЧП и в настоящее время занимают 92 и 105 место соответственно в глобальном рейтинге ПРООН (см. также **Введение, Рисунок 0.1**). Расширение доступа к образованию, улучшение экономической ситуации и стабильность обусловили недавний прогресс в перечисленных странах (ПРООН, 2016). Повышение показателя ИРЧП на 0,13 пунктов в Монголии за последнее десятилетие в значительной степени связано с ростом совокупной доли учащихся начального, среднего и высшего образования на 1,1% (Энхтсетсег, 2012, стр. 4). В целом Узбекистан пострадал от распада Советского союза в наименьшей степени. Уже в 2002 году ВВП Узбекистана достиг уровня, отмечавшегося в стране в период до получения независимости, и с тех пор поддерживается продолжительный устойчивый экономический рост. В последнее десятилетие наблюдался быстрый рост национальной экономики, что позволило вывести значительную часть населения из бедности (Всемирный банк, 2016b). Увеличение экспорта газа, золота и меди, наряду с высокими ценами на сырье, обеспечили стремительный рост государственных инвестиций (МВФ, 2015). Кыргызстан, из 4 стран, рассматриваемых в данной главе, занимает 120 место; у него самый низкий показатель ИРЧП, и ПРООН поместила Кыргызстан в категорию стран со «средним», а не «высоким» результатом. В период

между 1990 и 2015 годами продолжительность жизни в Кыргызстане увеличилась на 4,5 года, средняя продолжительность обучения выросла на 2,2, а ожидаемая - на 1,2 года, но ВНД на человека снизился на 9,1% (Кейси, 2017, ПРООН, 2016). Рост экономики Кыргызстана был крайне нестабильным по сравнению с другими странами региона (См. **Рисунок 6.2**) ввиду нестабильности внешних потоков (Фонд Bertelsmann, 2016а).

Рисунок 6.2 Тенденции экономического роста в Центральной Азии и Монголии



Источник: Всемирный банк, 2017d.

Ход развития постсоциалистических преобразований в регионе оказал глубокое влияние на систему образования. В Центральной Азии, как и в других регионах, возможности системы образования - главный ключ к успешному включению и интеграции ОУР/ВГГ в школьные учебные планы. Инвестирование в профессиональную подготовку преподавателей, учебные ресурсы и школьную инфраструктуру зависит от национального экономического потенциала и политических приоритетов. В Кыргызстане в сельских областях наблюдается высокий уровень безработицы, снижение посещаемости школ, в первую очередь среди бедных семей и девочек, и сокращение социальных услуг. На 2017 год 32,1% населения находилось за национальным уровнем черты бедности, большая часть которого приходится на сельских жителей (Азиатский банк развития, 2017). Что касается расходов правительства на образование, их уровень является самым высоким в регионе, но результаты ограничены из-за крайне высокого уровня бедности, особенно в сельских областях.

Международные обозреватели отмечают, что с политической точки зрения государства Центральной Азии не относятся к демократиям, хотя степень включения демократических принципов в политические институты и процессы, а также роль государства в экономической и социальной областях значительно разнятся в регионе. Было замечено, что в постсоветских странах Центральной Азии установились в разной степени авторитарные режимы, скрывающиеся за формальным квази- (или псевдо-) демократическим фасадом

(Румер, 2005, с.3, см. также **Глава 2, Рисунок 2.6**). Считается, что режим Кыргызстана, который также называют «мягким авторитаризмом» или «полу-консолидированным авторитарным режимом» (Дом свободы, 2017), является самым открытым и демократическим среди государств Центральной Азии. В Казахстане и Узбекистане, наиболее крупных в политическом и экономическом плане странах региона, более четверти века существуют высоко централизованные режимы. В этом контексте международные обозреватели рассматривают Монголию как «остров или оазис демократии» в сердце Азии (Фиш, 2001; Торбати, 2016).

На заре постсоветских преобразований Монголия стала единственной страной в регионе, которая выбрала парламентскую систему правления. Однако институциональная консолидация системы до сих пор не завершена. Укоренившиеся в правительстве и политических партиях коррупция и кумовство подрывают верховенство закона и общественное доверие к политическим институтам (Фонд Bertelsmann, 2016b; ОЭСР, 2015b). В 2010 году Кыргызстан также перешел к полу-президентской, полу-парламентской системе. До этого времени Кыргызстан был самой нестабильной в политическом плане страной в регионе; общественные протесты против коррупции, кумовства и ухудшения условий жизни привели к свержению двух президентов: Акаева в 2005 году и Вакиева в 2010 году. Если свержение Акаева было относительно мирным, то столкновения между демонстрантами и силами Бакиева в 2010 году стали причиной насилия и гибели почти сотни человек среди гражданского населения (Есенгул, Мамаев и Ефимова-Триллинг, 2014). Доля промышленного сектора в киргизской экономике снизилась с 62% в 1990 году до 16,1% в 2004 году, что частично объясняли нехваткой финансов, недостаточными управленческими навыками и отсутствием неподкупности, наряду с, как и в других странах региона, разрушением социалистической плановой экономики (Касимов и Никонова, 2006). Экономика Кыргызстана и политическая нестабильность объясняют, почему влияние международного донорского сообщества было особенно сильным в стране (см. следующий раздел).

Указанные различия в политической среде оказали влияние на направление, темп и масштаб реформ в сфере образования. Как упоминалось выше, страны Центральной Азии объединяет тот важный факт, что государственность была, по сути, новым явлением для них после распада СССР. Процесс установления национальных границ Советского Союза в 1920-е годы «закрепил их как отдельные национальные территориальные единицы, хотя их суверенитет был сильно ограничен» (Исаакс и Полез,

2015, с.372); однако, в отличие от стран Балтии, до 1991 года страны Центральной Азии были политически спокойны, и в них не наблюдалось сильного общественного движения за независимость. Существенная разница между Монголией и Центральной Азией заключается в том, что, несмотря на их общую подчиненность советской власти (или пристальное «управление»), Монголия сохранила атрибуты как суверенного государства, так и сильную отдельную идентичность и национальное повествование, когда наступила геополитическая встряска в 1991 году. Однако Монголия, как и страны Центральной Азии, в 1990-е годы

“Страны Центральной Азии объединяет тот важный факт, что государственность была, по сути, новым явлением для них после распада СССР”

В большей степени в странах Центральной Азии, в меньшей степени в Монголии, остро встал вопрос об утверждении «деруссифицированной» национальной идентичности. Если узбеки, турки и таджики были преобладающей группой населения в своих странах, составляя 80% от общего населения, то в Кыргызстане и Казахстане проживает большое число этнических «меньшинств». В Кыргызстане коренные киргизы составляют 65% населения, а в Казахстане казахи стали преобладающей этнической группой только в 1999 году (Пейроус, 2008, стр.1). В результате этнической политики Советского союза государства Центральной Азии подверглись русификации и советизации. В 1990-е отмечалась волна эмиграции русских и других этнических меньшинств, однако

в обществах региона до сих пор наблюдается исключительное

этническое разнообразие, сопряженное с высоким уровнем межэтнической напряженности, например, в Таджикистане и Кыргызстане. Безопасность и стабильность в регионе зависят от тщательного планирования в области межэтнических отношений (Азизов, 2017; Массансальвадор, 2010). Монголия же - более этнически однородное государство, в котором также проживают коренные казахи (всего 4% населения) (Монголия, 2011). Советское (в основном русское) присутствие до 1991 года было скорее временным, чем постоянным: среди русских были технические специалисты и военный персонал, которые покинули страну после распада СССР. Полиэтнический и многоязычный характер стран Центральной Азии

“**Полиэтнический и многоязычный характер стран Центральной Азии и потенциально экзистенциальный риск, связанный с серьезным внутренним конфликтом, отражены в политике образования и на практике по-разному**

”

и потенциально экзистенциальный риск, связанный с серьезным внутренним конфликтом, отражены в политике образования и на практике по-разному, в том числе посредством введения обучения на двух или трех языках (см. **Приложение III**) и публикации учебников на разных языках.

Международное влияние на реформы в сфере образования

С 1990-х годов большая часть правительств Средней Азии провела политические реформы, направленные на приведение системы образования в соответствие с «международными стандартами» или «западными» ценностями, такими как обучение, ориентированное на учеников, стандартизация оценивания учащихся, введение стандартов для учебного плана и диверсификация образовательных услуг (Шадгар, 2006; Силова, 2009а). В Казахстане, Кыргызстане и Монголии активно экспериментировали с рядом заимствованных идей в сфере образования, что в большинстве случаев связано с финансированием со стороны международных донорских организаций.⁸⁰ Реформы в области учебных планов направлены на снижение числа изучаемых дисциплин, включение интегрированных учебных планов или сокращение содержания учебного плана, чтобы содействовать «эффективному» обучению и

⁸⁰ Помимо международной помощи со стороны западных доноров, помощь также предоставлялась посредством сотрудничества «Юг-Юг» или «политики займа» со стороны близких соседей - Турции и России.

усиленному акценту на критическом мышлении и решении проблем, а не изучении определенного учебного материала (Шадгар, 2006). Различные фонды и проекты потратили огромные суммы на введение «интерактивных методов обучения», «преподавания, основанного на участии», «методов активного обучения», «креативного мышления» и «критического мышления», а также изучение прав человека и воспитание гражданского самосознания в Центральной Азии; наибольший масштаб подобная помощь приобрела в Монголии, Кыргызстане и Казахстане (Де Янг, 2006; Штайнер-Хамси и Штолпе, 2006).

В Монголии практически каждая новая администрация, приходившая к власти на четырехлетний парламентский срок, начинала реформирование системы. Местные исследователи описывают ранний период постсоветского реформирования системы образования как период «беспорядочной и бессознательной имитации других» (Кайе и др., 2017). С 2002 года в Монголии реформирование учебных планов проводилось три раза. Новый закон об образовании был принят парламентом Монголии в 2002 году; ряд поправок также был внесен в закон о начальном и среднем образовании. Начиная с 2005 года, школьное образование было реорганизовано в 11-летнюю систему. Разработка новых государственных стандартов в области образования, принятых в 2004 году, была направлена на замену предыдущего учебного плана от 1997 года, который был основан на перечислении изучаемого материала. Целью стандартов 2004 года было содействие составлению учебного плана, основанного на навыках, акцентируя внимание на методах, ориентированных на учащихся. В них продвигались новые концепции, такие как непрерывное обучение, открытый учебный план и стандарты в области оценивания учащихся, в то время как четыре столпа образования ЮНЕСКО цитировались местными деятелями в сфере образования и исследователями как центральный элемент всеобъемлющей структуры (Ноокоо, 2016). В 2006 году правительство утвердило Генеральный план по развитию образования Монголии на 2006-2015 гг., согласно которому в 2008 году система образования переходила на 12-летнюю систему. В 2007 г., 2010 г. и 2011 г. были внесены существенные изменения в Государственные образовательные стандарты, как заявлялось, с целью улучшения их осуществления и итогов. Чтобы содействовать осуществлению стандартов, с 2006 года Японское агентство международного сотрудничества организовало национальный проект по внедрению методов обучения, ориентированных на детей.

В Кыргызстане основным стимулом реформирования учебных планов на уровне политики стали плачевные результаты страны по итогам ее первого участия в PISA в 2006 году: страна заняла последнее 57 место среди участвующих стран и экономик. Это расценили как необходимость привести в соответствие учебные планы и международные стандарты. Министерство образования и науки использовало результаты PISA, чтобы узаконить реформы и привлечь поддержку доноров. С 2006 года фонд Сорос-Кыргызстан предоставил техническую и методологическую помощь для усилий, направленных на внедрение подхода, основанного на компетенциях, и для разработки (в 2009 году) новой Национальной структуры учебного плана для среднего образования (Фонд Сорос-Кыргызстан, 2014). Согласно данному документу, посвященному национальным стандартам, была представлена новая система по формированию содержания «образования, основанного на результатах», и составлению нового учебного плана, основанного на компетенциях, впоследствии реализованного при помощи международных доноров, таких как Азиатский банк развития и Всемирный банк (Кыргызстан, 2012а). Результаты страны в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) за 2009 год мало отличались от результатов за 2006 год.

Данный факт приводится как свидетельство тревожной медлительности процесса реформирования учебных планов. Причину подобной медлительности видели в недостаточной координации действий между ключевыми государственными учреждениями и проектами, финансируемыми донорами, а также в ненадлежащем проведении консультаций со школами, преподавателями и получателями услуг (Шаматов и Сайназаров, 2010). Но остается неясным, каким образом революция в области учебных планов могла привести к радикальным переменам в «итогах» всего за три года.

Казахстан представил новые государственные образовательные стандарты в 2002 году, однако основой стандартов осталось содержание изучаемого материала. При поддержке международных доноров, в частности, фонда Сорос, группа местных деятелей образования предложила ввести систему образования, основанную на достижениях (Бриджес, 2014). Государственная программа по развитию образования в 2005-2010 гг. была разработана на основе признания правительством того факта, что учебные планы и педагогические методы требуют проведения крупных реформ, включая переход от зазубривания к обучению, основанному на достижениях. В программе были определены три вида компетенций, а именно: основные компетенции, достижения в определенной области обучения и достижения в определенной дисциплине. В ней перечислены девять областей обучения (литература и язык, человек и общество, социальные науки, математика, информатика, науки, изобразительное искусство, технологии и физическое обучение) и ожидаемые достижения, включая общие компетенции, такие как решение проблем и жизненные навыки (ЮНЕСКО, 2011). Заявленной целью нового подхода стало содействие большей гибкости, разнообразию и выбору. Поощрялось составление учебных планов совместно со школами, а школам позволялось специализироваться в разных дисциплинах, например, иностранных языках, математике и естественных науках.

С 2007 года Казахстан участвует в исследованиях, посвященных международному мониторингу, например, в Международном мониторинговом исследовании качества школьного математического и естественнонаучного образования (TIMSS) (2007) и Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) (2009). Общественное обсуждение результатов данных тестов, в особенности результаты PISA, которые оказались ниже среднего, оказали прямое влияние на политику реформирования образования (Бриджес, 2014). Целью Государственной программы развития в области образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг. стало развитие «системы профессиональной подготовки и педагогического состава Казахстана». Для достижения поставленной цели правительство начало проведение программы по реформированию подготовки преподавателей, выбрав Кембриджский университет в качестве партнера. Новая серия государственных стандартов среднего общего образования была принята в 2012 и 2016 годах. Государственные стандарты среднего общего образования от 2016 года относятся только к тем школам, в которых обучение проходит по 12-летней системе. Остальная часть системы регулируется Государственными общеобязательными стандартами образования от 2012 года, которые определяют перечень обязательных дисциплин, программ и учебных планов и позволяют школам разработать свой собственный план образования (Понс и др., 2015).

Если Монголия, Кыргызстан и Казахстан заимствовали ряд образовательных политик, что связано с финансированием со стороны многосторонних или двусторонних доноров, то Узбекистан в меньшей степени последовал этому пути (ДеЯнг, 2006, стр. 505). Правительство Узбекистана стремилось главным образом сохранить статус-кво, контролировать координацию политик и постепенно осуществить реформу. Нормативно-правовая основа Узбекистана в отношении регулирования школьного образования остается относительно

неизменной с 1997 года. В 1997 году были приняты Закон об образовании, Национальная программа по подготовке кадров, а также Программа развития основного образования. Реструктурирование системы образования и введение новых форм обязательного 3-годичного специального, технического и профессионального обучения на уровне среднего образования было заявлено основной целью Национальной программы по подготовке кадров, которая была достигнута в 2009 году. В соответствии с Национальной программой по подготовке кадров, правительство Узбекистана утвердило Государственные образовательные стандарты для общего среднего образования с 1 по 9 классы. Это включает текущий основной план обучения, стандарты образования для 23 дисциплин, а также стандартный учебный план и программу профессиональной подготовки, принятые в 1999 году (Вейдмар и Йодер, 2010, стр. 64).

Как и во многих других случаях реформирования учебных планов в регионе, целевые программы и проекты по ОУР зачастую финансировались международными донорскими организациями. Например, в Кыргызстане в 2005 году был создан Совет по образованию в интересах устойчивого развития, а также была подготовлена национальная нормативно-правовая база по интеграции ОУР в политику в сфере школьного образования, практику и учебные ресурсы в рамках различных проектов, финансируемых донорами. Однако в недавних экспертных отчетах отмечались ограниченная связь и координация действий среди соответствующих правительственных министерств и учреждений, а также ограниченные возможности работников Министерства образования в отношении осуществления ОУР (Дуишенова и др., 2016, стр. 15). Схожим образом, в 2006 году в Узбекистане совместно с ЮНЕСКО был создан Координационный совет по экологическому образованию и ОУР с целью осуществления национальной политики в интересах ОУР (ЮНЕСКО/ЕЭК ООН, 2007; ООН, 2010). Однако в последующих отчетах были отмечены серьезная нехватка возможностей и поддерживающей среды, необходимых для внедрения ОУР (ООН, 2010). В 2009 году в Монголии при поддержке международных доноров, таких как Шведское агентство международного развития (SIDA) и Швейцарское агентство по сотрудничеству и развитию (SDC), правительство одобрило Национальную программу по ОУР. Руководящий документ, озаглавленный «Основное обоснование и направления для интеграции ОУР в систему и школьного образования и ее деятельность», был опубликован Министерством образования, культуры и науки в 2016 году при поддержке Швейцарского агентства по сотрудничеству и развитию.

По причине того, что устойчивое развитие до сих пор рассматривают в узко экологических терминах, многие нормативные документы или консультативные органы в области ОУР не оказали существенного эффекта на основные заинтересованные стороны в сфере образования. В Кыргызстане ясно прослеживается акцентирование экологического аспекта устойчивого развития в ряде проектов по продвижению сохранения окружающей среды, экологической защиты и «зеленых» принципов строительства, а также в нормативно-правовых документах, таких как Концепция экологической безопасности Республики Киргизия и Концепция образования в интересах устойчивого развития. В 2001 году приверженность экологическому аспекту ОУР была подтверждена ратификацией Кыргызстаном Конвенции ЕЭК ООН (UNECE) о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (также известную как Орхусская конвенция).

В Центральной Азии большая часть деятельности, имеющей отношение к ОУР, ведется в рамках процесса «Окружающая среда для Европы», сотрудничества 56 стран-участниц региона ЕЭК ООН (среди которых, в том числе, Канада, США и страны бывшего Советского союза), организаций ООН, представленных в регионе, других межправительственных организаций, региональных экологических центров, НКО, частного сектора и других групп. Процесс - региональная основа для действий в области устойчивого развития, деятельность которой направлена на предоставление помощи странам Восточной и Юго-Восточной Европы, Кавказа, и Центральной Азии с целью улучшения норм окружающей среды. Это означает, что зачастую правительственные органы, ответственные за сохранение и защиту окружающей среды, также отвечали за управление проектами и мероприятиями, относящимися к ОУР. Интеграция инициатив в области ОУР в основное школьное образование остается главной задачей в странах Центральной Азии, как и в Азии в целом.

Наследие советского образования

Наследие советской инфраструктуры и мировоззрения оказало неоднозначный эффект на реформирование систем образования после 1991 года. Система была разработана и навязана советскими педагогами, администраторами и советниками, целью которой было создание нового, универсального «социалистического человека», в рамках которой образование рассматривалось как упорядоченный, планомерный, хорошо организованный процесс

приобретения и консолидации определенных знаний (Фимьяр, 2015). Черты данного подхода до сих пор широко встречаются в регионе в национальных учебных планах и укоренились в педагогических методах и представлениях.

С одной стороны, в средних школах в странах бывшего Советского союза и Монголии подчеркивались гендерное равенство и

“ С одной стороны, в средних школах в странах бывшего Советского союза и Монголии подчеркивались гендерное равенство и профессиональная специализация; с другой стороны, их отличительной чертой были авторитарные, ориентированные на преподавателя педагогические подходы, высоко централизованные процессы составления учебных планов, а также предметные учебные планы, переполненные фактами и формулами

”

профессиональная специализация; с другой стороны, их отличительной чертой были авторитарные, ориентированные на преподавателя педагогические подходы, высоко централизованные процессы составления учебных планов, а также предметные учебные планы, переполненные фактами и формулами (ДеЯнг, 2007). В 1990-е годы реформаторы критиковали веру в научные методы и сосредоточение внимания на получении «фактов» и «правильной» информации через учителя, так как это приводило к тому, что недостаточное внимание уделялось качеству и манере обучения учащихся (Силова, 2009а). Однако призывы к переходу к обучению, ориентированному на учащихся, подрывали основу традиционного школьного образования, основанного на советской системе.

Для политиков и преподавателей доводы о предполагаемой слабости советского стиля педагогики зачастую казались неубедительными, и они противодействовали призывам

о внесении существенных изменений в учебные планы (Силова, 2005). Из-за неуверенности, сопряженной с переходом от государственного социализма, восхищение некоторыми достижениями в области образования времен советского прошлого возросло (Ривс, 2005, с. 10), равно как и возрос интерес к локализованным теориям нравственного и культурного воспитания, как, например, в Кыргызстане, которые были основаны на переосмыслении «семи заповедей Манаса»⁸¹ (ДеЯнг, 2007). Советский стиль обучения четко разделял социальные науки и гуманитарные предметы (за исключением истории) с одной стороны и математику и естественные науки с другой. Что касается последнего, деятели политики и образования в целом до сих пор убеждены в превосходстве установившихся методов преподавания и стремятся поддержать их (Силова, 2009а), ведь советские достижения в математике и естественных науках широко признаются на западе (Браун, 2009). Напротив, в отношении социальных и гуманитарных наук существует намного большее стремление к внедрению новых педагогических методов: именно в указанных дисциплинах постсоциалистические идеологические и политические преобразования требуют значительного пересмотра старых взглядов и системы ценностей (Ноокоо, 2016). Таким образом, несмотря на более или менее повсеместные упоминания методов, «ориентированных на учащихся», в политике образования и учебных материалах региона, степень применения новых подходов в преподавании дисциплин варьируется. Зачастую новые подходы продвигаются при поддержке донорской помощи, что связывает финансирование с осуществлением повесток дня; и именно по этой причине официальная риторика о таких понятиях, как «ориентированность на учащихся», не должна приниматься за чистую монету.

Новые государственные образовательные стандарты: переход к подходу, основанному на компетенциях

Как обсуждалось выше, во всех четырех странах, рассмотренных в данной главе настоящего доклада, были проведены политические реформы, направленные на согласование системы образования и «международных стандартов» и подходов, «основанных на компетенциях». В предыдущих разделах были описаны некоторые инициативы и проблемы, связанные с их реализацией. В данном разделе будет более подробно рассмотрено утверждение новых государственных стандартов образования, в особенности Монголии, чьи стандарты подверглись наибольшему изменению, и Узбекистана, который придерживается более консервативной «протекционистской» политики в рамках «узбекской модели постепенного перехода» (реформы в отношении государственных образовательных стандартов в четырех странах представлены на **Рисунке 6.3**).

Как уже было указано, в Монголии стало своеобразной традицией для каждой новой администрация вносить свой собственный пакет реформ в сфере образования. На пути реализации государственных образовательных стандартов, утвержденных в 2004 году, возник ряд проблем, таких как плохо подготовленные преподаватели и недостаток соответствующих материалов и ресурсов. Несмотря на то, что в стандартах провозглашается введение новых педагогических подходов, национальный учебный план все еще перегружен теоретическим и фактологическим содержанием. Из-за нехватки дополнительных ресурсов и поддержки со стороны государства, на практике изменения были реализованы относительно слабо (Монголия, 2013). В 2009 году новое сформированное правительство Монголии запустило инициативу в области образования совместно с Кембриджским университетом,

81 Эпическая поэма (см. Манас, 2004, Переведено Уолтером Мей. Рэрити, Бишкек).

с намерением согласовать систему с международными стандартами. Новый учебный план был опробован в отдельных экспериментальных школах в рамках английского языка, математики и естественных наук. Проект был направлен на пересмотр и обновление национального учебного плана и системы аттестации, поддерживая создание 12-летней учебной системы и национальной системы тестирования. После проведения новых выборов в парламент, в 2012 году Министерство образования, культуры и науки запустило еще одну качественно новую всестороннюю программу реформы в сфере образования с целью «улучшения учебных планов и педагогических методов в соответствии с международными стандартами и более эффективного удовлетворения различных потребностей учащихся» (Монголия, 2015). Новый основной учебный план сосредоточен на навыках и компетенциях, которые учащиеся должны приобрести на разных этапах школьного образования - от дошкольного образования до старших классов среднего образования - посредством изучения интегрированного предметного учебного плана. Подход, основанный на компетенциях, пронизывает структуру политики в 2012-2016 гг., включая реформирование национального учебного плана, рекомендованные методы обучения и оценивания, учебники и обучающие и методологические пособия, а также систему профессионального развития преподавателей (Сарви, Мунгер и Пиллей, 2015).

В Узбекистане же правительство на протяжении многих лет избегало реформирования учебных планов, выделяя больше ресурсов на строительство и обновление школ страны, увеличивая субсидии, предоставляемые учащимся, и заработные платы преподавателей, с явным намерением улучшить равный доступ к образованию посредством улучшения «материально-технической базы» (ЮНИСЕФ, 2010). Государственные образовательные стандарты, утвержденные в 1999 году, определили содержание или минимальные стандарты для каждого уровня образования, наряду с дополнительными компонентами, в зависимости от «определенных потребностей и возможностей [учащихся], доступа к учреждениям, преподавательского состава и потребностей в области развития местной территории» (ПРООН, 2008). Приведенные «старые государственные стандарты образования» носили крайне нормативный характер, подчеркивая важность теоретического знания и зазубривания, и, как считалось, они были несовместимы с подходами, в рамках которых развиваются и оцениваются компетенции и жизненные навыки учащихся (Центр по экономическим исследованиям, 2010). Подготовительные работы по разработке новых государственных образовательных стандартов начались в 2005 году, чтобы удовлетворить изменяющиеся общественные «потребности». Ведущий государственный исследовательский центр Узбекистана по политическим вопросам заключил, что улучшение качества образования требует срочного перехода к новому подходу, в центре которого находится развитие знаний, способностей и компетенций (Центр по экономическим исследованиям, 2009). Новые Государственные образовательные стандарты были одобрены в 2010 году, однако фактически они не представляли собой существенный уход от предыдущих стандартов (Назирова, 2017).

В 2012 году в Узбекистане был принят Национальный план по сектору образования на 2012-2017 годы. В нем призывали к улучшениям в системе школьного образования, чтобы более эффективно обучить учащихся навыкам независимого мышления и организации. План направлен на подготовку учащихся к успешному переходу к профессиональному обучению, включая компетенции, которые могли бы позволить им внести свой вклад в общество. Правительство отметило жалобы родителей и других заинтересованных сторон, связанных с несостоятельностью существующих стандартов и неспособностью школ страны и преподавателей соответствовать «современным требованиям» (Усманова, 2017). Глобальные и региональные тенденции

Рисунок 6.3 Введение новых государственных образовательных стандартов в Казахстане, Кыргызстане, Монголии и Узбекистане

Казахстан:

- Новые общие государственные стандарты образования (утверждены в 2002 году) главным образом ввели программу образования, основанную на достижениях
- Государственная программа по развитию образования на 2005-2010 гг. была разработана на основе признания того, что образовательные стандарты и процессы нуждались в проведении крупных реформ, включая переход от обучения, основанного на зазубривании к обучению, основанному на достижениях.
- Общенациональное обсуждение результатов участия Казахстана в исследованиях по международному мониторингу, таких как Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования (TIMSS) и Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), в частности, показатели ниже среднего в PISA оказало прямое влияние на политику реформирования образования в Казахстане (Бриджес, 2014). Государственные стандарты образования были пересмотрены в 2012 и 2016 годах, в них был включен список общеобязательных дисциплин, программ и планов обучения, каждой школе была дана возможность разработать свой собственный план образования (Поянс и др., 2015).

Монголия:

- Новые государственные стандарты образования (утверждены в 2004 году) предусматривали введение учебного плана, основанного на навыках, особо выделяя методы обучения, ориентированные на учащихся. Значимые изменения были внесены в Государственные стандарты в области образования в 2007 г., 2010 г. и 2011 г. с заявленной целью улучшения их осуществления и достижений.
- В 2009 году новое сформированное правительство утвердило совместную инициативу Монголии и Кембриджа в области образования, нацеленную на согласование системы образования Монголии с международными стандартами (новый учебный план был опробован в отдельных экспериментальных школах в рамках английского языка, математики, и естественных наук). Целью проекта также являлся пересмотр и обновление национального учебного плана и системы оценивания.
- После проведения выборов в парламент, Министерство осуществило другую программу качественного всестороннего реформирования в 2012-2016 гг., основной фокус которой был сосредоточен на навыках/компетенциях, которые учащиеся должны были приобрести - подход, основанный на компетенциях и учебных достижениях (Сарви, Мунгер и Пиллей, 2015)

Узбекистан

- В соответствии с Национальной программой по подготовке кадров, в 1999 году правительство Узбекистана утвердило Государственные образовательные стандарты для общего среднего образования для 1-9 классов, которые включали основной план обучения, образовательные стандарты для 23 дисциплин, стандартные учебные планы и программу по профессиональной подготовке преподавателей (Вейдман и Йодер, 2010, стр. 64).
- Новые государственные стандарты образования были приняты в 2010 году, однако это не привело к их значительному улучшению (Назиров, 2017).

Кыргызстан:

- В Кыргызстане государственные образовательные стандарты были впервые приняты в 1996 году и впоследствии пересмотрены в 2002, 2004 и 2015 годах, а закон об образовании был принят в 1992 году, в то время как в 1997 и 2003 годах в него были внесены изменения.
- После широкого обсуждения, в 2015 году правительство приняло новые государственные стандарты образования и план действий для постепенной реализации нового поколения стандартов для среднего образования в период до 2022 года (Фонд Сорос, 2014).

по внедрению школьного образования, основанного на компетенциях, и распространившееся восприятие образования как средства для улучшения национальной экономической конкурентоспособности, усилили давление на правительство, принуждая следовать примеру таких стран, как Монголия. В апреле 2017 года правительство Узбекистана утвердило новые государственные образовательные стандарты для общего среднего школьного образования и для специального и профессионального образования. Введение новых стандартов для отдельных дисциплин и публикацию соответствующих учебников планируется постепенно завершить в период до 2020 года.

МИР, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ГЛОБАЛЬНАЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ В ПОЛИТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛАХ

В советской системе образования акцент был на всеобщем и равном доступе к школьному образованию, заявлялось, что инвестиции в образование - центральный элемент социалистического проекта по расширению возможностей масс. Это укрепило веру жителей стран Центральной Азии и Монголии в ценность школьного образования. В то же время роль школьного образования в политической социализации, что составляло основную проблему советских политиков,

В то же время роль школьного образования в политической социализации заключается в формировании нации. В политических и учебных документах зачастую уживаются крайне националистические настроения, которые, как правило, сложно сочетаются с заявлениями о демократии, с акцентом на ценностях и представлениях, напрямую связанных с ЦУР 4.7

закладывается в формировании нации. В политических и учебных документах зачастую уживаются крайне националистические настроения, которые, как правило, сложно сочетаются с заявлениями о демократии, с акцентом на ценностях и представлениях, напрямую связанных с ЦУР 4.7. Например, в Узбекистане Государственные образовательные стандарты от 1999 года предусматривали, что среднее образование

должно обеспечить формирование личности учащихся, приобретение систематического, научного знания; развитие способностей к творческому мышлению; и привитие ответственного отношения к окружающему миру посредством обмена знаниями по вопросам национального наследия – культурного и духовного.

В настоящем разделе мы рассматриваем успехи стран Центральной Азии и Монголии в отношении соответствия школьных планов «международным стандартам» и «обучению, основанному на компетенциях», и пытаемся ответить на вопрос, стало ли, таким образом, основное образование больше соответствовать целям мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности.

А: Проблемы инструментализма и этики

Независимо от политических и идеологических различий, цель образования, как установлено в нормативно-правовых документах региона, включает как инструментальные, так и внутренние качества. Общепринято считать, что образование - основной инструмент в национальной борьбе за конкурентоспособность;

однако в документах образование также широко представлено как локомотив для самореализации людей, расширения прав и укрепления индивидуального потенциала.

Тем не менее, в политике и учебных документах Казахстана и Узбекистана представлен в целом более инструментальный взгляд на образование по сравнению с Кыргызстаном и Монголией. В политике Казахстана и Узбекистана - мощных стран с высоко централизованными политическими

“ **Общепринято считать, что образование - основной инструмент в национальной борьбе за конкурентоспособность;**

однако в документах образование также широко представлено как локомотив для самореализации людей, расширения прав и укрепления индивидуального потенциала ”

режимами - абсолютным приоритетом является укрепление национальной экономической конкурентоспособности. Для сравнения, политические взгляды Монголии и Кыргызстана в меньшей степени определены в документах, несмотря на, или как раз-таки по причине их открытости технической и финансовой помощи, предоставляемой международным донорским сообществом.

Казахстан

В 2006 году Президент Назарбаев в своем послании к народу Казахстана подчеркнул важность того, чтобы система образования вносила более эффективный вклад в повышение национальной конкурентоспособности. Таким образом, с принятием в 2007 году нового закона об образовании начался процесс перехода к 12-летнему учебному плану, а также реформирования методов обучения и подготовки преподавателей. Однако в ходе осуществления реформ возникли проблемы, связанные с недостатком ресурсов, возможностей и подготовки, которые вскоре вынудили правительство пересмотреть стратегию и увеличить инвестиции в школы и развитие преподавателей (Минбаева и Подосян, 2014). Так, изначальные сроки для повсеместного установления 12-летней системы были перенесены несколько раз (Бриджес, 2014, стр. 35). «Мировые стандарты образования» и «конкурентоспособность Казахстана» стали лозунгами политического дискурса, начиная с 2007 года. Бриджес описывает данный период как «модернизацию всей системы образования на основе модели стратегического сотрудничества с основными международными партнерами в области образования» (2014, стр. 30).

Государственная программа развития образования Республики Казахстан в 2011-2020 гг. основана на главных приоритетах стратегии «Казахстан-2030». В программе заявлено, что инвестиции в развитие человеческого капитала приведут к значительным экономическим и социальным выгодам, отмечая, что: «Образование должно рассматриваться в качестве экономической инвестиции...а не только в качестве статьи расходов на социальные нужды» (Казахстан, 2010, стр.2) В Казахстане представители власти считают, что управление обществом посредством вознаграждений и правил в рамках системы рыночной конкуренции - главная роль государства; эта идея подкрепляется лозунгами, такими как «конкурентоспособная нация» и «конкурентоспособные продукты» (Адамс и Рустемова, 2009). Инвестиции в человеческий капитал имеют наиважнейшее значение для развития технически прогрессивной, продуктивной рабочей силы (Казахстан, 2012). Повышение национальной конкурентоспособности связано с тем, что образование позволяет

индивидуумам участвовать в глобальной экономике в качестве профессиональных работников. Президент Назарбаев заявил, что успех реформ образования зависит от того, может ли каждый гражданин, получивший образование и квалификацию в Казахстане, стать специалистом и профессионалом в любой стране мира (Тассимова, 2013, стр. 99).

В то же время правительство Казахстана заявляет о полной приверженности государства соблюдению прав человека, гарантированных посредством ряда правительственных учреждений, организаций, институтов, включая омбудсмена по правам человека.⁸² Однако, если концепции, относящиеся к правам человека часто встречаются в официальных документах (**Приложение II-4**), то обсуждение активизма и функционирования гражданского общества в основном отсутствует (**Приложение II-13.iii**). Хотя демократические принципы формально закреплены в законодательстве страны, политическая монополия правящей партии «Нур Отан» и доминирование государства в жизни общества и СМИ затрудняет исполнение гражданских прав (Сатпайев, 2012). Данные кодирования показывают, что в Казахстане активизм воспринимается, как правило, как бдительность и нетерпение к антисоциальным, террористическим и религиозным экстремистским элементам (9 класс, География, стр. 8). Особое внимание уделяется важности подчинения закону, выказывания патриотизма и соглашения с текущими политическими, экономическими и социальными идеологиями. Казахстан является единственной из 22 двух рассмотренных в рамках настоящего исследования стран, в чьих материалах в значительной степени охвачена подкатегория «геноцид, терроризм, война, беженцы» (см. Приложение II-9с). В учебных планах призывают к осуществлению экологической деятельности по защите и сохранению природных ресурсов и животных, находящихся под угрозой исчезновения (9 класс, география, стр. 4), в то время как участие в демонстрациях и организация политической оппозиции представлены как нежелательные формы активизма. Демократия, таким образом, воспринимается в узком смысле, как и в ряде других азиатских стран. В новой национальной стратегии «Казахстан-2050» определено, что демократическое развитие состоит из следующих этапов: децентрализации для поддержания сельского населения, повышения квалификации работников государственного сектора для достижения большей прозрачности и снижения уровня коррупции и реформирования системы уголовного правосудия (Казахстан, 2012).

В Казахстане Национальная академия образования ежегодно предоставляет преподавателям подробные методологические рекомендации и инструкции («Письма») в отношении воспитания патриотических чувств; межэтнической толерантности, мира, уважения к историческому наследию и содействия многоязычному образованию. С тех пор как стратегия «Казахстан-2050» была утверждена Президентом Назарбаевым, Письма направлены на достижение определенных целей, заявленных в указанном документе. Таким образом, отмечается стремление государства присоединиться к списку 30 развитых стран не только по доходу на душу населения, но и в отношении более широких социальных, экологических и институциональных достижений (Линн, 2014). Общей целью государственной программы по развитию образования и науки на 2016-2019 гг. (основанной на национальном плане «100 шагов», которая направлена на реализацию Стратегии «Казахстан-2050») стало повышение «конкурентоспособности образования и науки и развитие человеческого капитала для устойчивого экономического роста» (2016, стр.2). Если почти во всех предметных учебных планах упоминаются определенные аспекты

⁸² См. <http://www.ombudsman.kz/en/>.

защиты и сохранения окружающей среды (**Приложение II-2**), а в некоторых предметных учебных планах, таких как учебный план для 9 класса по биологии и иностранному языку, содержится информация по глобальным и национальным экологическим вопросам, мало внимания посвящено обсуждению социально-экологических аспектов экономического роста.

Узбекистан

Как и в случае Казахстана, Узбекистан также является сильным государством, которое уделяет большое внимание дискурсу об «узбекской модели» развития, государственности и морального порядка (Адамс и Рустемова, 2009). Отсутствие горизонтальной подотчетности правительства и независимых общественных обсуждений вызывает резкую критику как за рубежом, так и внутри страны (с большей осторожностью). Согласно Индексу трансформации Бертельсмана (2016 г.), политическое пространство пристально контролируется правящей партией, которая строго следит за критикой правительства и его политикой.

Правительство Узбекистана заявило, что основными достижениями программы развития системы среднего школьного образования за последнее десятилетие стали значительное улучшение количества и качества физической инфраструктуры в секторе школьного образования, улучшение «материально-технической базы», постепенное увеличение заработной платы преподавателей (ЮНЕСКО, 2012b). Согласно индексу трансформации Фонда Бертельсмана, «главной целью образования в Узбекистане является подготовка высококвалифицированных специалистов для экономики и индустрии страны, а также интеллектуального и духовного развития граждан» (Узбекистан, 2013, стр. 64).

В документах, посвященных политике в области образования, отмечаются задачи и достижения государства в области предоставления социальной помощи: субсидии для бедных семей, бесплатные учебники и другая помощь уязвимым группам, - а также высокий уровень посещаемости школ. Закон об образовании определяет цель общего среднего образования как приобретение необходимых знаний, независимого мышления, организационных навыков и социального опыта, а также проведение первоначальной профессиональной ориентации и повышение осведомленности о следующих уровнях образования (1997, стр. 4).

Как обсуждалось выше, недавнее принятие новых государственных образовательных стандартов, основанных на компетенциях, стало ответом на региональную тенденцию по модернизации учебных планов с целью соответствовать международным стандартам (Узбекистан сегодня, 2017). Они также были приведены в соответствие с «Концепцией ОУР», утвержденной в 2011 году. Концептуальный документ направлен на улучшение профессиональных качеств преподавателей и учащихся, а также реформирование педагогических методов, используемых в школах (Узбекистан, 2011). Это объясняет, как Узбекистан выделяется среди других стран Азии особым вниманием, уделяемым ОУР в рамках политических и учебных документов (см. **Приложение II-14**). Однако обучение, основанное на компетенциях, понимается в официальных документах в узком и инструментальном смысле. В новых государственных стандартах образования выделяются шесть компетенций:

- коммуникационные навыки,

- информационные навыки,
- навыки самосовершенствования,
- гражданское самосознание,
- национальная и общая компетентность,
- математика и инновации. (Узбекистан сегодня, 2017).

Было также значительно пересмотрено содержание нескольких дисциплин. Так, основные элементы кодирования были введены в учебный план для начальной школы по математике, а дисциплину «труд» заменили на «технологии». Согласно заявлению высокопоставленного чиновника, в результате внедрения новых стандартов, учащиеся смогут говорить «я могу...» вместо «я знаю...» (Назиров, 2017). Компетенции обозначены как «конкретные навыки, которые учащиеся должны освоить к окончанию определенного этапа обучения» (Узбекистан сегодня, 2017).

Так как данные на уровне страны были собраны и проанализированы до принятия новых государственных образовательных стандартов для среднего образования в апреле 2017 года, в данной работе анализ проводится на основе учебных документов, собранных для Узбекистана в 2016 году (см. **Приложение IV**). Как показывают данные кодирования по Узбекистану, многие стороны экологического аспекта устойчивого развития получили высокий вес в учебных документах, включая сохранение окружающей среды, возобновляемую энергию и экологию (**Приложение II-2**), а также экологически устойчивый образ жизни (**Приложение II-13g**). Возможно, это частично связано с экологическим разорением страны в результате крайне неустойчивых экономических политик, проводимых в период Советского союза, включая проекты по массовой ирригации и распространению индустриального сельского хозяйства, что привело к повсеместному опустыниванию и, по сути, уничтожению Аральского моря. Социальный аспект устойчивого развития - хорошее здоровье, права человека и взаимосвязанность (**Приложение II-3, 4, 10**) - также часто встречаются в учебных планах.

Однако не упоминается категория «активизм» (**Приложение II-13.iii**). Отсутствие упоминаний концепций «текущее и будущее участие в гражданских протестах» (13k) и «участие в дебатах по социально-политическим вопросам» (13l), безусловно, отражает официальное нежелание мириться с попытками подорвать образ узбекского общества как мирного, организованного и благополучного. Акцент на организованности и политическом спокойствии также подкрепляется посредством продвижения идеи, что семья является центральным элементом регулирования общества и обеспечения благосостояния. Отражая положения закона о семье и гражданское законодательство, в учебных планах призывают к уважению пожилых, в частности, родителей, заботе о детях и уважению национальных традиций.

Монголия и Кыргызстан

Инструменталистское понимание роли образования также ясно представлено в материалах Монголии и Кыргызстана, но оно принимает другую форму. В материалах Монголии и

Кыргызстана, равно как и в документах Казахстана и Узбекистана, отсутствуют упоминания концепции «активизм» (Приложение II-13.iii). В то же время в них широко обсуждается важность критического и креативного мышления, хотя (по иронии судьбы) в меньшей



Во всех странах Центральной Азии и Монголия отсутствуют упоминания концепции «активизм»



степени, чем в Казахстане и Узбекистане (Приложение II-11). Монголия и Кыргызстан относительно «свободны» в политическом отношении и открыты к участию донорских организаций в процессе разработки политики. Двусторонние и многосторонние донорские организации оказали существенное влияние на расстановку приоритетов в национальной политике, как в сфере образования, так и в других сферах. Наряду с этим, в указанных двух странах отмечается недостаток представлений о долгосрочном, стабильном национальном развитии, основанном либо на широкой поддержке, либо на нисходящем подходе. Политическая последовательность затруднена ввиду политической нестабильности. В то же время, вследствие демократической подотчетности, правительства стран теперь вынуждены обратить внимание на предоставление более качественного образования.

В Кыргызстане в Концепции развития образования, утверждённой в 2002 году, определен план и стратегия развития сектора образования до 2010 года, в которых призывали к созданию системы, предоставляющей учащимся «знания и навыки с целью удовлетворения спроса рыночной экономики» (ЮНЕСКО, 2010). По мнению Министерства образования и науки, современному быстро меняющемуся миру необходимы легко приспосабливающиеся и хорошо подготовленные люди, способные справиться с высоким уровнем неопределенности в соответствии с «Концепцией развития образования в Республике Киргизия до 2020 года» (Кыргызстан, 2012b). В государственных образовательных стандартах желаемые результаты определены как основные компетенции, которые позволят каждому учащемуся достигнуть своего индивидуальных, гражданских и профессиональных целей (с.3). Одной из главных официальных целей заявлена борьба с безработицей путем обучения граждан необходимым в XXI веке навыкам и компетенциям. Они, в сочетании с рядом социально-эмоциональных навыков и нравственных ценностей и представлений рассматриваются как формула воспитания идеального гражданина Кыргызстана, готового составить конкуренцию на местном, региональном и глобальном уровнях (см. **Приложения II-13.i-ii**). В дополнение к подготовке граждан к конкуренции в глобальной экономике, предполагается, что в 2020 году система образования должна воспитать в них патриотизм, признание демократии и гражданских прав и свобод, толерантность и готовность к активному профессиональному опыту (Кыргызстан, 2012b, стр.7).

В Монголии Министерство образования, культуры и науки начало проведение всесторонней реформы в сфере образования в 2012 году, целями которой стало обновление учебных планов и педагогических методов и более эффективное удовлетворение потребностей разных групп учащихся (Монголия, 2015). Равно как и в других странах, в новых учебных планах Монголии подчеркивается важность навыков критического и креативного мышления (См. **Приложение II-11**). В 2013 году правительство Монголии начало осуществление национальной программы «Правильный монгольский ребенок» (Зэв Монгол Хүүхэд). Задачей программы стало улучшение семейной, социальной и образовательной среды для каждого монгольского ребенка, чтобы они стали гражданами, уверенными в себе, обладающими навыками креативного мышления, решения проблем, сотрудничества и обучения на протяжении всей жизни и которые бы уважали национальный язык, культуру и традиции (Монголия, 2013). Основной принцип политики «развитие

каждого и любого ребенка» должен заменить подход, в центре которого находились «все дети», а родителям, школам и местным общинам необходимо оказать содействие с тем, чтобы помочь детям приобрести нужное когнитивное, физиологическое и нравственное развитие и уверенность в себе. План действий правительства Монголии (2016-2020 гг.) предусматривает, что главной задачей политики в сфере образования является:

...Преобразование школ в центры развития человеческого потенциала. Школы будут предлагать детям не только приобретение знаний, образования и навыков, но также помогут им вырасти «здоровыми», с позитивным настроем, дисциплинированными, стать хорошими людьми, способными вести достойную жизнь, патриотами и гордиться тем, что они являются монголами. (Монголия, 2016).

Инструментальная и внутренняя ценность образования

В то время как в политике образования и учебных планах четырех стран подчеркивается инструментальная роль образования в

развитии человеческого потенциала с целью повышения экономической конкурентоспособности, воспитания нравственности и ценностей получило такой же, если не больший, вес. Широкая распространенность «воспитания ценностей» (Приложение II-14) в проанализированных документах по Узбекистану и Казахстану удивляет, отражая важность школьного образования в идеологической социализации

“ В то время как в политике в сфере образования и учебных планах четырех стран подчеркивается инструментальная роль образования в развитии человеческого потенциала с целью повышения экономической конкурентоспособности, воспитания нравственности и ценностей получило такой же, если не больший, вес ”

(см. следующий раздел). Однако неясно, в какой степени высокий приоритет нисходящей политической социализации во всех четырех странах может послужить оправданием того факта, что речь идет лишь о символической распространенности упоминаний о «правах человека», включая свободу и гражданские свободы (Приложение II-4).

Советская идеология эгалитарного образования, как представляется, по крайней мере частично, объясняет, почему категория «права человека» была крайне часто закодирована в материалах Центральной Азии и Монголии по сравнению с другими регионами Азии. Однако данные кодирования также показывают, что гендерное равенство встречается среди тем, наименее интегрированных в политику в сфере образования и учебные планы (Приложение II-5). Несмотря на то, что общий принцип гендерного равенства закреплен в Конституциях и основных нормативно-правовых документах четырех государств, которые унаследовали от социалистического прошлого прочные культурные нормы гендерного равенства, это оказало мало влияния на разработку учебных целей и содержания школьных программ. Включение гендерных вопросов и ценностей гендерного равенства в учебные планы и учебники является одной из слабых областей с точки зрения понимания и осуществления ОУР/ВГГ, однако это не означает, что взгляды стран Центральной Азии отличаются большей ретроградностью по сравнению с некоторыми другими странами,

например, в Южной Азии, которые уделяют большее внимание гендерным вопросам в учебных планах.

В то же время очевидно, что реформирование системы образования в государствах Центральной Азии и Монголии стремится заменить советскую и коммунистическую идеологии проектами политической социализации, задачей которых было укрепление национальной идентичности, с одной стороны, и

“ Несмотря на то, что общий принцип гендерного равенства закреплён в Конституциях и основных нормативно-правовых документах четырех государств, которые унаследовали от социалистического прошлого прочные культурные нормы гендерного равенства, это оказало мало влияния на разработку учебных целей и содержания школьных программ ”

содействие принятию норм и ценностей мировой рыночной экономики, с другой. Это не обязательно означает, что внутренняя ценность образования в качестве процесса по улучшению человеческих способностей и свобод автоматически или повсеместно подчинена инструментализму; однако новый принятый подход, основанный на компетенциях, в некоторых случаях ведет к узкому пониманию учебных планов, как, например, в случае «шести основных компетенций», определенных в новых государственных образовательных стандартах Узбекистана. В следующем разделе мы более подробно рассмотрим последствия инструментального, ориентированного на государство, видения роли школьного образования в интересах гражданственности.

В: Проблемы национализма и идентичности

Несмотря на то, что многие концепции, сопряженные с «правами человека», часто встречаются в учебных документах и политике в сфере образования четырех стран, рассмотренных в настоящей главе (Приложение II-4), важно ответить на вопрос, могли ли концепции, такие как гражданские свободы и демократия, в определенных условиях использоваться в качестве инструментов политической обработки и манипуляции, как предполагают некоторые международные наблюдатели (Силова, 2009а). Обеспокоенность вопросами национальной безопасности и территориальной неприкосновенности, а также осознание того, что суверенитет страны находится под угрозой, зачастую встречаются в национальных повествованиях, предлагаемых элитами стран Центральной Азии и Монголии. И, возможно, подобная обеспокоенность не является в полной мере корыстной. Ввиду того, что государства не имеют выхода к морю и расположены между значимыми глобальными и региональными силами и сталкиваются с наследием пост-колониальной эпохи, в частности с диаспорами и оспариваемыми границами,

“

В политике в сфере образования и учебных планах региона существует мало свидетельств эффективной интеграции ЦУР 4.7., в особенности в том, что касается продвижения форм осознания идентичности, выходящей за пределы национальных границ.

на внешнюю политику региона оказали влияние различные конкурирующие интересы (Румер, 2005) Улучшение отношений между государствами Центральной Азии затруднено из-за таких острых транснациональных и двусторонних проблем, как споры о государственных границах, наркоторговля, борьба за право на эксплуатацию общих месторождений ископаемых, а также торговля, транзит и управление водными ресурсами (Линн, 2006). Для достижения существенного сдвига многие сложности, с которыми столкнулись государства Центральной Азии, такие как безопасность водных ресурсов и климатическое изменение, требуют межгосударственного сотрудничества

(Бернауэр и Зигфрид, 2012; Вейнталь, 2006). Сложно оценить степень включения в учебные ресурсы и педагогическую практику на местах ценностей и компетенций, необходимых для понимания и решения перечисленных вопросов, однако в политике в сфере образования и учебных планах региона существует мало свидетельств эффективной интеграции ЦУР 4.7., в особенности в том, что касается продвижения форм осознания идентичности, выходящей за пределы национальных границ.

Любовь к «Отчизне»

Общими приоритетами стран региона являются императив любви к «Отчизне» и уважения истории, культуры и традиций. Согласно данным кодирования, в трех странах Центральной Азии чрезмерное внимание (и, в несколько меньшей степени, в Монголии) сосредоточено на национальной идентичности, патриотизме и национализме (**Приложение II-12i**). С другой стороны, в документах, посвященных образовательной политике и учебным планам, в основном отсутствуют концепции, относящиеся к глобальной гражданственности (см. **Приложение II-7-10**), за несколькими частичными исключениями. Например, в государственных образовательных стандартах Казахстана содержатся новые разделы, в которых в рамках определенных дисциплин (9 класс, биология и география) должны обсуждаться глобальные экологические вопросы, бедность, потребительство и расизм; схожим образом, в предметных учебных планах Кыргызстана широко представлены вопросы устойчивого развития, с акцентом на транснациональном экологическом аспекте (9 класс, история и 9 класс, география, см. **Приложение II-2**).

Наиболее активно проект формирования новой национальной идентичности осуществляется в Республике Казахстан, которая подверглась наибольшей из всех советских республик Центральной Азии «руссификации». Формирование унитарного государства и двуязычной и мультикультурной нации стало главным приоритетом для политической элиты Казахстана (Каммингс, 2005). В документах, посвященных политике страны, и речах Президента Назарбаева Казахстан напрямую упоминается в качестве этнического центра казахов, и казахи указаны как подлинники преемники государственности. Однако наряду с этим, в Казахстане признается мультикультурность общества (см. **Поле 6.1**). Данные кодирования показывают, что проводится последовательная деятельность в отношении расстановки приоритетов в процессе формирования нации в политических и учебных документах. Обучение в рамках «литературного чтения» на казахском языке, например, направлено на «воспитание уважения к языку, культуре, истории казахского народа, любви к Отчизне [и] Республике Казахстан»⁸³ (4 класс, стр. 2); схожие цели отражены в учебных планах по другим дисциплинам.

В Кыргызстане, как и в других государствах Центральной Азии, формирование новой государственной идеологии, которая включала бы такие понятия, как нация, свобода, ответственность и развитие, рассматривается как ключ к успешному формированию нации (Мурзакулова и Шоебеляйн, 2009). В государственных образовательных стандартах цель образования представлена как воспитание «любви к Отчизне, уважения к национальным традициям и культурному

83 В оригинале на русском языке: «с предметом «Литературное чтение»: через аутентичные тексты учащиеся учатся высказывать свое мнение с учетом познавательных особенностей казахского языка; воспитывает уважение к языку, культуре, истории казахского народа, любовь к Родине, к Республике Казахстан».

и природному богатству Кыргызстана»⁸⁴ (стр. 2). Попытки сформировать национальную идентичность были сосредоточены на «культурной и этнической истории» (Чапман и др., 2005, стр. 522). «Идеологическая программа Кыргызстана: хартия будущего» (Идеологическая программа, 2003) и «Развитие через единство: всеобъемлющая национальная идея Кыргызстана» (Развитие через единство, 2007) - среди наиболее исчерпывающих заявлений об идеологической основе формирования нации в независимом Кыргызстане. Они сопровождались публикацией различных книг и брошюр, а также проведением государственных празднований, как, например, празднование 1000-летия эпоса о Манасе и 2200-летие государственности Кыргызстана (там же). В учебном плане по истории для 7-9 классов подчеркивается важность осознания и гордости за национальную идентичность и культурное наследие Кыргызстана (стр. 12, 16). Однако в нем также встречается признание категорий ОУР/ВГГ, например, мультикультурализма (стр. 12), гендерного равенства (стр. 11), толерантности (стр. 9, 11, 16, 17) и верховенства закона (стр. 11). Таким образом, можно предположить, что концепции, соответствующие демократическим принципам, в какой-то степени дополняют деятельность государства, направленную на формирование национальной идентичности посредством почтения памяти общего прошлого предков. Однако попытки построить сплавывающее чувство киргизской национальной идентичности нельзя назвать гармоничным процессом, как будет показано в следующем разделе.

Управление разнообразием

Представления о национальной идентичности, в центре которых находится общее древнее прошлое, может противоречить принципу уважения и толерантности в отношении внутреннего этнокультурного разнообразия. В Кыргызстане новая идеология нации, поддерживаемая государством, воспринимается этническими

“ Представления о национальной идентичности, в центре которых находится общее древнее прошлое, может противоречить принципу уважения и толерантности в отношении внутреннего этнокультурного разнообразия ”

меньшинствами иначе. Значительные перемены произошли в этническом составе страны в постсоветский период. В 1989 году киргизы составляли только 52,4% населения, узбеки - 12,9%, а русские, многие из которых эмигрировали после распада Советского союза, - 21,5% населения. В первые годы независимости в Кыргызстане была принята преимущественно этническая модель национализма, в рамках которой подчеркивалась важность киргизской культуры и идентичности. Подобное понимание нации способствовало растущему недовольству среди этнических меньшинств, в основном русских и узбеков. Еще в 1990-х годах многие русские покинули Кыргызстан. Таким образом, узбеки стали самым многочисленным этническим меньшинством. На 2017 год этнический состав страны был следующим: киргизы (73,2%), узбеки (14,6%) и русские (5,8%) (NSCoKR, 2017).

В ответ на необходимость управления межэтнической напряженностью, в политике в сфере образования и учебных документах широко упоминаются концепции толерантности (Приложение II-12е), солидарности (Приложение II-12г) и уважения разнообразия (Приложение II-10с).

84 В оригинале на русском языке: «любовь к Отчизне, уважение национальных традиций и бережное отношение к культурному и природному богатству Кыргызстана» (Кыргызстан, 2014).

Однако упоминания о мире отсутствуют, за исключением подкатегории «построение мира» (**Приложение II-6b**). Местное значение «построения мира» относится к управлению межэтническими конфликтами в стране. В период после распада Советского союза риск возникновения этнических конфликтов, в особенности между киргизами и узбеками на юге страны, не контролировался эффективно. С момента столкновений между киргизами и узбеками в Ош (Южный Кыргызстан) весной 1990 года, в стране произошли еще несколько межэтнических столкновений, включая конфликты между молодежью дунганов и киргизов в одной деревне в Чуйской провинции (Марат, 2006), а также продолжительные столкновения между киргизами и узбеками в Южной Кыргызстане (см. Акинер, 2016). Межэтническая напряженность также обостряется ввиду политизированного раздела страны на юг и север. Готовность и способность правительства к искоренению раздела между севером и югом - ключ к «построению мира» в киргизском обществе.

Информация, относящаяся к пониманию мультикультурных реалий и традиций, толерантности и мирному разрешению конфликтов, встречается в некоторых предметных учебных планах (7-9 классы, история, 7-9 классы, география). В учебном плане по истории, например, подчеркивается «формирование в учащихся навыков применения исторических знаний для понимания сути современных социальных феноменов, в общении с другими людьми в современном мультикультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе»⁸⁵ (стр. 8). В сложившейся ситуации может потребоваться некоторое время для того, чтобы новые концепции, такие как глобальная гражданственность, получили признание в стране; консолидация нацигосударства остается приоритетом. Многоязычное обучение рассматривается как путь к преобразованию Кыргызстана с целью достижения большего национального единства и стабильности. Соответствующие инициативы, включают «Концепцию поликультурного и многоязычного образования в Кыргызской республике» от 2008 года и руководство по составлению и осуществлению многоязычных программ, утвержденное в 2016 году.

Другим фактором, который необходимо учитывать при обсуждении разнообразия, является религия. В Центральной Азии политическое и социальное влияние ислама было сильно снижено (или ослаблено) в период советской власти. Несмотря на то, что в период постсоветских преобразований в регионе наблюдалось возрождение ислама, государства Центральной Азии в целом сохранили приверженность местным исламским верованиями и практикам, сопротивляясь, например, влиянию фундаменталистских форм ислама, распространенных на Ближнем Востоке. Данные глобального индекса терроризма за 2016 год ⁸⁶ показали, что в странах Центральной Азии наблюдается относительно низкий уровень террористической активности по сравнению с Восточной, Юго-восточной и Южной Азией, а в Монголии - нулевой уровень (нет террористической активности), Кыргызстан, Казахстан и Узбекистан занимают место гораздо ниже Финляндии (68 место), занимая 84, 94 и 117 места соответственно. Распространение радикализации остается ограниченным в рассматриваемых странах, однако политические репрессии, социальная несправедливость и неравенство означают, что это остается скрытой угрозой

85 В оригинале на русском языке: «*формирование у школьников умений применять исторические знания для осмысления сущности современных общественных явлений, в общении с другими людьми в современном поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе*».

86 См. <http://economicsandpeace.org/wp-content/uploads/2016/11/Global-Terrorism-Index-2016.2.pdf>

(Ханн и Пелькманс, 2009; Омеличева, 2016). В Казахстане и Кыргызстане попытки ослабить влияние исламских представлений и идей включало исключение религиозной символики из национальных флагов государств, в отличие от Узбекистана и Туркменистана, на государственной символике которых присутствуют полумесяцы и звезды, означающие ислам. Политические элиты не используют религию для создания национальной идентичности, частично по причине того, что это может привести к напряженным отношениям с этническими русскими и навлечь на себя гнев России, которая до сих пор остается важнейшей силой в регионе (Хильгер, 2009).

Политика Казахстана в отношении содействия мультикультурализму в школьных учебных планах представлена в **Поле 6.1**.

Поле 6.1 Продвижение мультикультурализма в Казахстане

В 1995 году Президент Назарбаев издал указ об образовании Ассамблеи народа Казахстана (АНК) - консультативного органа. Это решение было закреплено в Статье 44 Конституции. В АНК представлены интересы всех этнических групп страны. Учащиеся узнают об АНК в 9 классе в рамках географии (стр. 3).

В своем ежегодном послании в 2008 году Президент Назарбаев заявил о том, что концепция «триединства языков», согласно которой казахский язык признан государственным языком, русский - языком межэтнического общения и английский - инструментом интеграции в глобальную экономику и общество, необходима для достижения процветания нации. В 2011 году президент утвердил государственную программу по трёхязычному образованию на 2011-2020 гг.

В 2009 году правительство утвердило Доктрину национального единства, программу по поддержанию мультикультурного характера казахского общества посредством принятия общих ценностей, таких как патриотизм, толерантность и благодарность за общую историю. В доктрине определены следующие три принципа: «одна страна, одна судьба»; «разное происхождение, равные возможности»; «формирование национального духа» (Мелик и Адибаева, 2013). Данные кодирования показывают, что мультикультурализм, толерантность и патриотизм широко представлены, зачастую как взаимосвязанные ценности, в политике образования и учебных документах (**Приложения II-10с, 12е, 12i**).

Согласно данным кодирования, мультикультурализм часто встречается в документах, посвященных государственной политике образования как в Кыргызстане, так и в Казахстане (**Приложения II-10с, 12f**). Это отражает взгляды правительства Казахстана на полиэтничную и мультикультурную гармонию (Шатц, 2000); схожий акцент наблюдается в официальном дискурсе в Кыргызстане. В Монголии и Узбекистане, напротив, признанию многоэтнического и мультикультурного характера нации уделяется мало внимания или не уделяется вовсе. Данные кодирования показывают, что мультикультурализм, уважение разнообразия и закрепленные идентичности не упоминаются в проанализированных материалах Монголии, что, безусловно, отражает представления о монгольской нации как однородной с этнической точки зрения (**Приложения II-10с, 12d, 12j**). Однако идеи и ценности, связанные с «толерантностью», зачастую приводятся в материалах Монголии, как и в материалах Казахстана и Кыргызстана, и в Узбекистана, хотя и в меньшей степени (**Приложение II-12е**). Понятие закрепленных идентичностей (см. **Приложение I**) встречается редко в материалах всех представленных стран, за частичным исключением Кыргызстана (**Приложение II-12j**). В странах Центральной Азии также редко упоминаются концепции, связанные с миром (**Приложение II-6**).

Возможно, это показывает, что в материалах относительно низкий приоритет отдается воспитанию чувства общей региональной идентичности, что является не только желательным само по себе, но также необходимо для подчеркивания межгосударственного сотрудничества по межгосударственным вопросам, таким как наркоторговля, добыча природных ископаемых и безопасность водных ресурсов.

Общественно-политическая подготовка и гражданское самосознание

Разная природа политических режимов в регионе и соответствующие различия в силе и охвате гражданского общества оказали влияние на внедрение гражданского самосознания и общественно-политической подготовки в политику образования и учебные материалы. В регионе в рамках дисциплины гражданское самосознание и общественно-политическая подготовка внимание преимущественно сосредоточено на просвещении в области прав человека и ценностей демократического участия и проактивной гражданственности. В Кыргызстане и Монголии местное гражданское общество более оживленно и в нем активно защищаются права человека и социальная справедливость, а также выступают против

В регионе в рамках дисциплины гражданское самосознание и общественно-политическая подготовка внимание преимущественно сосредоточено на просвещении в области прав человека и ценностей демократического участия и проактивной гражданственности

правительства по таким вопросам, как коррупция. Данные кодирования показывают, что в материалах Монголии широко представлены концепции, сопряженные с категорией «права человека», включая гражданские права, социальное равенство и, в меньшей степени, демократию (см. Приложение II-4).

Это частично отражает активные усилия местных гражданских групп и зарубежных донорских организаций (Альтангерель, 2009; Дамдин и Викерс, 2015). Однако в политических и учебных документах Казахстана и Кыргызстана тоже широко охвачена концепция прав человека и гражданских свобод, хотя и с меньшим акцентом на социальной справедливости и демократии. Весьма любопытно отметить тот факт, что Узбекистан является единственной из 22 рассмотренных стран в рамках настоящего доклада, в материалах которой права человека получили очень высокий или высокий вес по всем пяти соответствующим подкатегориям (Приложение II-4). Это отчасти объясняет многочисленные упоминания о том, что образование само по себе является всеобщим правом человека; данная точка зрения была характерной чертой советского официального дискурса. Данные кодирования создают впечатление, что в Узбекистане вопросы прав человека занимают значительное место в школьном образовании, еще раз подтверждая, что необходимо осторожно относиться к анализу количественных данных в рамках мониторинга прогресса по достижению ЦУР 4.7.

Важно отметить, что значение понятий гражданское самосознание и общественно-политическая подготовка в странах Центральной Азии менялось с течением времени. Например, в Монголии термин гражданское самосознание/общественно-политическая подготовка, предложенный гражданскими организациями и донорами, в 1990-х годах использовался как синоним «демократического образования». Однако, когда в 2000-х годах общественно-политическую подготовку стали обсуждать в качестве неотъемлемой части учебных планов для начальной и средней школы, политики и ведущие деятели образования стали рассматривать ее в качестве «Образования граждан» или «Науки о цивилизациях». В монгольском языке термины «гражданственность» и «цивилизация» могут быть переведены одним и тем же словом «irgenshil», а эта концепция соотносится с широко распространенным среди деятелей образования пониманием гражданского самосознания как двигателя воспитания нравственности, монгольских традиционных обычаев и национальных ценностей. Например, основной целью текущего учебного плана по гражданскому самосознанию для 8 класса является воспитание граждан,

которые «ценят монгольские обычаи и культурные ценности»⁸⁷ (стр. 1, 3, 5, 7). Высокий приоритет, отданный формированию национальной идентичности, сопровождается относительным отсутствием упоминаний концепций, касающихся глобальной гражданственности (см. **Приложения II-7-10**).

Тем временем, согласно выводам исследования Дамдина и Викерс (2015), школьное образование Монголии способствует усилению, или, по крайней мере, не содействует сдерживанию, негативного отношения учащихся к своему сильному соседу - Китаю (вместе с тем, опрошенные учащиеся относятся довольно положительно к России). До 1940-х годов страна находилась под сюзеренитетом Китая. Китай до сих пор является домом для большей части этнических монголов и был главным антагонистом, на контрасте с которым сформировалась отдельная монгольская идентичность, а сегодня является самым важным торговым партнером страны. Вопрос о том, в какой степени растущее влияние Китая в Центральной Азии отразилось в учебных планах, в особенности в отношении описания национальной идентичности, остается преимущественно незатронутым в страновых докладах, подготовленных в рамках настоящего исследования. Тем не менее приведенный аспект крайне важен для понимания связей между школьным образованием, стратегиями национального развития, появлением чувства транснациональной принадлежности и перспектив регионального мира.

С: Проблемы конкуренции и регламентации

В середине 1990-х и середине 2000-х годов дискурс в отношении политики образования существенно поменял свое направление, в то время как методы обучения, применяемые в школах, не выдерживают темп изменений (Силова, 2005; Штайнер-Хамси и Стоппе, 2006). Разные реакции, или «мутации» и «локализации», распространились в ответ на введение новых «международных» стандартов образования и «последних глобальных тенденций в образовании» (Карпов и Лисовская, 2001; Ноокоо, 2016). Существует взаимосвязь между новыми идеями и существующими образовательными институтами, политическими повестками дня постсоветских режимов, наследием традиционных педагогических подходов и способностями или стремлением деятелей образования приспособиться к предложенным переменам.

«Подход, ориентированный на учащихся» на практике

Правительства во всем регионе, по-видимому, приняли «новые методы преподавания» на политическом уровне, однако убедить преподавателей и школы избавиться от установившихся практик сложно, учитывая укоренившиеся советские методы обучения, отдающие приоритет передаче и оттачиванию одобренных, «научных» знаний. Этнографические исследования показывают, каким образом понятия ориентированности на учащихся были адаптированы и приспособлены к местным контекстам. Например, в Монголии, несмотря на то что преподаватели используют термин «обучение, ориентированное на учащихся», их «представления,

Правительства во всем регионе, по-видимому, приняли «новые методы преподавания» на политическом уровне, однако убедить преподавателей и школы избавиться от установившихся практик сложно, учитывая укоренившиеся советские методы обучения, отдающие приоритет передаче и оттачиванию одобренных, «научных» знаний

⁸⁷ В оригинале на монгольском языке: «монгол ёс заншил, соёлын үнэт зүйлсийг эрхэмлэн хэрэглэдэг иргэн болж төлөвшинө».

обсуждения и другие виды заданий, до сих пор ориентированы на преподавателей... Во время проведения урока не остается времени для инициативы учащихся или групповых заданий, а также заданий, в которых главная роль отводится учащимся» (Штайнер-Хамси и Столпе, 2006, стр. 119).

Данные кодирования не позволяют ответить на вопрос, был ли ликвидирован указанный разрыв между политикой и практикой в последние годы, однако исследования стран предполагают, что прогресс может потребовать больше времени. Исследователи обычно признают, что восприятие подходов, ориентированных на учащихся, среди деятелей образования в регионе может отличаться от представлений, разделяемых зарубежными исследователями или официальными лицами со стороны сообщества иностранных доноров, в том числе по причине того, что такие ценности, как коллективная идентичность и солидарность, уважение к преподавателями и старшим в целом, акцент на трудолюбии и традиционные взгляды на академические достижения остаются центральным элементом взглядов местных жителей на природу и цели школьного образования. Например, исследования показали, что культурные устои и методы преподавателей Казахстана трудно сочетать с подходами, ориентированными на учащихся и сотрудничество (Буркхалтер и Шегебаев, 2012, стр. 59). В исследовании по Кыргызстану отмечается, что большинство преподавателей, учащихся и учреждений не используют подход, ориентированный на учащихся (де ла Саблоньер, Тейлор и Садикова, 2009).

“
Данные кодирования показывают, что в политике образования и
Существует несоответствие между попытками реформирования учебных планов и методами преподавания, недостаточное реформирование систем оценивания успеваемости учащихся
”

учебных планах всех четырех стран широко упоминаются подходы, ориентированные на учащихся (см. **Таблицу 6.1**).⁸⁸ Школьные системы региона характеризуются существенным разрывом между заявленными стремлениями реформировать национальные учебные планы, которые, как правило, в основном ориентированы на компетенции, и подходами к оцениванию образовательных успехов, которые до сих пор по большей части основываются на старых методах тестирования знаний и формул. Несответствие между попытками реформирования учебных планов

и методов преподавания, и недостаточными усилиями по изменению систем оценивания успеваемости учащихся ярко представлено в следующем комментарии одного из монгольских преподавателей

В нашей школе мы часто используем интерактивные методы обучения с сентября по март. В апреле мы фокусируемся на содержании, чтобы наши ученики могли сдать экзамен в июне. (Штайнер-Хамси и Столпе, 2006, стр. 112).

⁸⁸ Большое количество упоминаний в материалах Казахстана может быть частично связано со склонностью исследователя-кодировщика кодировать больше элементов, чем другие кодировщики, в дополнение к объему проанализированных документов.

Таблица 6.1 Методы обучения/преподавания во всех закодированных документах (количество упоминаний)

	Ориентированные на учащихся	Уважение разнообразия учащихся	Междисциплинарность	Подход, охватывающий всю школу	Использование КТИ/социальные медиа
Казахстан	623	50	72	0	50
Кыргызстан	23	2	12	0	8
Монголия	18	16	4	4	7
Узбекистан	76	1	12	1	11
Всего	740	69	100	5	76

Несмотря на то, что в политике образования и учебных материалах внимание сосредоточено на подходе, ориентированном на учащихся, сохраняется применение традиционных педагогических методов, в центре которых находятся преподаватели, а также силен акцент на подготовке к государственным экзаменам, как, например, национальное итоговое тестирование и математические олимпиады. Стремительный рост в регионе частного репетиторства и курсов подготовки к экзаменам связан с рядом факторов, таких как ухудшение качества образования в общеобразовательных школах, сохраняющаяся важность итоговых экзаменов, высокая конкуренция и незащищенность на рынке труда, наряду с крахом советской системы социальных гарантий (Силова, 2009b) (вопрос о дополнительном частном репетиторстве рассматривается в следующем разделе).

В Кыргызстане преподавателям предоставляется незначительная профессиональная подготовка по вопросу подготовки новых материалов для составления школьного учебного плана, как предусмотрено в официальной политике (де ла Саблоньер, Тейлор и Садикова, 2009). Центральные власти не предоставляли школам возможности выбирать учебники, а те, которые у них были, обновлялись редко. Исследование, проведенное в 1990-х годах, показало, что в отсутствие значимой профессиональной подготовки и новых ресурсов, преподаватели могут лишь «слепо следовать» методам, представленным в подобных материалах, что ведет к «крайне пассивному отношению» (Веббер, 2000). Несмотря на то, что центральные власти ввели ряд новых концепций и методов, как, например, оценивание окружающей среды, критический анализ и коллективное принятие решений, а также используют фразы «автономия учащихся» и «критическое мышление», они не предоставили какого-либо определенного руководства или новых ресурсов, которые помогли бы применить эти идеи на практике. В обществах Центральной Азии преподаватели принимают мало участия в обсуждении

альтернативных путей концептуализации образования (де ла Саблоньер, Тейлор и Садикова, 2009).

По мнению Амслер (2009) в Кыргызстане вера в то, что образование – ключ к светлому будущему как для людей, так и для общества зачастую существует наряду с крайне низкими заработными платами преподавателей и снижающимся профессиональным признанием. Во всех четырех странах с 1990-х годов социальный статус преподавателей снизился

“ вера в то, что образование – ключ к светлому будущему как для людей, так и для общества зачастую существует наряду с крайне низкими заработными платами преподавателей и снижающимся профессиональным признанием ”

в разной степени. Бедность среди преподавателей - распространенное явление в регионе, например, на 2009 год большинство преподавателей Кыргызстана жили за чертой официальной бедности (Силова, 2009b). Тем временем Министерство образования и региональные власти, как правило, финансируют только заработные платы преподавателей, зачастую вынуждая школы самим искать средства на приобретение материалов и поддержание базовой инфраструктуры (Мерто, 2004).

В Монголии и Казахстане также наблюдаются затяжные проблемы, связанные с уровнем квалификации, мотивации и компенсации преподавательского состава, чрезмерной преподавательской нагрузкой, несоответствующей инфраструктуры (некоторые школы работают в две или даже в три смены), недостатком ресурсов и недостаточным предоставлением преподавателям профессиональной подготовки. Базовая заработная плата преподавателей зачастую не позволяет им покрыть базовые расходы на проживание, не говоря о финансовой поддержке семьи. Как следствие, преподаватели в регионе разработали различные компенсационные стратегии, как, например, дополнительные часы преподавания, сбор средств с родителей в школах и выход на дополнительную работу вне школы (ЮНИСЕФ, 2011).

Формирование мышления

Помимо серьезного отсутствия возможностей для преподавателей в целом, одной из причин, по которой многие учителя сопротивляются введению новых методов преподавания, ориентированных на учащихся, является нежелание поставить под угрозу привилегированную позицию в классе (де ла Саблоньер, Тейлор и Садикова, 2009). Возможности обычных преподавателей, мягко говоря, ограничены в том, что касается осуществления перемен или обсуждения важных вопросов. В Кыргызстане, например, преподаватели и дети выказывают уважение авторитету лидеров и считают неприемлемым сомневаться в них (Якаветс, 2016, стр. 695). В частности, в сельских школах преподаватели боятся того, что независимое мышление и действия в школе неприемлемы (ДеЯнг, 2007, стр. 251).

Хотя в других регионах Азии тоже распространены авторитарные стили преподавания, степень, в которой школы Центральной Азии рассматриваются как места идеологического контроля, просто поражает. Например, в Казахстане речи президента, закрепленные в законах, государственной политике и инициативах, цитируются в каждом плане по развитию школ (Якаветс, 2016). В Узбекистане в учебных планах для средней школы предусматривается заучивание наизусть и декламация книг Президента Каримова на вступительных экзаменах в университеты (Ашрафи, 2008). В 2015 году правительство Узбекистана запретило преподавание политологии (Кутчер, 2015), что показывает, насколько официальные власти опасаются форм образования, которые культивируют среди узбекской молодежи осведомленность в политических вопросах. По мнению Силовой (2009b), в рамках высоко централизованных политических режимов в странах Центральной Азии «многие родители активно обращались к услугам частных репетиторов для своих детей, чтобы компенсировать обязательную, навязанную идеологическую обработку, которая доминирует в школьных учебных планах и оставляет учащихся без базовых знаний и навыков, необходимых для выживания в постсоветских условиях» (стр. 59).

Образование, социальная справедливость и коррупция

Как и в других странах Азии, дополнительное частное репетиторство сегодня является важным явлением в странах Центральной Азии и Монголии. В конце 2000-х годов транснациональное исследование, в рамках которого были рассмотрены три государства Центральной Азии, показало, что 64,8% опрошенных учащихся из Казахстана и 52,5% из Кыргызстана прибегали к дополнительному частному репетиторству в выпускном классе средней школы (и эти показатели сегодня почти наверняка выше); исследование также подчеркивает негативные последствия частного репетиторства, включая усиление социального неравенства и усугубление коррупции в общеобразовательных школах (Силова, 2009b). Примерно в это же время было проведено другое исследование, посвященное Монголии, которое выявило, что более одной трети опрошенных учащихся пользовались услугами частных репетиторов; также было отмечено, что процент учащихся, прибегших к частному репетиторству, составляет более 70% среди учеников, проживающих в столице (Улан-Батор), и чьи родители получили высшее образование (диплом бакалавра или выше) (Монгольский альянс в сфере образования и Программа поддержки образования Института «Открытое общество», 2005).

По сравнению с другими странами бывшего советского блока в странах Центральной Азии отмечается высокий процент учащихся, которые берут частные уроки у своих преподавателей

Переход к рыночной экономике способствовал формированию новых образовательных возможностей для многих молодых людей, но также привел к неравным возможностям и итогам, а также подрыву преподавания как независимой профессиональной деятельности. По мнению Силовой (2009b), масштаб частного репетиторства в Центральной Азии не только отражает «драматический кризис доверия к общему школьному образованию» (стр. 169), но также неприкрытую реальность того, что «образование стало государственным сектором,

содействующий коррупции» (стр. 171). Различные факторы способствуют росту коррупции, однако, возможно, наиболее важным является низкий уровень заработной платы государственных служащих, к которым относятся учителя. По сравнению с другими странами бывшего советского блока в странах Центральной Азии отмечается высокий процент учащихся, которые берут частные уроки у своих преподавателей. Чтобы компенсировать низкие заработные платы, некоторые учителя намеренно не преподают часть школьной программы в рамках обычных занятий, вынуждая, таким образом, учащихся платить за дополнительные частные уроки. «Учащиеся зачастую жалуются на то, что преподаватели вынуждают их прибегать к частному репетиторству на регулярной основе» (стр. 169).

Даже если оставить «теневое образование» в стороне, инициативы, направленные на улучшение качества официального школьного образования, также могут иногда привести к непредвиденным последствиям, таким как усиление неравенства и социальная несправедливость. Например, когда правительства выбирают определенные школы в качестве партнеров или лабораторий, в которых применяются инновационные программы или методы, одни государственные школы становятся более престижными, чем другие, «обычные» учреждения. В Монголии несмотря на то, что высокоэффективные и относительно престижные государственные школы

Даже если оставить «теневое образование» в стороне, инициативы, направленные на улучшение качества официального школьного образования, также могут иногда привести к непредвиденным последствиям, таким как усиление неравенства и социальная несправедливость.

в теории обязаны принимать детей по месту жительства, они находят пути для принятия наиболее успешных учеников, а также детей, чьи родители предлагают специальные «пожертвования» (схожая практика широко распространена в Китае с 1990-х годов; см. Викиерс и Ценг, 2017, Глава 9). В Узбекистане по завершении 9-летней основной школьной программы, учащиеся продолжают образование в специализированных, профессиональных учреждениях (лицеях и колледжах), в которых они могут приобрести более глубокие академические знания и получить профессиональную квалификацию (Узбекистан, 2013). Однако система создала условия для содействия неравенству и коррупции. В отличие от университетов, поступление в которые организовано на основе государственных вступительных экзаменов, лицеи и колледжи проводят свои собственные вступительные экзамены. Процесс поступления в популярные лицеи и колледжи, которые готовят учащихся к перспективным профессиям, таким образом, предоставляют существенные возможности для коррупции (Юсупов, 2009).

Заключение

В последней главе нашего анализа азиатских регионов ярко представлены проблемы, которые затрудняют процесс переориентации образования в сторону мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности. Во-первых, в ней показано, каким образом изменялось школьное образование в постсоветских странах Центральной Азии, играя роль в быстром формировании нации в регионе, чьи государства не были готовы к независимости на момент распада Советского союза. Школьное образование, таким образом, приложило много усилий для популяризации повествований, касающихся национального прошлого, приписывая бессмертное, полумифическое происхождение (за исключением Монголии)

Особенно сильный акцент на формировании нации в регионе наряду с иногда незрелым культом лидера характерен для накаленной и хрупкой природы постсоветской государственности и политического контекста, что существенно осложняет задачу осуществления ЦУР 4.7.

большинству новых идентичностей значительного этнического разнообразия. Особенно сильный акцент на формировании нации в регионе наряду с иногда незрелым культом лидера характерен для накаленной и хрупкой природы постсоветской государственности и политического контекста, что существенно осложняет задачу осуществления ЦУР 4.7.

Во-вторых, в данной главе подчеркивается уход от советских взглядов на образование (хоть и ограниченных) как «всеобщего блага», к неуклонному восприятию

школьного образования, по крайней мере на уровне политического дискурса, в качестве инструмента по подготовке «человеческих ресурсов», обладающих компетенциями, которые требуются на рынке. Безусловно, Советские политические деятели также рассматривали образование в преимущественно инструменталистских терминах, цена его за вклад в усиление государства и поддержание технологического соперничества с западом (в особенности в том, что касается производства вооружения). Однако интерес к идеалам интернационализма, эгалитаризма и общественного благополучия, также заявленным при социализме, в Центральной Азии, как и в большинстве стран

бывшего СССР, начиная с начала 1990-х годов, снизился. Наверное, частично это связано с цинизмом, распространившимся в ответ на усиливающийся разрыв между советскими идеалами и реальностью. Хотя, по мнению Брауна (2009), к 1970-м и 1980-м годам жители центрально-азиатского региона СССР, как правило, были больше довольны советской властью, чем жители европейской части России или Балтийского региона.

Многие наблюдатели также отмечают роль международных доноров в формировании дискурса о политике образования в постсоветских странах Центральной Азии и Монголии. Ниезов и Дастамбуев (2012) выделили три стратегические цели, которыми руководствуются эти внешние акторы: (i) отделение государств Центральной Азии от советского прошлого (а именно, защита независимости и удержание их вне орбиты России); (ii) предотвращение распространения антизападного исламского экстремизма и

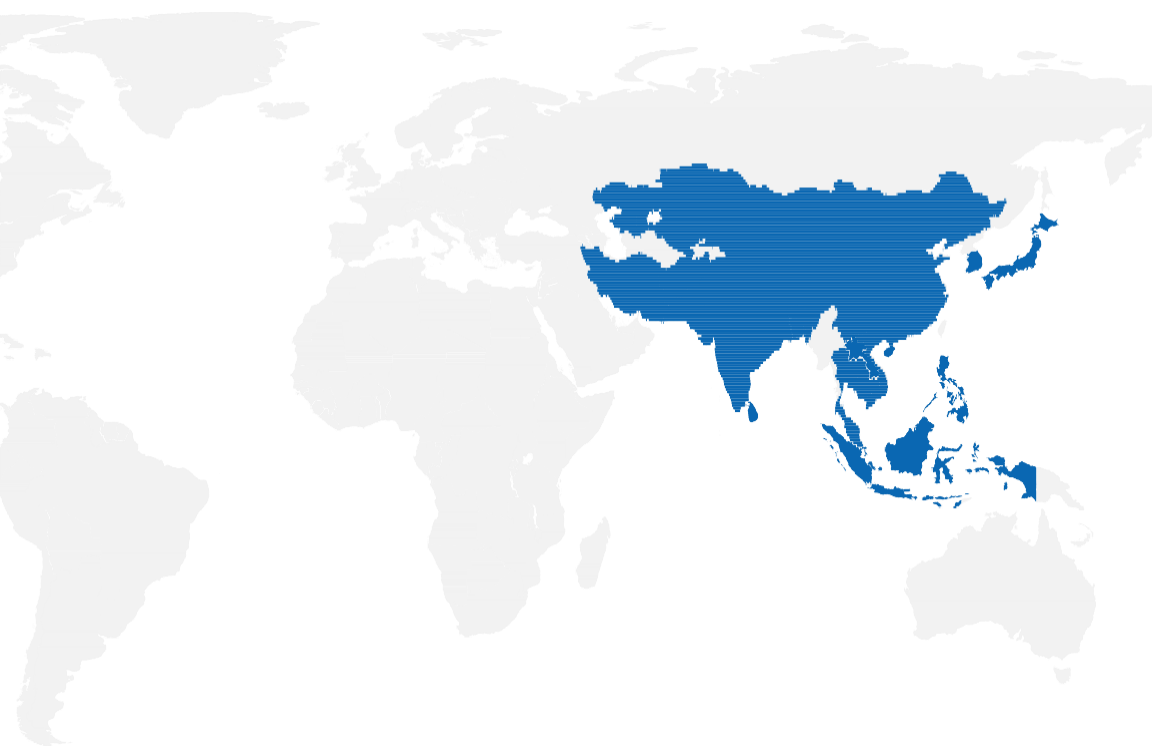
интеграции и зависимости от глобальной рыночной экономики. Дихотомия между «социалистической» и «капиталистической» системами и полное отторжение всего советского обычно лежат в основе работы международных доноров и местных политиков, расчищая пространство для господства ориентированной на рынок капиталистической парадигмы. В постсоветской Центральной Азии образование стало рассматриваться в первую очередь как «частное благо»,

В постсоветской Центральной Азии образование стало to be seen primarily рассматриваться в первую очередь как «частное благо», а не «общественное».

а не «общественное». Согласно Силовой (2009b), «образование (включая различные виды частного репетиторства) стало последней надеждой и основным путем улучшения или поддержания социально-экономического положения, в то время как экономические перспективы тех, у кого нет дипломов, ухудшились» (стр. 167).

Несмотря на то, что результаты кодирования и качественный анализ показывают остаточное влияние эгалитарных советских принципов на уровне политической риторики, постсоветская социальная реальность характеризуется усугублением неравенства, которому плохо оснащенные и все более стратифицированные школы не в силах противостоять. Изначально предполагалось, что достижения советской эпохи в области образования, здравоохранения, науки и равенства после 1991 года станут прочной основой для скорейшего преобразования государств Центральной Азии в стабильные, процветающие демократии (Ниезов и Дастамбуев, 2012). Однако даже краткий обзор нынешнего состояния школьного образования в регионе показывает, насколько подобные прогнозы оказались неправильными. Государства Центральной Азии и Монголия, напротив, приняли новую всеобъемлющую парадигму школьного образования для формирования отвечающих требованиям рынка человеческих ресурсов и укрепления лояльности по отношению к стране, которая, хоть и отличается от советской идеологии, одинаково не способствует миру, устойчивости, а также внутренней и международной гармонии.

Заключение и дальнейшие шаги



Rethinking Schooling for the 21st Century:

The State of Education in the Asia-Pacific Region

Первое системное школьное образование для XXI века:
Состояние образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности в Азии

203
201

Заключение

В настоящем исследовании показано, что идеалы мира, устойчивости и глобальной гражданственности, связанные с ЦУР 4.7, в разной степени отражены в политике образования и учебных материалах. Кроме того, представлены проблемы, которые необходимо решить, чтобы школьное образование действительно стало двигателем устойчивого и мирного будущего, в основе которого лежит осознание того, что мы должны друг другу и нашему общему дому на основании нашей общей гуманности. Для указанной цели недостаточно поверхностного включения определенных концепций и компетенций в политические документы и учебные планы. Частичное и, как правило, символическое использование понятий критического мышления, эмпатии или даже «мира» в учебных документах, скорее всего, не сможет разорвать связь между неустойчивым развитием и официальным школьным образованием. ОУР, ВГТ и смежным областям отводится мало места в учебных планах, а работа по распространению существующих передовых практик не может внести значимого вклада в защиту мирного и устойчивого будущего, к которому мы якобы стремимся. Нам необходимо поместить перечисленные проблемы в центр наших обсуждений об образовании.

Согласно выводам настоящего исследования, в официальном дискурсе о школьном образовании в Азии данные вопросы

остаются вторичными, а не главными. Как показывают результаты кодирования, представленные в **Части I**, и качественный анализ в **Части II**, несмотря на широкое политическое, экономическое и культурное разнообразие рассмотренных обществ, их объединяет схожее видение цели школьного образования, которая фундаментально отличается от целей, включенных в ЦУР 4.7.

Несмотря на широкое политическое, экономическое и культурное разнообразие рассмотренных обществ, их объединяет схожее видение цели школьного образования, которая фундаментально отличается от целей, включенных в ЦУР 4.7.

В большинстве стран главным или абсолютным приоритетом являются национальные интересы и идентичность, а не транснациональные понятия. Многие, в свою очередь,

определяют нацию - прямо или косвенно - в строго этнокультурных терминах, что сказывается на положении меньшинств и мигрантов, а также принятии разнообразия. В большинстве стран, хотя и не во всех, государство представлено в качестве объекта безапелляционной преданности, а не гаранта прав, в качестве структуры, которая управляет гражданами, а не управляется ими. Школьное образование, как правило, усиливает императив абсолютной преданности, прививая детям явно дарвинистское понимание мира, согласно которому сильные нации соревнуются, чтобы выжить, а слабые терпят поражение. Принимая во внимание еще свежее в памяти наследие колониализма, империализма и вооруженных конфликтов в Азии, распространение

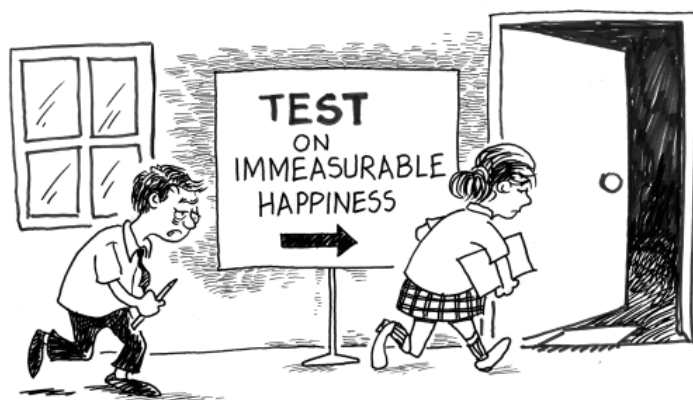
националистической ориентации не должно удивлять, однако это составляет существенную преграду для реализации ЦУР 4.7.

Сохраняющийся акцент на укреплении нации также подразумевает сугубо инструменталистское видение образования, главной целью которого является максимизация национальной конкурентоспособности. Подобный фокус на инструментализме очевиден в странах Азии, и связан он с видением, в рамках которого граждане в первую очередь ценятся как «человеческие ресурсы» или «человеческий капитал», необходимые для достижения экономического роста. Как следствие, перечень обязательных навыков и компетенций, как правило, в большей степени сосредоточен на математике и естественных науках, в то время как гуманитарным и социальным наукам, соответственно, уделяется незначительное внимание.

До недавнего времени подобная ориентированность на экономику и естественные науки ассоциировалась, в большей части стран Азии, с централизованной экономикой и государственным планированием людских ресурсов. Однако сейчас школьное образование в большинстве азиатских обществ подготавливает учащихся к перипетиям

“
Результатом подобного подхода к образованию, который, как правило, совмещает жесткую муштру с интенсивной конкуренцией, является усиление частного сектора, что вынуждает семьи инвестировать в репетиторов и другие формы дополнительного или альтернативного образования”

высококонкурентного рынка труда, где возможности определяются наличием дипломов, вторых шансов предоставляется мало, а государство обеспечивает минимальный и ненадлежащий уровень общественных услуг, за исключением школьного образования (а зачастую и его тоже). Результатом подобного подхода к образованию, который, как правило, совмещает жесткую муштру с интенсивной конкуренцией, является усиление частного сектора, что вынуждает семьи инвестировать в репетиторов и другие формы дополнительного или альтернативного образования. Хотя это не отражено в анализе данных кодирования, данный аспект важен для оценивания перспектив реализации ЦУР 4.7. в Азии.



ЦУР 4.7. призывает нас вновь выказать поддержку гуманистическому видению образования, противопоставляя его широко распространенному взгляду на людей как на «ресурсы», в рамках которого «природа» рассматривается в качестве объекта человеческого потребления и эксплуатации. Признавая высочайшую важность образования для реализации общего благополучия и индивидуального потенциала, нам также необходимо обозначить цель образования в терминах, которые выходят за рамки формирования «человеческого капитала» и увеличения «трудоустраиваемости». Это означает выступить против повсеместного инструментализма, который в настоящее время преобладает в официальном дискурсе об образовании в Азии.

Даже в тех странах, где в официальном дискурсе затрагиваются «критическое мышление» или «решение проблем», они, как правило, ценятся в качестве экономически полезных «навыков», а не неотъемлемых характеристик образованного человека, автономного и вовлеченного гражданина. Схожим образом, «автономное обучение» и «независимость» широко признаны в качестве задач образования, но только в контексте, который предоставляют мало возможностей для критики более широких социальных и геополитических реалий. Превалирование национальной призмы не позволяет учащимся полностью и детально оценить противоречия - зачастую относящиеся к экологическим или экономическим факторам, - которые лежат в основе конфликтов внутри нации и между ними. В учебных документах, как правило, отмечается обеспокоенность состоянием окружающей среды, однако указанные проблемы не связывают с динамикой экономической и финансовой систем, направленных на достижение закононаправленных индивидуальных и национальных интересов.

Таким образом, необходимо, чтобы политики Азии и других регионов поместили содействие миру, устойчивости и осознанию общей гуманности в основу своего видения развития образования. Выражаясь на языке ЮНЕСКО, ЦУР 4.7. должно рассматриваться в качестве не одной из образовательных «целей»,

“ **Таким образом, необходимо, чтобы политики Азии и других регионов поместили содействие миру, устойчивости и осознанию общей гуманности в основу своего видения развития образования** ”

а центральной задачи, вокруг которой формируются другие.

ЮНЕСКО последовательно подчеркивала внутреннюю, а не сугубо инструментальную, ценность образования. Эта метафора четырех столпов образования - умение узнавать, умение делать, умение жить вместе, умение быть - обозначает знания, навыки, общность и самость. Из наиболее недавних документов данное комплексное

видение представлено в «Переосмыслении образования: на пути к глобальной общей цели?» (ЮНЕСКО, 2015b), где заявлено, что гуманистическая повестка дня в образовании «подразумевает выход за пределы узкого утилитаризма и экономизма в интересах интеграции разных аспектов человеческого существования» (курсив добавлен, стр. 10). ЮНЕСКО также сопротивляется административному обсуждению «качества» в контексте образования, придерживаясь мнения, что качество является показателем возможностей системы образования к самосовершенствованию (ЮНЕСКО, 2005).

Дискурс о «компетенциях» представляет собой самую недавнюю попытку сформулировать задачи таким образом, чтобы сделать образование более целенаправленным и эффективным. Согласно определению ОЭСР (2005, 2016а), понятие «компетенция» включает в себя знания, навыки, взгляды и ценности. ОЭСР разделяет компетенции, которые, по ее мнению, являются наиважнейшими для жизни в нашем «глобализированном» мире, на три категории: технологические, социальные и индивидуальные. Создание подобной системы направлено на то, чтобы разъяснить цели образования, таким образом делая работу преподавателей более прозрачной и предсказуемой. Однако, несмотря на несомненную новизну данного подхода, мы его уже использовали. Стенхаус (1975) отмечал, что креативный элемент в образовании и в процессе обучения неизбежно ведет к непредсказуемым результатам. Инструменталистские взгляды на образование, в свою очередь, как правило подразумевают, что учебные планы и преподавание должны быть ориентированы на поддающиеся количественной оценке результаты; как МакКинзи изложил данную формулу: «все может быть измерено, и что измеряемо, то управляемо» (цитируется по Моррис, 2016, стр. 9). В нашем исследовании показано, что данные взгляды преобладают в Азии.

Однако менеджеристский подход к школьному образованию подразумевает отрицание автономности и воли преподавателей, тем самым я сводя образование к приобретению отдельных компетенций и навыков. Согласно результатам настоящего исследования, политика образования, ориентированные на достижения, способствуют распространению тенденции предлагать уже готовые учебные планы преподавателям, таким образом преуменьшая их роль в классе. Подобному отрицанию автономности преподавателей сопутствует взгляд на детей как на роботов. В основе модели образования, основанной на компетенциях, лежит т подготовка молодежи к успешной интеграции в существующем мире, а не созданию лучших условий жизни. Так как в международном дискурсе, посвященном политике образования, стала преобладать терминология «компетенций», что даже в ЮНЕСКО стали ее использовать попытке содействовать ОУР и ВГГ.

“**Чтобы полностью реализовать потенциал школьного образования в отношении содействия миру, устойчивому развитию и глобальной гражданственности, образовательная политика, учебники и педагогические методы должны быть основаны на понимании важности свободы преподавателей и способности контекстуализировать знания подходящим для детской среды образом**”

Однако перечисление определенных компетенций без размышлений над тем, что необходимо для их реализации, несовместимо со стремлением задействовать образование с целью изменения установившихся представлений о развитии, равенстве и мире. Чтобы полностью реализовать потенциал школьного образования в отношении содействия миру, устойчивому развитию и глобальной гражданственности, образовательная политика, учебники и педагогические методы должны быть основаны на понимании важности свободы преподавателей и способности контекстуализировать знания подходящим для детской среды образом. Это подразумевает инвестиции в полноценную академическую подготовку преподавателей, позволяющую им понять природу и масштаб задач, сопряженных с ОУР и ВГГ. И, наконец, это подразумевает переосмысление преподавания в качестве ремесла и автономной профессии, а не автоматической деятельности, целью которой является эффективная передача заранее заданных «компетенций».

1. На пути к образованию в интересах устойчивости

Ребенок, который испытывает сильное чувство любви к своему [sic] окружению и ко всем живым существам, который познал радость и энтузиазм в работе, дает нам повод надеяться, что человечество может открыть для себя новый путь. Наша надежда на мир в будущем основана не на формальных знаниях, которые взрослый может передать ребенку, а на нормальном развитии нового человека [sic].

Мария Монтессори (1948/1972, стр. 69)

В данном отчете подчеркивается, что, если мы хотим интегрировать ОУР/ВГГ в начальное и младшее среднее школьное образование, тогда процесс составления учебных планов и изменение структуры системы образования в более широком смысле потребуют существенного и постоянного вклада экспертов и деятелей образования. Необходимо, чтобы преподаватели были не просто профессионально подготовлены, но и убеждены в важности указанной повестки дня и принимали участие в ее разработке и адаптации с тем, чтобы они в свою очередь могли привлечь учащихся в столь же интерактивной манере. Чтобы обеспечить последовательность и эффективность учебных планов, необходимо указывать на проблемы, связанные с вопросом устойчивости, а также их педагогические последствия понятным большинству преподавателей образом. Что касается составления учебных планов, то важно подстегивать любопытство учащихся и поддерживать критическую осведомленность о сложностях и трудностях, связанных с достижением экологической устойчивости, мира и глобальной гражданственности, при этом укрепляя стремление молодежи к достижению перечисленных целей.

Что касается детей младшего возраста, хороший способ начать - дать им.

возможность узнать об окружающей среде посредством прямого опыта. Во многих странах Азии экологию изучают теперь на уровне начальных школ, а в некоторых странах (включая Монголию, Афганистан, Бутан, Непал, Пакистан и Шри-Ланку) дисциплина, в названии которой фигурирует «экология», является частью основного школьного образования (см. Приложение III). Тем не менее, за несколькими значимыми исключениями,

Педагогические методы, включающие практическое взаимодействие с природой, не применяются



как правило, педагогические методы, включающие практическое взаимодействие с природой, не применяются. Ввиду растущей урбанизации, многие школы не располагают местом для сада, однако в учебных планах многих обществ, даже для сельских школ, редко предусмотрены задания, связанные с работой в саду. Таким образом, изучение окружающей среды (практическое или нет) в тех странах, где оно все же включено в расписание, как правило, рассматривается как маловажная или внеучебная деятельность, имеющая второстепенное значение по отношению к основным предметам - математике и естественным наукам. Данные тенденции усугубились под влиянием духа интенсивной конкуренции, который стал проникать в школьное образование. Однако образование в интересах устойчивого развития требует, чтобы каждому ребенку была предоставлена возможность получить практический опыт о природе, включая растения, птиц, животных и насекомых.

Если выйти за рамки риторики, вопрос устойчивости может стать вдохновляющим источником для критического мышления. Необходимо, чтобы в рамках школьного образования был решен вопрос о противоречиях между заявлениями учебных планов в отношении устойчивости, с одной стороны, и неустойчивостью стратегий развития и ежедневного опыта, с другой. Неспособность

устранить широкий разрыв между некоторыми идеалами, провозглашенными в предметных учебных программах и учебниках, и дискурсом вне школьных стен - формула воспитания цинизма и безучастности. В то же время одинаково важно и сложно соблюсти оптимальный баланс между надеждой и реальностью при ознакомлении детей с масштабом экологического кризиса и угроз миру.

“**Необходимо, чтобы в рамках школьного образования был решен вопрос о противоречиях между заявлениями учебных планов в отношении устойчивости, с одной стороны, и неустойчивостью стратегий развития и ежедневного опыта, с другой**”

Чтобы содействовать целесообразному обсуждению, необходимо разбить концепции ЦУР 4.7. на понятные и контекстуализированные вопросы, с которыми дети смогут соотнести свой опыт. Как минимум, школьное образование должно воспитывать в учащихся осведомленность о противоречиях и проблемах, сопряженных с нашим стремлением к устойчивому и мирному будущему, с одной стороны, и институциональным стремлением к безграничному экономическому росту и потреблению, с другой. Как уже отмечалось, все это возлагает высокие требования на составителей планов и преподавателей, и для того, чтобы их выполнить, разработка учебных планов не может быть отдана исключительно в руки технократов в центральном министерстве, но должна включать широкий круг экспертов и заинтересованных сторон, в том числе школьных учителей.

Наполнять дух целого народа безграничным тщеславием по поводу его превосходства, учить его гордиться своею нравственною тупостью и несправедливо приобретенными богатствами, надолго унижать побежденные народы, выставляя на показ трофеи победы и пользуясь ими в школах для того, чтобы воспитать в детях презрение к другим, значит подражать западу в том, что есть гнойник на его теле, все расширяющийся и захватывающий его жизненные центры.

Рабиндранат Тагор (1917/2010, стр. 23)

Воспитание глобальной гражданственности заключается главным образом в формировании понимания идентичности как многослойного и сложносоставного, а не однородного качества с единственным фокусом - нацией. В этом отношении настоящее исследование показывает, как далеки большинство азиатских систем образования от транснациональных взглядов на коллективную идентичность. Стоит еще раз отметить, что подчеркивание необходимости не ограничиваться

Стоит еще раз отметить, что подчеркивание необходимости не ограничиваться национальной идентичностью не означает отрицание важности наций-государств как институтов, а также чувства принадлежности и общих взглядов, которые они поддерживают и воплощают

национальной идентичностью не означает отрицание важности наций-государств как институтов, а также чувства принадлежности и общих взглядов, которые они поддерживают и воплощают. Однако пока общность взглядов ограничивается национальными границами (или религиозными, или же

этнолингвистическими), угрозы миру остаются острыми, а достижение транснационального консенсуса по стратегиям, направленным на решение общих проблем, связанных с экологическим кризисом, станет трудной задачей.

Реформирование методов политической социализации с целью поощрения отождествления с представителями других национальных, религиозных или этнических групп представляет собой сложную задачу, а реальное изменение массового сознания, скорее всего, произойдет не через одно поколение. Сложности и педагогические факторы, перечисленные выше, означают, что попытки продвигать больший транснационализм и толерантность к разнообразию должны начинаться дома. «Глобальная гражданственность» может показаться размытой и неясной концепцией, однако идентичности, связанные с региональными корнями, основанные на культуре, вере и языке берут свое начало в общей истории Азии. Общества континента несут следы не только столетий захвата, завоеваний и колонизации, но также и торговые и культурные связи, длившиеся на протяжении многих поколений и оказывающие глубокие и длительные последствия. Для сторонних наблюдателей может показаться обескураживающим, если не сказать трагичным, что пакистанцы и индийцы, японцы и китайцы, которые имеют так много схожих элементов общего литературного наследия, чья популярная культура так похожа, и которых объединяют идентичные вкусы, верования и традиции, тем не менее, в основном считают друг друга враждебно настроенными чужаками. В этих случаях нет необходимости открывать или изобретать ресурсы для

формирования чувства общей идентичности, так как их можно легко найти на самой поверхности.

Однако в Азии одной из общих черт является то, что государства продолжают использовать образование в первую очередь для закрепления национального отличия или уникальности, в том числе по отношению к своим наиболее близким соседям. Даже в тех странах, где учебные планы по истории и гражданскому самосознанию воздерживаются от прославления войны, о чем сетовал Тагор еще столетие назад, они зачастую находят альтернативный способ заявить о своей жертвенности. Соревнование в отношении национальной жертвенности потенциально также пагубно влияет на взаимопонимание между государствами, как и восхваление войны. Это может способствовать появлению эгоцентричного чувства национального морального превосходства, а также болезненного сознания несправедливо нанесенной обиды, что может легко превратиться во враждебность по отношению к нациям или группам, ответственным за прошлые посягательства.

Если данная ситуация верна в отношении учебных планов, разработанных для государственных школ, то что можно говорить о платных «международных школах», число которых растет в Азии? Если воспитание глобальной гражданственности и можно где-то найти, то, безусловно, именно в таких школах? Однако глобальная гражданственность, как заявлено в подобных школах и выражено в использовании английского языка как языка обучения, в основном является идентичностью привилегированной глобализированной элиты. Подобные взгляды не включают в себя инклюзивный, демократический транснационализм, поддерживаемый ЮНЕСКО. В качестве отдельных учреждений подобные школы могут быть замечательными и делать все, чтобы воспитать в своих подопечных высокие идеалы. Однако как симптом и фактор усугубления массового разрыва в знаниях, опыте и восприятии между элитами и всеми остальными, их распространение ведет к подрыву сознания общей гуманности и общей гражданственности не только между государствами, но, что еще более важно, внутри них.

Безусловно, во многих азиатских обществах возможность изучать английский язык, мировой лингва-франка, сегодня получили не только учащиеся отдельных элитных частных школ - факт, который может рассматриваться в качестве признака глобальной восприимчивости. Тем не менее, в тех государственных школах, в которых его изучают, высокое качество преподавания и достижение хорошего уровня владения языком в целом остается уделом достаточно богатых и привилегированных, способных дополнить государственное образование. В то же

“ **В то же время преподавание английского языка в первую очередь обусловлено инструменталистскими, экономическими соображениями. Политики стремятся получить готовые «глобальные человеческие ресурсы», при этом люди и семьи рассматривают английский язык в качестве средства для приобретения или удержания статуса элиты** ”

время преподавание английского языка в первую очередь обусловлено инструменталистскими, экономическими соображениями. Политики стремятся получить готовые «глобальные человеческие ресурсы», при этом люди и семьи рассматривают английский язык в качестве средства для приобретения или удержания статуса элиты. Однако чрезмерный фокус на изучении именно английского языка, наряду с акцентом на математике и точных науках в большинстве стран Азии, как правило, не оставляет в расписании места

для изучения других азиатских языков. Например, японские учащиеся изучают классический китайский (во время уроков японского языка), однако почти никогда современный китайский (см. **Главу 3**). Подобная ситуация затрудняет распространение транснационального сознания, которое необходимо в Азии в целях содействия миру.

В отношении общественно-политической подготовки дискурс о «работе» и «навыках, необходимых для работы» представляют еще одну важную проблему. В большей части мира, включая разные области Азии, отмечается высокий рост безработицы, распространение безработицы или неполная занятость среди молодежи или крайне нерегулярная, небезопасная работа, что оказывает существенное давление на социальную сплоченность. Тем не менее получение навыков и работоспособность продолжают рассматриваться отдельно от более широких гуманистических и гражданских целей школьного образования в политике образования. Образование продолжает подпитывать стремление к устойчивой карьере и образу жизни, который с ней ассоциируется. Однако во многих странах сокращается количество стабильных рабочих мест, при этом работодатели пытаются поддерживать мотивацию и продуктивность, манипулируя амбициями и страхами работников, которые все больше ощущают растущую нестабильность и незащищенность. Принято считать, что профессиональное обучение является средством создания рабочих мест, тем не менее оно скорее дает узко определенные набор навыков. Вместо предоставления

возможностей для получения работы, профессиональное образование зачастую выполняет социальную функцию по управлению ожиданиями учащихся, которых общество считает «неудачниками», обрекая их на незащищенные и плохо оплачиваемые рабочие места.

Чрезмерный или несбалансированный акцент на роли образования в улучшении «возможностей трудоустройства» и ускорении роста оказывает усиленное давление на учащихся и подрывает стремление учебных планов способствовать устойчивости. Подобный акцент

“

Подобный акцент поощряет молодых людей рассматривать школьное образование в первую очередь как интенсивное формирование «человеческого капитала» и оценивать себя и других главным образом в качестве единиц производственного потенциала

”



поощряет молодых людей рассматривать школьное образование в первую очередь как интенсивное формирование «человеческого капитала» и оценивать себя и других главным образом в качестве единиц производственного потенциала (и последующего зарабатывания и потребления). Фундаментальный вид меритократии, глубоко закрепившийся в Восточной Азии, но также распространенный и в других странах, позволяет узаконить существующие привилегии, способствуя распространению новых форм дискриминации или социальной фрагментации. Внесение поправок в учебные планы по вопросам гражданского самосознания, гендера, разнообразия или прав человека не может существенно помочь в решении указанных проблем. Для восстановления общественной веры в ценность образования

и смягчения крайних форм крeденциализма, необходимо радикальным образом пересмотреть социальный контракт, омраченный повсеместной незащищенностью

которые проникли во многие системы школьного образования Азии, необходимо радикальным образом пересмотреть социальный контракт, омраченный повсеместной незащищенностью. Если нашей задачей является убедить молодых людей позаботиться о нашем общем будущем, следует дать им видимую причину быть заинтересованными в этом

3. Продвижение центральной важности образования в интересах мира

В продолжающейся атомизации общества, граждане и классы исчезли как силы перемен, и им был открыт путь в мир индивидуумов, которых объединяет потребление товаров или информации и которые доверяют интернету больше, чем они доверяют политическим представителям или экспертам, которых показывают по телевизору. ... Наши представители продолжают передавать власть экспертам и корыстным механизмам регулирования во имя эффективного глобального управления, в то время как скептически настроенная и отдаленная общественность смотрит на это. Идея об управлении миром становится вчерашней мечтой.

Марк Мазовер (2012, стр. 426-7)

Продвижение мира зачастую воспринимается в качестве формальной цели школьного образования, однако интеграция концепции в учебные планы в рамках перспективы «национального развития» затруднительна. Хотя дискурс, касающийся глобализации, получил популярность среди многих политических деятелей и составителей учебных планов, внимание сосредоточено в первую очередь на коммерческих аспектах, а не на глобальном сотрудничестве во имя мира. В учебных документах многих азиатских стран, включая те, которые недавно столкнулись или в настоящее время страдают от вооруженных конфликтов, вопросы мира практически не обсуждаются. «Культура мира», которая упоминается в ЦУР 4.7., все еще редко признается в большинстве стран континента.

Более того, даже в тех странах, в которых понятие мира встречается в учебных планах и учебниках, его ассоциируют с косвенно националистическими утверждениями уникальной жертвенности, представляя «нам» особый взгляд на ужасы войны, и таким образом право и обязанность проповедовать пацифизм среди своих соседей и во всем мире. Подобный пацифизм может

быть искренним и глубоко прочувствованным. Однако, когда соседи считают, что у них больше притязаний на жертвенность от рук современных самопровозглашенных посланников мира (или их прародителей), подобный подход может стать разрушительным. Вместо того, чтобы продвигать дух международного братства и гармонии, подобное отношение может усугубить или усилить взаимное отчуждение и непонимание, как показано в **Главе 3** на примере Восточной Азии. Настоящий пацифизм означает устранение националистической пелены и признание потенциала агрессии и жестокости, которые пронизывают каждую культуру, общество и народ.

Выступая в качестве концепции, мир располагается между устойчивостью и глобальной гражданственностью. Успешное достижение указанных целей обусловлено наличием мира, при этом крайне важно, чтобы школьное образование играло роль в обеспечении мира. Признаются несколько значений и подходов в появляющемся дискурсе о просвещении по вопросам мира (Бажаж и Ханцопулос, 2016), однако в наиболее полном смысле это больше, чем предотвращение ситуаций, в которых антагонизм мог бы вылиться в конфликт, путем напоминания об опасностях войны, как бы важно это ни было. Чтобы обеспечить «устойчивый» мир, необходимо устранить шовинистический представления, которые усугубляют антагонизм, обесчеловечивая образ «иного». В этой связи потенциал школьного образования, к лучшему или худшему, огромен.

Во многих регионах Азии, равно как и на Ближнем Востоке и в некоторых частях Европы, с момента окончания Холодной войны отмечается повышенный уровень незащищенности нестабильности и насилия, проявившийся не в последнюю очередь в распространении терроризма (Франклин, 2006). Поиски мира посредством просвещения, предпринятые знаменитыми философами и деятелями образования в период между войнами последнего столетия, включая Бертрана Расселла, Марию Монтессори и Рабиндраната Тагора, таким образом, сегодня не теряют своей актуальности (Брехони, 2004). Перечисленные мыслители призывали к радикальным изменениям школьного образования, видя в них средство по снижению страха войны и ее последствий. Они предложили идею «мировой гражданственности», которая предвляла «глобальную гражданственность», получившую сегодня признание ЮНЕСКО.

Признанный мировой эксперт по раннему детскому образованию, Мария Монтессори, была особенно красноречива и воодушевляла других. Она занималась анализом мира с точки зрения психологии отношений между взрослыми и детьми, уделяя особое внимание последствиям в сфере педагогике. В своей лекции «Образование и мир» (Монтессори, 1948/1972), она продемонстрировала, каким образом учебные планы и педагогика, которые не учитывают природу ребенка, воспитывают услужливость ума. Она утверждала, что в конечном счете это способствует укоренению насилия и войны и поддержанию иллюзии, что война представляет собой единственное средство для решения конфликтов. В своем анализе она подчеркивает важность образования, ориентированного на детей, в воспитании взглядов и способностей, необходимых для поддержания мира и достижения устойчивости.

Как и во времена Монтессори, так и не дано точное определение ориентированности на детей в рамках школьной системы. Существует риск, что призывы к большей ориентированности на детей посчитают наивными, фундаменталистскими заявлениями о прогрессе в образовании. Однако, согласно нашим данным, это не помешало правительствам

Азии выборочно использовать риторику «автономности» и «креативности», концепций, которые подразумевают идеал самонаправленного обучения. Как было указано выше, данные концепции обычно почти всегда рассматриваются через призму экономизма, как если бы

“ **Один идеал образования для технократических правящих элит, другой - для масс, которые покорно исполняют условия контракта** ”

политические и социальные последствия независимого, критического мышления могли (или должны) быть отделены от роли, которую они играют в улучшении продуктивности. Широко распространенная комбинация наставлений, направленных на поддержку креативного, автономного обучения, с одной стороны, и некритического патриотизма, основанного на государственности, с другой, напоминает нам о саркастическом предположении Бертрانا Рассела о том, что учащиеся, «показывающие определенные способности к наукам, должны быть освобождены от прохождения подготовки в вопросах гражданственности, и им должно быть дано право думать» (1932/2010, р. 11). Другими словами, один идеал образования для технократических правящих элит, другой - для масс, которые покорно несут свое бремя.

Отметить данный факт не значит поддерживать упрощенную дихотомию между упорядоченными, ограниченными правилами образованием и педагогической свободой для всех. По признанию Рассела, «полная свобода в детстве» не обучает ребенка «сопротивляться призывам одномоментных импульсов», и не дает ему/ей] развить «способности к концентрации на одной дисциплине, когда он/она заинтересованы в другой, или к сопротивлению удовольствиям, так как это приведет к усталости, которая повлияет на последующую работу». Однако другой крайний вывод: «очень строгая дисциплина, схожая с дисциплиной солдат в военное время, делает мужчину/женщину] неспособным[ой] действовать без внешнего приказа», - и подобные методы распространены в большей части Азии. В заключении Рассел добавляет, что «развитие воли требует... некоего тонкого баланса между свободой и дисциплиной, и может быть уничтожено в случае перекоса в ту или иную сторону» (стр. 23). Это возвращает нас к размышлениям о центральной роли педагогики и роли преподавателя и его статуса.

Концепция мира находится на пересечении трех главных целей школьного образования: закрепления определенных этических норм (включая соответствующие дисциплинарные меры), продвижения сознания гражданственности и подготовки к миру работы. Сегодня все три цели подвергаются новым и взаимосвязанным вызовам. Многие факторы сопряжены с очевидной эрозией давно устоявшихся этических норм во многих обществах, однако отчужденность от государства и незащищенность рабочих мест - основные факторы. Известно, что Руссо рассматривал отношения между гражданами и государством как «социальный контракт», в рамках которого люди в гипотетическом (или даже мифическом) «государстве природы» жертвуют свободой взамен на безопасность и поддержку, которую обеспечивает государство (Руссо, 1762/2003). Однако сегодня стремление или возможности многих государств по всему миру обеспечить безопасность молодежи, как кажется, стали ограниченными, что делает их более склонными к страху и отчаянию. Чувство незащищенности усугубляется неспособностью национальных экономик предоставить достаточное

количество достойных рабочих мест, во многих случаях несмотря на продолжающийся или резкий рост. Данное утверждение особенно верно в Азии, где даже более богатые экономики используют минималистический подход к социальному обеспечению, чрезмерно привязывая доходы населения и пособия к рабочим местам, а работу к успеху в интенсивной конкуренции за дипломы.

“**Рост без создания дополнительных рабочих мест или рост, который основан исключительно на незащищенных и низкооплачиваемых рабочих местах, наиболее серьезно сказывается на чувстве достоинства, которое формируется благодаря работе**”

Рост без создания дополнительных рабочих мест или рост, который основан исключительно на незащищенных и низкооплачиваемых рабочих местах, наиболее серьезно сказывается на чувстве достоинства, которое формируется благодаря работе. Если человек трудоустроен постоянно, это также способствует формированию самоидентичности, чувства, что «это то, что я делаю лучше всего, это то, кем я

являюсь». Если человек занят только на временных работах или проектах, работа перестает играть роль в формировании идентичности. Таким образом, люди могут почувствовать необходимость искать значение в другом месте, возможно, в ультрационализме или других идеологиях, которые винят в своих бедах обезчеловеченные группы - иностранцев, меньшинства, рабочих мигрантов, «современных» работающих женщин и т.д. Эти и другие схожие проблемы зачастую находят в насилии инстинктивное одобрение своей «правды». Они привлекают молодежь, предлагая им цель, с которой можно идентифицировать себя, и возможность преодолеть изоляцию и отчуждение.

Просвещение в вопросах мира, таким образом, включает намного больше, чем проповеди об опасностях насилия и добродетелях братской любви; мы должны убедиться в том, чтобы школьное образование признает и затрагивает соответствующие моральные, гражданские и экономические кризисы, с которыми мы сталкиваемся. ЦУР 4.7. предлагает нам перспективу для изменения учебного плана, что Шwab (1969), в ответ на широкое распространение отчуждения молодежи и педагогическую дисфункцию в Америке в 1960-х годах, назвал искусством «практичности». Данное положение основано на идее, что строго регламентированные умы плохо справляются с кризисами, приобретая упрощенное, черно-белое видение, которое ведет к конфликтам и столь знакомому лозунгу: «Смерть врагам! Разоблачим диверсантов!» Только если граждане открыты и подготовлены к использованию собственных критических навыков и обладают свободой и уверенностью их использовать, мы можем надеяться, что общество действительно заметит глубину и сложность кризиса, вызванного разрушением экологии и вооруженными конфликтами. Именно по этой причине критическое и креативное мышление важны для того, чтобы дать будущим поколениям интеллектуальные и эмоциональные возможности, которые позволят им справиться с проблемами, стоящими перед нами.

В то же время, как подчеркивается в настоящем докладе, критический подход, любознательность и креативность не просто полезные «навыки» или «компетенции», полезные для определенных целей, хоть и таких важных, как решение вопроса климатического изменения или сохранения мира. В более полном смысле перечисленные качества являются неотъемлемыми для образования. Без них школьное образование становится отчуждающей, обезличенной деятельностью. ЦУР 4.7, как правило, рассматривается в качестве цели, которая призвана воплотить «социальные, гуманистические и моральные ценности образования» (ЮНЕСКО, 2016е, стр. 288), косвенно воспринимаемые в качестве вторичных по сравнению с основной задачей ЦУР 4, а именно: роль образования в развитии человеческого потенциала

для экономического развития. Считается, что ЦУР 4.7. является корзиной с богатствами, благодаря которой можно создать модель школьного образования, разработанную в первую очередь для достижения узких экономических целей. Однако в действительности ЦУР 4.7. заставляет нас радикально пересмотреть распространённые

“ **Именно по этой причине критическое и креативное мышление важны для того, чтобы дать будущим поколениям интеллектуальные и эмоциональные возможности, которые позволят им справиться с проблемами, стоящими перед нами** ”

взгляды на цели школьного образования. То, что сегодня мы по крайней мере задумываемся об экологии, говорит о том, что прогресс возможен. В 1960-х годах, названных «декадой развития», экологии уделялось незначительное внимание. Тот факт, что сегодня данная тема получила большее распространение, обязан во многом потенциалу образования в расширении горизонтов общественных обсуждений. Тем не менее сегодня перед образованием стоит новая задача, которая заключается в уходе от попыток улучшить существующие учебные планы и учебники, а также решению вопроса муштры, имеющей место в массовом школьном образовании, и ее роли в усилении непрекращающейся конкуренции между людьми и странами.

Таким образом, необходимо, чтобы мы пересмотрели не только содержание и направленность школьных учебных планов, на что было в основном направлено настоящее исследование, но и переосмыслили место школьного образования в более широком контексте социальных и политических систем. Национальные обсуждения о способах использования образования в интересах устойчивого развития, мира и глобальной гражданственности, как правило, видят решение вопроса в «реформировании мышления», которое должно проводиться сверху-вниз путем изменения учебных приоритетов. Однако решение задачи изменения представлений, как если бы это была лишь задача технократической корректировки, несовместимо с гуманистическим пониманием образования и может оказаться неэффективным даже в рамках узкой задачи «ориентированности на компетенциях». Подобный подход также (не случайно) служит способом отвлечь внимание от более глубоких противоречий между гуманистическими взглядами на образование и инструменталистскими взглядами на отношения между государством и гражданами, в рамках которых люди рассматриваются в качестве «человеческого капитала», в качестве «средств» для достижения определенных государством «целей» развития. Если мы хотим, чтобы школьное образование заложило основы для устойчивого, мирного будущего в духе нашей общей гуманности, нам необходимо переосмыслить не только манеру обучения учеников в школах, но и манеру обращения государств с гражданами посредством институциональных договоренностей и предоставления основных общественных благ (включая образование). Проблемы, связанные с педагогическими методами, применяемыми в школах, и социальной реальностью вне ее, не могут быть оторваны друг от друга.

Дальнейшие шаги



Наращивание потенциала системы

Устойчивое развитие и глобальная гражданственность эпистемологически несовместимы с подходом, ориентированным на достижения. Достижение ни одной из этих целей не позволяет измерить успех учебного плана в краткосрочной перспективе. Указанные задачи всегда длительны (Мочизуки с Хатакуяма, 2016; Боуэр, 2004), что делает необходимым долгосрочное планирование (например, на 15-летний срок, а не обычный пятилетний) в следующих областях:

- Увеличение потенциала системы, чтобы собрать и использовать наилучшие доступные академические ресурсы для разработки учебных планов, учебных программ и учебников, которые охватывали бы вопросы устойчивого развития и глобальной гражданственности.
- Восстановление уверенности преподавателей посредством реформирования системы, направленного на усиление интеллектуальной автономии преподавателей, ответственности и возможностей для принятия

устойчивого развития и глобальной гражданственности, а также соответствующей корректировки методов преподавания.

- Чтобы преподаватели могли выполнять свои педагогические обязанности в отношении устойчивого развития и глобальной гражданственности, начальным и младшим классам средней школы необходимо предоставить ресурсы.

В нашем отчете показано, что во многих странах отмечается сильная тенденция извращать новые идеи и создавать искусственные ограничения для их использования в школьных учебных планах. Это может обеспечить передачу информации, однако, скорее всего, не приведет к ее усвоению. В то же время существенной проблемой для многих стран является наращивание потенциала системы, способной разработать соответствующие учебные планы, в том числе методические пособия, и вовлечь преподавателей в данный процесс. Во многих странах Азии системы не располагают достаточным потенциалом для адаптации учебных планов и предоставления возможностей для полноценного профессионального развития преподавателей, в то время как в тех странах, где система разработки учебных планов и подготовки учителей более сложна и продумана, данные процессы, как правило, организованы в высоко централизованной, бюрократической и конформистской манере. ЮНЕСКО может предоставить значительную помощь в увеличении потенциала системы в области разработки учебных планов и профессиональной подготовки преподавателей, однако это не может нивелировать или снизить важность политического и социального контекста для проведения реформы образования.

Политическая нестабильность (или ее угроза), конфликты и катастрофы (природные или вызванные человеком) могут серьезно снизить потенциал любой школьной системы на пути к реформам, однако также могут направить приоритеты политики в противоположную от ЮНЕСКО сторону. Подобные противоречия ярко представлены в ряде обществ, рассмотренных в настоящем докладе. Как ярко проиллюстрировано на примере постсоветской Центральной Азии, и в разной степени в других странах, политическая нестабильность может способствовать формированию зачастую агрессивных националистических подходов к образованию; возможный «результат» подобной политики может привести к обесцениванию остальных целей. Маниакальное стремление к измерению и отчетности, которое характерно для многих мировых экспертов в области образования и технократов, работающих в министерствах, зачастую подразумевает намеренную слепоту в отношении подобных важных, но неизмеримых факторов. В данном отчете мы стремились подчеркнуть и, может, изменить, подобную тенденцию.

Предложения по плану действий

Несмотря на глобальный консенсус в отношении целесообразности образования в интересах мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности (как изложено в ЦУР 4.7), процесс интеграции указанных концепций в национальные учебные планы по-прежнему недостаточно изучен. Целью настоящего доклада было не представить или показать заявленные «передовые методы» стран, учреждений и организаций, которые отвечают за интеграцию ОУР, ВГГ и других смежных областей. Представленное исследование подтверждает, что

изменения в области образования необходимо рассматривать параллельно с реформами политических и социальных структур и переоценкой культурных или идеологических представлений, лежащих в их основе. Необходимо рассматривать обучение как процесс, который позволяет учащимся сформировать собственную картину мира, прививая любознательность и способствуя ее преобразованию в критическое мышление.

1. **Переосмыслить основные приоритеты политики образования.** В современных дискуссиях об образовании превалирует экономизм, трактующий образование в узком смысле. Потенциал образования для содействия коллективному процветанию и индивидуальным возможностям является неоспоримым фактом. Однако школьное образование играет важную роль не только в наделении учащихся навыками, необходимыми для работы, или формировании «человеческого капитала». Оно может как разделять, так и объединять, как угнетать, так и освобождать, как искажать умы, так и просвещать, и содействие неустойчивым социально-экономическим моделям может в конечном счете привести к нашему обеднению, а не обогащению. Политикам необходимо как можно скорее сделать содействие миру, устойчивость и человеческое единство приоритетом в вопросах развития системы образования. ЦУР 4.7. должна рассматриваться не только как одна из образовательных «целей», но как основная задача, которой все подчиняется.
 - a. **Поместить образование в интересах мира в центр осуществления ЦУР 4.7.** Несмотря на прямые упоминания «культуры мира и ненасилия» в ЦУР 4.7., ЮНЕСКО выделяет ОУР и ВГТ как отдельные столпы ЦУР 4.7. Формулировка данных целей должна стать более согласованной и решительной, и осуществить это необходимо путем признания центральной роли образования в интересах мира.
 - b. **Пересмотреть приоритеты предметных учебных планов, в частности, по истории, обществознанию и языкам.** Роль истории и обществоведения в политической социализации, а также потенциал данных дисциплин в становлении мира или усугублении конфликтов были хорошо изучены и широко обсуждались. Несмотря на тесную связь между языком, идентичностью и гражданскими конфликтами во многих странах, не в последнюю очередь в пост колониальной Южной Азии (Гуха, 2007, стр. 186-200, стр. 593-95), роль преподавания языков в данном отношении изучена намного меньше. Преподавание иностранных и вторых языков обладает существенным потенциалом для улучшения взаимопонимания между общинами и нациями. Тем не менее, возможности для изучения других языков, кроме «родного» (в особенности в странах с одним официальным языком) и английского остаются ограниченными в большинстве стран Азии. Такое положение частично связано с тем, что в учебных планах особое внимание уделяется математике и естественным наукам. Ради поддержания устойчивого мира в Азии, необходимо серьезно задуматься о пересмотре учебных планов таким образом, чтобы в них больше внимания уделялось изучению других азиатских языков, а также о принятии мер (на уровне высшего образования и профессиональной подготовки преподавателей) по наращиванию потенциала для обучения данным языкам.
 - c. **Уделять внимание изучению природы и искусств как элементам основного образования.** Кроме предоставления больших возможностей для изучения разных азиатских языков, в учебных планах также необходимо предоставить место для

изучения других вопросов, достижения в которых не так легко измерить и проконтролировать, но которые, тем не менее, крайне важны для становления гуманистического видения образования. В том числе посредством предоставления возможностей для изучения окружающей среды на собственном опыте, как упомянуто выше (то есть, путем выполнения заданий, связанных с садоводством на начальном уровне). Также это включает преподавание музыки, изобразительных искусств, театрального искусства и танцев - эстетической деятельности, которая в значительной степени способствует принятию культурного разнообразия и культуры мира. В представленном отчете подобная деятельность представлена незначительно, так как работа в первую очередь направлена на изучение «основных» школьных дисциплин. Однако именно этот факт говорит о том, что изучение данных дисциплин имеет второстепенное значение. Данный вопрос требует дальнейшего рассмотрения и изучения со стороны политиков и составителей учебных планов.

d. Усилить роль исследований в области образования с тем, чтобы они учитывались при разработке политики и учебных планов. Привлечение исследователей широкого спектра социальных наук к разработке политики необходимо, чтобы согласовать политический дискурс с современными социальными реалиями. Однако в странах Азии зачастую отсутствует соответствующий потенциал или стремление его использовать, учитывая высоко централизованный и бюрократический характер процесса разработки политики, а также склонность рассматривать рекомендации экспертов в качестве легитимизации уже принятых официальных решений. В особенности в развивающихся странах, полноценные научные исследования, посвященные вопросам образования и проведенные местными исследователями, зачастую редки. С целью создания крепкой основы для реформирования учебных планов необходимо нарастить потенциал для проведения подобных исследований, а также показать официальное стремление к уважению к заключениям экспертов.

2. Создать платформу, способную объединить усилия экспертов в области образования с учетом нужд ребенка и разработки учебных планов по основным предметам начального и среднего уровней. Призывы к включению просвещения в интересах устойчивого развития и воспитания глобальной гражданственности и связанных с ними концепций во всех видах (формальных и неформальных) и на всех уровнях образования (от детского сада до аспирантуры) означают, что так необходимый акцент на разработке учебных планов для базового школьного обучения в значительной степени был утрачен. Реформирование учебных планов по основным школьным дисциплинам с той целью, чтобы они способствовали устойчивому развитию и глобальной гражданственности, требует высочайшей междисциплинарной, научной компетентности и осведомленности. Также требуется академический опыт в области психологии и социологии образования (для изучения того, как молодежь думает и учится в различных обстоятельствах), а также в педагогических науках.

3. Содействовать разработке учебных планов на основе широкого участия. Преподаватели зачастую рассматриваются в качестве служащих, работа которых заключается в исполнении решений, принятых экспертами и служащими более высокого уровня. Необходимо относиться к преподавателям как к партнерам по разработке и планированию учебных планов, а не как к техническим работникам, выполняющим инструкции. Отсутствие профессионального энтузиазма, интереса и самостоятельности вынуждают многих амбициозных учителей покинуть профессию. Крайне важно привлекать преподавателей к разработке образовательной политики,

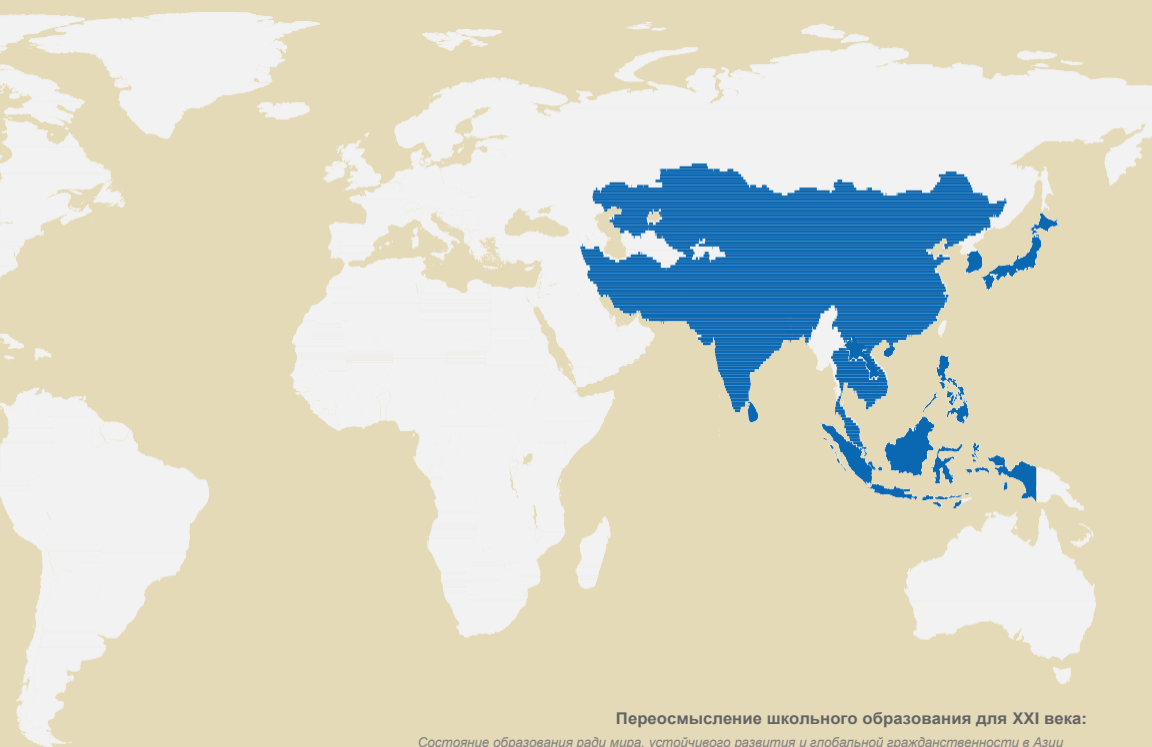
которая повлияет на работу в классе. Преподаватели, у которых нет достаточной самостоятельности или свободы мыслить, едва ли могут обучить этим качествам учащихся. Мы должны восстановить уверенность учителей как самостоятельных профессионалов, способных воспитывать в детях проактивную и осмысленную гражданственность, к которой мы и стремимся, а не рассматривать их как пассивных приспешников контролирующих органов. Также необходимо принять меры для всеобщего обсуждения методов образования и возможностей технологий, которые могли бы помочь преподавателям, на уровне основного школьного образования, при этом не считая, что технологии являются панацеей или заменой критического размышления о целях образования.

- 1. Пересмотреть международное значение контроля и измерения «результатов» обучения.** Политики должны руководствоваться более широким представлением о целях образования и уделять больше внимания приумножению своего «вклада» в обучение, а именно — в разработку учебных планов, подготовку преподавателей и совершенствование учебных материалов —, а не контролю за успеваемостью учеников. Механизмы конкуренции и процедуры тестирования, направленные на обеспечение «подотчетности», как правило, ведут к сужению учебных планов и снижению самостоятельности и уверенности преподавателей. В соответствии с выше обозначенными пунктами 2, 3 и 4, вклад в образование должен делаться при участии как можно большего количества заинтересованных лиц, без лишней централизации.

В случае такой концепции как устойчивое развитие, обучение будет означать что-то стоящее или непрерывное, если данная концепция будет адаптирована к «реальности», проживаемой ребенком (Пьеже, 1976). Однако едва ли тестирование по завершении модуля, как бы хорошо оно не было разработано, может отразить понимание данного вопроса. Долгосрочный взгляд на образование требует радикального пересмотра распространенных идей об успеваемости, результатах и системной подотчетности. Необходимо пересмотреть наше понимание «успеваемости» в области образования, если мы хотим внедрить новые формы обучения, которые действительно смогут оказать влияние на наш образ жизни, поведение, представления и ценности.

Наконец, необходимо еще раз подчеркнуть, что любые предложения по конкретным мерам в сфере школьного образования, должны быть приняты с учетом внешкольного контекста. Признавая важность согласования учебных задач и педагогических методов с «реальностью, проживаемой» детьми, нам необходимо также признать, что подобная реальность должна быть преобразована, и что одно лишь школьное образование не может достичь этих перемен. Восхваление добродетелей мира, гармонии, толерантности, заботы об окружающей среде и творческой автономии в классах значит мало, если реальность, с которой дети сталкиваются за стенами школы, включает дикую борьбу за индивидуальные, семейные и национальные преимущества, отрицание общей ответственности за менее успешных, бессилие перед государственной властью, трактование политической критики как предательства и отклонения от нормы, а также привычную демонизацию внешних и внутренних «врагов». Молодежь должна видеть не только слова старших, но и их действия. Все мы, не только преподаватели, в своем стремлении воспитать в будущих поколениях качества, необходимые для мира, устойчивого развития и глобальной гражданственности, должны показывать им пример.

Приложения



Переосмысление школьного образования для XXI века:

Состояние образования ради мира, устойчивого развития и глобальной гражданской ответственности в Азии



Методология анализа содержания политики и учебных планов

1. Цели и охват

Цели

Первый этап настоящего обзора заключался в анализе степени распространенности концепций, включенных в ЦУР 4.7., в (а) законодательстве в области образования и в (b) национальных школьных учебных планах 22 стран Азии (см. **Рисунок 0.2** во Введении), фокусируя внимание на основных школьных дисциплинах - математике, естественных науках, языках и социальных науках. Кроме того, были рассмотрены учебные планы по общественному (или их эквивалент в национальном контексте) в тех странах, где оно изучается отдельно от социальных наук. В тех случаях, когда это было возможно, также были проанализированы учебные пособия.

Охват

Географический охват

Поскольку инициатива о составлении настоящего обзора исходила от ЮНЕСКО-ИМГОМУР совместно с Азиатско-тихоокеанским региональным бюро ЮНЕСКО по вопросам образования (ЮНЕСКО Бангкок) и отделениями ЮНЕСКО в регионе, первые 15 стран были выбраны, основываясь на географическом присутствии в них отделений ЮНЕСКО¹. Остальные страны,

1 Отделение ЮНЕСКО в Янгоне (при ЮНЕСКО Бангкок) и ЮНЕСКО в Апии не смогли принять участие в проекте по причине конкурирующих приоритетов. Неучастие последних означает, что исследование ограничено регионом Азии, а Тихоокеанский регион не был представлен.

для рассмотрения в настоящем исследовании, были выбраны, исходя из идеальных критериев и практических соображений.

Что касается идеальных критериев, в исследование были включены страны из разных субрегионов Азиатско-Тихоокеанского региона и отличающиеся друг от друга по размеру, уровню экономического развития, а также по другим параметрам. Учитывая, что в рамках схожего исследования Всемирного доклада по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2016а) были проанализированы официальные документы, составленные только на английском, французском или испанском языках, в настоящем исследовании также была сделана сознательная попытка охватить страны, официальные материалы которых недоступны на указанных языках.

Что касается практических соображений, в исследование включены страны, уже рассмотренные в предыдущих, актуальных межнациональных исследованиях, чтобы обосновать и синтезировать выводы существующих исследований (см. ЮНЕСКО, 2014d; ЮНЕСКО, 2015c; MOT/ CEDEFOP, 2011; IGES, 2012; Международная ассоциация по оценке учебных достижений, 2010). Кроме того, были предприняты усилия для того, чтобы включить страны Е-9, расположенные в азиатско-тихоокеанском регионе, а именно: Бангладеш, Китай, Индию, Индонезию и Пакистан, учитывая их многочисленное население и имеющийся доступ к документации, касающейся мероприятий в рамках программы образование для всех (ОДВ).

Д и с ц и п л и н ы

Учитывая, что в учебных планах существенное внимание уделяется математике, естественным наукам, языкам и социальным наукам (основным дисциплинам), в том, что касается количества учебных часов и их обязательного статуса и проведения экзаменов по указанным дисциплинам, их изучение крайне важно для улучшения понимания научных и социальных аспектов взаимосвязанных и взаимозависимых проблем, начиная с локальных и заканчивая глобальными. Важно рассмотреть не только обществознание, которое считается «носителем» ценностей, но также основные предметы и знания, навыки, представления и ценности, которые школы пытаются воспитать в учениках посредством учебных планов (см. Введение для более подробной информации о важности разных областей обучения).

К л а с с ы

Особенное внимание уделялось учебным планам для 4 и 8 классов, на основе целевой аудитории Международной ассоциации по оценке учебных достижений TIMSS (Математика и естественные науки), PIRLS (Грамотность), и ICCS (Воспитание гражданского самосознания и гражданственности)². Однако, при необходимости, учитывая отдельные обстоятельства наций-государств, данный фокус мог меняться (например, в Казахстане и Кыргызстане были рассмотрены учебные планы для 5 и 9 классов).

² Для более подробной информации, см. http://www.iea.nl/current_studies.html.

2. Общий план написания обзора и меры для преодоления методологических ограничений

Проект состоял из пяти основных этапов: (1) начало проекта; (2) первичный сбор данных; (3) кодирование; (4) написание докладов на национальном уровне и (5) написание синтезированных докладов. Всего проект длился два года, с 2015 по 2017 год.

Процесс включал:

(1) Начало проекта

Как только были определены страны, участвующие в проекте, при поддержке отделений ЮНЕСКО, национальных комиссий и академических институтов были выбраны исследователи, главным образом на основе их языковых способностей. Материалы, посвященные политике образования, а также учебные планы не всегда доступны на языках ООН, в особенности в азиатско-тихоокеанском регионе. Таким образом, национальные исследователи приглашались в зависимости от их понимания ОУР/ВГГ, а также в соответствии со степенью владения национальным и английским языками. Данное обстоятельство позволило обеспечить кодирование всех необходимых национальных документов, поскольку большая их часть составлена не на английском языке. Во многих странах - Бангладеш, Камбодже, Китае, Индии, Индонезии, Иране, Японии, Кыргызстане, Малайзии, Монголии, Непале, Филиппинах и Южной Корее - для работы над обзором была собрана группа исследователей.

Общая схема кодирования была разработана на основе схем кодирования, представленных во Всемирном докладе по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2016а) и совместных исследованиях МБП и Азиатско-Тихоокеанского центра образования для международного взаимопонимания (МБП-ЮНЕСКО и Азиатско-Тихоокеанский центр образования для международного взаимопонимания, 2016), а также первичной схемы кодирования, предложенной ИМГОМУР на основе данных Индии и Гонконга. Также были приняты во внимание комментарии представителей отделений ЮНЕСКО на местах и национальных консультантов, которые были получены в ходе семинара по наращиванию потенциала (см. ниже). В частности, была выражена обеспокоенность тем, что концепции могут быть интерпретированы субъективно и контекстуально. Поскольку мы пытались понять *значение*, а не искали определенные ключевые термины³, было важно убедиться, чтобы в процессе кодирования сохранялся определенный уровень объективности посредством общего понимания концепций среди кодировщиков. Таким образом, в руководство по кодированию, в котором также была представлена схема кодирования и общий процесс кодирования, были включены определения всех категорий и подкатегорий. Следовательно, хотя большинство проанализированных документов были не на английском языке, общее понимание оставило мало возможностей для субъективной интерпретации. Схема кодирования не была переведена на местные языки, за исключением Узбекистана, где группе исследователей было неудобно работать на английском языке.

³ Кодировались не конкретные сочетания слов (например, «права человека» в тексте), а определенные примеры, в которых упоминалась бы концепция «прав человека». См. рисунок А.2 для примеров.

Первостепенной задачей семинара по наращиванию потенциала (проведенного в мае 2016 года в Нью-Дели) было обсуждение и формирование общего понимания схемы кодирования. На семинаре присутствовали представители 18 стран, включая сотрудников отделений ЮНЕСКО на местах и национальных консультантов.

В конце двухдневного семинара также была сформирована группа технической поддержки (как часть общей структуры управления (см. Рисунок 0.2 во Введении)), состоящей из сотрудников ИМГОМУР, ЮНЕСКО Бангкок, МБП и отдельных национальных экспертов. Разработка схемы кодирования была закончена совместно с группой технической поддержки

(2) Первоначальный сбор данных

Нормативно-правовые нормы, политика, стратегические документы в области образования, общие учебные планы и учебные программы очень разнообразны и отличаются в зависимости от страны по структуре, содержанию и т.д. Чтобы обеспечить определенный уровень гомогенности, был составлен образец сбора источников данных, между ИМГОМУР и командами исследователей также было согласовано то, что необходимо закодировать. Подобная мера позволила убедиться, что, несмотря на множество закодированных для каждой страны документов, все соответствующие материалы стали частью исследования (тем или иным образом). При поддержке отделений ЮНЕСКО на местах, национальных комиссий и министерств образования⁴ исследователи сумели получить доступ к указанным документам.

(3) Анализ содержания посредством общей схемы кодирования в выбранных странах

Для анализа нормативно-правовых документов и политики в области образования, а также общих учебных планов и программ использовалась общая схема кодирования. Отдельный документ был разработан для анализа учебников, который применялся несколькими странами⁵, в зависимости от доступности учебников в электронном формате.

В соответствии с методологией, требовалось глубокое прочтение материалов (в противовес обычному «поиску слов») и полное понимание концепций ОУР/ВГГ в относительно короткие сроки (в среднем за 5-6 месяцев). Сам процесс кодирования оказался трудоемким, поскольку исследователям пришлось вручную распределять предложения по подкатегориям, чтобы затем более основательно их проанализировать (для более подробной информации относительно процесса кодирования, см. Процедуру кодирования в следующем разделе).

- 4 Материалы, относящиеся к политике образования и учебным планам, не всегда были доступны в открытом доступе или электронном виде. Было много примеров, когда командам исследователей приходилось работать с печатными копиями, предоставленными министерствами образования, что сделало процесс трудоемким и длительным. Таким образом, было признано, что доступ к национальным материалам, который был обеспечен совместно с отделениями ЮНЕСКО на местах и национальными комиссиями при ЮНЕСКО, необходимым и целесообразным.
- 5 Исследователи из Бутана, Индии, Лаосской НДР, Монголии и Шри-Ланки также проанализировали учебники.

Анализ содержания подобного рода также влечет риск субъективной интерпретации и предвзятого анализа.

Поле А.1 Предпринятые меры для снижения уровня субъективности и обеспечения достоверности результатов между кодировщиками

Чтобы снизить уровень субъективности:

Было разработано подробное руководство по кодированию;

В Дели в мае 2016 года был проведен семинар, посвященный наращиванию потенциала, с целью обеспечения общего понимания схемы кодирования;

Была создана группа технической поддержки;

В нескольких странах была сформирована группа исследователей и более одного человека принимало участие в кодировании, что подтверждает результаты кодирования;

Национальные группы исследователей провели предварительное кодирование, прежде чем формально приступить к кодированию;

Национальные группы исследователей выполнили обязательное задание по кодированию на примере отрывка из национальной образовательной программы Мальты, чтобы улучшить общее понимание процесса среди кодировщиков;

Команда ИМГОМУР (состоявшая из 1 международного сотрудника и 2 национальных служащих) проверили предоставленные результаты кодирования и уточнили у национальных групп исследователей в случае, если у них возникали вопросы по результатам кодирования; и

команда ИМГОМУР также отвечала за разъяснение всех полученных вопросов со стороны национальных групп исследователей как по электронной почте, так и по конференциям в Skype

(4) Составление страновых отчетов

Для каждой страны, рассмотренной в рамках настоящего исследования, был составлен страновой отчет (примерно 10 000 слов), который частично основывался на анализе содержания источников данных, а частично на обзоре вторичных материалов и, при необходимости, опросах соответствующих заинтересованных сторон. Исследователям предоставили план, включающий 22 вопроса со следующими подзаголовками: содержание, понимание концепций ОУР/ВГГ в стране; понятие «идеального гражданина» и самовосприятие страны согласно политике и учебному плану; включение ОУР/ВГГ в политику; включение ОУР/ВГГ в учебные планы; обсуждение и план действий.

Каждый отчет подвергся обстоятельному рецензированию, как внутреннему, так и внешнему. В частности, большинство финальных версий отчетов были отосланы на рецензирование внешними экспертами в области ОУР/ВГГ на национальном уровне, которые могли предоставить компетентную помощь в улучшении качества отчетов, чтобы убедиться, что значение концепций ОУР/ВГГ на национальном передано как можно точнее.

(5) Составление региональных отчетов (настоящий отчет):




План регионального синтезированного отчета был согласован во время встречи основной группы составителей, состоявшейся в январе 2017 года в Нью-Дели (список членов основной группы составителей можно найти в разделе «Благодарность»).

Для независимого рецензирования отчета и его утверждения был сформирован комитет рецензентов, состоящий из пяти независимых ученых (см. Рисунок 0.4 во Введении; список членов комитета также можно найти в разделе «Благодарности»).

3. Схема кодирования

Разработка схемы кодирования

Схема кодирования состоит из 14 следующих категорий:

Активизм Темы ОУР/ВГГ	Компетенции
1. Экономический аспект устойчивого развития	 11. Когнитивные навыки/критическое и системное мышление
2. Экологический аспект устойчивого развития	 12. Представления, ценности и предрасположенности
3. Хорошее здоровье и благосостояние	 13. Поведение и действия
4. Права человека	13.i. Трансверсальные/междисциплинарные навыки
5. Гендерное равенство	13.ii. Ответственный образ жизни
6. Культура мира и ненасилия	13.iii. Активизм
7. Основание и основное направление в отношении глобальной гражданской ответственности	
8. Глобальные системы, структуры и процессы	14. ОУР, ВГГ и другие области обучения
9. Глобальные проблемы	
10. Взаимосвязанность	

В Таблице А.1 приведена общая структура схемы кодирования и указаны исследования, из которых был заимствован каждый элемент.

Таблица А.1 Общая структура схемы кодирования

Сферы обучения	Основные концепции	Категория	Источник	
Учимся жить вместе	Экономический аспект устойчивого развития	1	Всемирный доклад по мониторингу образования Команда ИМГОМУР	
	Умение узнавать (когнитивная)	Экологический аспект устойчивого развития	2	Всемирный доклад по мониторингу образования
	Умение быть (социально-эмоциональная)	Социальный аспект устойчивого развития	3-6; 7-10 (Глобальная гражданственность)	Всемирный доклад по мониторингу образования (3-6, 10) МБП-ЮНЕСКО, АТЦОМВ (7-9). Команда ИМГОМУР
		ОУР и ВГГ Всемирного доклада по мониторингу образования	11 (Когнитивные навыки)	Всемирный доклад по мониторингу образования
			12 (Представления, ценности и компетенции)	Команда ИМГОМУР
	Умение быть (поведенческая)	6 предрасположенности)	МБП-ЮНЕСКО, АТЦОМВ	
Не относится	ОУР, ВГГ и другие области обучения (адъективное обучение)	13 (Поведение и действия)	Всемирный доклад по мониторингу образования МБП-ЮНЕСКО, АТЦОМВ. Команда ИМГОМУР	
		14	Всемирный доклад по мониторингу образования Команда ИМГОМУР	

По вертикали схема кодирования разделена на три основные части: аспекты устойчивого развития (1-10); компетенции ОУР и ВГГ (11-13); и «образование» (14). Большая часть когнитивных концепций, охватывающих три аспекта устойчивого развития (экономический, экологический и социальный) использовались во Всемирном докладе по мониторингу образования; категории, относящиеся к глобальной гражданственности (7-10) были взяты главным образом из исследования МБП-АТЦОМВ; а компетенции ОУР и ВГГ и образование были заимствованы из Всемирного доклада по мониторингу образования и исследования МБП-АТЦОМВ, а также определенных дополнений со стороны ИМГОМУР⁷.

- 6 В схеме кодирования, использованной в исследовании МБП-АТЦОМВ, в категориях кодирования в области отношений (социально-аффективная), концепция множественной идентичности включала три категории: «гуманность как предпочитаемое значение идентичности (категория 14)», «нация как предпочитаемое значение идентичности (категория 15)» и «внутренние идентичности: местные, национальные, региональные (выше национальных) и глобальные (категория 16)» (МБП-АТЦОМВ, 2016). Три категории были включены под обозначениями 12h, 12i и 12k в категорию «представления, ценности и предрасположенности» (см. Приложение II-12).
- 7 Вверху также была добавлена категория 0 (цель/видение), что позволило закодировать методы преподавания и обучения и оценивание (см. учебные элементы), которые упоминались в общих целях документа, без определенного упоминания какой-либо основной концепции ОУР/ВГГ (категории 1-14).

В ретроспективе метод, примененный в настоящем исследовании, похож на метод, использованный в сравнительном анализе в области образования в интересах устойчивости в девяти европейских странах, целью которого стало «выяснить, что в национальном учебном плане относится к устойчивости» в регионе Восточной Европы (Домазе и др., 2016, стр. 6)⁸. Мы узнали об этом исследовании уже после того, как были собраны данные для настоящего исследования. Как и в указанном исследовании, схема кодирования настоящего доклада была подразделена на темы и проблематику (категории 1-10) и компетенции (категории 11-13), что в целом соответствует «когнитивным элементам содержания» и «элементам, относящимся к навыкам и ценностям» европейского исследования (Домазе и др., 2012, стр. 12)⁹. Аналогичным образом когнитивные элементы содержания были подразделены на экономическое, экологическое и социальное содержание (стр. 12).

По горизонтали схема кодирования требовала от кодировщика оценить степень включения тем и компетенций ОУР/ВГГ в закодированные документы на основании четырех учебных элементов (см. **Рисунок А.1**).

8a. цель/видение;

8b. содержание;

8c. методы преподавания и обучения; и 8d.

оценивание

Рисунок А.1 Горизонтальная ось схемы кодирования

		8. Учебные элементы										
7. Обоснование/ подтверждение/ контекст	а. Задача/ видение	с. Методы обучения/преподавания					d. Оценивание					
		Виды оценивания академической успеваемости, встречающиеся в программе политики и учебных планов										
	б. содержание	Задания для оценивания в учебных программах и учебниках										
	Ориентированное на учащихся	Уважение разнообразия среди учеников	Междисциплинарность	Комплексный подход	Использование ИКТ/Социальных сетей	Традиционные	Другой	Общепринятое	Стандартизированное	Конструктивистское (constructivist)	Проверка не критической обработки информации	Поощрение размышлений/формирования собственных взглядов на концепцию

8 Национальные учебные планы девяти рассмотренных стран: Босния и Герцеговина, Хорватия, Эстония, Грузия, Косово, Македония, Румыния, Словения и Великобритания/Объединенное королевство.

9 В исследовании Домазе и другие (2012) элементы, относящиеся к «навыкам и ценностям» были затем сгруппированы в пяти групп: 1) ценности уважения и ответственности; 2) понимание рефлексии и комплексности; 3) управление изменениями и неопределенностью; 4) сотрудничество внутри общины и 5) основные навыки в области естественных наук (стр. 12).

В рекомендациях ЮНЕСКО (2015d) касательно интеграции учебного плана по образованию в интересах мира в образовательный план и политику «учебный план» определяется как «все то, что ученики изучают в школах намеренно или ненамеренно, запланировано или не запланировано», однако в данном проекте используется иной подход. Учебный план образовательной программы включает в себя **цели** программы и **средства** для достижения поставленных задач. Таким образом, учебный план может восприниматься как (i) философия/цель/видение образования; (ii) цели образования (которые еще называют результатами обучения)/разработка учебной программы; и (iii) педагогический выбор, в том числе учебно-методические пособия (например, учебники), задания в классе, оценивание, политика и инфраструктура образования (Моханан и Моханан, 2016). Кроме того, если пример был контекстуальным - как утверждение или обоснование для определенного действия - он был закодирован под номером 7 Обоснование/Подтверждение/Контекст. Полная версия схемы кодирования, в том числе определения всех подкатегорий и элементов кодирования, будет доступна в ЮНЕСКО ИМГОМУР по требованию.

Процедура кодирования

Как упоминалось ранее, в соответствии со схемой, исследователи занимались поиском **значения** ключевых концепций, а не ключевых слов и терминов; значения, которое основывается на общем понимании кратких определений подкатегорий и элементов кодирования. Если кодирование ключевых слов или терминов и их вариантов обеспечивает точность данных, то поиск значений или идей позволил нам получить более контекстуальные примеры, хотя это также повысило уровень субъективности.

Если встречалась определенная идея, код «1» помещался в соответствующую клетку. Кроме того,

- кодировщикам было предоставлено место (20 строк и более могли быть добавлены при необходимости) для того, чтобы они могли вставить каждое предложение, которое относится к подкатегории (например, климатическое изменение, критическое мышление, толерантность);
- Для каждого упоминания кодировщикам необходимо было вставить номера страниц; также можно было указать несколько страниц, если абсолютно такая же фраза или предложение повторялись более одного раза;
- В каждой категории была выделена подкатегория «другое», в которой кодировались предложения, не обязательно относящиеся к существующим подкатегориям, однако в целом подходящие под категорию (это также может быть нечто характерное для страны; например, «буддийское воспитание» было тайландским эквивалентом воспитания ценностей);
- Если пример относился к нескольким подкатегориям (например, гендерное равенство и права человека), его можно было закодировать два раза;
- Также кодировщики могли поместить свои комментарии и наблюдения, а также интересные тенденции и мысли в раздел «примечания» в конце каждой строки.
- В конце каждой подкатегории и категории, необходимо было отметить «общее» количество упоминаний.

На **Рисунке А.2** показаны примеры закодированных данных. Для наглядного примера, для простоты ниже приведены только те примеры, которые помечены как цель/видение.

Рисунок А.2 Образец кодирования (выдержки из кодирования закона об основном образовании, Япония, 2006 г.)

3. Категории	4. Подкатегории	5. Предложения/Длинные фразы	6а Номер страницы	6б: Количес тво повторов	7. Обоснование /Подтвержде ние/Контекст	8а Цель/ Видение
3. Хороше е здоров ье и благосо стояние	b) физическое здоровье/а ктивность/ форма	<p>第一条 教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。</p> <p>Статья 1 Образование должно предоставляться с целью полноценного развития индивидуального характера, так как мы стремимся воспитать людей, здоровых физически и психически, и наделенных качествами, которые необходимы людям, которые участвуют в создании мирной и демократической нации и общества.</p>	1	1	0	1
4. Прав а челов ека	c) свобода (выражени я, слова, прессы ассоциаций/ организации) ; гражданские свободы	<p>第二条 教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。</p> <p>Статья 2 Чтобы осуществить выше поставленные цели, образование должно предоставляться таким образом, чтобы достигнуть поставленных целей, уважая академическую свободу</p>	2	1	0	1
12. Предс тавле ния, ценности и предр аспо ложен ности	h) гуманно сть как предпоч итаемое значени е идентич ности	<p>我々日本国民は、たゆまぬ努力によつて築いてきた民主的で文化的な国家を更に発展させるとともに、世界の平和と人類の福祉の向上に貢献することを願うものである。</p> <p>Мы, японский народ, хотим и дальше развивать демократическое и культурное государство, которое мы построили благодаря неустанному труду, а также в надежде внести свой вклад в обеспечении мира во всем мире и в улучшение положения гуманности</p>	1	1	0	1

Если одно и то же предложение или длинная фраза, относились к нескольким подкатегориям, они были закодированы более одного раза. В вышеприведенном примере, статья 1 гласит: «Образование должно предоставляться с целью полноценного развития индивидуального характера, поскольку мы стремимся воспитать/сформировать человека, здорового психически и физически, обладающего навыками, которые необходимы людям, которые участвуют в формировании миролюбивой и демократической нации и общества». Данная статья была закодирована также в подкатегории 3с) ментальное, эмоциональное здоровье, психологическое здоровье, ба, мир, миролюбие и 4е демократия/демократический режим, демократические ценности/принципы. В среднем, согласно отчетам, исследователи тратили на кодирование одного документа от 4 до 200 часов. Это во многом зависело от длины и типа закодированного документа, а также от представлений исследователей. Отмечалось, что кодирование документов на английском языке занимало в два раза больше времени, возможно по причине того, что английские версии были доступны только для наиболее важных материалов, касающихся политики образования и учебных планов, которые, как правило, были больше по размеру.

4. Набор данных

Данные включали:

- **Законы об образовании:** Обязательные нормативно-правовые нормы/программы, относящиеся к образованию, которые все федеральные и государственные учреждения обязаны соблюдать.
- **Стратегические планы/политика образования:** Документы, посвященные стратегии, которые главным образом фокусируются на более широких аспектах системы национального образования, включая вопросы, касающиеся доступа к образованию, посещаемости, поступления, гендерного равенства, качества образования, школьной инфраструктуры, структуру/учреждений сферы образования, расходов и финансирования.
- **Национальная образовательная программа:** Основной план или ряд стандартов, в которых обозначается, что важно для национальной системы образования страны. «Каждый из которых включает описание изучаемого материала и результатов обучения, которые лежат в основе предметных учебных планов и школьных программ. Национальные образовательные программы, как правило, подготавливаются Министерством образования, зачастую совместно с другими заинтересованными сторонами, включая национальных и международных экспертов в области образования, преподавателей, учащихся и родителей. Подобные программы могут рассматривать начальное образование и первую ступень средней школы (что называют «основным» образованием) как вместе, так и по отдельности. В одних национальных образовательных программах представлен четкий и подробный план или руководство относительно изучаемых дисциплин и материалов, в то время как в других - куда более общий план, в котором изучаемый материал и результаты обсуждаются с точки зрения теории.» (ЮНЕСКО, 2016а, стр. 10).
- **Учебные планы основных предметов:** Рекомендации по содержанию подлежащего к изучению материала содержат знания, навыки и компетенции, а также педагогические методы, занятия, задания, упражнения, виды деятельности, проекты, учебные материалы, методические материалы, презентации, материалы по оцениванию, ряд тестов, задачи обучения и т.д. В случае отсутствия учебных планов, были рассмотрены учебные программы, в которых представлен общий обзор изучаемых тем и разделов (зачастую термины «учебный план» и «учебная программа» использовались в равной степени

как синонимы). В группу основных предметов входят математика, естественные науки, языки и социальные науки. Кроме того, были рассмотрены учебные планы по гражданскому самосознанию/общественности (или их эквивалент в национальном контексте) в тех странах, где они изучаются отдельно от социальных наук. В частности, были изучены учебные планы для 4 и 8 классов (см. **раздел 1** для более подробной информации), однако они различались в зависимости от отдельных условий страны-государства.

Всего было закодировано 172 документа из 22 стран. Ниже представлены тепловые карты по отдельным категориям (см. также **Приложение II**), которые основаны на данных кодирования 172 документов, относящихся к политике образования и учебным планам на национальном уровне. В **Приложении IV** представлен список всех закодированных документов. Всего было закодировано 19 197 фрагментов, относящихся к концепциям ЦУР 4.7. (В среднем 872 фрагмента на страну). Количество закодированных фрагментов значительно отличается в зависимости от страны, частично из-за разницы в объеме закодированных документов.¹⁰ Кроме того, в Индии также были закодированы 7 учебных планов и учебных программ национального уровня, принимая во внимание децентрализованный характер системы образования в стране. Используя схему кодирования, разработанную специально для учебников, было проведено кодирование 49 учебников из Бутана, Индии (на уровне нации и штатов), Шри-Ланки, Лаосской НДР и Монголии, чтобы углубить выводы настоящего исследования.

5. Нормализация данных

С учетом разницы в количестве документов и фрагментов, закодированных для каждой страны, необходимо нормализовать данные для сопоставления между странами. ЮНЕСКО офис в Бангкоке нормализовал данные отчета на основе подсчета упоминаний категории или концепции в документе, умножая на 100 страниц и деля на количество страниц в документе¹¹. Эта процедура проводилась для того, чтобы нормализовать каждый документ, как если бы он состоял из 100 страниц. Хотя выводы офиса ЮНЕСКО в Бангкоке, основанные на указанном методе, в целом совпали с наблюдениями, представленными в **Главе 2**, анализ, основанный на данном методе, может исказить вес, данный каждой категории или концепции, не учитывая истинное количество страниц по следующим причинам.

- a. Одна и та же идея может быть выражена короче или длиннее, то есть на некоторых языках - более емкие предложения, а в других - более «тяжелые». Таким образом, количество страниц зависит от языка.
- b. Один и тот же документ может иметь несколько версий, а значит и количество страниц будет отличаться для разных версий.

10 Относительно количества фрагментов (длинные фразы и предложения) страны распределились следующим образом: Афганистан – 1235 фрагмента, Бангладеш - 757, Бутан - 653, Камбоджа - 766, Китай - 1453, Индия - 630, Индонезия - 150, Иран - 1430, Япония - 1535, Казахстан - 1677, Корея - 1112, Кыргызстан - 406, Лаос - 1706, Малайзия - 464, Монголия - 357, Непал - 832, Пакистан - 408, Филиппины - 1641, Шри-Ланка - 358, Таиланд - 445, Узбекистан - 416, Вьетнам - 756.

11 Для более подробной информации об анализе, проведенном офисом ЮНЕСКО в Бангкоке для Третьей встречи по вопросам образования в Тихо-океанском регионе 2030 (APMED2030 III), состоявшейся 4-7 июля 2017 года, Бангкок, Таиланд, см. 3 день, 13 сессия, 13 слайд по ссылке: <http://bangkok.unesco.org/content/3rd-asia-pacific-meeting-education-2030-mainstreaming-sdg-47>.

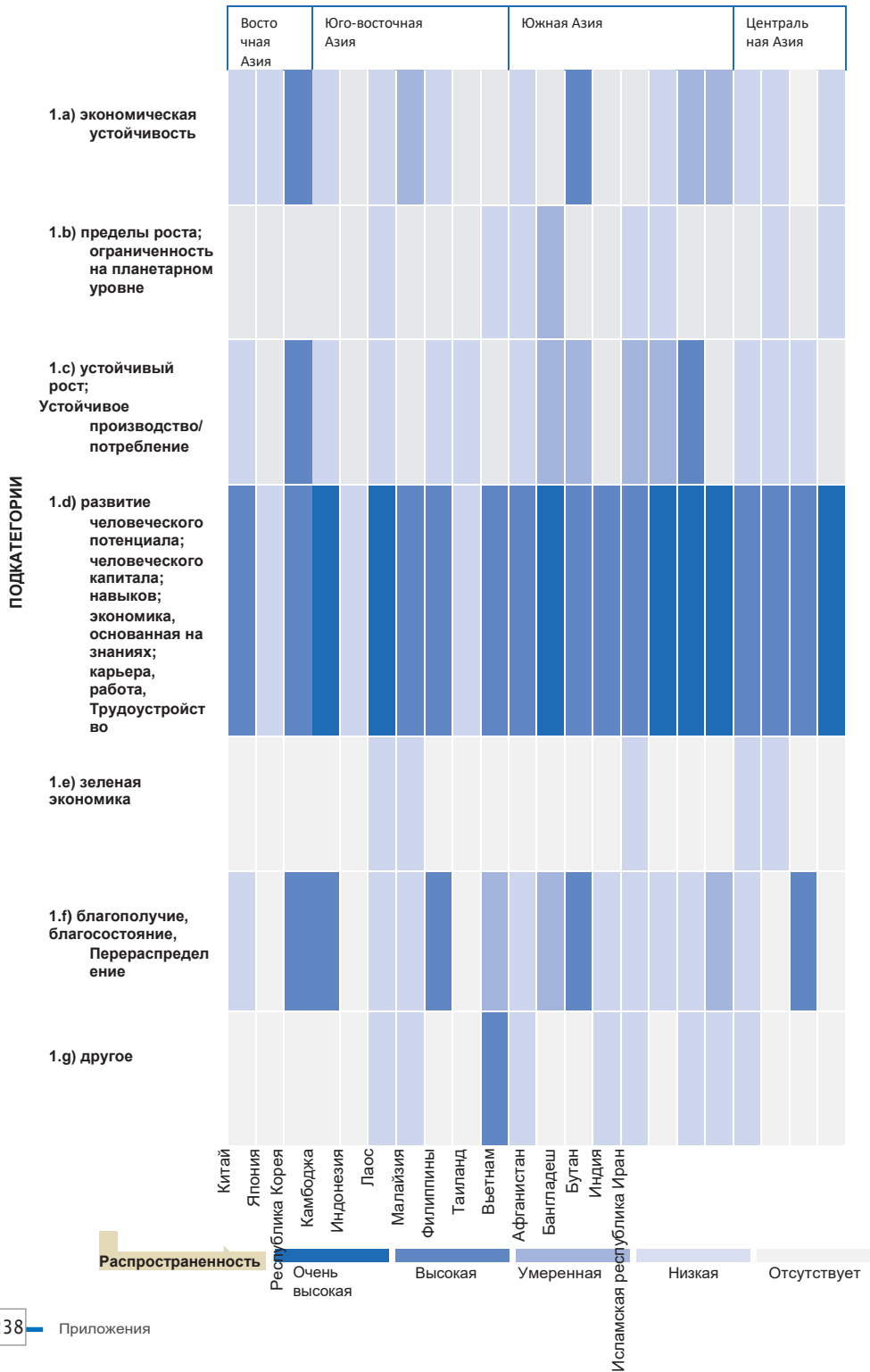
- c. Количество страниц зависит от типа и размера шрифта, полей и межстрочного расстояния.
- d. В одних странах учебные планы выполнены в виде таблиц, а в других используется мало таблиц. Например, учебные планы Бангладеш представлены в виде таблиц, а в учебных планах Бутана - их мало. Чем больше таблиц, тем больше страниц в документе.

Также были проведены другие процедуры по нормализации данных. Невозможно было использовать количество упоминаний закодированной концепции или подкатегории как фактор нормализации, так как объем закодированных документов различался в зависимости от страны. Можно было нормализовать числа в диапазоне от 0 до 1, где 0 означало отсутствие упоминаний, а 1 - всестороннее упоминание, однако данный метод не был оптимальным. Также были предприняты попытки установить «идеальное представление ОУР/ВГГ», основываясь на документе, посвященном ОУР (ООН, 2015), а также измерить согласованность политики с содержанием учебных планов и идеальным представлением, применяя метод, использованный в исследовании, направленном на измерение степени соответствия политики среди многосторонних соглашений в области экологии и Целях развития тысячелетия (Дурайапа и Бхардвай, 2007). Мы, тем не менее, пришли к заключению, что выделять общее или идеальное понимание ОУР/ВГГ не имеет смысла, так как содержание учебных планов должно основываться на национальном контексте страны и соответствовать местным культурным представлениям. Для целей данного регионального синтезированного отчета данные для каждой подкатегории были нормализованы на основе общего количества фрагментов, закодированных для каждой страны (см. **Рисунок 2.1 в Главе 2 и Приложение II**). Приписывание веса показателям математически простой способ, учитывая, что критерий для оценки, на основе которого мы можем судить о высокой, нулевой (полное отсутствие) или средней частоте упоминания, зависит от общего количества закодированных для каждой страны фрагментов. Необходимо признать, что использование метода приписывания веса (который вычисляется как процент закодированных в подкатегории фрагментов к общему количеству всех материалов по стране), стало хорошим способом для сравнения подкатегорий как в рамках одной страны, так и между странами. Несмотря на простоту использованного метода, он хорошо подошел для определения распространенности концепций, относящихся к ЦУР 4.7. в 22 странах.

Приложение II

Подкатегории: «умные» ТЕПЛОВЫЕ карты

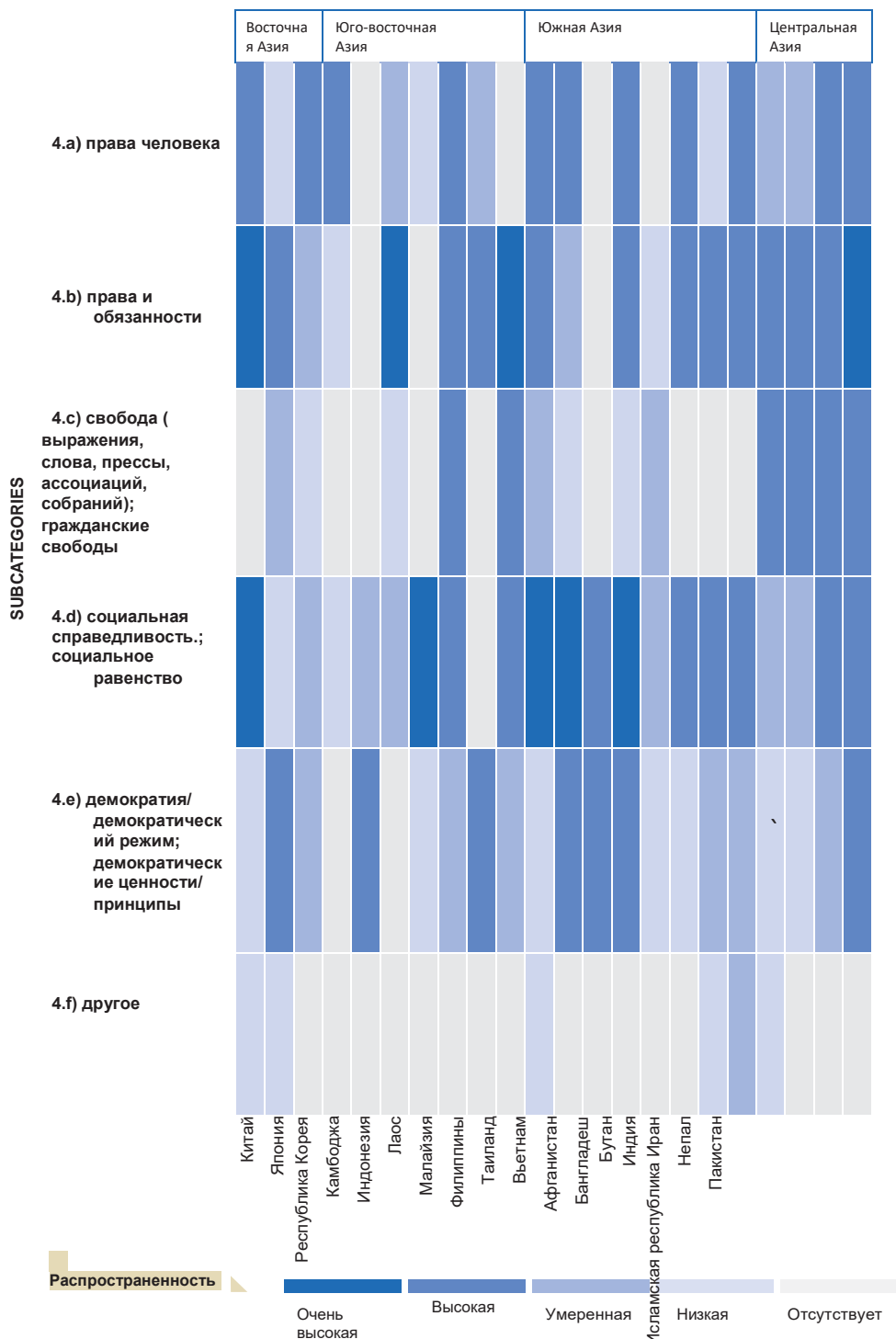
1 Экономический аспект устойчивого развития



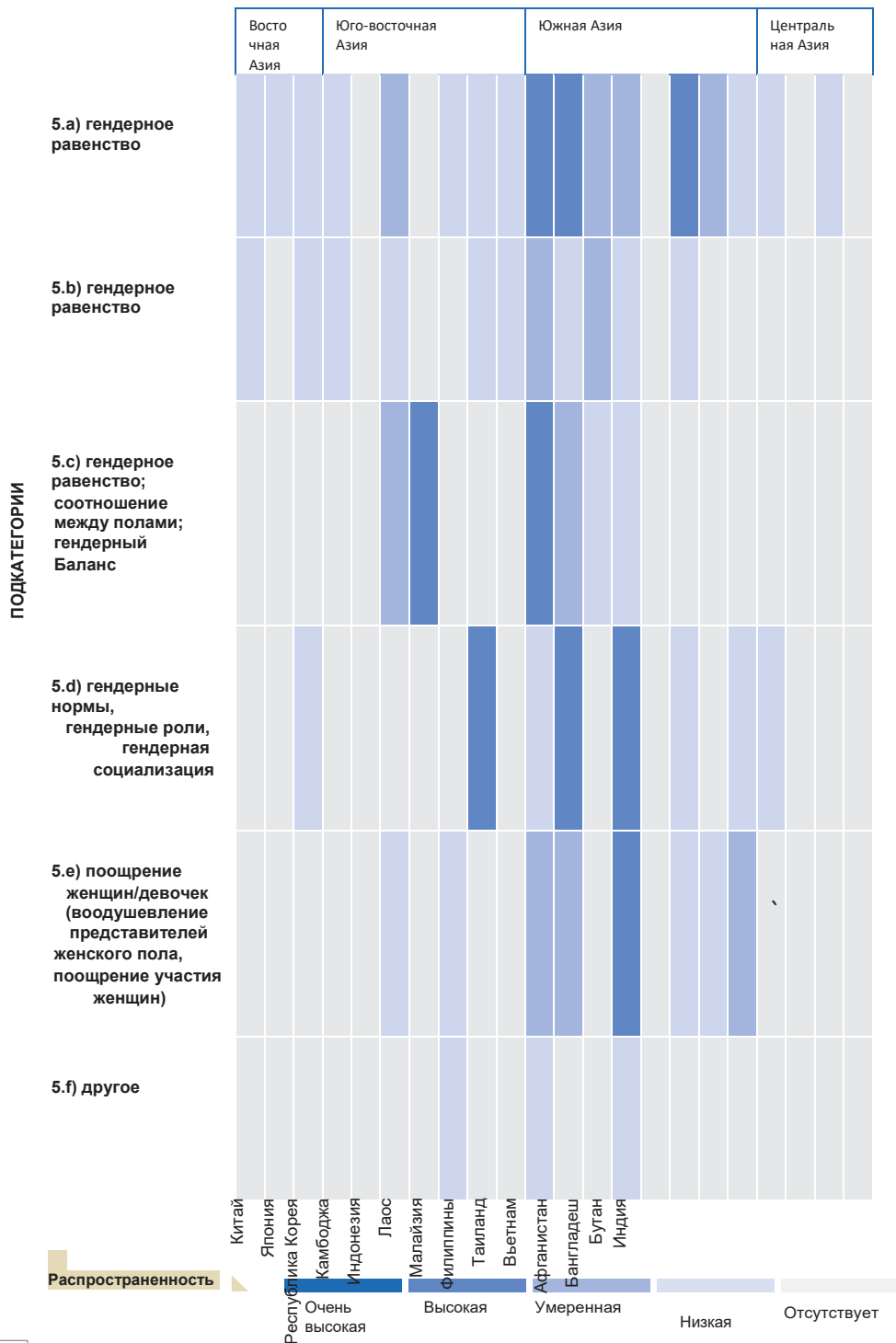
2 Экологический аспект устойчивого развития



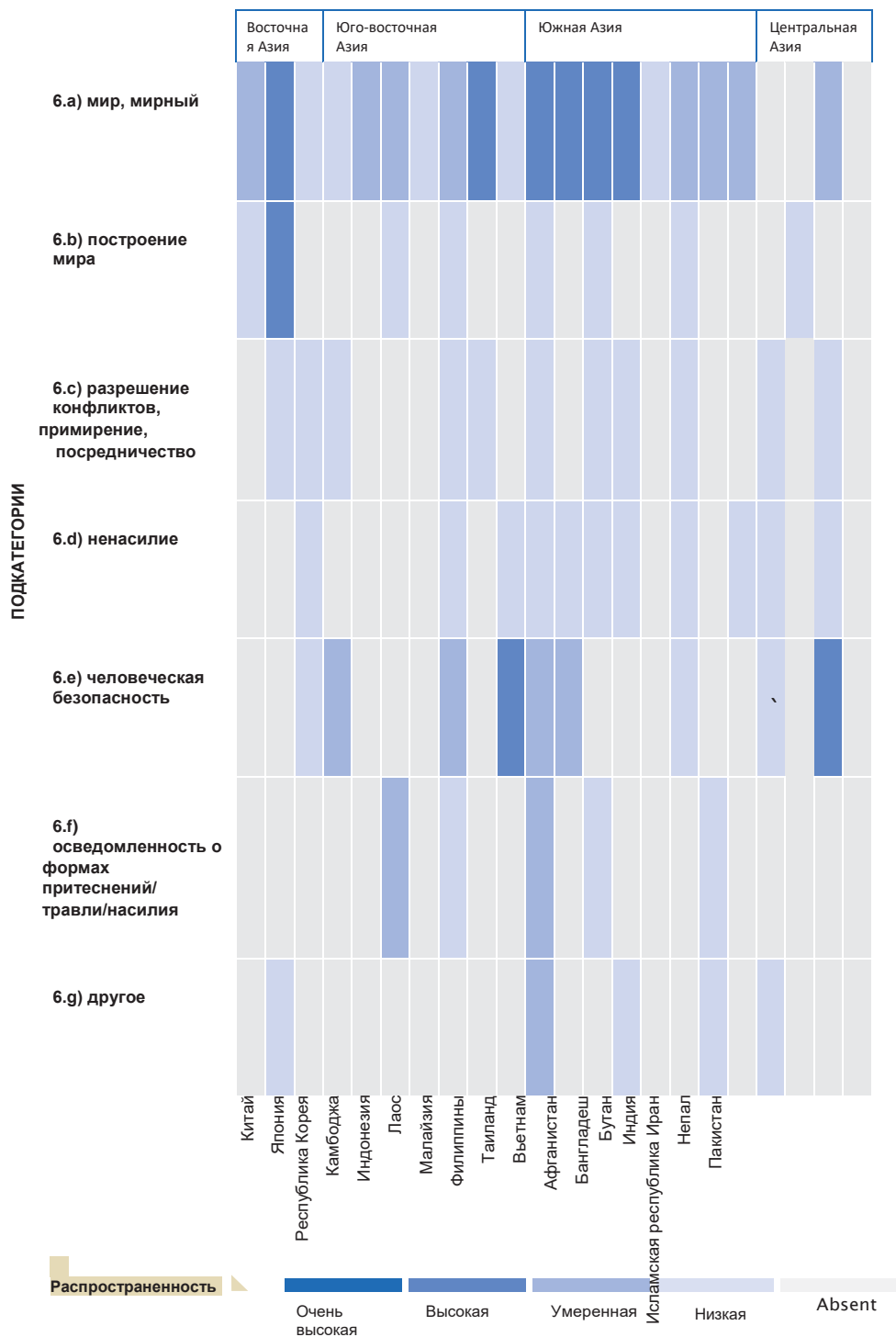
4 Права человека



5 Гендерное равенство



6 Культура мира и ненасилия



7 Обоснование и основная ориентация в области глобальной гражданственности

ПОДКАТЕГОРИИ	Восточная Азия		Юго-восточная Азия					Южная Азия					Центральная Азия									
	Китай	Япония	Республика Корея	Камбоджа	Индонезия	Лаос	Малайзия	Филиппины	Таиланд	Вьетнам	Афганистан	Бангладеш	Бутан	Индия	Исламская республика Иран	Непал	Пакистан	Шри-Ланка	Казахстан	Кыргызстан	Монголия	Узбекистан
7.a) обоснование глобальной гражданственности (образование)	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая
7.b) критический взгляд на глобальную гражданственность (образование)	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая
7.c) другое	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая	Очень высокая

Распространенность

Очень высокая

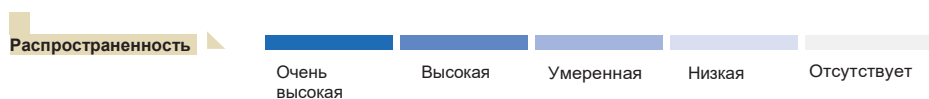
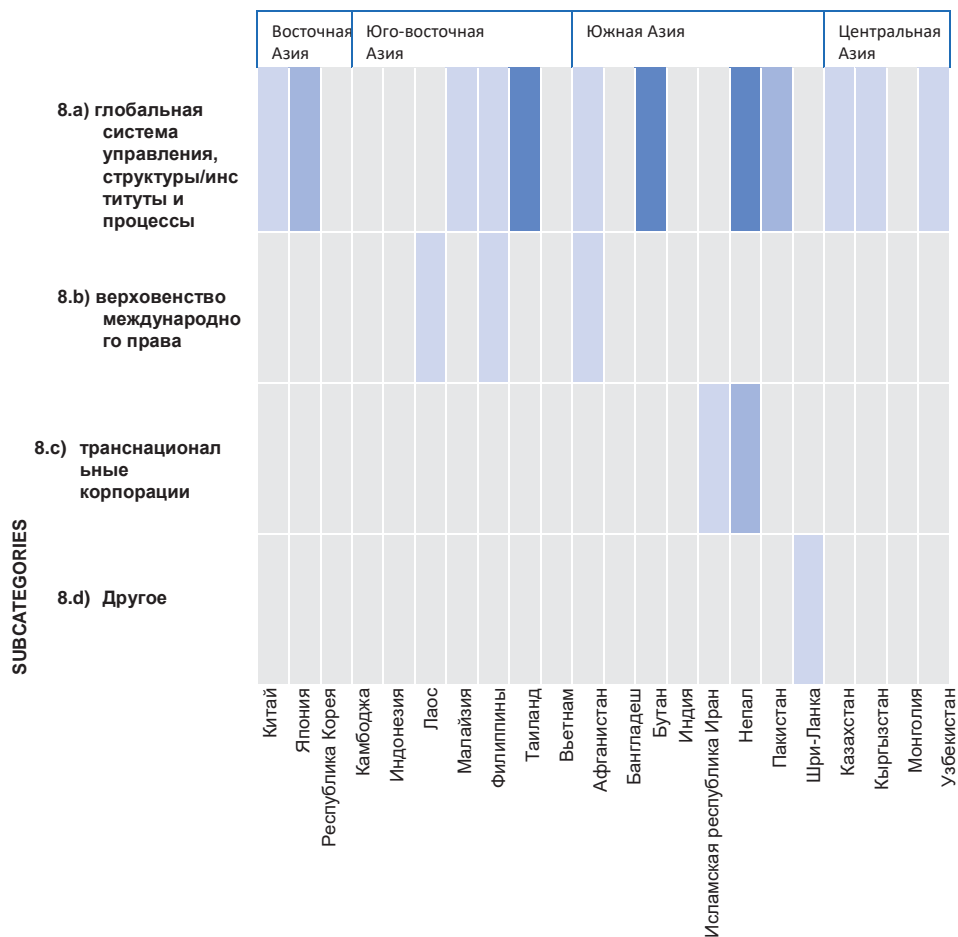
Высокая

Умеренная

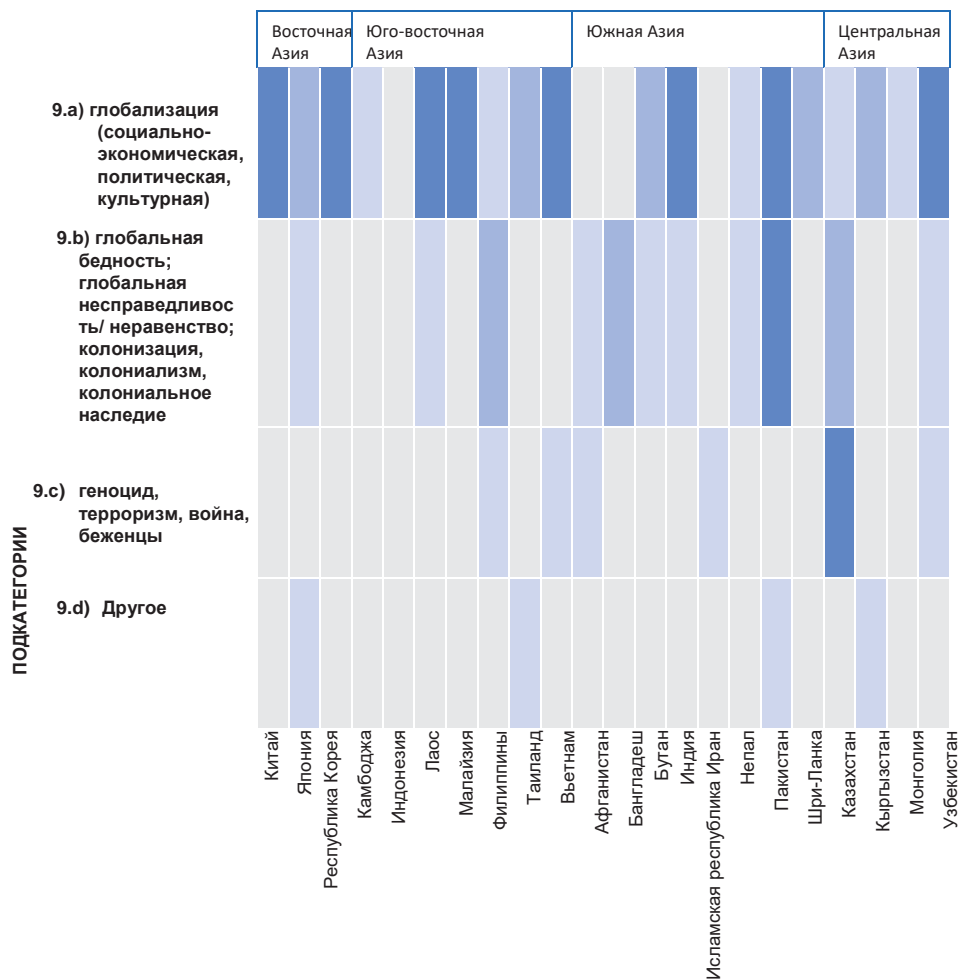
Низкая

Отсутствует

8 Глобальные системы, структуры и процессы



9 Глобальные проблемы



Распространенность

Очень высокая

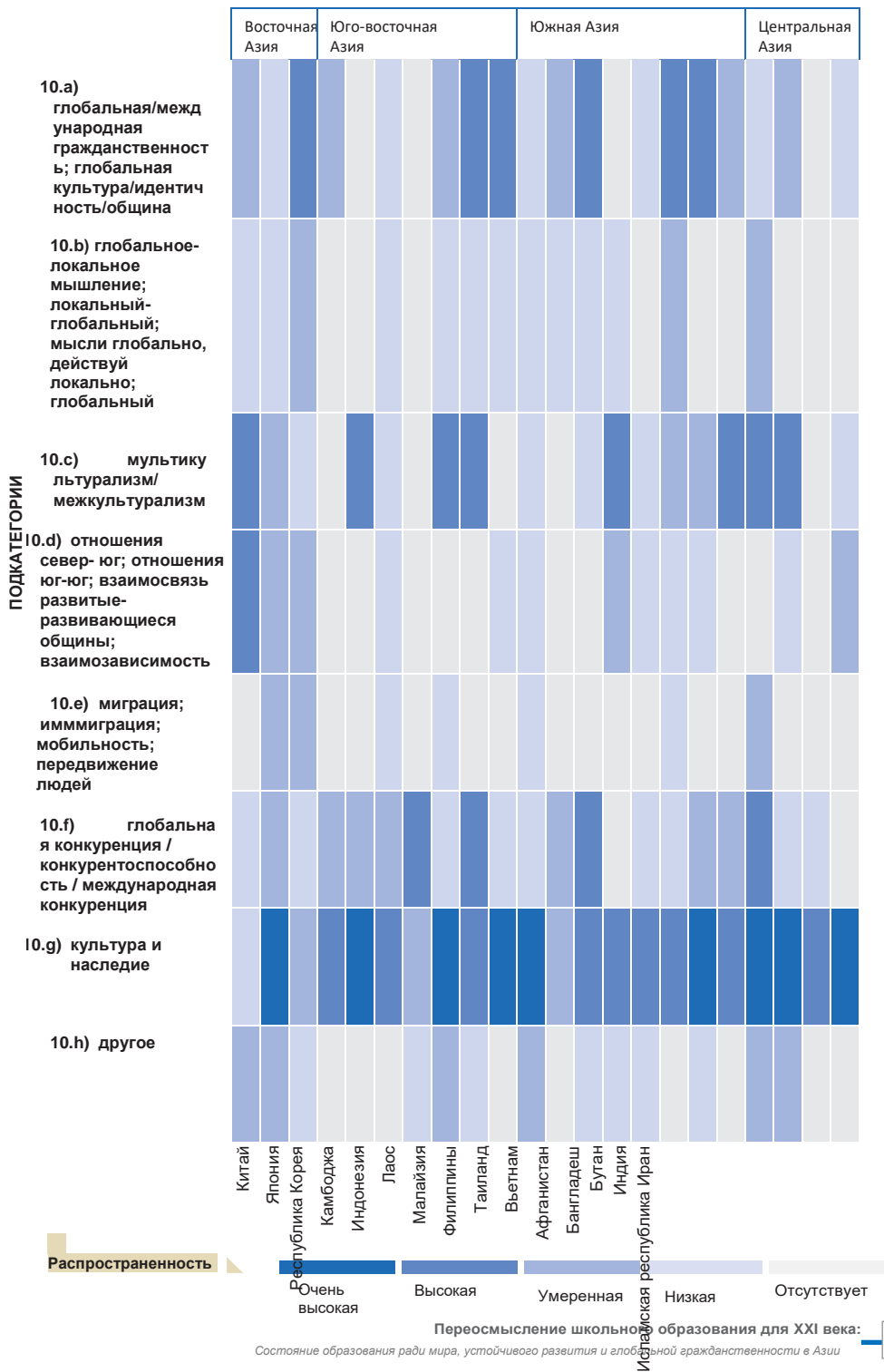
Высокая

Умеренная

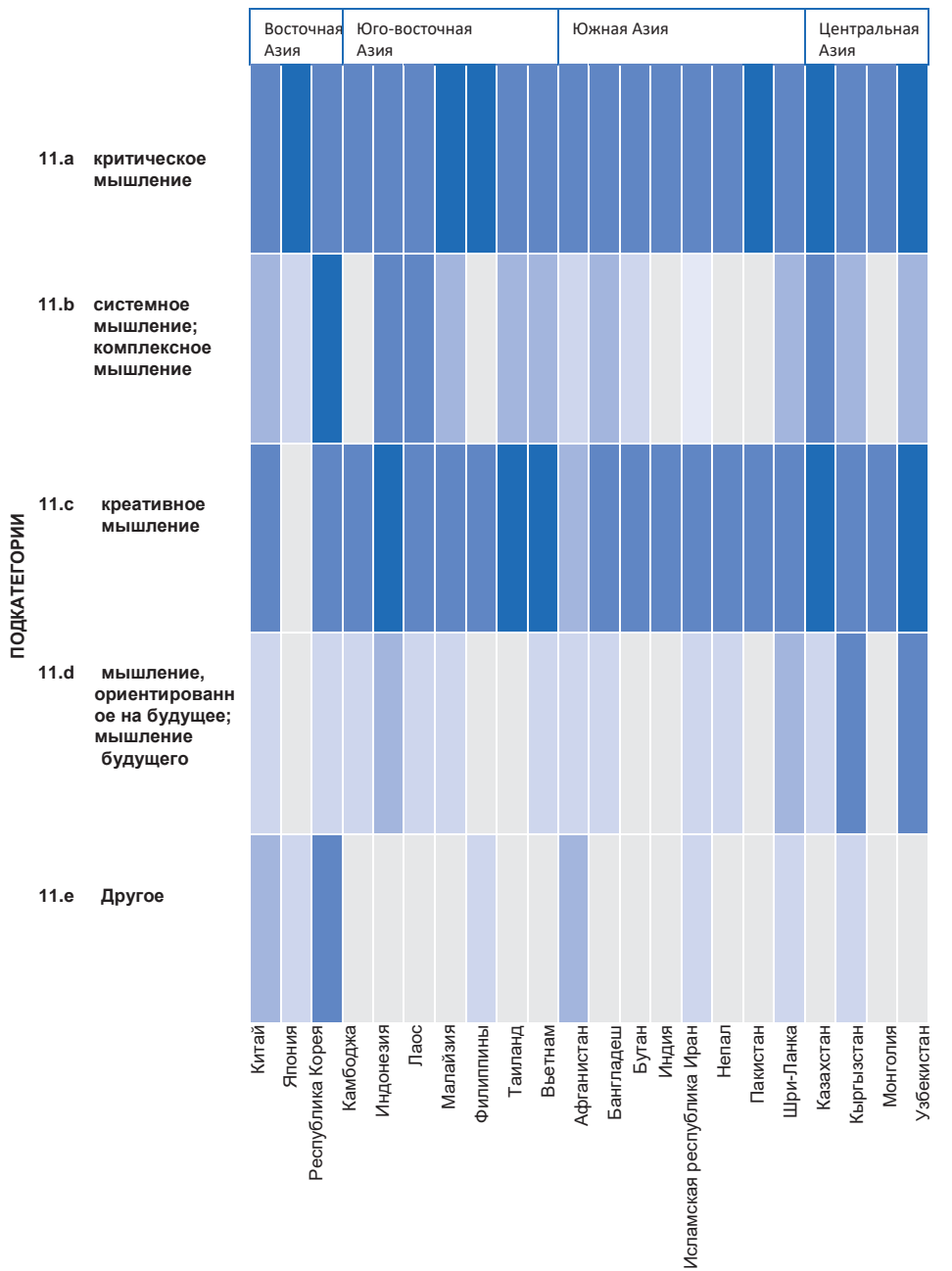
Низкая

Отсутствует

10 Взаимосвязанность



11 Когнитивные навыки/критическое и системное мышление



Распространенность

Очень высокая

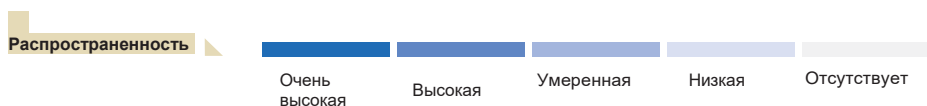
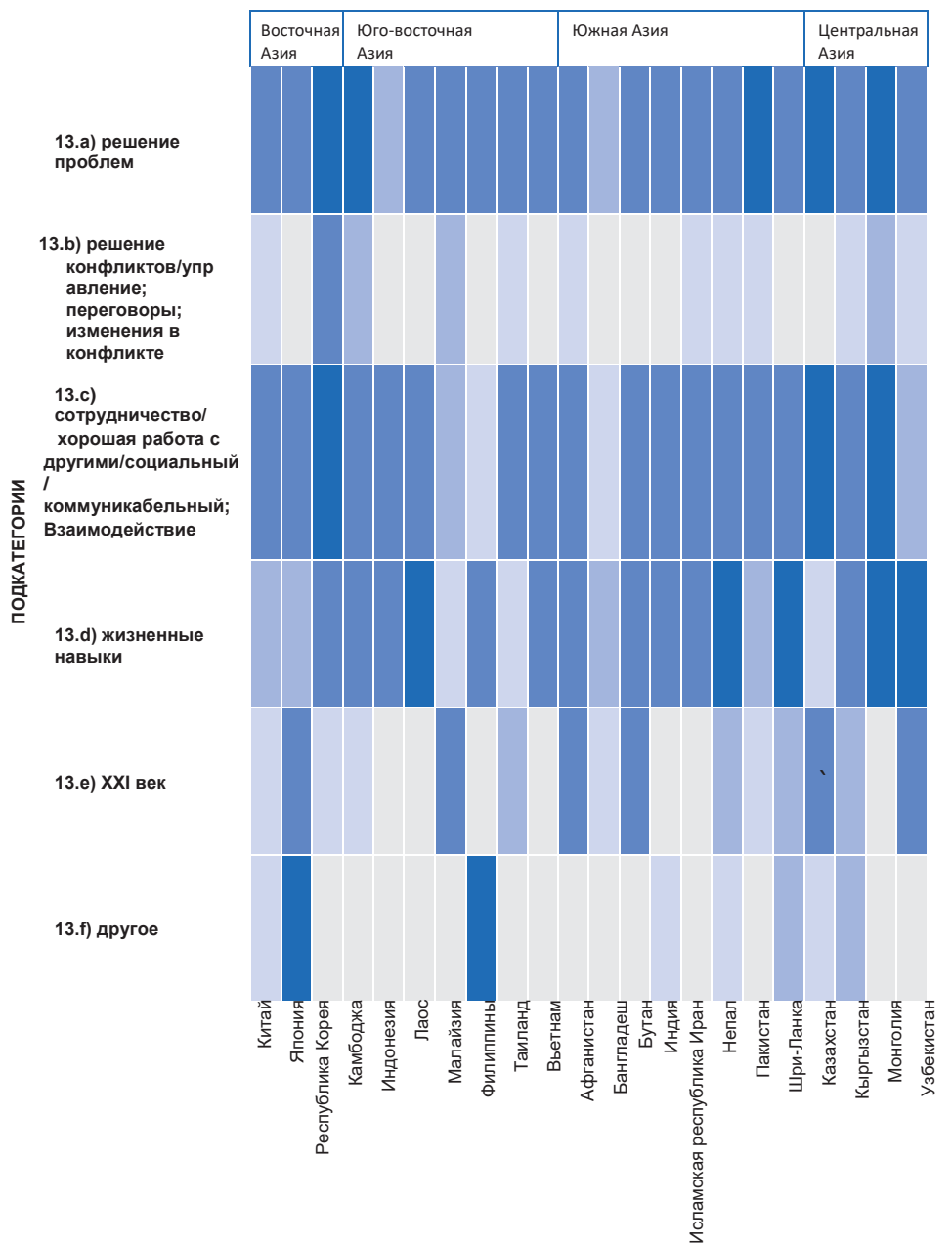
Высокая

Умеренная

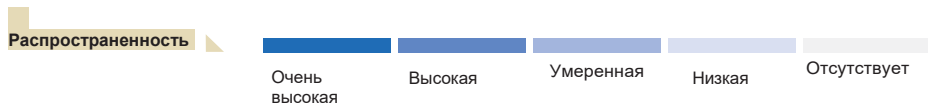
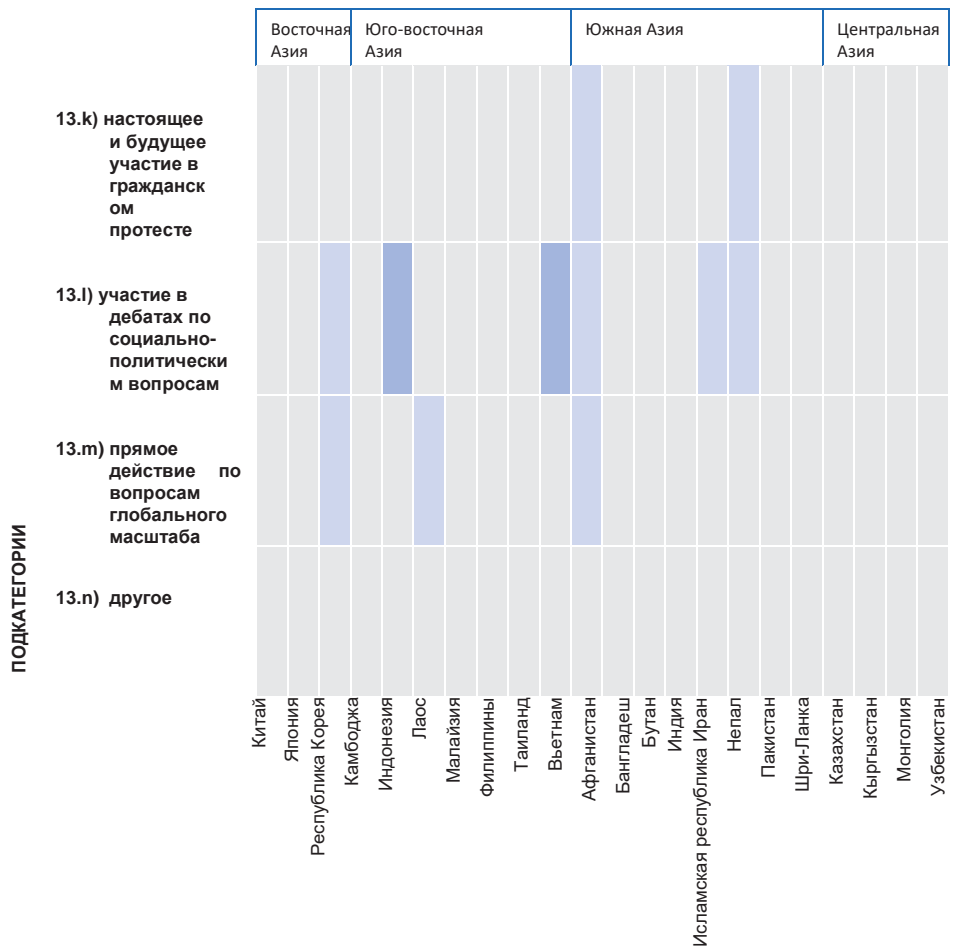
Низкая

Отсутствует

13i Поведение и действия (трансверсальные/сквозные навыки)



13i Поведение и действия (активизм)

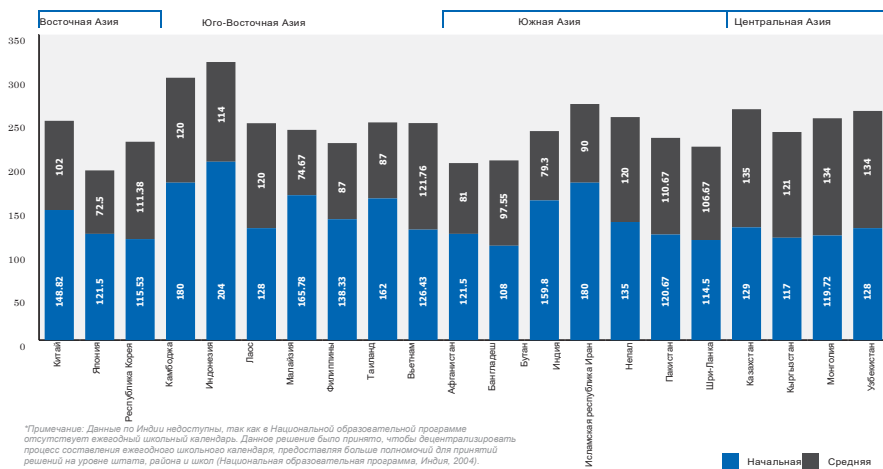


14 ОУР, ВГГ и другие области обучения



Учебные часы

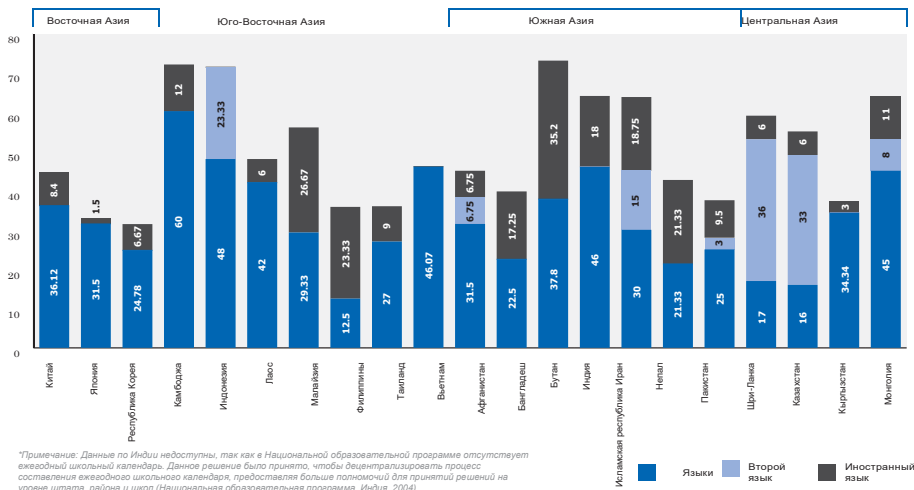
Общее количество учебных часов в неделю в 1-9 классах



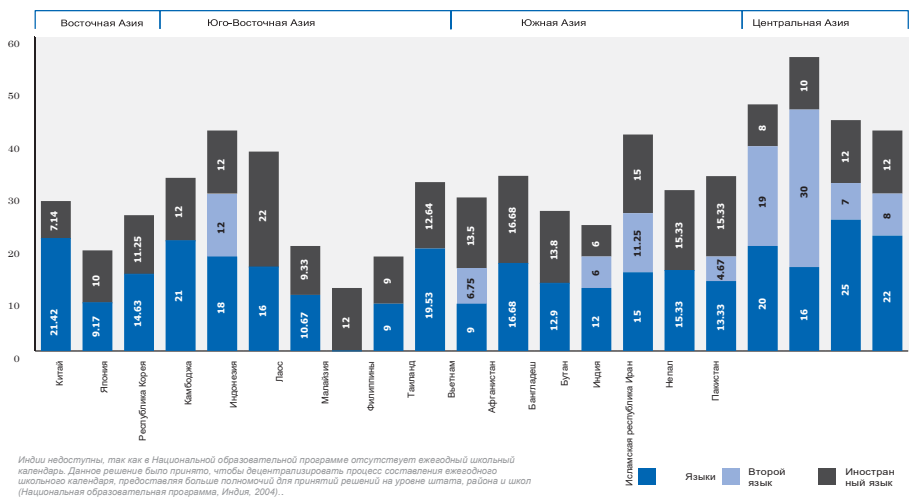
*Примечание: Во всех странах группы исследователи, за исключением Индии, где расписания не составляются на национальном уровне, были предоставлены официальные расписания. В колонке «дисциплина» представлены оригинальные названия, используемые в источнике, или их перевод на английский язык. «Категория дисциплины» была взята из реклассификации учебных дисциплин, представленной в работе Бенаво (2004, стр. 11).

Общее количество учебных часов в неделю, посвященных изучению языков

Начальные классы



Средняя школа



Общее количество учебных часов (в неделю)

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	Казахстан	Русский язык	Второй язык	7	4	4	4	3	3	3	3	2	35 недель (34 недели 3-4, 6, 8-11 кл)
		Русская литература	Второй язык	н.д.	4	4	4	2	2	2	2	2	
		Казахский язык	Языки	2	2	4	4	4	4	4	4	4	
		Казахская литература	Языки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	1	
		Иностранный язык	Иностранный язык	1	1	1	1	2	2	2	2	2	
		Математика	Математика	4	4	5	5	6	6	5	5	5	
		Информационные технологии	технологии	2	2	2	2	1	1	1	1	1	
		Естественные науки	Естественные науки	1	1	1	1	1	2	4	6	6	
		География	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	
		История Казахстана	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	2	2	2	2	
		Всемирная история	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	
		Личность. Общество. Закон	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	
		Самосознание	Социальные науки	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Искусство (музыка и изобразительное искусство)	Эстетическое воспитание	2	2	2	2	2	2	н.д.	н.д.	н.д.	
		Технологии (+техническое черчение)	Технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	3	
Спорт	Спорт	3	3	3	3	3	3	3	3	3			
Всего		23	24	27	27	28	33	32	34	36			

Источник: Министерство образования и науки Республики Казахстан 2012. Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан (Национальный стандартный учебный план для начального и среднего образования в Республике Казахстан).

<http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1200008170#z22> (Дата просмотра 10 октября 2017 года).

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
2	Центральная Азия	Кыргызстан	Русский язык	Второй язык	6	7	7	7	4	4	4	3	2	1 класс - 33 недели; 2-11 классы - 34 недели (36 недель для 9 и 11 кл.).
			Кыргызский язык	язык	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
			Иностранный язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	2	2	2	2	2	2	2	
			Математика	Математика	4	5	5	6	5	5	4	4	4	
			Родиноведение/регионоведение	Социальные науки	1	1	1	1	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	2	3	6	7	
			География	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	
			Русская литература	Второй язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	3	
			Кыргызская литература	Языки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	1	
			Искусства (музыка и изобразительное искусство)	Эстетическое воспитание	2	2	2	2	2	2	2	н.д.	н.д.	
			История Кыргызстана	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	1	
			Всемирная история	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	
			Человек и общество, Введение в экономику	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	
			Этика	Религия и нравственное воспитание	1	1	1	1	1	1	1	н.д.	н.д.	
			Спорт	Спорт	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Основы безопасности жизнедеятельности	Навыки и компетенции	1	1	1	1	1	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Трудовое обучение/Труд	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	
Информатика	Технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	2	2				
Трудовое обучение	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	н.д.	н.д.				
Всего		20	22	24	25	26	29	30	30	32				

Источник: Кыргызстан 2017. Базистик окуу планы 2016/ 2017-окуу жылынын (Базисный учебный план на 2016/2017 учебный год). <http://hdr.undp.org/en/composite/GDI> (Дата просмотра: 27 сентября 2016 года).

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год		
				1	2	3	4	5	6	7	8	9			
3	Центральная Азия	Монголия	Дошкольный учебный план	Другие	1,87 5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1-2 кл.: 32 недели; 3-5 кл.: 33 недели; 6-12 кл.: 35 недель;	
			Монгольский язык	язык	6,3 44	7	7	7	7	7	7	6	6		6
			Математика	Математика	3,6 25	5	5	5	5	5	5	4	4		4
			Информатика	Технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1		1
			Человек и природа, общество; природоведение	Социальные науки	2,71 9	3	3	3	4	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.		н.д.
			Точные науки	Точные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	3	6	6		6
			География	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1		1
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	2	2		2
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1		1
			Искусство (музыка, рисование)	Эстетическое воспитание	3,6 25	4	4	4	3	2	2	2	2		1
			Дизайн и технологии	Технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2		2
			Физическое обучение	Спорт	1,81 3	2	2	2	2	2	2	2	2		2
			Английский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	3	3	3	3	3		3
			Русский язык	Второй язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2		3
			Гражданское воспитание (Этика)	Религия и нравственное воспитание	0,9 06	1	1	1	1	1	1	1	1		1
			Внеучебная деятельность	Другое	1,81 3	1	1	1	1	1	1	1	1		1
Учебная деятельность для жизненных навыков	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	1	1	1	1				
Всего		22, 719	23	23	24	27	29	35	35	35	35				

Источник: Монголия 2016. Структура учебного года и каникул на 2015/2016 год. <http://www.mecss.gov.mn/хичээлийн-жилийн-бүтэц> (Дата просмотра: 10 октября 2017 года).

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
4	Центральная Азия	Узбекистан	Родной язык и литература	Языки	8	8	10	10	9	7	5	5	5	1 кл. - 33 недели; 2-11 кл. - 34 недели; б;
			Узбекский/русский языки	Второй язык	н.д.	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Иностранный язык	Иностранный язык	2	2	2	2	3	3	3	3	3	
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	3	3	3	
			Основы государственности и закона	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	
			Введение в экономику	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	
			Математика	Математика	5	5	5	5	5	5	5	5	5	
			Компьютерные технологии	Технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	2	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	4	6	6	6	
			Естествознание и география	Социальные науки	1	1	1	1	1	2	2	2	2	
			Азбука этики	Религия и нравственное воспитание	1	1	1	1	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Чувство Родины	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	н.д.	н.д.	н.д.	
			Идея национальной независимости и основы духовности	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	
			Музыка, рисование, черчение, труд	Эстетическое воспитание	3	3	3	3	4	4	4	2	2	
Физкультура	Спорт	2	2	2	2	2	2	2	2	2				
Всего		22	24	26	26	30	32	33	34	35				

Источник: Узбекистан 2017. Давлат таълим стандартлари ва ўқув дастурлари (5-11-синфлар учун) (Государственный стандарт и нормы преподавания для 5-11 классов). Ташкент, Министерство образования

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
5	Восточная Азия	Китай	Нравственность и жизнь/Нравственность и общество/Идеология и нравственность	Религия и нравственное воспитание	2,08	2,08	2,4	2,4	2,4	2,4	2,72	2,72	2,72	35 недель;
			История и общество	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,19	1,19	1,19	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	2,4	2,4	2,4	2,4	2,72	2,72	2,72	
			Китайский	Язык	5,46	5,46	6,3	6,3	6,3	6,3	7,14	7,14	7,14	
			Математика	Математика	3,64	3,64	4,2	4,2	4,2	4,2	4,76	4,76	4,76	
			Иностранный язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	2,1	2,1	2,1	2,1	2,38	2,38	2,38	
			Физическая культура/Спорт и здоровье	Спорт	2,73	2,73	3,15	3,15	3,15	3,15	3,57	3,57	3,57	
			Искусство	Эстетическое воспитание	2,6	2,6	3	3	3	3	3,4	3,4	3,4	
			Интегрированная практическая деятельность/местный и школьный учебный план	Другое	н.д.	н.д.	5,4	5,4	5,4	5,4	6,12	6,12	6,12	
Всего				16,51	16,51	28,95	28,95	28,95	28,95	34	34	34		
Источник: Китай 2001. Экспериментальная схема для учебного плана в обязательном образовании. http://hdr.undp.org/en/composite/GDI (Дата просмотра: 20 сентября 2017 года).														
6	Восточная Азия	Япония	Японский язык	Языки	6,75	6,75	5,25	5,25	3,75	3,75	3,333	3,333	2,5	1 класс - 34 недели; в последующих классах - 35 недель;
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	1,5	1,929	2,143	2,25	2,5	2,5	3,333	
			Математика	Математика	3	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,333	2,5	3,333	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	1,929	2,25	2,25	2,25	2,5	3,333	3,333	
			Жизненные	навыки и компетенции	2,25	2,25	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Музыка	Эстетическое воспитание	1,5	1,5	1,286	1,286	1,071	1,071	1,071	0,833	0,833	
			Искусство	Эстетическое воспитание	1,5	1,5	1,286	1,286	1,071	1,071	1,071	0,833	0,833	
			Домашняя экономика/Наука о доме	навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,286	1,179	1,667	1,667	0,833	
			Физическое обучение	Спорт	2,25	2,25	2,25	2,25	1,929	1,929	2,5	2,5	2,5	
			Нравственное воспитание	Религия и нравственное воспитание	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,833	0,833	0,833	
			Иностранный язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	0,75	0,75	3,333	3,333	3,333	
			Период комплексных исследований	Другое	н.д.	н.д.	1,5	1,5	1,5	1,5	1,190	1,667	1,667	
			Специальная деятельность	Другое	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,833	0,833	0,833	
Всего				18,75	19,5	20,25	21	21	21	24,167	24,167	24,167		
Источник: Япония 2008. 小学校学習指導要領 (Учебная программа для начальной школы). http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/icsFiles/afiedfile/2010/11/29/syo.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017 года). Источник: Япония 2008. 中学校学習指導要領 (Учебная программа для средней школы). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/afiedfile/2010/12/16/121504.pdf (Дата просмотра: 3 октября 2017 года).														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
7	Восточная Азия	Республика Корея	Корейский язык	Языки	4,392	4,392	4	4	4	4	4,875	4,875	4,875	34 недели
			Социальные науки/Нравственное воспитание (Нравственная, любознательная и счастливая жизнь в 1, 2 классах)	Социальные науки	6,902	6,902	2,667	2,667	2,667	2,667	5,625	5,625	5,625	
			Математика	Математика	2,510	2,510	2,667	2,667	2,667	2,667	4,125	4,125	4,125	
			Естественные науки/ Практические искусства	Естественные науки	н.д.	н.д.	2	2	3,333	3,333	7,5	7,5	7,5	
			Физическое обучение	Спорт	н.д.	н.д.	2	2	2	2	3	3	3	
			Искусство (музыка/изобразительное искусство)	Эстетическое воспитание	н.д.	н.д.	2,667	2,667	2,667	2,667	3	3	3	
			Английский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	1,333	1,333	2	2	3,75	3,75	3,75	
			Креативная экспериментальная деятельность	Другое	3,294	3,294	2	2	2	2	3,375	3,375	3,375	
			Факультативные дисциплины	Другое	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,875	1,875	1,875	
Всего				17,098	17,098	19,333	19,333	21,333	21,333	37,125	37,125	37,125		
Источник: Республика Корея 2015. 개정 교육과정 총론 .Национальные положения для учебных планов для начальной и средней школы Седжон,Министерство образования														
8	Южная Азия	Афганистан	Священный Коран	Религия и нравственное воспитание	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	0,75	0,75	0,75	36 недель
			Исламское воспитание	Религия и нравственное воспитание	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	
			Изречения Пророка	Религия и нравственное воспитание	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	0,75	0,75	0,75	
			Первый язык (пушту/дари)	Языки	6	6	6	4,5	4,5	4,5	3	3	3	
			Второй язык (пушту/дари)	Второй язык	н.д.	н.д.	н.д.	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	2,25	
			Арабский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,5	1,5	1,5	
			Иностранный язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	2,25	2,25	2,25	3	3	3	
			Математика	Математика	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	
			Естественные науки (человек и среда, позднее: физика, химия, биология)	Науки	н.д.	н.д.	н.д.	1,5	1,5	1,5	4,5	4,5	4,5	
			История и социальные науки (история, география, социальные науки, этика, общественно-политическая подготовка, экономика)	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	1,5	1,5	1,5	4,5	4,5	4,5	
			Жизненные навыки	навыки и компетенции	1,5	1,5	1,5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Искусство, практическая работа и технологии (каллиграфия, рисование и экономика домашнего хозяйства)	Эстетическое воспитание	3	3	3	3	3	3	0,75	0,75	0,75	
			Физическое обучение и спорт	Спорт	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	
Всего				18	18	18	22,5	22,5	22,5	27	27	27		
Источник: Афганистан 2003. Программа учебного плана http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Isamic_Republic_of_Afghanistan.pdf (Дата просмотра: 3 октября 2017 года).														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
9	Южная Азия	Бангладеш	Бенгальский	язык	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,17	4,17	4,17	4,17	192 дня
			Английский язык	Иностранный язык	3	3	3,75	3,75	3,75	4,17	4,17	4,17	4,17	
			Математика	Математика	3,75	3,75	4,5	4,5	4,5	3,33	3,33	3,33	3,33	
			Бангладеш и мир	Социальные науки	0,75	0,75	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	2,5	н.д.	
			Точные науки	Точные науки	0,75	0,75	2,25	2,25	2,25	3,33	3,33	3,33	н.д.	
			Религия и нравственное воспитание	Религия и нравственное воспитание	1,5	1,5	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	2,5	1,67	
			Физическое обучение	Спорт	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,67	1,67	1,67	1,67	
			Искусство и труд	Эстетическое воспитание	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,67	1,67	1,67	н.д.	
			Музыка	Эстетическое воспитание	0,75	0,75	1,5	1,5	1,5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			ИКТ	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,67	1,67	1,67	1,67	
			Карьера и жизненные навыки	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,67	1,67	1,67	0,83	
	Всего			18	18	24	24	24	26,68	26,68	26,68	17,51		
Источник: Бангладеш 2013. Ежегодная схема рабочего плана и школьного расписания. Дака, Комиссия по национальному учебному плану и учебникам Бангладеш 2012. Национальный учебный план для средней школы Дака, Комиссия по национальному учебному плану и учебникам														
10	Южная Азия	Бутан	Дзонг-кэ	Язык	6	7,2	7,4	6	6	5,2	4,4	4,4	4,1	36 недель;
			Английский язык	Иностранный язык	5,2	6,4	6,4	6	6	5,2	4,4	4,4	5	
			Математика	Математика	6	6,4	6,4	6	6	5,2	4,4	4,4	5	
			Окружающий мир	Социальные науки	3,2	6	6	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Физическое обучение	Спорт	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	н.д.	
			Воспитание ценностей	Религия и нравственное воспитание	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	4,4	4,4	4,4	6,4	6,4	7,1	
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3,2	3,2	5,2	н.д.	н.д.	н.д.	
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2,4	2,4	2	
			География	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2,4	2,4	2	
			Искусство и труд	Эстетическое воспитание	н.д.	н.д.	н.д.	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	н.д.	
			Библиотека	Другое	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	
			Социально полезный продуктивный труд/Сельское хозяйство/Социальное лесоводство (7/8)	Навыки и компетенции	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	
	Всего			22	27,6	27,8	27,6	27,6	27,2	26,4	26,4	26,5		
Источник: Бутан 2016. Руководство по учебной программе http://www.un.or.th/services/population/ (Дата просмотра: 21 октября 2017 года).														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
9	Южная Азия	Бангладеш	Бенгальский	язык	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	4,17	4,17	4,17	4,17	192 дня
			Английский язык	Иностранный язык	3	3	3,75	3,75	3,75	4,17	4,17	4,17	4,17	
			Математика	Математика	3,75	3,75	4,5	4,5	4,5	3,33	3,33	3,33	3,33	
			Бангладеш и мир	Социальные науки	0,75	0,75	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	2,5	н.д.	
			Точные науки	Точные науки	0,75	0,75	2,25	2,25	2,25	3,33	3,33	3,33	н.д.	
			Религия и нравственное воспитание	Религия и нравственное воспитание	1,5	1,5	2,25	2,25	2,25	2,5	2,5	2,5	1,67	
			Физическое обучение	Спорт	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,67	1,67	1,67	1,67	
			Искусство и труд	Эстетическое воспитание	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,67	1,67	1,67	н.д.	
			Музыка	Эстетическое воспитание	0,75	0,75	1,5	1,5	1,5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			ИКТ	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,67	1,67	1,67	1,67	
			Карьера и жизненные навыки	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,67	1,67	1,67	0,83	
			Всего				18	18	24	24	24	26,68	26,68	
Источник: Бангладеш 2013. Ежегодная схема рабочего плана и школьного расписания. Дакка, Комиссия по национальному учебному плану и учебникам Бангладеш 2012. Национальный учебный план для средней школы Дакка, Комиссия по национальному учебному плану и учебникам														
			Английский язык	Иностранный язык	5,2	6,4	6,4	6	6	5,2	4,4	4,4	5	
			Математика	Математика	6	6,4	6,4	6	6	5,2	4,4	4,4	5	
			Окружающий мир	Социальные науки	3,2	6	6	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Физическое обучение	Спорт	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	н.д.	
			Воспитание ценностей	Религия и нравственное воспитание	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	4,4	4,4	4,4	6,4	6,4	7,1	
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3,2	3,2	5,2	н.д.	н.д.	н.д.	
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2,4	2,4	2	
			География	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2,4	2,4	2	
			Искусство и труд	Эстетическое воспитание	н.д.	н.д.	н.д.	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	н.д.	
			Библиотека	Другое	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	
			Социально полезный продуктивный труд/Сельское хозяйство/Социальное лесоводство (7/8)	Навыки и компетенции	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4	
Всего				22	27,6	27,8	27,6	27,6	27,2	26,4	26,4	26,5		
Источник: Бутан 2016. Руководство по учебной программе http://www.un.or.th/services/population/ (Дата просмотра: 21 октября 2017 года).														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год				
				1	2	3	4	5	6	7	8	9					
14	Южная Азия	Пакистан	Урду	Язык	4,667	4,667	4	4	4	4	4	4	4	3,333	210 дней		
			Английский язык	Иностранный язык	4,667	4,667	4	4	4	4	4	4	4	4		3,333	
			Математика	Математика	4,667	4,667	4	4	4	4	4	4	4	4		3,333	
			Исламиат/Другое (для не мусульман)	Религия и нравственное воспитание	н.д.	н.д.	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	1,333		3,333	
			Общие знания (Естественные и социальные науки) + изучение Пакистана 9 кл.	Социальные науки	5,333	5,333	4	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.		1,333	5,333
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	н.д.		н.д.	3,333
			Социальные науки (история/география)	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3,333	3,333	2,667	2,667	2,667	2,667	н.д.		н.д.	3,333
			Физическое обучение (игры и спорт)	Спорт	1,333	1,333	1,333	2	2	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.		н.д.	1,333
			Искусство и труд	Эстетическое воспитание	1,333	1,333	1,333	0,667	0,667	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.		н.д.	1,333
			Информатика (Прикладные технологии)	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	н.д.		н.д.	1,333
			Арабский/Персидский/Региональный/Языки/Рисование/Здоровье и физическое обучение/Местная экология/Сельское хозяйство/Введение в технологии	Другое	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	н.д.		н.д.	1,333
			Практический опыт в социальном и экологическом образовании	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	1,333	1,333	1,333	н.д.		н.д.	1,333
			Библиотека	Другое	1,333	1,333	1,333	0,667	0,667	1,333	1,333	1,333	1,333	1,333		1,333	1,333
			Факультативные дисциплины	Другое	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.		12	1,333
Всего				23,333	23,333	23,333	25,333	25,333	28	28	28	26,667	210 дней				

Источник: Пакистан 2007. Учебная программа для 1 - 12 классов. Исламабад, Министерство образования, Отдел по учебному плану

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
15	Южная Азия	Шри-Ланка	Первый язык	Языки	5	5	5	5	5	3,333	3,333	3,333	3,333	185 дней
			Математика	Математика	3,5	3,5	5	5	5	5,333	4	4	4	
			Задания, связанные с экологией	Другое	6	6	6	6	7,5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	3,333	4	4	4	
			Религия	Религия и нравственное воспитание	1,25	1,25	2	2	2	1,333	1,333	1,333	1,333	
			Второй национальный язык (сингальский/тамилский)	Второй язык	н.д.	н.д.	1	1	1	0,667	1,333	1,333	1,333	
			Английский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	3	3	3,5	5,333	3,333	3,333	3,333	
			Дополнительная учебная деятельность	Другое	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			Собрание и исповедание религии	Другое	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	1,333	1,333	1,333	
			География	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	1,333	1,333	1,333	
			Общественно-политическая подготовка	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	1,333	1,333	1,333	
			Эстетические дисциплины	Эстетическое воспитание	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	2	2	2	
			Технические навыки/Дизайн и технологии	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,333	2	2	2	
			Физическое здоровье	Спорт	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,667	1,333	1,333	1,333	
Всего				18,75	18,75	25	25	27	26,667	26,667	26,667	26,667		
Источник: Шри-Ланка 2003. Разработка образования ради развития человеческого потенциала: Предложения для национальной политической программы в области образования на Шри-Ланке Коломбо, Комиссия национального образования														
16	Юго-восточная Азия	Камбоджа	Кхмерский язык	Языки	11	11	11	9	9	9	7	7	7	31-33 недели;
			Математика	Математика	7	7	7	6	6	6	7	7	7	
			Естественные науки	Естественные науки	3	3	3	3	3	3	6	6	6	
			Информатика/ИКТ	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	1	1	1	7	7	7	
			Социальные науки	Социальные науки	3	3	3	3	3	3	2	2	2	
			Искусство	Эстетическое воспитание	1	1	1	1	1	1	2	2	2	
			Спорт	Спорт	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Здоровье	Навыки и компетенции	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
			Иностранный язык	Иностранный язык	2	2	2	2	2	2	4	4	4	
			Жизненные навыки	Навыки и компетенции	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2	2	2	
			Всего				30	30	30	30	30	30	40	
Источник: Камбоджа 2015. រៀនបណ្តុះបណ្តាលសម្រាប់ប្រជាជនកម្ពុជា Программа учебного плана для общего образования и технического образования. Пномпень, Министерство образования, Молодежь и спорт														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
17	Юго-восточная Азия	Индонезия	Религия и этика	Религия и нравственное воспитание	4	4	4	4	4	4	3	3	3	32-36 недель;
			Общественно-политическая подготовка	Социальные науки	5	5	6	4	4	4	3	3	3	
			Индонезийский язык	Языки	8	9	10	7	7	7	6	6	6	
			Математика	Математика	5	6	6	6	6	6	5	5	5	
			Точные науки	Точные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3	3	3	5	5	5	
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	3	3	3	4	4	4	
			Английский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	4	4	4	
			Искусство и культура	Эстетическое воспитание	4	4	4	5	5	5	3	3	3	
			Здоровье и физическое обучение	Спорт	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
			Труд	Эстетическое воспитание	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	
		Всего		30	32	34	36	36	36	38	38	38		

Источник: Индонезия 2002. Keputusan Menteri Pendidikan Nasional Republik Indonesia Nomor 125/U/2002

Tentang Kalender Pendidikan Dan Jumlah Jam Belajar Efektif Di Sekolah (Постановление Министерства национального образования Республики Индонезия N 125 / U / 2002 об учебном календаре и количестве отведенных часов обучения в школе). Джакарта, Министерство образования и культуры

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год			
				1	2	3	4	5	6	7	8	9				
18	Юго-восточная Азия	Лаос	Лаосский язык и литература	Языки	12	10	8	6	6	4	4	4	4	н.д.		
			Математика	Математика	3	4	5	6	6	4	4	4	4			
			Нравственное воспитание (гражданское воспитание, 6-9 классы)	Религия и нравственное воспитание	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	
			Мир вокруг нас	Социальные науки	2	2	2	3	3	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.			
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	4	4	4	4			
			Социальные науки	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	3	3	4	4			
			Искусство	Эстетическое воспитание	1	1	1	1	1	2	2	2	2			
			Музыка	Эстетическое воспитание	1	1	1	1	1	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.			
			Труд	Эстетическое воспитание	1	2	2	2	2	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.			
			Физическое обучение	Спорт	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
			Английский язык	Иностранный язык	0	0	2	2	2	4	4	3	3			
			Французский язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2			
			Занятия	Другое	2	2	2	2	2	2	2	2	2			
			Начальное профессиональное образование/информатика	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2	2	2	2			
Всего				25	25	26	26	26	30	30	30	30				
Источник: Лаосская НДР 2010. ທັງໝົດບຸກຄົນລາວ Учебный план для начального образования. Вьентьян, Министерство образования и спорта, Исследовательский институт по педагогическим наукам																
Источник: Лаосская НДР 2010. ດ້ານປະຊາທຳມະດາ Учебный план для первой ступени средней школы Вьентьян, Министерство образования и спорта, Исследовательский институт по педагогическим наукам																
19	Юго-восточная Азия	Малайзия	Малайский язык	Языки	5,333	5,333	5,333	4,444	4,444	4,444	3,556	3,556	3,556	43 недели;		
			Английский язык	Иностранный язык	4,444	4,444	4,444	4,444	4,444	4,444	3,111	3,111	3,111			
			Естественные науки	Естественные науки	1,333	1,333	1,333	1,778	1,778	1,778	3,111	3,111	3,111			
			Математика	Математика	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	3,111	3,111	3,111			
			История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	32	0,889	0,889	1,778	1,778	1,778			
			Нравственное воспитание	Религия и нравственное воспитание	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	1,778	1,778	1,778			
			Исламское воспитание	Религия и нравственное воспитание	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667	2,667			
			Физическое обучение и здоровье	Спорт	1,333	1,333	1,333	1,333	1,333	1,333	1,778	1,778	1,778			
			Визуальные искусства и музыка	Эстетическое воспитание	1,333	1,333	1,333	1,333	1,333	1,333	0,889	0,889	0,889			
			Дизайн и технологии/ ИКТ	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	0,889	0,889	0,889	1,333	1,333	1,333			
			География	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,778	1,778	1,778			
			Всего				21,778	21,778	21,778	54,222	23,111	23,111	24,889		24,889	24,889
			Источник: Малайзия 2016. Циркулярное министерство профессионального образования, Малайзия. Номер 8 http://www.moe.gov.my/images/pekelling/2016/circularfile_file_001419.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017).													

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год	
				1	2	3	4	5	6	7	8	9		
20	Юго-восточная Азия	Филиппины	Родной язык	Языки	4,167	4,167	4,167	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	192 дня
			Филиппинский язык	Второй язык	2,5	4,167	4,167	4,167	4,167	4,167	4	4	4	
			Английский язык	Иностранный язык	2,5	4,167	4,167	4,167	4,167	4,167	4	4	4	
			Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	4,167	4,167	4,167	4,167	4	4	4	
			Математика	Математика	4,167	4,167	4,167	4,167	4,167	4,167	4	4	4	
			Социальные науки	Социальные науки	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3	3	3	
			Обучение технологиям и зарабатыванию	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	4,167	4,167	4,167	4	4	4	
			Музыка, искусства, физическая культура, здоровье	Эстетическое воспитание	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	3,333	4	4	4	
			Воспитание ценностей	Религия и нравственное воспитание	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2	2	2	
	Всего		22,5	25,833	30	30	30	30	29	29	29			
Источник: Филиппины 2012. Приказ департамента No. 31, s.2012 или Политическая программа по выполнению основного учебного плана на 2012-2014 учебный год для 1-10 классов. Манила, Департамент образования														
21	Юго-восточная Азия	Таиланд	Тайский язык	Языки	5	5	5	4	4	4	3	3	3	40 недель;
			Математика	Математика	5	5	5	4	4	4	3	3	3	
			Точные науки	Точные науки	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
			Социальные науки	Социальные науки	3	3	3	3	3	3	4	4	4	
			История	Социальные науки	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
			Религия, нравственность, этика, гражданское самосознание, культура и жизнь в обществе, экономика, география	Религия и нравственное воспитание	2	2	2	2	2	2	3	3	3	
			Здоровье и физическое обучение	Спорт	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Искусство	Эстетическое воспитание	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
			Профессиональное обучение и технологии	технологии	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
			Иностранный язык	Иностранный язык	1	1	1	2	2	2	3	3	3	
			Деятельность, направленная на развитие учащихся	Другое	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	Всего		27	27	27	27	27	27	29	29	29			
Источник: Таиланд 2008. หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน Базовый учебный план для основного образования. http://www.act.ac.th/document/1741.pdf (Дата просмотра: 16 октября 2017 года).														

Регион	Страна	Дисциплина	Категория дисциплины	Классы									Кол-во недель/дней в год
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	
22		Вьетнамский язык	Языки	10,714	9,643	8,571	8,571	8,571	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1-5 кл.: 35 недель; 6-9 кл.: 37 недель;
		Литература	Языки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	4,595	4,595	4,595	5,743	
		Математика	Математика	4,286	5,357	5,357	5,357	5,357	4,595	4,595	4,595	4,595	
		Нравственное воспитание	Религия и нравственное воспитание	1,071	1,071	1,071	1,071	1,071	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
		Воспитание гражданственности	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,149	1,149	1,149	1,149	
		Природа и общество	Социальные науки	1,071	1,071	2,143	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
		Естественные науки	Естественные науки	н.д.	н.д.	н.д.	2,143	2,143	3,446	3,446	5,743	6,892	
		История	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	2,143	2,143	1,149	2,297	1,723	1,723	
		География	Социальные науки	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	1,149	2,297	1,723	1,723	
		Музыка	Эстетическое воспитание	1,071	1,071	1,071	1,071	1,071	1,149	1,149	1,149	0,574	
		Искусство	Эстетическое воспитание	1,071	1,071	1,071	1,071	1,071	1,149	1,149	1,149	0,574	
		Труд	Эстетическое воспитание	1,071	1,071	1,071	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
		Основы техники	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	1,071	1,071	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	
		технологии	технологии	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	2,297	1,723	1,723	1,149	
		Физическое обучение	Спорт	1,071	2,143	2,143	2,143	2,143	2,297	2,297	2,297	2,297	
		Иностранный язык	Иностранный язык	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	н.д.	3,446	3,446	3,446	2,297	
		Школьная деятельность	Другое	2,143	2,143	2,143	2,143	2,143	2,297	2,297	2,297	2,297	
Всего		23,571	24,643	24,643	26,786	26,786	28,716	30,439	31,588	31,014			

Источник: Вьетнам 2006. Chương trình Giáo dục Phổ thông Cấp Tiểu học Программа учебного плана Начальный уровень. Ханой, Министерство образования и профессиональной подготовки и Источник: Вьетнам 2006. Chương trình Giáo dục Phổ thông Cấp Tiểu học Средний уровень. Ханой, Министерство образования и профессиональной подготовки

Приложение IV

Список закодированных материалов

№	Регион	Страна	Закон об образовании/ законодательство	Стратегические планы/ Образовательная политика	Национальный учебный план	Предметный учебный план/ Пособия для учителей	Учебники
1		Казахстан	Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2007 г.)	Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы (2016 г.)		Типовая учебная программа по предмету Математика для 1-4 класса уровня начального образования (2013 г.)	
						типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций (4 класс - математика, понимание мира, самоосознание, казахский язык, литература, чтение, русский язык, иностранный язык) (8 класс - алгебра, геометрия, биология, физика, химия, география, история Казахстана, в семирная история, казахский язык, казахская литература, русский язык, русская литература, иностранный язык, человек, общество и закон (2013г.))	
2		Кыргызстан	Закон Кыргызской Республики об образовании (2003 г.)		Рамочный национальный curriculum среднего общего образования Кыргызской Республики (2010 г.)	Государственный образовательный стандарт среднего общего образования Кыргызской Республики (2014 г.); Предметный стандарт по математике (5-9 кл.) (2015); Образовательный стандарт по кыргызскому языку (5-9 кл.) (2014 г.); Образовательный стандарт по русскому языку (5-9 и 10-11 кл.) (2015 г.); Образовательный стандарт по иностранному языку (3-9 кл.) (2014 г.); образовательный стандарт по предмету химия (7-9 кл.) (2015 г.); образовательный стандарт по предмету биология (7-9 кл.) (2015 г.)	
3		Монголия	Боловсролын тухай хууль Закон об образовании (2002 г.)	Төрөөс боловсролын салбарт баримтлах бодлого (2014-2024) Государственная политика в сфере образования (2014-2024) (2015 г.)	Бага боловсролын цөм хөтөлбөр Framework of the Primary Program of the Primary Education (2014 г.)	(4 дүгээр анги, Математик, Хүн ба байгаль, Хүн ба нийгэм, Монгол хэл, Гадаад хэл, Иргэний боловсрол, Амьдрах чадварт суралцах үйл ажиллагаа) (4 класс - математика, естественные науки, социальные науки, монгольский язык, иностранный язык, общественно-политическая подготовка, навыки обучение и жизненные навыки) (2014 г.)	Математик
			Бага, дунд боловсролын тухай Хууль Law on Primary and Secondary Education (2002)				Математика 4 класс
							Байгалийн ухаан (Физик, Хими, Биологи, Газарзүй) Естественные науки, 4

Центральная Азия

№	Регион	Страна	Закон об образовании/ законодательство	Стратегические планы/ Образовательная политика	Национальный учебный план	Предметный учебный план/ Пособия для учителей	Учебники
	Центральная Азия				Дунд боловсролын нийгэм хөтөлбөр Программа основного учебного плана для средней школы (2015 г.)		<p>Нийгмийн ухаан Социальные науки, 4 кл.</p> <p>Монгол хэл Монгольский язык, 4 кл.</p> <p>Гадаад хэл (Орос хэл, Англи хэл) Иностранные языки, 4 кл.</p> <p>Иргэний боловсрол Общественно-политическая подготовка 4 класс</p> <p>Физик 8 дугаар анги Физика 8 класс</p> <p>Физик 8 дугаар анги Физика 8 класс</p> <p>Газарзүй 8 дугаар анги География 8 класс</p> <p>Нийгмийн ухаан 8 дугаар анги Социальные науки 8 класс</p> <p>Иргэний боловсрол 8 дугаар анги Общественно-политическая подготовка 8 класс</p>
4		Узбекистан	Закон Республики Узбекистан Об Образовании (1997 г.)			Государственный образовательный стандарт и учебная программа математика (1-9 кл.), физика (6-9 кл.), химия (7-9 кл.), биология (5-9 кл.), история (5-9 кл.), мир вокруг нас (1-4 кл.), география (5-9 кл.), родной язык и чтение (1-9 кл.), английский язык (1-9 кл.), азбука этики (1-4 кл.), идея о национальной независимости (5-9 кл.), основы государственности и закона (5-9 кл.), основы экономических знаний (8-9 кл.), информатика (5-9 кл.) (2010 г.)	

№	Регион	Страна	Закон об образовании/законодательство	Стратегические планы/Образовательная политика	Национальный учебный план	Предметный учебный план/Пособия для учителей	Учебники
5	Восточная Азия	Китай	<p>中华人民共和国义务教育法</p> <p>Закон об обязательном образовании Республики Китай (1984 г.)</p> <p>中华人民共和国未成年人保护法</p> <p>Закон Китайской народной республики о защите несовершеннолетних (1991)</p> <p>中华人民共和国教师法</p> <p>Закон Китайской народной республики о преподавателях (1993)</p> <p>中华人民共和国教育法</p> <p>Закон Китайской народной республики Китай об образовании (1995 г.)</p>	<p>国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010-2020 年.)</p> <p>Национальный план среднесрочного и долгосрочного реформирования и развития образования (2010-2020 гг.)</p> <p>中国儿童发展纲要 (2011-2020 年.)</p> <p>Национальная программа Китая по развитию детей (2011-2020 гг.)</p> <p>国务院关于深入推进义务教育均衡发展的意见</p> <p>Мнения государственного совета по Для содействия сбалансированного развития обязательного образования (2012 г.)</p> <p>中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定</p> <p>Постановление Центрального комитета коммунистической партии Китая об основных проблемах, связанных со всесторонним усилением проведения реформы (2013 г.)</p> <p>教育部关于全面落实课程改革落实立德树人根本任务的意见</p> <p>Заключение министра образования в отношении всестороннего углубления реформирования учебных планов и разработки фундаментальной программы морального воспитания (2014 г.)</p> <p>国家贫困地区儿童发展规划 (2014—2020年.)</p> <p>Национальный план развития детей в районах, затронутых бедностью (2014-2020 гг.)</p> <p>中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要</p> <p>Тринадцатый пятилетний план по экономическому и социальному развитию Китайской народной республики Китай (2016 г.)</p>	<p>基础教育课程改革纲要 (试行)</p> <p>Программа реформирования основного образовательного учебного плана (2001 г.)</p>	<p>义务教育数学课程标准 (2011 年.)</p> <p>Стандарт учебного плана по математике для обязательного образования (2011 г.)</p> <p>义务教育小学科学课程标准 (2011 年.)</p> <p>Учебный стандарт по естественным наукам для начальной школы (1-6 кл.) в рамках обязательного образования (2011 г.)</p> <p>义务教育初中科学课程标准</p> <p>Учебному стандарту по естественным наукам для младшей средней школы (7-9 кл.)</p> <p>Обязательное образование (2011 г.)</p> <p>义务教育品德与生活课程标准 (2011 年版)</p> <p>Стандарты учебного плана для обязательного образования по дисциплине нравственность и жизнь (1-2 кл.);</p> <p>义务教育品德与社会课程标准 (2011 年版)</p> <p>Стандарты учебного плана для обязательного образования по дисциплине нравственность и общество (3-6 кл.);</p> <p>义务教育思想品德课程标准 (2011 年版)</p> <p>Стандарты учебного плана для обязательного образования по дисциплине идеология и нравственность (7-9 кл.) (2011 г.)</p> <p>义务教育语文课程标准 (2011 年版)</p> <p>Стандарт учебного плана по Китайский для обязательного образования (2011 г.)</p> <p>义务教育英语课程标准 (2011 年版)</p> <p>Стандарт учебного плана для обязательного образования по английскому языку (2011 г.)</p>	

№	Регион	Страна	Закон об образовании, нормативно-правовые документы	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный план	Предметный учебный план/Программа предметного учебного плана/Методические рекомендации	Учебники
6	Восточная Азия	Япония	教育基本法 Основной закон об образовании (2006 г.)		小学校指導要領 Перечень изучаемых дисциплин для начальной школы (1-6 классы) (2008 г.) (Основные положения, нравственность, период комплексных исследований, японский язык, социальные науки, математика, естественные науки)	小学校指導要領解説 Комментарии к перечню изучаемых дисциплин для начальной школы (1-6 кл.) (2008 г.) (Основные положения, нравственность, период комплексных исследований, специальные мероприятия, японский язык, социальные науки, математика, естественные науки)	
					中学校指導要領 Перечень изучаемых дисциплин для средней школы (7-9 кл.) (2008 г.) (Основные положения, нравственность, период комплексных исследований, японский язык, социальные науки, математика, естественные науки)	中学校学習指導要領解説 Комментарии к перечню изучаемых дисциплин для средней школы (7-9 кл.) (2008 г.) (Основные положения, нравственность, период комплексных исследований, специальные мероприятия, Математика язык, социальные науки, Естественные науки, естественные науки)	
7	Южная Азия	Республика Корея			2015 개정 교육과정 총론 (2015) Национальные положения учебных планов для начальной и средней школы (2015 г.)	수학과 교육과정 Учебный план по математике (2015 г.)	
						수학과 교육과정 Учебный план по естественным наукам (2015 г.)	
						사회과 교육과정 Учебный план по социальным наукам (3-4 кл.) (2015 г.)	
						사회 교육과정 Учебный план по социальным наукам (7-9 кл.) (2015 г.)	
						국어과 교육과정 Учебный план по корейскому языку (2015 г.)	
						영어과 교육과정 Учебный план по английскому языку (2015 г.)	
						도덕 교육과정 Учебный план по социальным наукам (1-9 кл.) (2015 г.)	
8	Южная Азия	Афганистан	قانون اساسي Закон об образовании (2008 г.)	Национальный стратегический план в сфере образования на 2017-2021 гг. (НСПО III) (2016 г.)		پښتو ژباړه Предметный учебный план для начального образования (2012 г.)	
						پښتو ژباړه ۲۱ ات ۷ فنډ زار (پښتو ژباړه) هډود ټولگه باصن هډوسم Проект учебного плана для среднего образования (2006 г.) (7-12 кл.)	
						پښتو ژباړه باصن ښوونځي ټولگه هډوسم Предметный учебный план для общего среднего образования (2012 г.)	

№	Регион	Страна	Закон об образовании нормативно-правовые документы /	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/общий образовательный стандарт	Предметный учебный план/Методические пособия для учителей	Учебники
9	Южная Азия	Бангладеш		Политика в области неформального образования (2006 г.) Закон о национальном образовании (2010 г.)		Национальный учебный план (математика, естественные науки, глобальные исследования, бенгальский язык, английский язык, информатика) (2012 г.)	
10		Бутан		Программа образования в Малайзии на 2014-2024 гг. (2014 г.)	Программа, посвященная национальному образованию (2012 г.)	<p>Программа учебного плана по математике для подготовительного класса - 12 класса (2005 г.)</p> <p>Программа учебного плана по естественным наукам для подготовительного класса - 12 класса (2012 г.)</p> <p>Программа учебного плана по природоведению для подготовительного класса - 3 класса (2013 г.)</p> <p>Программа учебного плана по природоведению для подготовительного класса - 12 класса (2014 г.)</p> <p>Программа учебного плана по дзонг-кэ для подготовительного класса - 12 класса (2006 г.)</p> <p>Программа учебного плана по английскому языку для подготовительного класса - 12 класса (2005 г.)</p> <p>Программа учебного плана по здоровью и физическому обучению для подготовительного класса - 12 кл. (2008 г.)</p> <p>Программа учебного плана по информатике и технологиям, 4-12 классы (2014 г.)</p>	<p>Постижение математики, учебник для 4 класса и 8 класса (2008 г.)</p> <p>Наука, 4 класс и наука, 8 класс (2012 г.)</p> <p>История Бутана, учебник для 8 класса (1991 г.)</p> <p>Социальные науки, 4 класс, учебник (1992 г.)</p> <p>Аспекты всемирной истории, 3 книга (1976 г.)</p> <p>География Бутана, Окружающий мир, созданный человеком, учебник для 8 класса (1991 г.)</p> <p>Земля и ее население, 3 книга, 8 класс (1987 г.)</p> <p>Гражданское самосознание Бутана, дополнительный учебник для 7 и 8 классов (2009 г.)</p> <p>Tsomrig dang Kedyig Loprim Zhipa/ Гуера чтение и литература, дзонг-кэ, 4 и 8 классы (2006 г.)</p> <p>Чтение и литература, английский язык, 4 класс и 8 класс (2007 г.)</p>

№	Регион	Страна	Закон об образовании нормативно-правовые документы /	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный	Предметный учебный план/Методические пособия для учителей	Учебники
11	Южная Азия	Индия			Национальная образовательная программа (2005 г.)	<p>Учебная программа, том 1, начальный уровень. (Математика, природоведение, естественные науки, социальные науки, языки) (2006 г.)</p> <p>Государственный учебный план для начальной ступени школьного образования, разработанный в рамках Национальной образовательной программы 2005 г. (Для 1 - 8 классов) (2012 г.)</p> <p>Учебный план для начального образования (Махараштра) (2012 г.)</p> <p>Стандартный учебный план самачир кальви (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)</p> <p>Стандартный учебный план самачир кальви по математике (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)</p> <p>Стандартный учебный план самачир кальви по естественным наукам (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)</p>	<p>Волшебная математика (4 класс) (2007 г.)</p> <p>Математика (8 класс) (2008 г.)</p> <p>Посмотри вокруг (природоведение, 4 класс) (2007 г.)</p> <p>Естественные науки, 8 класс (2008 г.)</p> <p>Наше прошлое 3 (история, 8 класс) (2008 г.)</p> <p>Ресурсы и развитие (география, 8 класс) (2008 г.)</p> <p>Социальная и политическая жизнь (политология, 8 класс) (2008 г.)</p> <p>Бархатцы (английский язык, 4 класс) (2007 г.)</p> <p>Медовая дыня (английский язык, 8 класс) (2008 г.)</p> <p>Дело было так... (английский язык, 8 класс) (2008 г.)</p> <p>Математика (4 класс) (2014 г.)</p> <p>Математика (8 класс) (2008 г.)</p> <p>Природоведение, 1 и 2 части (4 класс) (2014 г.)</p> <p>Естествознание (8 класс) (2009 г.)</p> <p>География (8 класс) (2009 г.)</p> <p>История современной Индии (8 кл.) (2008 г.)</p> <p>Индия и мир (гражданское самосознание и управление) (8 класс) (2009 г.)</p>

№ Регион	Страна	Закон об образовании нормативно-правовые документы /	Стратегические планы/политика образовани	Национальная образовательная программа/Общий учебный	Предметный учебный план/Методические пособия для учителей	Учебники
12	Исламская республика Иран		شورپ و شزوما نيدايئيب لوجت دنس Основные положения фундаментальной реформы в области образования (2011 г.)		Стандартный учебный план самачир кальви по социальным наукам (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)	Мой учебник по английскому языку, 4 класс (2014 г.)
					Стандартный учебный план самачир кальви по английскому языку (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)	Мой учебник по английскому языку, 8 класс (2007 г.)
						Английский язык, издательского дома Бальбхарати (4 класс) (2014 г.)
					مراهج هياپ يضايور Методическое пособие для преподавателей по математике, 4 класс (2014 г.) متشه هياپ يضايور يامنهار Методическое пособие для преподавателей по математике, 8 класс (2014 г.) مراهج هياپ مولع يامنهار Методическое пособие для преподавателей по естественным наукам, 4 класс (2015 г.) متشه سالک مولع Методическое пособие для преподавателей по естественным наукам, 8 класс (2015 г.) تاعلاطم يامنهار هياپ مراهج يياتنبا ياتک يامنهار ملعم Методические пособия для преподавателей начальной ступени по социальным наукам (2015 г.) متشه هياپ يامنهار تاعلاطم يامنهار Методическое пособие для преподавателей по социальным наукам, 8 класс (2014 г.) مراهج يامنهار ملعم ييراف ييراتسون سالک مراهج Методическое пособие для преподавателей по персидской письменности, 4 класс (2014 г.) متشه سالک ييراف Персидский язык и литература, 8 класс (2014 г.) نيز سلگنا هياپ متشه يامنهار ملعم Методическое пособие для преподавателей по английскому языку, 8 класс (2014 г.)	مراهج هياپ يضايور Методическое пособие для преподавателей по математике, 4 класс (2014 г.) متشه هياپ يضايور يامنهار Методическое пособие для преподавателей по математике, 8 класс (2014 г.) مراهج هياپ مولع يامنهار Методическое пособие для преподавателей по естественным наукам, 4 класс (2015 г.) متشه سالک مولع Методическое пособие для преподавателей по естественным наукам, 8 класс (2015 г.) تاعلاطم يامنهار هياپ مراهج يياتنبا ياتک يامنهار ملعم Методические пособия для преподавателей начальной ступени по социальным наукам (2015 г.) متشه هياپ يامنهار تاعلاطم يامنهار Методическое пособие для преподавателей по социальным наукам, 8 класс (2014 г.) مراهج يامنهار ملعم ييراف ييراتسون سالک مراهج Методическое пособие для преподавателей по персидской письменности, 4 класс (2014 г.) متشه سالک ييراف Персидский язык и литература, 8 класс (2014 г.) نيز سلگنا هياپ متشه يامنهار ملعم Методическое пособие для преподавателей по английскому языку, 8 класс (2014 г.)
13	Непал		План по развитию сектора образования на 2016-2023 гг. (2016 г.)	l j b'ofno lzlfst nflu /flil6«o k77olo j jmd kl{fk @}^# (kl/dfh{(g @)&l)) Национальная образовательная программа школьного образования (2005 г.) (пересмотрена в 2015 г.).	kf] ylds lzlff k77o\ j md @}^% slff \$- % Учебный план для начального образования (английская версия) (4-5 классы) (2009 г.)	Стандартный учебный план самачир кальви по социальным наукам (1-10 кл., тамильский язык) (2011 г.)

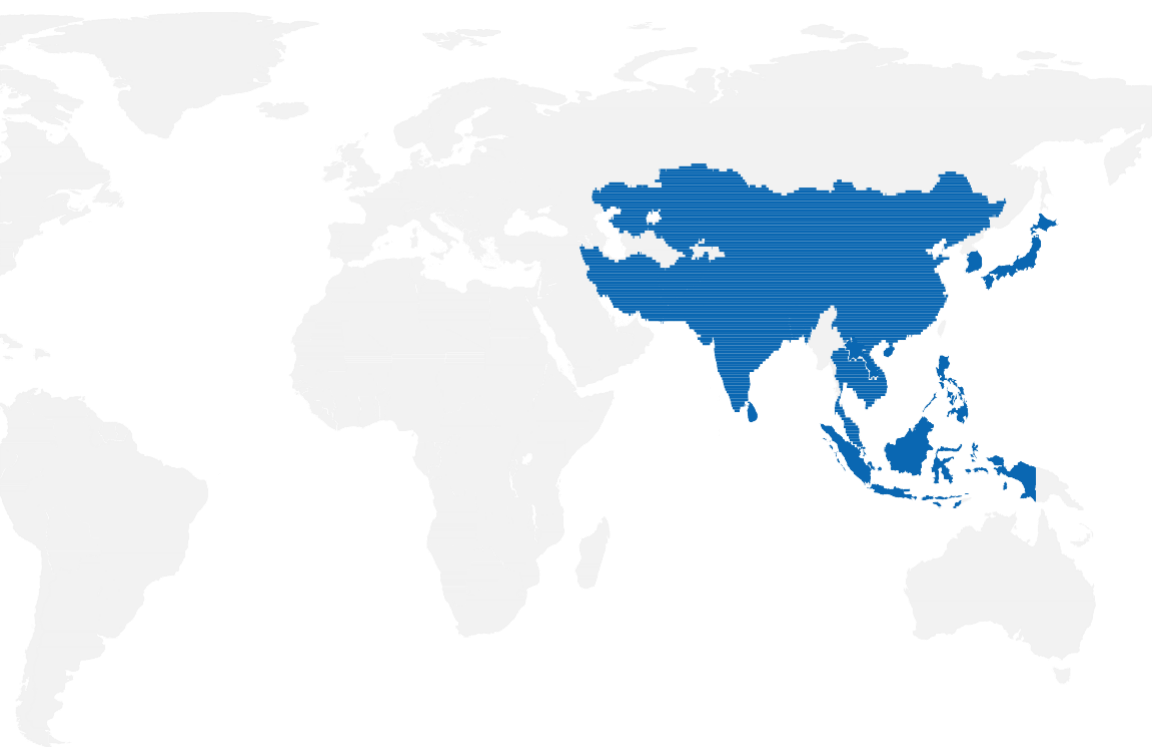
№	Регион	Страна	Закон об образовании, нормативно-правовые документы	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный план	Предметный учебный план/Программа предметного учебного плана/Методические рекомендации	Учебники
14	Южная Азия	Пакистан		Национальная образовательная политика (2009 г.)		Национальный учебный план по математике, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по естествознанию, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по социальным наукам, 1-8 классы (2007 г.) Национальный учебный план по географии, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по истории, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по английскому языку, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по исламу, 1-8 классы (2006 г.) Национальный учебный план по этике для не мусульман, 1-8 классы (2007 г.)	
15		Шри-Ланка		Национальная политика (Реформа общего образования) (1997 г.) Новая образовательная политика и предложения в сфере общего образования Шри-Ланки (2013 г.)	Национальная образовательная политика Шри-Ланки (2000 г.)	Методическое пособие для преподавателей по математике, 7 класс (2016 г.) Методическое пособие для преподавателей по естественным наукам, 7 класс (2016 г.)	Математика 7 класс (2016 г.). Естественные науки, 7 класс (2016 г.) География, 7 класс (2016 г.) Английский язык, книга для чтения, 7 класс (2016 г.) Гражданское самосознание, 7 класс (2016 г.)
16	Southeast Asia	Камбоджа	Политика по разработке учебного плана на 2005-2009 гг. (2004 г.)	Стратегическое планирование в сфере образования на 2014-2018 гг. (2013 г.)	កម្ពុជីបបសិ ក្សាវិជ្ជាទូទៅ Учебный план для начального образования (1980 г.) កម្ពុជីវិសិក្សាគោលសម្រាប់ បបសិក្សា Основной учебный план для начального образования (1996 г.) គ្រូមធ្យមកម្ពុជីវិសិក្សា បំរើជំនេរទូទៅនិងអប់រំបច្ចេកទេស Структура учебных планов для общего и технического образования (2015 г.)	Образовательные результаты и образец плана уроков по математике для основного общего образования (1-9 кл.) (2006 г.) Подробная учебная программа по естественным наукам для основного общего образования, 4 и 8 классы (2006 г.) Подробная учебная программа и образовательный стандарт по социальным наукам и нравственному воспитанию и общественно-политической подготовки, 4 и 8 классы (2010 г.) Подробная учебная программа по кхмерскому языку для основного общего образования, 4 и 8 классы (2006 г.) Подробная учебная программа по английскому языку для основного общего образования, 4 -9 классы (2012 г.)	

No.	Регион	Страна	Закон об образовании, нормативно-правовые документы	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный план	Предметный учебный план/Программа предметного учебного плана/Методические рекомендации	Учебники
19	Юго-Восточная Азия	Малайзия	Законы Малайзии, Закон № 550, закон об образовании 1996 (2006 г.).	Dasar Pendidikan Kebangsaan Национальная политика в области образования (2012 г.) Программа образования в Малайзии на 2013-2025 гг. (2013)		Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Sejarah Tahun 4 Стандарт школьного учебного плана для начальной школы, Математика, 4 класс (2013 г.) Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, Spesifikasi Kurikulum Matematik Tingkatan Dua Комплексный учебный план для средней школы, национальные школы, математика, 8 класс (2011 г.) Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Moral Tahun 4 Primary Стандарт школьного учебного плана для начальной школы, Естественные науки, 4 класс (2013 г.) Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, Spesifikasi Kurikulum Matematik Tingkatan 2 Описание учебного плана, 8 класс, естественные науки (2011 г.) Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Sejarah Tahun Empat Стандарт школьного учебного плана для начальной школы, история, 4 класс (2014 г.) Huraian Sukatan Pelajaran, Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Sejarah Tingkatan 2 Комплексный учебный план для средней школы, национальные школы, история, 8 класс (2002 г.) Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Sejarah Tahun Empat Стандарт школьного учебного плана для начальной школы, малайский язык, 4 класс (2013 г.) Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, Huraian Sukatan Pelajaran Tingkatan Dua, Bahasa Melayu Комплексный учебный план для средней школы, национальные школы, малайский язык, 8 класс (2011 г.) Kurikulum Standard Sekolah , Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Sejarah Tahun Empat Стандарт школьного учебного плана для начальной школы, английский язык, 4 класс (2013 г.) Huraian Sukatan Pelajaran, Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah, Bahasa Inggeris, Tingkatan 2 Комплексный учебный план для средней школы, национальные школы, малайский английский язык, 8 класс (2003 г.)	

No.	Регион	Страна	Закон об образовании, нормативно-правовые документы	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный план	Предметный учебный план/Программа предметного учебного плана/Методические рекомендации	Учебники
						<p>Kurikulum Standard Sekolah Rendah, Dokumen Standard Kurikulum dan Pentaksiran Pendidikan Moral Tahun Empat Primary Стандарт школьного учебного плана, нравственное воспитание, 4 класс (2013 г.)</p> <p>Dokumen Standard Prestasi Pendidikan Moral Tingkatan Dua Комплексный учебный план для средней школы Национальная школа, нравственное воспитание, 8 класс (2013 г.)</p>	
20	Юго-Восточная Азия	Филиппины	<p>Конституция Филиппин (1987 г.)</p> <p>Республиканский закон № 9155 от 2001 года или закон об управлении основного образования.(Закон, устанавливающий структуру управления основного образования, утверждающий полномочия и подотчетность, переименование Департамента образования, культуры и спорта в Департамент образования и для других целей) (2001 г.)</p> <p>Республиканский закон № 10533 или закон об улучшении системы основного образования Филиппин посредством усиления учебного плана и увеличения продолжительности основного образования (нормы и регламент осуществления (2013 г.))</p>	<p>Постановление департамента №. 36, s. 2013 (Департамент образования, видения и основные ценности) (2013 г.)</p> <p>AmBisyon Natin 2040: Долгосрочное видение Филиппин (2016 г.)</p>		<p>Программа учебного плана (1-10 классы): Математика (1 - 10 классы) (2016 г.)</p> <p>Программа учебного плана (1-10 классы): Естественные науки (1 - 10 классы) (2016 г.)</p> <p>K to 12 Gabay Pangkurikulum (Программа учебного плана): Araling Panlipunan (Социальные науки) (1 - 10 классы) (2016 г.)</p> <p>K to 12 Gabay Pangkurikulum (Программа учебного плана): Филиппинский язык (1 - 10 классы) (2016 г.)</p> <p>Программа учебного плана: Английский язык (1 - 10 классы) (2016 г.)</p> <p>K to 12 Gabay Pangkurikulum (Программа учебного плана): Edukasyon sa Pagpapakatao (Воспитание ценностей) (1 - 10 кл.) (2016 г.)</p>	

No.	Регион	Страна	Закон об образовании, нормативно-правовые документы	Стратегические планы/политика образования	Национальная образовательная программа/Общий учебный план	Предметный учебный план/Программа предметного учебного плана/Методические рекомендации	Учебники
21	Юго-Восточная Азия	Таиланд	พระราชบัญญัติ ศึกษาศึกษาแห่งชาติ 2542 Закон о национальном образовании (1999 г.)	นโยบายงบประมาณ พ.ศ. ๒๕๖๐ สำนักงานคณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน Сведения о политике комиссий для основного образования за 2017 фискальный год (2016 г.)	หลักสูตรแกนกลางการศึกษาขั้นพื้นฐาน Базовый учебный план для основного образования (2008 г.)	Предметный учебный план по математике, 4 и 8 классы (2008 г.) Предметный учебный план по естественным наукам, 4 и 7 классы (2008 г.) Предметный учебный план по социальным наукам, 4 и 7 классы (2008 г.) Предметный учебный план по тайскому языку, 4 и 8 классы (2008 г.) Предметный учебный план по иностранному языку, 4 и 8 классы (2008 г.)	
22	Юго-Восточная Азия	Вьетнам	Luật Giáo dục Закон об образовании (2005 г.) Luật Giáo dục sửa đổi Закон об образовании (с поправками) (2009 г.) Chiến lược Phát triển Giáo dục 2011-2020 Стратегия развития образования на 2011-2020 г. (2012 г.)	Chương trình mục tiêu quốc gia giáo dục và đào tạo giai đoạn 2012 - 2015 Национальная целевая программа по образованию и профессиональной подготовке на 2012-2015 гг. (2012 г.)	Chương trình Giáo dục Phổ thông Cấp Tiểu học Программа учебного плана Начальный уровень. (2006 г.) Chương trình Giáo dục Phổ thông Cấp Trung học Cơ sở Программа учебного плана средний уровень. (2006 г.) Dự thảo Chương trình Giáo dục Phổ thông tổng thể Проект эксклюзивной программы учебного плана (2015 г.)		

Библиография



- Адамс, Л.Л. И Рустемова, А., 2009. Массовые зрелища и стили государственного управления в Казахстане и Узбекистане. *Europe-Asia Studies*, том 61, № 7, стр. 1249-76.
- Адамсон, Б., 2004 *Китайский английский: История английского языка в китайской системе образования*. Гонконг, Hong Kong University Press.
- Ахмед, Ф. Е. (2004) Расцвет швейной промышленности в Бангладеш: глобализация, работающие женщины и голос. *NWSA Journal*, том 16, № 2, стр. 34-45.
- Экинер, С., 2016 *Кыргызстан 2010: конфликт и контекст*. Singapore, Central Asia-Caucasus Institute & Silk Road Studies Program. http://silkroadstudies.org/resources/2016-Aki_ner-Kyrgyzstan_2010-Conflict-Context.pdf (Дата просмотра: 12 октября 2017 г.).
- Алтангэрэл Ч., 2009 Просвещение в области прав человека в монгольских школах: текущее положение и проблемы. *Human Rights Education in Asian Schools*, том IX. http://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section2/2006/03/human-rights-education-in-mongolian-schools-present-state-and-challenges.html (Дата просмотра: 14 октября 2017 г.).
- Алтынай, Х. (ред.) 2011. *Глобальное гражданское самосознание: права и обязанности во взаимозависимом мире*. Вашингтон, Brookings Institution Press.
- Amnesty International. 2017. *Филиппины: год Дутерте у власти, отмеченный беззаконием и жестокостью*. 29 июня. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2017/06/philippines-dutertes-bloody-and-lawless-year-in-power/> (Дата просмотра: 1 июля 2017 г.).
- Эмслер, С., 2009 Будущее, вселяющее надежду? Образование как символический источник надежды в Кыргызстане. *Europe-Asia Studies*, том 61, № 7, стр. 1189-1206.
- Арай, А.Г. (2016). *Странный ребенок: Образование и психология патриотизма в Японии в период рецессии*. Стенфорд, Stanford University Press.
- Эшли, М. 2000. Наука: ненадежный друг в рамках экологического просвещения? *Environmental Education Research*, том 6, № 3, стр. 269-280.
- Ашрафи, Дж. (2008). Квоты на цитирование: Продвижение ценностей открытого общества в Узбекистане. И. Силова и Дж. Стейнер-Хамси (ред.), *Реакция НКО на глобализацию и реформу образования на Кавказе, в Центральной Азии и Монголии*. Bloomfield, CT, Kumarian Press, стр. 231-46.
- Азиатский банк развития 2017. Бедность в Кыргызской республике. <https://www.adb.org/countries/kyrgyz-republic/poverty> (Дата просмотра: 9 августа 2017 г.).
- Australian Council for Educational Research. 2016. *Метрика для начального образования в Юго-западной Азии (SEAPLM): Программа оценивания в области глобальной гражданственности*. http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=ar_misc (Дата просмотра: 2 октября 2017 г.).
- Азизов, У., 2017 Региональная интеграция в Центральной Азии: от знания того, что к знанию того, как. *Journal of Eurasian Studies*, том 8, № 2, стр. 123-35.
- Бейлдон, М., Сенг, Л.К., Лим, И.М., Инанк, Г. и Джаффар, Дж. (ред.) 2014. Противоречивое преподавание истории в условиях Азии. Нью-Йорк, Routledge.
- Баджадж, М. и Хангцаполус, М. (ред.) 2016. *Уроки мира: Международный взгляд*. Лондон и Нью-Йорк, Bloomsbury.
- Беккен, Б., 2000 *Образцовое общество*. Оксфорд, Oxford University Press.
- Бол, Э. и Блечмен, Б., 1991. Может ли обучение фонемам в детском саду повлиять на раннее распознавание слов и развитие произношения? *Reading Research Quarterly*, том 26, № 1, стр. 49-66.
- Банкофф, Г., 2003. *Культуры катастроф: общество и природные катастрофы на Филиппинах*. Лондон, Routledge.
- Бардан, Пр. 1998 *Политэкономия развития в Индии*. Нью-Дели, Oxford University Press.
- Барнард, Ч. (ред.) 2014. *Подавляемая природа: история экологии в Сингапуре*. Сингапур, NUS Press.
- Беккер, Г. Ст., 1964/1994 *Человеческий капитал: теоретический и эмпирический анализ с особым вниманием к образованию*. Чикаго и Лондон, University of Chicago Press.
- Бенавот, А., 2004. Глобальное исследование о предполагаемом учебном времени и официальных школьных учебных планах, 1980-2000. Справочный доклад, подготовленный в рамках доклада по глобальному мониторингу «Образования для всех» от 2005 года. Императив качества. 2005/ED/EFA/MRT/PI/6/REV.

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146625e.pdf> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Бенеи, В., 2008. *Интерес к школьному образованию: Нация, история и язык в современной Западной Индии*. Стенфорд, Stanford University Press
- Бьенвенист, Л., Маршалл, Дж. Х., Сантibanьез, Л., 2008. Преподавание в Лаосской НДР. Вашингтон, Отдел развития человеческого потенциала, регион Восточной Азии и Тихого океана, Всемирный банк и Вьетнине, Министерство образования, Народная демократическая республика Лаос.
- Бергер П.Л. И Лукман, Т., 1966. *Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания*. Лондон, Penguin.
- Бернауэр, Т. И Сигфрид, Т., 2012. Климатическое изменение и международный конфликт по вопросу воды в Центральной Азии. *Journal of Peace Research*, том 49, № 1, стр. 227-39.
- Bertelsmann Stiftung. 2016a *BTI 2016: Страновой отчет Кыргызстана*. Гютерсло, Bertelsmann Stiftung. https://www.bti-project.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2016/pdf/BTI_2016_Kyrgyzstan.pdf (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Bertelsmann Stiftung. 2016b: *BTI 2016: Страновой отчет Монголии*. Гютерсло, Bertelsmann Stiftung. https://www.bti-project.org/fileadmin/files/BTI/Downloads/Reports/2016/pdf/BTI_2016_Mongolia.pdf (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Буган 2014. Образование в Бугане. <http://www.education.gov.bt/about-us> (Дата просмотра: 23 сентября 2017 года).
- Бьорк, К. 2011 Размышляя о “расслабленном обучении” в Японии. Преимущество или перемены? Уиллис Д. и Раплай Дж. (ред.), *Переосмысление японского образования*. Оксфорд, Symposium Books, стр. 147-169.
- Бьорк, К. 2016 *Школьное образование высокой важности*. Чикаго, University of Chicago Press.
- Блаунт Дж., 2004. Исторический обзор регулирования вопросов сексуальности и гендера учащихся и преподавателей. Расмуссен, М., Рофес, Э., Талберт, С. (Ред.) Молодежь и сексуальность. Нью-Йорк, Palgrave Macmillan, стр. 63-83.
- Бумгаард П., 2007 *Юго-восточная Азия: история экологии*. Санта Барбара, ABC-CLIO.
- Бурдые, П. и Пассрон, Ж.-К. *Воспроизводство в образовании, обществе и культуре (оригинальное издание на французском языке, 1970)*. Лондон, SAGE Publications.
- Бауэр, Кр. А., 2004. Комментарии к работе Давида Грюневальда «Анализ Мишеля во вопросу экологического просвещения» *Curriculum Inquiry*, том 34, № 2, стр. 223-32.
- Брей, М. и Ликинс Ч., 2012. *Теневое образование: частное дополнительное репетиторство и его значение для политиков в Азии*. Азиатский банк развития <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29777/shadow-education.pdf> (Дата просмотра: 15 октября 2017 года).
- Брей, М., Чанг, В., Кобакидзе, М.Н. И Лиу, Дж., 2015. Изучение вопроса дополнительного частного репетиторства в Камбодже: Контекст, инструменты и подходы. Брей, М., Кво О. и Йокич Б. (ред.) Изучение вопроса дополнительного частного образования: методологические результаты различных культур. Гонконг, Comparative Education Research Centre (CERC) and Springer.
- Брехони, К., 2004. Новое образование в новую эпоху: Значение программы «Новое образование» в дисциплинарном поле образования, 1921-1938. *Paedagogica Historica*, том 4, 5-6, стр. 733-55.
- Бриджес, Д. (ред.) 2014. *Реформа образования и интернационализация: на примере реформирования школьного образования в Казахстане*. Кембридж, Cambridge University Press.
- Бриттон, Дж. Н. 1970/1992 *Язык и образование*. Лондон, Heinemann. Браун, А. (2009). *Расцвет и падение коммунизма*. Лондон, Random House.
- Брунер, Дж. (1962). Процесс обучения. Кембридж, Массачусетс и Лондон, Harvard University Press.
- Брунер, Дж., 1986. Реальные мысли, возможные миры. Кембридж, Массачусетс и Лондон, Harvard University Press.
- Брунер, У. и Уренья Ш., 2012. *Части и целое: Комплексный подход к просвещению в области экологии и устойчивого развития*. Висбю, Swedish International Centre of Education for Sustainable Development (SWEDES). <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:808778/FULLTEXT01.pdf> (Дата просмотра: 15 января 2017 года).

- Бурхальтер, Н. и Шегебаев, М.Р., 2012. Критическое мышление как культура: подготовка преподавателей в постсоветском Казахстане. *International Review of Education*, том 58, № 1, стр. 55-72.
- Камбоджа 2010. Стратегическое планирование в сфере образования на 2009-2013 гг. Пномпень, Министерство образования, Молодежь и спорт
- Карни, С., Раплай, Дж. и Силова, И., 2012. Между верой и наукой: Теория мировой культуры и сравнительное образование. *Comparative Education Review*, том 56, № 3, стр. 366-393.
- Кейси, М., 2017. Хорошие новости для Центральной Азии в Индексе развития человеческого потенциала ООН. *The Diplomat*, 28 марта. <http://thediplomat.com/2017/03/good-news-for-central-asia-in-un-human-development-index/> (Дата просмотра: 4 августа 2017 года).
- Кейв П., 2013 Японский колониализм и Тихоокеанский театр военных действий во II мировой войне в японских учебниках по истории: Изменение представлений и причин. *Modern Asian Studies*, том 47, № 2, стр. 542-580.
- Кейв П., 2016 *Обучение себя: Автономия, взаимозависимость и реформа японской первой ступени среднего образования*. Чикаго, University of Chicago Press.
- Центр по экономическим исследованиям 2009. Оценка существующих стандартов среднего образования с учетом требований инновационного развития - <http://www.cer.uz/ru/publications/786> (Дата просмотра: 22 июля 2017 года).
- Центр по экономическим исследованиям 2010. Повышение качества общего среднего образования в Узбекистане: приоритет - педагогические кадры - - <http://www.cer.uz/ru/publications/2351> (Дата просмотра: 22 июля 2017 года).
- CFE-DMNA. 2014. Справочник по управлению катастрофами в Камбодже. Гавайи, Центр передового опыта в области управления катастроф и гуманитарной помощи.
- Чанг, В-т, 2015. 中国の大学学生会における政治的社会化に関する研究 (*Исследование по политической социализации посредством студенческих ассоциаций в китайских университетах*). Магистерская диссертация. Университете Кьюсю, Фукуока, Отдел образования.
- Чапмен, Д.В, Вейдмен, Дж. К., Коэн, М. и Мерсер, М., 2005. В поисках качества. Исследование национальных стратегий пяти стран по улучшению качества образования в Центральной Азии. *International Journal of Educational Development*, том 25, стр. 514-530
- Чисмен, Н., 2017. Изучение насилия в общинах Мьянма. *New Mandala*, 24 апреля <http://www.newmandala.org/interpreting-communal-violence-myanmar-2/> (Дата просмотра: 3 мая 2017 года).
- Чео, Р. и Квах, Ю., 2005. Матери, горничные и репетиторы: Эмпирическая оценка их влияния на академическую успеваемость детей в Сингапуре. *Education Economics*, том 13, № 3, стр. 269-285.
- Китай 2014. 教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见 (Заключение министра образования в отношении всестороннего углубления реформирования учебных планов и разработки фундаментальной программы морального воспитания Пекин, Министерство образования. <http://www.diva-portal.se/smash/get/s7054:201404/167226.html> (Дата просмотра: 20 сентября 2016 года).
- Китай 2015-2016; 中华优秀传统文化 (*Великолепная традиционная культура Китая*). 6-9 классы, 6 томов. Пекин, Издательский дом 'Народное Образование'
- Чой, Дж., Парк, Ч., Йеон, К., Мин, Й-К., Ли, В., Джунг, В., Сео, Дж., Ча, Д., Хур, Дж. и Лим, Ч., 2009. 인성교육의 문제점 및 창의.인성교육의 이론적 고찰 (*Проблема нравственного образования и альтернативный подход в Корее (креативный характер образования)*). 창의력교육연구 (Корейское общество по креативному образованию), том. 9, № 2, стр. 89-112.
- Чаунламани, К., 2014. Реформа школьного образования в Лаосской НДР: хорошие намерения или проблемы? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [онлайн], конференция: Образование в Азии в 2014 году: Современные проблемы, доступно онлайн 5 июля 2014 года. <http://ries.revues.org/3766> (Дата просмотра: 14 июля 2017 года).
- Чурайрат, С., 2002 Сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО в Таиланде. Азиатско-тихоокеанский информационный центр по правам человека (HURIGHTS OSAKA). <http://www.hurights.or.jp/archives/>

- human_rights_education_in_asian_schools/section2/2002/03/the-associat-ed-schools-project-network-in-thailand.html (Дата просмотра: 22 августа 2016 года).
- Climate Action Network South Asia. 2014. Определение роли сельского хозяйства в Южной Азии. Дака, Climate Action Network South Asia.
- Коллье, П. и Венабль, А., 2011. *Разрушенные нации? Успехи и провалы в области добычи натуральных ресурсов*. Великобритания, Palgrave Macmillan.
- Каммингс, С., 2005 *Казахстан: Власть и элита*. Лондон, I. B Taurus.
- Дамдин, М. и Викарс, Э., 2015. Образование, молодежь и представления о гражданском самосознании в постсоциалистической Монголии. Викарс, Э. и Кумар, К. (ред.), *Формирование современной азиатской гражданственности*. Оксфорд, Routledge, стр. 288-313.
- Денг, Х.-А., 2007. Определяющие факторы и значение частного репетиторства во Вьетнаме. *Economics of Education Review*, том 26, № 6, стр. 648-393.
- Денг, Х.-А., 2008. *Частное репетиторство во Вьетнаме: Изучение причин и следствий для политики*. Саарбрюккен, VDM Verlag Dr. Muller.
- Денг, Х.-А., 2010. *Вьетнам: Усиливающаяся бедность среди этнических меньшинств*. http://siteresources.worldbank.org/EXTINDPEOPLE/Resources/407801-1271860301656/Chapter_8_Vietnam.pdf (Дата просмотра: 25 сентября 2017 года).
- Денг, Х.-А., 2011. *Частное репетиторство во Вьетнаме: Обзор текущих проблем и основных связанных с репетиторством факторов*. Неопубликованная рукопись, Вашингтон, Всемирный банк.
- Денг, Х.-А. и Роджерс, Х., 2009. *Решение инвестировать в качество детей, а не в их количество. Увеличились ли во Вьетнаме инвестиции семей в образование вследствие снижения рождаемости?* Рабочее исследование для разработки политики, Всемирный банк. <http://documents.worldbank.org/curated/en/259751468320727949/pdf/WPS6487.pdf> (Дата просмотра: 9 июня 2017 года).
- Денг, Х.-А. Кинг, Э. Вайте, Дж., 2010. *Стимулирование, мониторинг и усилия учителей: на примере Лаосской НДР*. Вашингтон, Всемирный банк (рабочая версия)
- Дэвис, М., 2016. Сообщество специалистов-практиков: Объяснение перемен и преемственности в дипломатической среде АСЕАН. *Pacific Review*, том 29, № 2, стр. 211-233.
- Доусон, У., 2009. Секреты преподавателей: теневое образование и коррупция в Камбодже. Хейнеман, С.П. (Ред.) *Купить свой билет в рай: Образование и коррупция в международной перспективе*. Роттердам, Sense Publishers, стр. 51-74.
- Доусон, У., 2010. Частное репетиторство и массовое школьное образование в Восточной Азии: размышления о неравенстве в Японии, Южной Корее и Камбодже. *Asia Pacific Education Review*, том 11, № 1, стр. 14-24.
- Де Кастро, Б.В., Гузман, А.Б., 2010. Факторы, способствующие развитию теневого образования среди учащихся Филиппин. *KEDI Journal of Peace Research*, том 7, № 1, стр. 43-66.
- Де ла Саблоньер, Р., Тейлор, Д.М., Садикова, Н., 2009. Проблемы применения обучения, ориентированного на учащихся, в контексте системы образования Кыргызстана. *International Journal of Educational Development*. [http://www.mapageweb.umontreal.ca/delasabr/publications/de%20la%20Sablonniere,%20Taylor,%20%26%20Sadykova%20\(IJED,%20in%20press\).pdf](http://www.mapageweb.umontreal.ca/delasabr/publications/de%20la%20Sablonniere,%20Taylor,%20%26%20Sadykova%20(IJED,%20in%20press).pdf) (Дата просмотра: 12 сентября 2017 года).
- Дьюи, Дж., 1902. Ребенок и учебный план. Чикаго, University of Chicago Press.
- ДеЯнг, А.Дж., 2006. Проблемы и тенденции в образовании Центральной Азии с 1990 года. На примере общего среднего образования в Кыргызстане. *Central Asian Survey*, том 25, № 4, стр. 499-514.
- ДеЯнг, А.Дж., 2007. Эрозия воспитания (социальное воспитание) в постсоветском Кыргызстане: голоса школ. *Communist and Post-Communist Studies*, том 40, № 2, стр. 239-56.
- Дикоттер, Ф. (ред.) 1997. *Раса и национальная идентичность в Китае и Японии*. Гонконг, Hong Kong University Press.
- Дикоттер, Ф. 2013. *Трагедия освобождения*. Лондон, Bloomsbury.
- Домазе, М., Димитру, Д., Юрко, Л., Петерсон, К., 2012. *Связаны ли гражданские права и обязанности с проблемами экологии в учебном плане?* Сравнительный анализ содержания образования в интересах устойчивости девяти европейских стран. Загреб, Network of Education Policy Centers (NEPC). <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/203/1/Civil%20rights%20and%20obligations%20are%20connected%20to%20environmental%20issues%20in%20the%20curricula.pdf> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).

- Дор, Р., 1976 *Дипломная болезнь: Образование, квалификация и развитие*. Торонто, Institute of Education.
- Доттрэнс, Р., 1962 Учебный план для начального школьного образования. Париж, ЮНЕСКО. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/afiedfile/0000/000012/16/001264eo.pdf (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Дрез, Дж., Сен, А., 1995. *Индия: Экономическое развитие и социальные возможности*. Нью-Дели, Oxford University Press.
- Дрез, Дж., Сен, А., 2013. *Сомнительная слава: Индия и ее противоречия*. Нью-Дели, Oxford University Press.
- Дубе, Л., 2001. Исследование гендерного вопроса с антропологической точки зрения. Нью-Дели, SAGE Publications.
- Дюкре, Дж., 2001. Конструктивизм: применение и перспективы в образовании. *Prospects*, том 31, № 2, стр. 149-160.
- Дуйшенова, Ж., Коротенко, В., Кириленко, А. и Халии, И., 2016 *Аналитический отчет: образование для устойчивого развития в республике Кыргызстан* (на русском языке).
- Дурайана, А.К., Бхардвай, А., 2007. Измерение согласованности между целями развития тысячелетия и многосторонними соглашениями в области экологии. Канада, International Institute for Sustainable Development (IISD). http://www.iisd.org/pdf/2007/measuring_policy.pdf (Дата просмотра: 15 октября 2017 года).
- Элкин, Д., 1981. *Дети и подростки*: Интерпретативное эссе о Жане Пиаже. Нью-Йорк, Oxford University Press.
- Энхцэцэг, Б., 2012 *Монголия: Обновленная информация и улучшение позиции в индексе социальной защиты*. <https://www.adb.org/sites/default/files/project-document/76062/44152-012-reg-tacr-13.pdf> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Энрикез, В., 1992. *От колониальной психологии к психологии независимости*. На примере Филиппин. Манила, DLSU Press.
- Эсенгул, Ч., Мамаев, Б., Ефимова-Триллинг, Н., 2014. Молодежь и государственная политика в Кыргызстане. http://www.youthpolicy.org/pdfs/Youth_Public_Policy_Kyrgyzstan_En.pdf (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Эвинг, Р., Келлоу, Дж., Раштон, К., 2017. *Развитие языка и грамотности в раннем возрасте*. Лондон, University of Cambridge Press.
- Фулкингем, Дж., 2005. Конец нестабильности? Рост, неравенство и бедность в странах Центральной Азии и на Кавказе. *Social Policy and Administration*, том 39, № 4, стр. 340-60.
- Феннема, Э., 2000 *Гендер и математика. Что известно и что хотелось бы узнать*. Wisconsin Center for Education Research. Работа представлена на 5 ежегодном форуме Национального института обучения наукам, проведенного 22-23 мая в Детройте, Мичиган.
- Фимьяр, О., 2015. 8.6 Пять аспектов и три комментария о «советском», или поиск места для персональной истории в рамках исследования политики по подготовке преподавателей в Казахстане. Смейерс, П., Бриджес, Д., Бербулс, Н., Гриффитс, М. (ред.) Международный справочник по интерпретации в исследованиях в сфере образования. Дордрехт, Springer Netherlands, стр. 1513-32.
- Финчер, Л.-Х., 2014. *Незамужние женщины*. Нью-Йорк, Zed Books.
- Фиш, М., 2001. Внутренняя азиатская аномалия: Демократизация Монголии в сравнительной перспективе. *Communist and Post-Communist Studies*, том 34, № 3, стр. 323-38. <http://polisci.berkeley.edu/sites/default/files/people/u3833/MongoliaDemocratization.pdf> (Дата просмотра: 3 октября 2017 года).
- Фишер, Д., Фрей, Н., Лапп, Д., 2012. *Сложность текста: растущая трудность чтения*. Ньюарк, International Reading Association.
- Фонг, В., 2011. *Переосмысление рая: Транснациональные китайские учащиеся и стремление к гибкой гражданственности в развитом мире*. Стенфорд, Stanford University Press.
- Франклин, У., 2006 *Чтения Урсулы Франклин*: Пацифизм как карта. Торонто, Between the Lines.
- Freedom House. 2017. Кыргызстан <https://freedomhouse.org/report/free-dom-world/2017/kyrgyzstan> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Фрике, Х.-Дж., Гатеркол, К., Скиннер, А., 2015. *Мониторинг образования ради глобальной гражданственности*: вклад в обсуждение. Брюссель, DEEEP — CONCORD DARE Forum.
- Фуджита, Х., 2010. Куда движется японское школьное образование? Образовательные реформы и их влияние на приобретение навыков и образовательные возможности. Гордон, Дж.-А., Фуджита, Х., Кария, Т. и

- леТендр (ред.) Проблемы японского образования. Нью-Йорк, Teachers College Press, стр. 17-53.
- Гауделли, У., Хейльман, Э., 2009. Переосмысление географии как просвещения в духе демократической глобальной гражданственности. *Teachers College Record*, том 111, № 11, стр. 2647-77.
- Географическая ассоциация (GA). 2009. География: другой взгляд. Шеффилд, географическая ассоциация.
- Гиллон, Г.Т., 2004. *Обучение фонологии: от исследований до практики* Нью-Йорк, Guilford Press.
- Гиллон, Г.Т., МакНил, Б.К., 2009 Эффективные методы оценивания и обучения фонологической просвещенности. *Acquiring Knowledge in Speech, Language and Hearing*, том 11, № 2, стр. 72-76.
- Глассер, Х., 2016. Представления об устойчивости. *Sustainability*, том 9, № 2, стр. 56-64.
- Гудберн, Ч., 2009 Выводы на основе обучения мигрантов: Пример детей-мигрантов из сельских школ в Пекине. *International Journal of Educational Development*, том 29, стр. 495-504.
- Гопинатхан, С., 2015 Образование и развитие в Сингапуре. Моррис, П., Суитинг, Э. (ред.) Образование и развитие в Восточной Азии (Гарленд, 1995), перепечатано в Гопинатхан, С., Образование и национальное государство. Лондон и Нью-Йорк, Routledge, стр. 3-22.
- Горобец, А., 2014. Экоцентричная политика для устойчивого развития. *Journal of Cleaner Production*, том 64, стр. 654-55.
- Грин, Э., 2013. *Образование и формирование государства* (2-е издание). Великобритания, Palgrave Macmillan.
- Грин, Э., Литтл, Э., Камат, С., Окетч, М., Викерс, Э., 2007. *Образование и развитие в глобальную эпоху: Стратегии «успешной глобализации»*. Лондон, Department for International Development.
- Грюневальд, Д.Э., 2004. Анализ Мишеля Фуко в применении к дискурсу о природоведении: на пути к социально-экологическому оспариванию Хартии Земли. *Curriculum Inquiry*, том 34, № 1, стр. 71-107.
- Гуха, Р., 2007 *Индия после Ганди: История самой крупной в мире демократии*. Нью-Дели, HarperCollins.
- Гандерсон, Р., 2014 Экологический мессианизм Эриха Фромма: Первая теория о биофилии в качестве гуманистической социальной теории. *Humanity and Society*, том 38, № 2, стр. 182-204.
- Гупта, Л., 2015. Формирование осмысленных граждан: Новые индийские учебники по социальной и политической жизни. Викерс, Э. и Кумар, К. (ред.), Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge.
- Гупта, Л., 2017. Дискурс о подготовке преподавателей в Индии. Кумар, К. Справочник по образованию в Индии. Нью-Дели, Routledge, стр. 175-89.
- Хаддадиан-Могаддам, Э., Мейлпертс, Р., 2015. Что касается перевода... Влияние «персинизации» на языковую политику Ирана. *Iranian Studies*, том 78, № 6, стр. 851-70.
- Халперин, Р., Раттери, Б., 2003. Куда делись все преподаватели? Тихий кризис. *Prospects*, том 33, № 2, стр. 133-38.
- Хамид, М.-О., Джухан, И., 2015. Язык, идентичность и социальный раскол: Дебаты о языке преподавания в печатной прессе Бангладеш. *Comparative Education Review*, том 59, № 1, стр. 75-101.
- Хан, Ч., 2009 Формирование хороших граждан или конкурентоспособной рабочей силы, или же просто обычная политическая социализация? Противоречия в целях образования в Сингапуре. Лалл, М., Викерс, Э. (ред.) Образование как политический инструмент в Азии. Лондон, Routledge, стр. 102-19.
- Хан, Дж.-С. Н., 2013 Япония в народной культуре Южной Кореи, 1945-2000 гг. Формирование и переделывание колониальных мест и памяти. Моррис, П., Шимазу, Н., Викерс, Э. (ред.) Представления о Японии в послевоенной Восточной Азии. Политика в отношении идентичности, школьного образования и популярной культуры. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Ханн, Ч. и Пелькманс, М., 2009. Реорганизация религии и силы в Центральной Азии: Ислам, национальное государство и (пост)социализм. *Europe-Asia Studies*, том 61, № 9, стр. 1517-41.
- Хаусшильд, А., 2013. Умение жить вместе в Индонезии. Инклюзивность и недопущение дискриминации в образовании (JDPN). Доклад, подготовленный для представительства ЮНЕСКО в Бангкоке.

- Хеттидж, С.Т., 2007. Модернизация, образование и социальная справедливость на Шри-Ланке. Кумар, К. и Остерхельд (ред.), образование и социальные изменения в Южной Азии. Нью-Дели, Orient Longman.
- Хильгер, И., 2009. *Почему узбеки должны быть мусульманами?* Берлин, Lit Verlag.
- Хилл, Ф. 2002. Области для будущего сотрудничества и конфликта в Центральной Азии и на Кавказе. <https://www.brookings.edu/on-the-record/areas-for-future-cooperation-or-conflict-in-central-asia-and-the-caucasus/> (Дата просмотра: 31 августа 2017 года).
- Хирата, Т., 2016. Воспитание гражданственности и формирование духа принадлежности к АСЕАН в странах-участниках ассоциации. Кеннеди и Брунольд, А. (ред.) Региональные контексты и воспитание гражданственности в Азии и Европе. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, глава 9.
- Хоан, Н., 2006 Нравственное воспитание и его преподавание детям дошкольного возраста. Ханой, National University of Education.
- Хонгладаром, С., 1998 Буддизм и права человека в представлениях Сулака Сиваракса и Пхра Дхаммапидока (Прайюдж Прайютто) Хастид, У. Р., Киоун, Д., Пребиш, Ч. С. (Ред.) Буддизм и права человека. Лондон, Curzon Press.
- Хопкирк, П., 1991 *Великая игра*: Борьба за империю в Центральной Азии. Оксфорд, Oxford University Press.
- МБП-ЮНЕСКО и АТЦОМВ 2016. *Концепция глобальной гражданственности в руководстве по составлению учебных планов десяти стран*. Сравнительный анализ. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002477/247788E.pdf> (Дата просмотра: 18 мая 2017 года).
- Комиссия по географическому образованию при Международном географическом союзе 2016. Международный устав о преподавании географии. <http://www.igu-cge.org/Charters-pdf/Draft%20Charter%20IGU-CGE%20June%2011th%202015.pdf> (Дата просмотра: 12 февраля 2017 года).
- Ийю, Х.Ф.И., Энсинас, Х., Лейеса, М.Д., де лос Трино, Ф.С., 2010 *Отчет о результатах в области гендера*. Обзор бюджетной политики Филиппин. QC, Miriam College-WAGI. http://www.neda.gov.ph/wp-content/uploads/2013/10/AFGR_Book.pdf (Дата просмотра: 25 октября 2016 года)
- МОТ/СЕДЕФОР 2011. *Навыки для «зеленых» специальностей. Глобальный обзор*. Женева, МОТ.
- МВФ. 2015. *Пресс-релиз*: Административный совет МВФ провела консультацию с Узбекистаном за 2015 год в рамках 4 статьи. <https://www.imf.org/en/News/Articles/2015/09/14/01/49/pr15414> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Индия 1967. Образование и национальное развитие. Нью-Дели, Правительство Индии.
- Индия 1993. Обучение без тягот Нью-Дели, Министерство развития человеческих ресурсов Индия 2011. *Переплыв населения Индии за 2011 год*. Зарегистрированные племена в Индии. https://www.tribal.gov.in/ГЛАВА%203-STinindiaascensus2011_compressed.pdf (Дата просмотра: 20 августа 2017 года).
- Индонезия 2014. *Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2015-2019 (Национальный среднесрочный план развития)*. Джакарта, Kementerian Perencanaan Pembangunan Nasional.
- Индонезия 2015a *Rencana Pembangunan Jangka Panjang Nasional Tahun 2005-2025 (Национальный долгосрочный план развития на 2005-2025 гг.)*. <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/77046/105615/F811269503/IDN77046%20IDN.pdf> (Дата просмотра: 20 сентября 2017 года).
- Индонезия 2015b: *Rencana Strategis Kementerian Pendidikan Dan Kebudayaan 2015-2019 (Стратегический план Министерства образования и культуры)*. Джакарта, Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Институт глобальных экологических стратегий (IGES). 2012. *Страновой отчет о состоянии образования в интересах устойчивого развития страны*: Оценка принятия концепции странами Восточной и Юго-восточной Азии в период Десятилетия образования в интересах устойчивого развития (2005 -2014 гг.) Дидам, Р. и Офей-Ману П., Отчет IGES о политике № 2012-04. Канагава, IGES.
- Международная ассоциация по оценке учебных достижений (IEA) 2010. *Международный отчет ICCS за 2009 год*: Знания, представления о гражданском самосознании и его наличие среди учащихся первой ступени средней школы в 38 странах. Амстердам, IEA. http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_International_Report.pdf (Дата просмотра: 3 июня 2016 года).
- Международная федерация за права человека. 2012. Лаос: обзор нарушений прав человека. Справочный документ, подготовленный для IX саммита Азия-Европа, в рамках которого встретились главы

- государств и правительств (ASEM9), прошедшего во Вьентьяне, на Лаосе 5-6 ноября 2012 года. http://www.fidh.org/IMG/pdf/mldh_fidh_briefing_paper_on_human_rights_in_laos_fi-nal_25102012-2.pdf (Дата просмотра: 14 июля 2017 года).
- Исаакс, Р., Полез, А. 2015. Между «воображаемым» и «настоящим» формированием нации: Идентичности и государственность в постсоветской Центральной Азии. *Nationalities Papers*, том 43, № 3, стр. 371-82.
- Ито, Т., Кубота, К. и Охтаке, Ф., 2015. Скрытый учебный план и социальные предпочтения. Документ для обсуждения № 954, Университет Осаки, Институт социальных и экономических исследований.
- Japan Foundation. 2017. *Обзорный доклад об изучении японского языка за рубежом, 2015 г.* https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey_2015/Report_all_e.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017 года).
- Япония 2014. *Десятилетие образования в интересах устойчивого развития (2005-2014 гг.) Отчет Японии.* Токио, Министерство образования, науки, культуры и спорта
- Япония 2015. *新時代を見据えた国立大学改革 (Реформирование национальных университетов на пути к новой эпохе).* Токио, Министерство образования, науки, культуры и спорта http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/icsFiles/-/2015/10/01/1362382_2.pdf (Дата просмотра: 13 июля 2017 года).
- Япония 2016. *文部科学統計要覧 (平成28年版) (Статистические данные Министерства образования, науки, культуры и спорта (издание 2016 г.)).* Токио, Министерство образования, науки, культуры и спорта http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1368900.htm (Дата просмотра: 13 июля 2017 года).
- Джелани, Дж. и Тэн Э.К.Г., 2012. Определяющие факторы обращения к частным репетиторам и оплачивание их услуг учениками начальных школ в Пинанге, Малайзия. Предварительное исследование. *Asia Pacific Journal of Education*, том 32, № 1, стр. 19-35.
- Джои, Х., 2012. Исследование об ограничениях и эффективности мультикультурных обсуждений - процесс конвергенции мультикультурного общества в Корею. *Studies in Philosophy East-West*, том 63, стр. 219-45.
- Джонсон, Л., Моррис, П., 2010. На пути к созданию программы для критического воспитания гражданственности. *The Curriculum Journal*, том 21, № 1, стр. 77-96.
- Джонстон, Р.Э. С., 2002. Дикий Беруин или скромный национальный заповедник: изменение ландшафта. *Canadian Journal of Environmental Education*, том 7, № 2.
- Джонстон, Р.Э. С., 2013. Основная роль преподавания естественности для эффективного образование в интересах устойчивого развития и глобальной гражданственности. *Перемены и достижение преобразований: Основные компетенции, связанные с ОУР/ПГ для деятелей образования.* Материалы конференции TEESNet 2012, Лондон, South Bank University.
- Джоунс, Э., 2005. Изменение прошлого ради настоящего. История образования в Континентальном Китае. Викарс, Э., Джоунс, А. (ред.) История образования Лондон и Нью-Йорк, Routledge, стр. 65-100.
- Джоунс, М.Э., 2014. *Учимся жить вместе с помощью образования на примере страны Таиланд.* Бангкок, ЮНЕСКО
- Джуэль, К., 1988 Учимся читать и писать: Лонгитюдное исследование 54 детей с первого по четвертый класс. *Journal of Educational Psychology*, том 80, № 4, стр. 437-47.
- Какар, С., 1971 Тема авторитета в социальных отношениях в Индии. *The Journal of Social Psychology*, том 80, № 84, стр. 93-101.
- Кэнг, О.-М., 2016. Сильная политика государства в отношении учебного плана по национальной истории и борьба за знания, идеологию и силу в Южной Корею. Лим, Л., Эппл, М.У. (Ред.) Сильное государство и реформа учебного плана. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, стр.39-58.
- Карийя, Т., 1995. *大衆教育社会のゆくえ — 学歴主義と平等神話の戦後史 (Будущее общества массового образования: послевоенная история общества «дипломов» и миф об эгалитаризме в Японии).* Токио, Chuokoron-shinsha.
- Карийя, Т., 2013. *Реформа образования и социальный класс в Японии.* Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Карпов, В., Лисовская, Е., 2001 *Реформы и мутации в российском школьном образовании.* Значение для теории школьного преобразования. Документ был представлен на 45-ой ежегодной конференции сравнительного и международного образовательного сообщества. Вашингтон, 14-17 марта.

- Касымов, У., Никонова, В., 2006. «Сделано в Кыргызстане: Инновационные подходы к устойчивому индустриальному развитию». *Mountain Research and Development*, том 26, № 2, стр. 119-23.
- Кайе, К., Доржготов, Н., Джамсрандорж, В., Чултам, Б., Орчирбат, А., 2017. Использование практических исследований для подготовки образовательной реформы в Монголии: Катализатор демократических преобразований. Роуэлл, Л., Брюс, К., Шош, Дж., Рил, М. (ред.) Международный справочник Палгрейв по практическим исследованиям Нью-Йорк, Palgrave Macmillan, стр. 311-28.
- Казахстан, Президент Республики, 2012. Стратегия «Казахстан-2050» http://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs (Дата просмотра: 15 января 2017 года).
- Казахстан 2010. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 гг. Астана, Министерство образования и науки Республики Казахстан
- Кенайатула, Х.Б., 2015. Частное репетиторство в Малайзии: Методологические выводы количественного исследования. Брей, М., Кво, О, Йокич Б. (ред.) Изучение вопроса дополнительного частного образования: методологические выводы различных культур. Гонконг, Исследовательский центр сравнительного образования (CERC) and Springer.
- Керр, А., 2015. *Потерянная Япония - последний проблеск прекрасной Японии* (2-е издание). Лондон, Penguin.
- Хамси, К., Хан, Ч., 2013 Представления о японской оккупации в текстах учебников Сингапура. Моррис, П., Шимазу, Н., Вилерс, Э. (ред.) Представления о Японии в послевоенной Восточной Азии. Политика в отношении идентичности, школьного образования и популярной культуры. Лондон и Нью-Йорк, Routledge, стр. 210-228.
- Ким, Д., 2016. 국가수준 학교성교육표준안의 쟁점과 논의 (обсуждение вопроса национальных школьных образовательных стандартов в отношении полового воспитания). *한국보건교육학회지 (Korean Journal of Health Education)*, том 2, № 1, стр. 1-23.
- Ким, И., Чанг, Дж., 2015. Нравственное и этическое воспитание истории современного нравственного воспитания и инновации в нашей стране - на примере династии Чосон. *Korean Thought and Culture*, № 80, стр. 59-82.
- Ким, Я., 2013. Критические аспекты мультикультурного дискурса и политики в Корею. *Journal of Korean Political and Diplomatic History*, том 35, № 1, стр. 141-74.
- Кипнис, Э., 2011. *Стремление к образованию: культура, политика и школьное образование в Китае*. Чикаго и Лондон, University of Chicago Press.
- Коматсу, Х. и Раппай, Дж., 2017. Парадокс PISA? Альтернативная теория обучения как возможное решение разницы в баллах PISA *Comparative Education Review*, том 61, № 2, стр. 269-97.
- Республика Корея 2013. Национальная образовательная политика на 2013 г. Седжон, Министерство образования
- Республика Корея 2015. *Образование ради счастья: Помощь в воплощении мечты и талантов*. Седжон, Министерство образования
- Кун, П., 2002 *Истоки современного китайского государства*. Стенфорд, Stanford University Press. Кумар, К., 2011. Преподавание и неолиберальное государство. *Economic and Political Weekly*, том 46, № 21
- Кумар, К., 2015. Образование и современность в сельской Индии. Вилерс, Э. и Кумар, К. (ред.), *Формирование современной азиатской гражданственности*. Оксфорд, Routledge.
- Кумар, К., 2016. *Образование, конфликты, мир*. Нью-Дели, Orient BlackSwan.
- Кутчер, Ф., 2015. *В Узбекистане запрещают преподавание политологии*. Eurasia Times, 7 сентября. <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/203/1/Civil%20rights%20and%20obligations%20are%20connected%20to%20environmental%20issues%20in%20the%20curricula.pdf> (Дата просмотра: 10 октября 2017 года).
- Кыргызстан 2012a Стратегия развития образования в Кыргызской республике на 2012-2020 гг. <http://kesip.kg/ru/6/1-14> (Дата просмотра: 7 июля 2017 года).
- Кыргызстан 2012b: Концепция развития образования в Кыргызской республике до 2020 г. Бишкек, Министерство образования и науки Кыргызской республики https://monitoring.edu.kg/?mon_document=kyrgyzcha-koncepciya-razvitiya-obrazov&lang=en (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Ладуза, Ч., 2014 *Хинди - наша земля, английский - наше небо*. Образование, язык и социальные классы в современной Индии. Нью-Дели, Cambridge University Press.

- Ламберт, Д., 2004. География Уайт, Дж. (Ред.) Переосмысление школьного учебного плана - ценности и цели. Абингдон, Routledge, стр. 75-86.
- Латтимор, О., 1956. Политика сателлитов: Монгольский прототип. *The Western Political Quarterly*, том 9, № 1, стр. 36-43.
- Ли, К.Д., Спретли, А., 2010 *Чтение через призму учебных дисциплин: Проблема грамотности среди подростков*. Нью-Йорк, Carnegie Corporation of New York.
- Ли, Х., Г., Сырьядината, Л., 2007. Язык, нация и развитие в Юго-восточной Азии. Сингапур, Institute of Southeast Asian Studies.
- Ли, И., Чо, Г., Са, С., Парк, Х., Лии, Дж., 2010. Обследование сексуального поведения подростков в Южной Корее: Третье обследование, проведенное в 2007 году. *Korean Journal of Obstetrics and Gynecology*, том 53, № 6, стр. 512-19.
- Ли, Дж., Байк, М., 2012. «Особенности Кореи» и мультикультурная политика. *Journal of International Politics*, том 17, № 1, стр. 335-61.
- Ли, К.-С., 2015 История изучения иностранных языков в Корее. *Foreign Language Education Research*, том 18, стр. 37-52. http://s-space.snu.ac.kr/bit-http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/10371/95838/1/03.20Lee%20Lee%20.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017 года).
- Лейболд, Дж., 2014. Реакция китайцев хань на политику преференциального образования меньшинств в КНР. Лейболд, Дж., Чен, Я. Обучение меньшинств в Китае: Уравновешивание единства и разнообразия в эпоху критического плюрализма. Гонконг, Hong Kong University Press, стр. 299-319.
- Лейболд, Дж., Чен, Я., 2014 *Обучение меньшинств в Китае: Уравновешивание единства и разнообразия в эпоху критического плюрализма*. Гонконг, Hong Kong University Press.
- Либенталь, А., Михелиц, Р., Таразова, Е., 2004. *Добывающие промышленности и устойчивое развитие: Оценка опыта группы Всемирного банка*. <http://documents.worldbank.org/curated/en/579221468328166526/pdf/32671.pdf> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Лим, Л., 2016. Глобальный город, нелиберальная идеология: Контроль за учебным планом и политика преподавания в Сингапуре. Лим, Л., Эппл, М.У. (Ред.) Сильное государство и реформа учебного плана. Доступ к политике и возможность перемен в сфере образования в Азии. Лондон и Нью-Йорк, Routledge, стр. 25-38
- Линн, Дж., 2006. *Региональная интеграция и сотрудничество в Центральной Азии: Реальность или миф?* <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/10-regional-integration-and-cooperation-linn.pdf> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Линн, Дж., 2014. Казахстан-2050: Изучение амбициозной программы. *Global Journal of Emerging Market Economies*, том 6, № 3, стр. 283-300.
- Литтл, Э., 2010. Политика, стратегия и прогресс в основном образовании на Шри-Ланке. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE). Креативные пути к расширению доступа, исследовательская монография, № 38. University of London, Institute of Education.
- Лукас, А.М., 1979. *Экология и природоведение: Концептуальные проблемы и значение для учебного плана*. Мельбурн, Australian International Press and Publications.
- Мака, М., Моррис, П., 2012. Филиппины, «развивающиеся страны» Восточной Азии и образование: сравнительный анализ причин медленного развития Филиппин. *Compare*, том 42, № 3, стр. 461-84.
- Мака, М., Моррис, П., 2015. Образование, национальная идентичность и формирование государства на современных Филиппинах. Викерс, Э. и Кумар, К. (ред.), Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge.
- Макигучи, Т. 1908/2002. География человеческой жизни. Сан-Франциско, Caddo Gap.
- Марат, Э., 2006 Драка подростков вызвала волну насилия между дунганями и кыргызами. *SACI Analyst* 2, № 8.
- Марр, Д.Дж., 1997. *Вьетнам 1945: Поиск силы*. Калифорния, University of California Press Books.
- Мартин, Д., Гольсон, М., Леонард, Дж., 2010. Математика как страж: сила и привилегии в приобретении знаний. *Journal of Urban Mathematics Education*, том 3, № 2, стр. 12-24.
- Массансальвадор, Ф.С., 2010. Процесс формирования нации в Центральной Азии и как он связан с российским влиянием в регионе. <http://aei.pitt.edu/29783/1/SerraNationbldg-CentAsiaLongJune10.pdf> (Дата просмотра: 4 августа 2017 года).

- Матео, Дж., 2016. Включение повествований о военном положении в книги по истории. *The Philippine Star*, 6 мая. <http://www.philstar.com/headlines/2016/05/06/1580386/inclusion-mar-tial-law-story-history-books-sought> (Дата просмотра: 26 июля 2017 года).
- Майо, К., 2014 *Молодежь ЛГБТК и образование*: Политика и практика. Нью-Йорк, Teachers College Press.
- Мазовер, М., 2012. *Управление миром: история идеи*. Лондон, Allen Lane.
- МакИхерн, Ф. 2013. *Местные языки и грамотность на Филиппинах. Значение для обучения чтению и оценивания в младших классах*. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/PhilEdData_Firth_Toolkit_formatted_10.pdf (Дата просмотра: 20 октября 2016 года)
- McKinsey Global Institute. 2012. *Поддержание роста во Вьетнаме: Проблема продуктивности*. <http://www.mckinsey.com/global-themes/asia-pacific/sustaining-growth-in-vietnam/themes/asia-pacific/sustaining> (Дата просмотра: 27 июля 2017 года).
- МакНил, Д., Лебовиц, А., 2007 Забывание гвоздя образования: Пересмотр основного закона об образовании АБэ. *The Asia-Pacific Journal: Japan Focus*, том 5, вып. 7, № 0.
- Мелих, Дж., Адibaева, А., 2013. Формирование нации и культурная политика в Казахстане. *European Scientific Journal*, № 2. <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2360/2233> (Дата просмотра: 7 июля 2017 года).
- Мюртау, М., 2004. Образование в Центральной Азии, с особым фокусом на Кыргызской республике. Хейнеман, С.П., ДеЯнг, А., Дж. (Ред.) Проблемы образования в Центральной Азии. Гринвич, IAP, стр. 153-80
- Миллер, С., 2014 Сложность текста и «сравнительные литературные достоинства» в подростковой литературе. *The ALAN Review*, том 41, № 2, стр. 44-55.
- Ministry of Education, General Office (MOEGO) and General Office of State Ethnic Affairs Commission of the People's Republic of China (SEACGO). 2008. Программа школьного образования в рамках этнического единства. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A09/s3081/200811/t20081126_77787.html (Дата просмотра: 3 января 2017 года).
- Миттер, Р., Мейджор, П., 2004. *Блоки: Изучение сравнительной культурной и социальной истории Холодной войны*. Лондон, Frank Cass.
- Мочизуки, Я., 2004. Постколониальное прочтение современного движения к интернационализации в японском образовании. Формирование чувства принадлежности к японской нации в глобализованном мире. Ниннес, П., Мета, С. (Ред.) Переосмысление сравнительного образования: Постфундаментальные идеи и их применение в критические времена (Учебник по международному образованию). Нью-Йорк, RoutledgeFalmer, стр. 201-24.
- Мочизуки, Я., 2017. Введение: Нисходящий и восходящий подход к ОУР: Расхождение и сходство между дискурсом и практикой в отношении ОУР в Японии Сингер, Дж., Гэннон, Т., Ногучи, Ф., Мочизуки, Я. (Ред.) Образование ради устойчивости в Японии: *Создание устойчивых общин после тройной катастрофы*. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, стр.1-24.
- Мочизуки, Я., Хатакеяма, М., 2016. Размышления о представлениях о переустройстве Тохоку и будущее ОУР как ответ на риск в Японии. Сингер, Дж., Гэннон, Т., Ногучи, Ф., Мочизуки, Я. (Ред.) Образование ради устойчивости в Японии. Рутледж.
- Мохамед, М. (1991). *Малайзийский путь развития (Видение 2020)* <http://unpan1.un.org/intra-doc/groups/public/documents/apcity/unpan003223.pdf> (Дата просмотра: 16 апреля 2017 года).
- Моханан, К.П., Моханан, Т., 2016 Предварительный учебный план (Версия от 25 января 2016 года) Неопубликованный документ
- Монголия 2011. *Монголия - перепись населения и хозяйств 2010 г.* Монголия, Population and Housing Census Bureau — National Statistical Office.
- Монголия 2013. Боловсролын Чанарын Шинэчлэлийн Бодлого 2012-2016 (Политика реформирования сектора образования в Монголии на 2012-2016 гг.). <http://aei.pitt.edu/29783/1/SerraNationbldg-CentAsiaLongJune10.pdf> (Дата просмотра: 16 августа 2017 года).
- Монголия 2015. Бүрэн дунд боловсролын сургалтын цөм хөтөлбөр (Основной национальный учебный план Монголии). <http://www.mecss.gov.mn/TSUM> (Дата просмотра: 10 июля 2017 года).
- Монголия 2016. *План действий монгольского правительства (2016-2020 гг.)* Улан-Батор, State Great Khural.

- Монгольский образовательный альянс (MEA) и программа института «Открытое общество» по поддержке образования (OSIESP) 2005. Частное репетиторство в Монголии. Загреб, Network of Policy Centers (NEPC).
- Монтессори, М., 1948/1972 Образование и мир. Чикаго, Regnery.
- Мур, Б., Мл., 1966. *Социальные истоки диктатуры и демократии: Роль помещика и крестьянина в создании современного мира*. Бостон, Beacon Press.
- Морган, Дж., 2013. Что мы подразумеваем под географическим мышлением? Ламберт, Д., Джоунс, М. (ред.) Дебаты в отношении преподавания географии. Абингдон, Routledge, стр. 273-81.
- Морен, Э., 1999 *Умение думать*. Париж, Seuil.
- Моррис, П., 2016 Образовательная политика, межнациональные тесты достижений учащихся, стремление к школьному образованию мирового уровня: критический анализ. UCL-IOE, inaugural professorial lecture. Лондон, UCL Institute of Education Press.
- Моррис, П., Шимазу, Н., Викерс, Э., 2013. *Представления о Японии в послевоенной Восточной Азии: политика в отношении идентичности, школьного образования и популярной культуры*. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Мукдавиджитра, И., 2013. *Страновой отчет Таиланда, подготовленный на встрече экспертов: Поддержание межкультурного диалога и культуры мира в Юго-восточной Азии с помощью общей истории*. Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU) and UNESCO Bangkok, 16-17 сентября.
- Мерфи, Р., 2004 Превращение крестьян в современных жителей Китая. Дискурс о «качестве населения», демографический переход и начальное образование. *The China Quarterly*, март, стр. 1-20.
- Мурзакова, А., Шоберлайн, Дж., 2009. Создание легитимности: Попытки Кыргызстана выработать эффективную государственную идеологию. *Europe-Asia Studies*, том 61, № 7, стр. 1229-48.
- Масгрейв, С., 2014 Изменение языка и поддержание языка в Индонезии. Серкомб, П., Тьопас, Р., (ред.) Язык, образование и формирование нации: Ассимиляция и перемены в Юго-восточной Азии Великобритания, Palgrave Macmillan, стр. 87-105.
- Мейерс, Т.Э., 2011. Дебаты об азиатских ценностях. Чаттердже, Д.К. (Ред.) Энциклопедия глобальной справедливости. Дордрехт, Springer Netherlands, стр. 48-50.
- Минбаева, А., Погосян, В., 2014. Развитие школьного образования в Казахстане с 1930-х годов. История и современные тенденции. *talian Journal of Sociology of Education*, том 6, № 2, стр. 144-72.
- Назирова, А., 2017. *Узбекистан: Новые государственные стандарты для школ и среднего специального профессионального образования*. http://www.uzbekistan.nsk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=7004:uzbekistan-new-state-standards-for-school-and-secondary-special-vocational-education&catid=42:news&Itemid=138 (Дата просмотра: 23 июля 2017 года).
- Национальная комиссия по защите прав детей (NCPDR). 2011. Искоренение телесных наказаний в школах. Нью-Дели, NCPDR.
- Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки (NCERT) 2006а Социальная и политическая жизнь, часть III, для 6-8 классов. Нью-Дели, NCERT.
- Национальный совет исследований в области образования и профессиональной подготовки (NCERT) 2006б: Национальная рабочая группа по вопросу среды обитания и обучения. Установочный документ. Нью-Дели, NCERT.
- Национальный статистический комитет Кыргызской республики (NSCoKR) 2017. Численность населения Кыргызской Республики по отдельным национальностям в 2009-2017 гг. (На русском языке) <http://www.stat.kg/ru/statistics/naselenie/> (Дата просмотра: 10 октября 2017 года).
- Назарудин, Н., 2009. *Языковая политика в Индонезии и ее влияние на Малайские государства: Период между колониальной и постколониальной эпохами в исторической перспективе*. Paper presented at the Korean Association of Southeast Asian Studies Conference, 2009.
- Ньюбарт, А., Рекель, К., 2008. Рыночная экономика во Вьетнаме: что осталось от социалистической направленности? *Pacific Review*, № 29, стр. 8-10.
- Николлс, П., Аливаттанакорн, П., 2015. Таиланд - Страна, где культура и образование сталкиваются. *The New English Teacher*, том 9, № 1, стр. 1-14.

- Ниезов, С., Дастанбуев, Н., 2012. Эксплуатируя глобализацию будучи эксплуатируемыми глобализацией: выводы на основе постсоветских образовательных реформ в Центральной Азии. *Comparative and International Education*, том 41, № 3, статья 3.
- Ноокоо, О., 2016. Исторический обзор развития естествознания в Монголии. Чиу, М.Х. (Ред.) Преподавание естествознания: исследования и практика в Азии. Сингапур, Springer Singapore, стр. 95-117.
- Одум, Ю.П., 1971 *Основы экологии* (3-е издание). Philadelphia US, Saunders. Одум, Ю.П., 1975 *Основы экологии* (2-е издание). Нью-Йорк и Лондон, Holt, Rinehart and Winston.
- Одум, Ю. П., Барретт, Дж. В., 2005. *Основы экологии* (5-е издание). Индия, Cengage Learning.
- ОЭСР. 2005. Определение и отбор основных компетенций (DeSeCo). www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- ОЭСР. 2012. Размер класса в разных странах мира. Изучение образовательных показателей. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF%202012--N9%20FINAL.pdf> (Дата просмотра: 17 июля 2017 года).
- ОЭСР. 2015a Результаты PISA за 2015 год (том III), Благополучие учащихся. Париж, PISA, OECD Publishing. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9817021e.pdf?expires=1508067843&id=id&accname=guest&checksum=2A951F364E80FBA7F3165F3F-B1AA868D> (Дата просмотра: 12 сентября 2017 года).
- ОЭСР. 2015b. Движение против реформ в Монголии <http://www.oecd.org/corruption/acn/Mongolia-Round-3-Monitoring-Report-ENG.pdf> (Дата просмотра: 20 сентября 2017 года).
- ОЭСР. 2016a Глобальная компетентность для инклюзивного мира. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- ОЭСР. 2016b. ОЭСР. Экономические обзоры. Малайзия, 2016. Экономическая оценка. Париж, OECD Publishing.
- Администрация советника президента по вопросам мирного процесса (OPAPP) и отделы по обзорам, подготовке, исследованиям и развитию (STRIDES). 2009. Справочник по планированию в области чувствительности к конфликтам и продвижению мира для локального развития Пасиг, OPAPP.
- Ох, Я., 2009. О политическом нейтралитете преподавателей: признание роли преподавателей в социальных науках в Чхонджу. *Study on Social Studies education*, том 16, № 4, стр. 33-53.
- Ох, Я., 2014. Преподавание противоречивых вопросов: политические интересы преподавателей и роль учителя в решении данного вопроса. *Study on Social Studies education*, том 13, стр. 51-69.
- Окано, К., 2012. Языки и гражданственность в образовании. Языки мигрантов в государственных школах. Готтлиб, Н. (ред.) Изучение языков и гражданственности в Японии. Нью-Йорк: Routledge, стр. 58-78.
- Омеличева, М., 2016. Ислам и легитимизация власти. Инструментализация религии в государствах Центральной Азии. *Contemporary Politics*, том 22, № 2, стр. 144-63.
- Оммен, Т.К., 2004. Создание институтов в Южной Азии: Дилеммы и опыт. Муххерджи, П.Н., Сенгупта, С. (Ред.) Мироощущение коренных народов и универсальность в социальных науках: Ответ стран Южной Азии. Нью-Дели, SAGE Publications.
- Оксли, Л., Моррис, П., 2013. Глобальная гражданственность: Типология для определения разных концепций, включенных в это понятие. *British Journal of Educational Studies*, том 61, № 3, стр. 301-325
- Панцов, А. и Левин, С., 2015. *Ден Сяопин. Жизнь революционера*. Нью-Йорк, Oxford University Press.
- Парк, К., 2015 Вопрос о национальной унификации и этике образования: поиск альтернативного решения конфликтов. *Elementary Ethics Education Association*, 2015 Summer Presentation, стр. 601-14.
- Перкин, Х., 1996. *Третья революция: Профессиональные элиты в современном мире*. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Пейрус, С., 2008 *Русские меньшинства в Центральной Азии: Миграция, политика, язык*. Вашингтон, Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Статистическое управление Филиппин (PSA) 2016. *Количество и процентное распределение населения старше 15 лет по рабочему статусу, полу и возрасту*. 2015. <https://psa.gov.ph/sites/default/files/attachments/hsd/article/TABLE%201%20Number%20and%20Percentage%20Distribution%20of%20Population%2015%20>

[Years%20Old%20and%20Over%20by%20Employment%20Status%2C%20by%20Sex%20and%20Age%20Group%202015.pdf](#) (Дата просмотра: 23 сентября 2016 года).

- Пиаже, Ж., 1976. *Ребенок и реальность*: Проблемы генетической психологии. Лондон, Penguin.
- Помфрет, Р., 2010 Добыча энергетических и минеральных ресурсов в Центральной Азии, Азербайджане и Монголии. Исследовательская работа 16 <http://www.economics.adelaide.edu.au/research/pa-pers/doc/wp2010-16.pdf> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Помфрет, Р., Андерсон, К., 1997. *Узбекистан*: Влияние медленных перемен на благосостояние. Исследовательская работа 135, World Institute for Development Economics Research.
- Понс, А., Аморосо, Дж., Хейфец, И., Локхид, М., Сантиаго, П., 2015 *Обзор ОЭСР школьных ресурсов: Казахстан* (предварительная версия) http://www.oecd.org/edu/school/OECD%20School%20Resources%20Review_Kazakhstan_FINAL_CRC_with%20cover.pdf (Дата просмотра: 14 июля 2017 года).
- Прасопок, М., 2010. Философия экономики достаточности: Вклад в теорию развития. *Asia-Pacific Development Journal*, том 17, № 1, стр. 123-43.
- Премьер-министр Национального собрания Вьетнама. 2012. Решение Премьер-министра №711 QD-TTg об утверждении стратегии развития образования на 2011-2020 гг. <http://vietnamlawmagazine.vn/decision-no-711-qd-ttg-of-june-13-2012-approving-the-2011-2020-education-development-strategy-4704.html> (Посмотрено 28 сентября 2017 года).
- Рахман, Т., 2008. Языковая политика и образование в Пакистане. Мей, С., Хорнбергер, Н. (ред.) Энциклопедия языков и образования. Springer, 2е издание, том 1, стр. 83-392.
- Рампаль, А., Субраманьян, Дж., 2012. Изменение учебного плана по математике для начального образования. Задачи и проблемы. Рамануджам, Р., Субраманьян, К. (ред.) Преподавание математики в Индии - текущее положение и будущая перспектива. Мумбаи, Homi Bhabha Centre for Science Education Tata Institute of Fundamental Research, стр. 63-88.
- Рана, К., Субхрангсу, С., Мукхерджи, А., Банерджи, Т., Кунду, М., 2005. Граница между частным и государственным в начальном образовании. На примере Восточной Бенгалии. *Economic and Political Weekly*, 9 апреля, стр. 1550-55.
- Ратклифф, М., Грейс, М., 2003 Преподавание естествознания в интересах гражданственности: преподавание научных и социальных вопросов, Maidenhead UK and Philadelphia US, McGraw-Hill Education.
- Ривс, М., 2005. О кредитах, контрактах и критическом мышлении: реакция на «рыночные реформы» в высшем образовании Кыргызстана. *Environmental Education Research*, № 4, стр. 5-21.
- Рейд, Э., 1988. *Юго-восточная Азия в век торговли, 1450-1680 гг.* Экспансия и кризис. Нью-Хейвен, Yale University Press.
- Рейнфрид, С., Хертиг, П., 2011. Преподавание географии: принцип работы процесса человек-окружающая среда-общество. UNESCO-EOLSS, *Geography* (Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)). Оксфорд, EOLSS Publishers.
- Ремпфлер, А., Апхью, Р., 2012. Навыки системы в преподавании географии -разработка моделей приобретения навыков, мониторинг «достижений» учащихся. *European Journal of Geography*, том 3, № 1, стр. 6-22.
- Риази, А., 2005. Четыре стадии языков в истории Ирана. Мартин, П., Лин, Э. (ред.), Деколониализация, глобализация: Политика и практика в отношении языка в образовании. Буффало, Multilingual Matters, стр. 98-114.
- Ригг, Дж., 2016. *Вызовы развития Юго-восточных стран*: Тень успеха. Оксфорд, Routledge.
- Ринген, С., 2016 *Идеальная диктатура. Китай в 21^{ом} веке*. Гонконг, Hong Kong University Press.
- Рохлин, Т.П., 1979. *Ради гармонии и силы: Канцелярская организация в Японии с антропологической точки зрения*. Беркли, University of California Press.
- Роуз, К., 2013 Изменение представлений о войне против Японии в китайских учебниках по истории для старших классов. Моррис, П., Шимазу, Н., Викерс, Э. (ред.) Представления о Японии в послевоенной Восточной Азии. Политика в отношении идентичности, школьного образования и популярной культуры. Лондон и Нью-Йорк, Routledge, глава 7

- Роуз, К., 2015 Глобальная гражданственность: Национальная и постнациональная общественно-политическая подготовка в современных учебных планах Китая и Японии. Викерс, Э. и Кумар, К. (ред.), Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge, стр. 83-104.
- Росс, Х., 2006. Оспаривание гендерного аспекта школьного образования. Постильони, Дж. (ред.) *Образование и социальные изменения в Китае. Неравенство в рамках рыночной экономики*. Armonk, NY, M.E. Sharpe, стр. 25-50.
- Россаби, М., 2017. *Центральная Азия: Исторический обзор*. Азиатское общество. <http://asiasociety.org/central-asia-historical-overview?page=0,2> (Дата просмотра: 7 августа 2017 года).
- Руссо, Ж.-Ж. 1762/2003 Общественный контракт или принципы политического права (Перевод Г.Д.Х. Коле) Лондон, Dover.
- Румер, Б.Ц., 2005 Центральная Азия в конце переходного периода. Нью-Йорк, М. Е. Sharpe. Раш, Дж. Р., 2014. Сукарно: предвосхищение века Азии. Гуа, Р. (Ред.) Создатели современной Азии Кембридж, Harvard University Press, стр. 172-98.
- Рассел, Б., 1926/2010. Об образовании. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Рассел, Б., 1932/2010. *Образование и социальный порядок*. Лондон и Нью-Йорк, Routledge. Саблоф, П.Л., У., 2011. *Монголия на карте: Положение Монголии в мире с древних времен и до современности* Филадельфия, University of Pennsylvania Museum of Archaeology and Anthropology.
- Керри, А., Анукоотваттака, В., 2015. *Резкое снижение цен на сырье: Риски экспорта и экономический рост в наименее развитых странах и странах без выхода к морю Азиатско-Тихоокеанского региона*. <http://www.unescap.org/sites/default/files/Trade%20Insights%20No.%206.pdf> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Сайгол, Р., 2015 Формирование пакистанского гражданина: гражданское самосознание и государственный национализм в Пакистане. Викерс, Э. и Кумар, К. (ред.), Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge, стр. 175-95.
- Саломон, М., Кет, В., Д., 2009. Дой мой - образование и формирование идентичности в современном Вьетнаме. Лалл, М., Викерс, Э. (ред.) Образование как политический инструмент в Азии. Лондон и Нью-Йорк, Routledge, стр. 139-56.
- Сантис, Н., Апплен, Т., 2012. В преддверии сезона дождей, общинам Таиланда необходимо быть более подготовленными. <http://asiafoundation.org/2012/08/08/ahead-of-flood-season-thai-lands-communities-demand-greater-preparedness/> (Дата просмотра: 1 августа 2016 года).
- Сарви, Дж., Мунгер, Ф., Пиллей, Х., 2015 *Преобразование образовательной системы к-12: Опыт пяти стран*. <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/177761/transitions-k12-education.pdf> (Дата просмотра: 1 сентября 2017 года).
- Сатпаев, Д., 2013. Терроризм в Казахстане: время собирать камни за пазухой Forbes Казахстан. http://forbes.kz/process/expertise/terrorism_v_kazahstane_vremya_sobirat_kamni_zh_pazuhoj (Дата просмотра: 15 января 2017 года).
- Шатц, Э., 2000 Политика множественных идентичностей: Родословная и этничность в Казахстане. *Europe-Asia Studies*, том 52, № 3, стр. 489-506.
- Шваб, Дж., Дж., 1969. Практическое руководство: Язык для учебного плана. *European Journal of прае человека*, том 78, № 1, стр. 591-621.
- Сен, А., 1999. *Развитие как свобода*: Оксфорд, Oxford University Press.
- Сен, А., 2006. *Идентичность и насилие: Иллюзия судьбы*. Нью-Йорк и Лондон, W.W. Norton.
- Сен, А., 2010. Введение: Начальное школьное образование в Восточной Бенгалии. Кумар, Р. (Ред.) II отчет об образовании фонда Pratiche Начальное образование в Восточной Бенгалии: изменения и проблемы. Нью-Йорк, Pratiche (India) Trust. <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/203/1/Civil%20rights%20and%20obligations%20are%20connected%20to%20environmental%20issues%20in%20the%20curricula.pdf> (Дата просмотра: 3 октября 2017 года).
- Шадгар, Б., 2006 Человеческий капитал в Центральной Азии: тенденции и задачи в образовании. *Central Asian Survey*, том 25, № 4, стр. 515-32.
- Шаматов, Д., Сайназаров, К., 2010. Влияние единого тестирования на качество образования в Кыргызстане. На основе данных PISA за 2006 год. Уайзмен, А., (ред.), Влияние международных программ по оценке достижений на национальную политику в области образования (13 том) Великобритания, Emerald Publishing.

- Шанквеллер, Д., Фаулер, А.Э., 2004 Вопросы, которые люди задают о роли фонологических процессов при обучении чтению. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, том 17, № 5, стр. 483-515.
- Шапиро, Л.Р., Солити, Дж., 2008 Фонологическое и фонетическое обучение при работе в классе. *British Journal of Educational Studies*, том 78, № 4, стр. 597-620;
- Шайвитц, С., 2003 *Преодоление дислексии: Новая и полная научная программа для решения проблем с чтением на разных уровнях*. Нью-Йорк, Кнопф.
- Шин, Г.-В., Шнейдер, Д. (ред.) 2011. *Учебники по истории и войны в Азии. Разрозненные воспоминания*. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- Силова, И. (ред.) 2009b. *Дополнительное частное репетиторство в Центральной Азии*. Новые возможности и трудности. Париж, International Institute for Educational Planning (IIEP). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/afildfile/0018/001851/16/185116e.pdf (Дата просмотра: 6 августа 2017 года).
- Силова, И., 2005. Переходящие политики: Перенятие опыта в Центральной Азии. *European Educational Research Journal*, том 4, № 1, стр. 50-59.
- Силова, И., 2009а. Виды образовательных преобразований. Постсоциалистические государства Центральной/Юго-восточной Европы и бывшего Советского Союза. Коуэен, Р., Казамиас, А.М., Международный справочник сравнительного образования. Дордрехт, Springer Netherlands, стр. 295-320.
- Симпсон Э., 2007. Индонезия Симпсон, Э. (ред.) Язык и национальная идентичность в Азии. Оксфорд, Oxford University Press, стр. 323-24
- Снайдер, Т.Д., Тан, А.Дж., Хоффман, К.М., 2004. Статистические данные в области образования за 2003 год. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES). Вашингтон, Government Printing Office.
- Фонд Сороса-Кыргызстан. 2014. В Кыргызстане утверждены стандарты для среднего образования. <http://soros.kg/archives/15584?lang=en> (Дата просмотра: 19 июля 2017 года).
- Организация министров образования стран Юго-Восточной Азии 2017. *Что представляет собой Организация министров образования стран Юго-Восточной Азии?* http://www.seameo.org/SEAMEOWeb2/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=517 (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).
- Сринвас, М.Н., 1995. Господствующая каста и другие эссе. Нью-Дели, Oxford University Press.
- Сривастава, С., 2007 *Построение постколониальной Индии. Национальный характер и школа Дун*. Лондон, Routledge.
- Государственный совет информационной службы Китайской народной республики (SCIO) 2015. Успешный опыт создания этнической региональной автономной системы в Тибете http://www.humanrights.cn/html/2015/4_0906/8909.html (Дата просмотра: 22 февраля 2017 года).
- Государственный совет информационной службы Китайской народной республики (SCIO) 2016. Отчет об оценивании выполнения плана действий в области прав человека на 2012-2015 г. http://www.gov.cn/xinwen/2016-06/14/content_5082026.htm (Дата просмотра: 22 февраля 2017 года).
- Штайнер-Хамси, Дж. и Стоппе, И. 2006. Импорт образования. Нью-Йорк, Palgrave Macmillan
- Стенхаус, Л., 1975. Введение в исследования в области учебного плана и развития. Лондон, Heinemann.
- Стерлинг, С., 2009 Устойчивое образование. Грей, Д., Солуччи-Грей, Л., Камино, Е. (ред.) Наука, общество и устойчивость. *Образование и расширение прав и возможностей в изменчивом мире*. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, стр.105-118.
- Стерлинг, С., 2010 Что такое образование в интересах «устойчивого развития»: завтра сегодня. Лондон, Tudor Rose по заказу ЮНЕСКО
- Субраманиам, С., 2000 Обсуждение азиатских ценностей: Значение для распространения либеральной демократии. *Asian Affairs*, том 27, № 1, стр. 19-35
- Сунг, Й.-К., 2016 . Политика неолиберальных заимствований в Южной Корее - заимствования между странами. Лим, Л., Элпл, М.У. (Ред.) Сильное государство и реформа учебного плана. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, стр.149-60.
- Тагор, Р., 1917/2010 Национализм. Лондон, Penguin.
- Тан, Дж., 2009. Частное репетиторство в Сингапуре : Выход из тени. *Journal of Youth Studies*, том 12, № 1, стр. 93-103.

- Тассимова, А., 2013. Интернационализация системы образования Казахстана в условиях изменений. Оценка концепций, проблем и стратегий. *PRADEC Conference Proceedings*, том 2, № 1. https://academicpublishingplatforms.com/downloads/pdfs/picp/volume2/201311172333_14_PICP_Vo12_Issue1_Tassimova_Inter-nationalization_education_Kazakhstan_pp.99-105.pdf (Дата просмотра: 7 июля 2017 года).
- Таиланд 2016. Двенадцать ключевых ценностей для сильного Таиланда. Государственная служба связей с общественностью. http://thainews.prd.go.th/banner/en/Core_Values/ (Дата просмотра: 16 августа 2016 года).
- The Economist. 2017a *Нет похолоданию*: Безразличие Трампа к климатическому изменению не поменяло мнение Китая. От 20 апреля. <https://www.economist.com/news/china/21721227-once-foot-dragger-it-now-wants-lead-trumps-indifference-climate-change-has-not-changed> (Дата просмотра: 12 сентября 2017 года).
- The Economist. 2017b. *Почему поют преступники*: Зачастую рабочим мигрантам в Южной Корее лучше в тюрьме. От 14 апреля. <https://www.economist.com/news/asia/21720646-poor-foreigners-are-pampered-behind-bars-scorned-elsewhere-migrant-workers-south-korea-are> (Дата просмотра: 18 июля 2017 года).
- The Economist. 2017c. *The Economist объясняет*: Отношение Китая к правам гомосексуалов. От 6 июня. <https://www.economist.com/blogs/economist-explains/2017/06/economist-explains-2> (Дата просмотра: 18 июля 2017 года).
- Тинг, Х., 2015. Формирование граждан в исламизирующейся Малайзии. Викерс, Э, Кумар, К. (ред.) Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge, стр. 196-214.
- Тобин, Дж., Карасава, М., Хсуех, Й., 2009 *Пересмотр дошкольного образования в трех культурах*. Чикаго, Chicago University Press.
- Торбати, Й., 2016. Керри назвал Монголию «оазисом демократии», окруженным несговорчивыми соседями. <http://www.reuters.com/article/us-usa-mongolia/kerry-hails-mongolia-as-oasis-of-democracy-in-tough-neighborhood-idUSKCN0YR02Tusa-mongolia/kerry> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Тсунейоши, Р., 2011 «Интернационализация» японского образования и новички: выявление парадоксов. Уиллис Д. и Раппал Дж. (ред.), *Переосмысление японского образования*. Оксфорд, Symposium Books, стр. 107-26.
- Тсунейоши, Р., Окано, К., Букок, С. (ред.) 2011. *Меньшинства и образование в мультикультурной Японии*: Интерактивная перспектива. Лондон и Нью-Йорк, Routledge.
- ПРООН, 1997. Отчет о развитии человеческого потенциала в Монголии за 1997 г. Улан-Батор, ПРООН
- ПРООН, 2008. *Национальный отчет о развитии человеческого потенциала за 2007 - 2008 гг. - Образование в Узбекистане*: Приведение в соответствие спроса и предложения. http://www.uz.undp.org/content/uzbekistan/en/home/library/human_development/national-human-development-report-2007-2008.html (Дата просмотра: 7 июля 2017 года).
- ПРООН, 2015. Индекс гендерного неравенства <http://hdr.undp.org/en/composite/GII> (Дата просмотра: 18 октября 2017 года).
- ПРООН, 2016. Отчет о развитии человеческого потенциала за 2016 г. <http://www.education.gov.bt/about-us> (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- ИМГОМУР 2017. *Учебники для устойчивого развития* Рекомендации http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017 года).
- ЮНЕСКО 1992. Исследование сектора образования - Этап 1 <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002176/217620eo.pdf> (Дата просмотра: 18 мая 2017 года).
- ЮНЕСКО 2005. *Доклад по мониторингу образования для всех: Образование для всех*: Императив качества. Париж, ЮНЕСКО. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/afidfile/0013/001373/16/137333e.pdf (Дата просмотра: 17 октября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2009. *Глобальный доклад ЮНЕСКО: Инвестиции в культурное разнообразие и межкультурный диалог*. ЮНЕСКО, Париж.
- ЮНЕСКО 2010. Данные по образованию: Кыргызстан http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kyrgyzstan.pdf (Дата просмотра: 6 июля 2017 года).
- ЮНЕСКО 2011. Данные по образованию: Кыргызская республика http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kyrgyzstan.pdf (Дата просмотра: 29 мая 2017 года).

- ЮНЕСКО 2012а *Снятие гендерных барьеров в отношении грамотности для женщин и девочек в Азии и в Тихоокеанском регионе*. Бангкок, ЮНЕСКО <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002175/217543e.pdf> (Дата просмотра: 22 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2012б. ЮНЕСКО, Стратегия по поддержке национального образования http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/ep/UNESS/UNESS_Uzbekistan_Final_July_2012.pdf (Дата просмотра: 6 июля 2017 года).
- ЮНЕСКО 2014а ЮНЕСКО, План по осуществлению Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития. Париж, ЮНЕСКО. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002305/230514e.pdf> (Дата просмотра: 2 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2014б. *Воспитание глобальной гражданственности: Подготовка учащихся к вызовам 21-го века*. Париж, ЮНЕСКО. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002277/227729e.pdf> (Дата просмотра: 20 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2014с. *Учимся жить вместе: Политика образования и реальность в Азиатско-Тихоокеанском регионе*. Париж, ЮНЕСКО. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227208E.pdf> (Дата просмотра: 20 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2014д. *Формируя будущее мечты : Десятилетие образования в интересах устойчивого развития (2005 -2014 гг.)* <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf> (Дата просмотра: 22 октября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2015а *Воспитание глобальной гражданственности Темы и цели обучения* Париж, ЮНЕСКО. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> (Дата просмотра: 20 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2015б. *Переосмысление образования: На пути к общей глобальной цели?* Париж, ЮНЕСКО. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> (Дата просмотра: 22 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2015с. *Сеть исследовательских институтов в области образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе (ERI-Net). Региональное исследование в отношении трансверсальных компетенций в политике и практике обучения за 2013 год (Этап I)*
- Региональный синтезированный отчет. Париж, ЮНЕСКО. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002319/231907E.pdf> (Дата просмотра: 20 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2015д. *Образование в интересах мира: Планирование реформы в области учебных планов*. Руководство для включения учебного плана по образованию в интересах мира в планы и политику сектора образования <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233601e.pdf> (Дата просмотра: 5 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2016а *Мониторинг глобального показателя задачи 4.7*. Встречающиеся темы в национальных учебных планах. Справочный доклад подготовленный в рамках Всемирный доклад по мониторингу образования за 2016 год. *Образования на благо людей и планеты*. Создание устойчивого будущего для всех. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245629e.pdf> (Дата просмотра: 18 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2016б. *Образование-2030: Инчхонская декларация и рамочная программа действий*: Обеспечение всеохватывающего и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Париж, ЮНЕСКО. <http://aei.pitt.edu/29783/1/SerraNationbldg-CentAsiaLongJune10.pdf> (Дата просмотра: 12 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2016с. Введение в воспитание глобальной гражданственности. Париж, ЮНЕСКО. <https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/The%20ABCs.pdf> (Дата просмотра: 20 мая 2016 года).
- ЮНЕСКО 2016д. *Счастливые школы*: Программа по обеспечению благополучия учащихся в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Бангкок, ЮНЕСКО <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140e.pdf> (Дата просмотра: 2 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2016е. *Всемирный доклад по мониторингу образования: Образования на благо людей и планеты*. Создание устойчивого будущего для всех. Париж, ЮНЕСКО. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:002457/245752e.pdf> (Дата просмотра: 2 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2017а. *Школьное насилие и издевательства* : Доклад о глобальных тенденциях Париж, ЮНЕСКО. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/icsFiles/afieldfile/0024/002469/16/246970e.pdf (Дата просмотра: 2 октября 2017 года).
- ЮНЕСКО 2017б Цели образования в интересах устойчивого развития: Задачи обучения <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (Дата просмотра: 19 сентября 2017 года).
- ЮНЕСКО/ЕЭК ООН 2007. Передовые методы в образовании в интересах устойчивого развития в регионах, охваченных ЕЭК ООН. Париж, ЮНЕСКО. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:001533/153319e.pdf> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).

- ЮНИСЕФ 2010. *Страновой отчет за 2010 год: Образование в Узбекистане* https://www.unicef.org/eca/Uzbekistan_2010.pdf (Дата просмотра: 6 июля 2017).
- ЮНИСЕФ 2011. *Учителя: Региональное исследование по найму, развитию и зарплатам учителей в странах Центральной и Восточной Европы и СНГ*. Женева, Региональное отделение ЮНИСЕФ для стран Центральной и Восточной Европы и СНГ.
- Международная стратегия ООН уменьшения опасности действий. 2015. Сендайская рамочная программа по снижению риска бедствий https://www.unis-dr.org/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf (Дата просмотра: 18 августа 2017 года).
- Совет Организации Объединенных Наций по правам человека 2013. Национальный отчет Китая, представленный в соответствии с параграфом 5 приложения к резолюции Совета по правам человека 16/21 <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G13/169/58/PDF/G1316958.pdf?OpenElement> (Дата просмотра: 2 октября 2017 года).
- Университет ООН - Институт по обеспечению безопасности природы и человека 2016. Международный индекс риска <http://weltrisikobericht.de/english/> (Дата просмотра: 12 ноября 2016 года).
- Организация объединенных наций. 2010. *Обзор результативности экологической деятельности: Узбекистан: Второй обзор*. Нью-Йорк, Организация объединенных наций.
- Организация объединенных наций. 2015. *Преобразуя наш мир: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 г.* A/RES/70/1. Нью-Йорк, Организация объединенных наций.
- США 2015. Международный отчет по свободе вероисповедания за 2015 год - Вьетнам. ООН, Бюро по демократии, правам человека и труду.
- Университет Токио. 2017. Об УТокио. <http://www.u-tokyo.ac.jp/en/about/enrollment.html> (Дата просмотра: 20 января 2017 года).
- Усманова, Н., 2017. Качество и эффективность образования повышаются. *Kun*, 28 апреля. <http://kun.uz/ru/news/2017/04/28/kacestvo-i-effektivnost-obrazovania-povysautsa> (Дата просмотра: 5 августа 2017 года)
- Узбекистан сегодня. 2017. Реформы в сфере образования дают свои результаты. От 9 октября. <http://ut.uz/en/education/reforms-in-the-sphere-of-education-are-giving-their-high-results/> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года)
- Узбекистан 2010. Государственный образовательный стандарт и улучшенная программа обучения Узбекистана. <http://old.eduportal.uz/ebooks/metodik/dts/2010/8-jild.pdf> (Дата просмотра: 7 июля 2017 года).
- Узбекистан 2011. Концепция образования в целях устойчивого развития в Узбекистане. Ташкент, правительство Узбекистана.
- Узбекистан 2013. Стратегическое планирование в сфере образования на 2013-2017 гг. <http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2013-09-Uzbekistan-Education-Sector-Plan-2013-2017.pdf> (Дата просмотра: 12 октября 2017 года).
- Вейр, П., Скотт, У. Обучение ради перемен. Изучение взаимосвязи между образованием и устойчивым развитием. *Journal of Education for Sustainable Development*, том 1, № 2, стр. 191-98.
- Викерс, Э., 2005. *В поисках идентичности: Политика преподавания истории в качестве школьной дисциплины в Гонконге в период между 1960 и 2005 годами* (2-е издание). Гонконг, Исследовательский центр сравнительного образования (CERC).
- Викерс, Э., 2006. Границы китайской идентичности. Учебники по истории и национализм в Гонконге, на Тайване и в континентальном Китае. Фостер, С., Кроуфорд, К. (ред.) Что мы скажем нашим детям? - Международная перспектива на школьные учебники по истории. Чарлотт, Information Age Publishing.
- Викерс, Э., 2009. Распространение социализма с китайскими чертами. Идеи и политика и легитимизация стратегии развития Китая. *International Journal of Educational Development*, том 29, № 5, стр. 523-31.
- Викерс, Э., 2010. История, идентичность и политика музеев Тайваня: рассуждения о Демократической прогрессивной партии и Гоминьдан. *China Perspectives*, № 3, стр. 92-106.
- Викерс, Э., 2017a. Храня память и забывая о войне и оккупации в Китайской народной республике, Гонконге и на Тайване. Финней, П., (ред.) Память о Второй мировой войне. Нью-Йорк и Лондон, Routledge, стр.46-67.
- Викерс, Э., 2017b. Видоизмененное сознание : политика в области формирования идентичности и перспективы для примирения Тайваня, Гонконга и континентального Китая. Чунг, М., Фрайбург, А., Примирение с

- прошлым: Источники и трудности с глобальной точки зрения.* Нью-Йорк и Лондон, Routledge, глава 8.
- Викерс, Э., Кумар, К. (ред.) 2015. Формирование современной азиатской гражданственности. Оксфорд, Routledge.
- Викерс, Э., Женг, Кс., 2017. *Образование и общество в Китае в период после Мао.* Нью-Йорк и Лондон, Routledge.
- Варрикан, С., Дж., Даун, Л., Спенсер-Эрнандес, Дж., 2008. Показательное преподавание в Карибском регионе: На примере занятий по грамотности для детей младшего возраста. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, том 33, № 1, стр. 1-30.
- Веббер, С., 2000 Школа, реформа и общество в новой России. Нью-Йорк, St Martin's Press.
- Вебер, Ю., 1976 *Из крестьян во французов. Модернизация сельской Франции в период с 1870 по 1914 гг.* Стенфорд, Stanford University Press.
- Вей, К., 2014. Популяризация науки: что делает уроки математики такими интересными в Китае? *The Conversation*, от 25 марта. <http://theconversation.com/explainer-what-makes-chinese-maths-lessons-so-good-24380> (Дата просмотра: 7 мая 2016 года).
- Вейдман, Дж., Йодер, Б., 2010 Политика и практика в проведении реформы образования в Монголии и Узбекистане в первые два десятилетия после распада Советского союза. *Excellence in Higher Education*, том 1, № 1-2, стр. 57-68. <http://ehe.pitt.edu/ojs/index.php/ehe/article/view/16/10> (Дата просмотра: 27 июля 2017 года).
- Вейнталь, Э., 2006 Конфликт и сотрудничество по вопросу воды в Центральной Азии. Справочный доклад для Доклада ООН в области развития за 2006 год. http://hdr.undp.org/sites/default/files/weinthal_erika.pdf (Дата просмотра: 17 сентября 2017 года).
- Уэлш, Б., 2016 *Демократическое сокращение в Юго-восточной Азии* New Mandala, от 5 января <http://www.newmandala.org/democratic-contraction-in-southeast-asia/> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).
- Уэлш, Б., 2017 Тяжелый год для прав человека в Юго-восточной Азии. New Mandala, от 10 января <http://www.newmandala.org/tough-year-human-rights-southeast-asia/> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).
- Вульф, А., 2002. *Имеет ли образование значение?* Лондон, Penguin.
- Уолтерс, О.У., 1999. История, культура и регион в Юго-восточной Азии. Нью-Йорк, Cornell Southeast Asia Program Publications.
- Всемирный банк 2011. *Развитие Южной Азии имеет значение: Больше рабочих мест в Южной Азии с хорошими условиями труда*. Вашингтон, Всемирный банк
- Всемирный банк 2014. *Показатели мирового развития: Распределение доходов и потребления.* <http://wdi.worldbank.org/table/1.3> (Дата просмотра: 2 ноября 2016 года).
- Всемирный банк 2015. *Экономический мониторинг Лаосской НДР за апрель 2015 года. Восстановление макроэкономической стабильности и достижение инклюзивного роста.* <http://www.worldbank.org/en/country/laos/publications/laos-pdr-economic-monitor-april-2015> (Дата просмотра: 15 июля 2017 года).
- Всемирный банк 2016а. *Реализация обещания образования в целях развития.* Появляющиеся тенденции в отчете о мировом развитии за 2018 г. Вашингтон, Всемирный банк <http://pubdocs.worldbank.org/en/122551487107699968/WDR2018-Themes.pdf> (Дата просмотра: 22 сентября 2017 года).
- Всемирный банк 2016b. Программа сотрудничества стран в рамках плана действий *FY16-20: Узбекистан* <http://documents.worldbank.org/curated/en/537091467993490904/pdf/105771-CAS-P153590-OUO-9-R2016-0098-Box360260B.pdf> (Дата просмотра: 20 сентября 2017 года).
- Всемирный банк 2017а. Площадь (кв. м.) <https://data.worldbank.org/indicator/AG.SRF.TOTL.K2> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).
- Всемирный банк 2017b. Население, общие показатели. <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL> (Дата просмотра: 30 сентября 2017 года).
- Всемирный банк 2017с. *Показатели мирового развития: Вклад образования.* <http://wdi.worldbank.org/table/2.7> (Дата просмотра: 4 октября 2017 года).
- Всемирный банк 2017d. Рост ВВП на душу населения (годовой %) <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?locations=KZ&view=chart> (Дата просмотра: 20 августа 2017 года).
- Международная комиссия по окружающей среде и развитию (МКОСР) 1987. *Наше общее будущее.* Оксфорд, Oxford University Press.

- Воронов, Т., 2016. *Работа в классе*: Профессиональные училища и китайская городская молодежь. Стенфорд, Stanford University Press.
- Якавец, Н., 2016. Социальная культура и изменение роли школьных директоров в постсоветскую эпоху: на примере Казахстана. *Journal of Educational Administration*, том 54, № 6, стр. 683-702.
- Ян, Кс., 2014. Проектирование стабильности: Авторитарный политический контроль за студентами университетов в Китае после Дена *The China Quarterly*, том, 218, стр. 493-513.
- Янг, Б., 2014 日本历史教科书中的中国 (*Представления о Китае в японских школьных учебниках*). Гуанчжоу, Guangdong Renmin Chubanshe.
- Янг, Дж., 2013. *Могила: Великий китайский голод 1958-1962* Farrar, Strauss and Giroux.
- Ярош, Д., Барнетт, В., 2001. Кто читает детям? Определение факторов, влияющие на чтение в семьях. *Reading Psychology*, том 22, № 1, стр. 67-81.
- Йе, У., 2014. *Власть и нравственное воспитание в Китае: Три примера составления учебных планов в школах*. Ланхем, Lexington Books.
- Янг, М., 1961. *Возвышение меритократии*. Лондон, Penguin.
- Юсупов, Ф. 2009. *Узбекистан: Новая модель, старые проблемы*. <http://chalkboard.tol.org/uzbeki-new-model-old-problems/> (Дата просмотра: 18 июля 2017 года).
- Зейдлер, К., 2014 . Борьба за дух преподавания и профессиональную подготовку учителей в США. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, том 40, № 5, стр. 551-68.
- Зейдлер, Д.Л., Кифер, М., 2003 Роль нравственной аргументации и положение социально-научных вопросов в рамках изучения естественных наук. Зейдлер, Д. Л. (Ред.) Роль нравственной аргументации в отношении социально-научных вопросов и дискурса в рамках изучения естественных наук. *Science and Technology Education Library*, том 19, стр. 7-38.
- Зевенберген, Р., 2001 «Взломать код» преподавания математики: Успех преподавания в школах как функция лингвистического, социального и культурного происхождения. Гейтс, П., (ред.) Вопросы преподавания математики. Абингдон, Routledge, стр. 38-50.
- Джанг, В., Брей, М., 2016. Теневое образование: расцвет и последствия частного дополнительного репетиторства. Гуо, С., Гуо, Й. (ред.) Китай в центре внимания. Перемены в образовании в рамках китайской рыночной экономики Роттердам, Sense Publishers, стр. 85-101.
- Чжао, Чж., 2014. Ловушка трехязычия: «Воображаемое» расширение прав и возможностей среди этнических монгол в Китае. Лейболд, Дж., Чен, Я. Обучение меньшинств в Китае: Уравновешивание единства и разнообразия в эпоху критического плюрализма. Гонконг, Hong Kong University Press, стр. 239 -58.
- Цвигенберг, Р., 2015 *Хиросима*: Истоки культуры мировой памяти. Кембридж, Cambridge University Press.

Переосмысление школьного обучения для XXI века



