

2020

FROM HISTORY OF MALAYSIEN EDUCATION SYSTEM

Dilafuz Turdiyeva

International islamic academy of Uzbekistan, dilyadiamond@iiu.uz

Follow this and additional works at: <https://uzjournals.edu.uz/iiu>



Part of the [Classical Literature and Philology Commons](#), [Islamic Studies Commons](#), [Religious Thought, Theology and Philosophy of Religion Commons](#), and the [Terrorism Studies Commons](#)

Recommended Citation

Turdiyeva, Dilafuz (2020) "FROM HISTORY OF MALAYSIEN EDUCATION SYSTEM," *The Light of Islam*: Vol. 2020 : Iss. 2 , Article 20.

Available at: <https://uzjournals.edu.uz/iiu/vol2020/iss2/20>

This Article is brought to you for free and open access by 2030 Uzbekistan Research Online. It has been accepted for inclusion in The Light of Islam by an authorized editor of 2030 Uzbekistan Research Online. For more information, please contact sh.erkinov@edu.uz.

Dilafruz TURDIEVA,
*INTERNATIONAL ISLAMIC ACADEMY OF
 UZBEKISTAN*
*Teacher of department The UNESCO chair on
 Religious Studies and
 the Comparative Study of World Religions.
 11, A.Kadiri, Tashkent, 100011, Uzbekistan.
 dilyadiamond@iiau.uz*

ИЗ ИСТОРИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ МАЛАЙЗИИ

МАЛАЙЗИЯ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ТАРИХИДАН

FROM THE HISTORY OF EDUCATION IN MALAYSIA

Ключевые слова: *Малайзия, образование, помощник директора, колледж имени Султан Идрис, сельское хозяйство, умные школы.*

Таянч сўзлар: *Малайзия, таълим, директор ёрдамчиси, Султон Идрис номидаги коллеж, қишлоқ хўжалиги, ақли мактаб.*

Keywords: *Malaysia, education, Assistant Director, College named by Sultan Idris, farming.*

В последние десятилетия страны Восточной и Юго-Восточной Азии играют все более заметную роль в политическом и экономическом развитии земного шара. До недавнего времени эта роль обеспечивалась обширными природными и человеческими ресурсами, использование которых позволяло вести активную конкурентную борьбу с традиционными центрами индустриального производства. Юго-Восточная Азия – регион многообразный со всех точек зрения. В нем представлены разные религиозные учения: ислам, христианство, конфуцианство, буддизм и другие религиозные меньшинства.

С точки зрения уровня жизни, страны региона можно разделить на богатые (Бруней и Сингапур), страны со средним доходом (Малайзия и Таиланд) или близкие к среднему уровню (Индонезия, Вьетнам и, возможно, Филиппины) и развивающиеся страны (Мьянма, Камбоджа, Лаос). В этой связи системы высшего образования государств Юго-Восточной Азии существенно различаются, причем по многим аспектам больше различий, чем сходств. И это понятно, так как каждая страна должна находить собственные подходы к удовлетворению

образовательных потребностей своего общества (Куликов С.Б., 2017:17).

Реформа высшего образования, имевшая место в странах Восточной и Юго-Восточной Азии, равно как интеграционные процессы, запущенные здесь в отношении университетов, позволили отчасти преодолеть технологическое отставание от стран Западной Европы и Северной Америки. В результате этого, Китай, Корея и особенно Япония превратились в страны, обладающие передовой индустрией и демонстрирующие высокие темпы инновационного развития. К этим странам постепенно подтягиваются Вьетнам, Индонезия и другие крупные страны Юго-Восточной Азии. Обновления в сфере высшего образования в странах Восточной и Юго-Восточной Азии позволяет этим странам выходить на лидирующие позиции в современном мире (Куликов С.Б., 2017:17).

Доступность высшего образования в этих странах варьируется очень существенно. Так, например, в Мьянме возможность продолжить обучение после школы есть только у 10% населения, а в Сингапуре этот показатель достигает 87%. Лишь Сингапур обеспечивает сравнимый с ведущими странами мира доступ к высшему образованию. Ближе всего к этому показателю находятся Таиланд, где доступ к высшему образованию имеет примерно половина выпускников школ, Малайзия - 37% и Индонезия - 32%. В Мьянме, Камбодже и Лаосе - этот показатель меньше 20% (Куликов С.Б., 2017:17).

Малайзия – это многоконфессиональная, многокультурная и многоэтническая страна в Юго-Восточной Азии. Религия соблюдается не только во время ритуалов и праздников. В повседневной жизни Малайзии (экономической, социальной и политической), религиозность является «капиталом» добавленной стоимости. Хотя это конституционно светское государство, религия вовсе не является аспектом второстепенной важности. Считается, что Малайзия всегда находится в «состоянии стабильной напряженности» из-за ее фундаментального плюрализма, а также отношения к религии и ко всем ее аспектам в стране (Samian A.L., 2010:13).

До британской колонизации образование в Малайзии было неформальным и ограничивалось приобретением жизненно важных для выживания навыков, таких как рыболовство и сельское хозяйство для мальчиков, кулинария и шитьё для девочек. Более продвинутый тип образования в этот период основывался лишь на исламских науках. Студенты изучали Коран под опекой имам хатыба в худжре или в мечети (Muslehuddin Mohammad, 1999:9).

Хотя в те времена были христианские миссионерские школы, которые были созданы во

Статья посвящена реформам в сфере высшего образования в странах Юго-Восточной Азии, что позволяет этим странам выходить на лидирующие позиции в современном мире. Следует отметить, что отечественных исследований, посвященных этой теме недостаточно.

Особое внимание в статье уделяется рассмотрению системы образования в период британской колонизации, а также после второй мировой войны и в период независимости Малайзии.

В проекте малайзийского правительства «Видение 2020» четко указана важность изучения религии как неотъемлемого компонента среднего образования. Предпринята попытка раскрыть суть и особенности данного проекта для малайзийского поликонфессионального общества.

Автор анализирует инициативу по реформированию системы образования Малайзии, направленную на развитие т.н. «умных» школ, предназначенных для улучшенной подготовки учащихся.

Жануби-Шаркий Осиё минтақаси давлатлари олий таълим тизимида кенг ислохотлар олиб борилмоқда, уларнинг дунё ҳамжамиятида етакчи ўринларга чиқиш имкониятлари кенгаймоқда.

Мақолада асосий эътибор Малайзия таълим тизимининг турли даврларда, хусусан, Британия мустамлакачилиги даври, иккинчи жаҳон уруши ва ундан кейинги пайтда ҳамда мустақиллик даврида ўтказилган ислохотлари тадқиқ қилинган.

Малайзия ҳукуматининг “Vision 2020” дастурида дин таълимининг барча соҳаларида ажралмас қисми сифатида белгилаб берилган. Унда бир қатор фалсафий масалалар ажратиб олинган эътиборга молик, жумладан, маҳаллий концепциядан келиб чиққан ҳолда миллий тараққиёт ривожига ҳисса қўшадиган фанлар, хусусан, диншунослик фанларини ривожлантириш ғоялари илгари сурилган. Ушбу дастур орқали мамлакатда мавжуд муаммоларни илм ва динни ривожлантириш орқали бартараф этишга эришиш кўзда тутилган.

Муаллиф Малайзия ҳукумати томонидан ривожланиб бораётган иқтисодий шароитда таълим тизимини янада ривожлантириш, ёшларни катта ҳаётга тайёрлаш, ёш илмий ва техник мутахассисларни кўпайтириш мақсадида “ақлли” мактабларни ривожлантиришга эътибор қаратган ва таҳлил қилган.

The article is devoted to the reforms in the field of higher education in the countries of Southeast Asia, which allows these countries to gain a leading position in the modern world. It should be noted that domestic studies on this topic are not enough.

Particular attention is paid to the study of the education system during the period of British colonization, as well as after the Second World War and during the independence of Malaysia.

The Malaysian Government’s Vision 2020 project clearly outlines the importance of studying religion as an integral component of secondary education. An attempt was made to reveal the essence and features of this project for the Malaysian multi-faith society.

The author analyzes the initiative to reform the education system in Malaysia, aimed at developing the so-called Smart schools designed to improve student learning skills.

время португальской и голландской оккупации, они не получили большого отклика малайской общины, опасавшейся, что христианство повлияет негативно на их детей.

Во время британской оккупации Малайзии не было четкой политики в области образования. Британцы позволили продолжать свою деятельность различным типам школ, которые уже существовали. Следуя своей политике «разделяй и властвуй», британцы не намеревались устанавливать и развивать стандартизированную систему образования в Малайе.

Различные народные школы, которые обслуживали только определенную этническую группу, управлялись миссионерами, владельцами каучуковых и кофейных плантаций и ассоциацией местных жителей.

Британцы чувствовали, что для каждой этнической группы достаточно получить образование на своем родном языке и научиться принимать своё место в жизни. Это означало, что британцы должны были управлять, малайцы - обрабатывать

поля, китайцы - управлять горнодобывающей промышленностью и бизнесом, в то время как индийцы были ограничены работой на плантациях и в поместьях. Это во многом способствовало сохранению статус-кво различных рас в Малайе и отождествлению их с различными видами экономической деятельности.

В период британской колонизации существовало четыре вида школ с разными языками образования. Это были школы с английским, средне-малайским, китайским и тамильским языками. Каждый из них использовал различные средства обучения и разрабатывал свои учебные планы (*Roshani Hashim, 2011:12*).

До 1858 г. малайские народные школы получали поддержку от Ост-Индской компании. Это были те годы, которые малайские народные школы подвергались контролю со стороны колониального правительства (*Martin Rudner, 1977:8*).

В местных школах на малайском языке учебная программа была довольно простой, направленной для удовлетворения простых потребностей жителей.

Студентов обучали основным трем навыкам чтению, письму и арифметике. В дополнение к этому преподавались другие академические предметы, такие как малайская история и география.

Поскольку такие школы были созданы специально для того чтобы молодое поколение могло обеспечивать себя и своё будущее. В частности, обучение жизненным навыкам, что включало в себя изготовление корзин и изучение других ремесел, садоводства, птицеводства и многого другого.

Несмотря на то, что в то время образование было бесплатным, малайское народное образование получало недостаточно внимания малайского общества. Преимущества такого образования казались для малайцев банальными, а такие навыки, как чтение, письмо и арифметика, играли незначительную роль в жизни сельского населения.

Так как местный уклад жизни предполагал активное участие детей в домашнем хозяйстве, то многие дети помогали по дому или работали в поле, что негативно влияло на их посещаемость школ. В связи с этим британское правительство было вынуждено ввести обязательное образование в конце 1880-х и начале 1890-х годов. Малайским руководителям было поручено поощрять родителей отправлять своих детей в школу (*Lee, 1992:6*).

Благодаря этим усилиям британцев число учащихся в малайских национальных школах увеличилось до 8 000 в 1909 году, число малайских национальных школ в Федеративных (1916 году общее число малайских школ составляло 365 школ) и не Федеративных малайских штатах (1916 году общее число малайских школ составляло 137 школ) также увеличилось (*Shamsul Amri Baharuddin, 1994:14*).

Несмотря на увеличение числа малайских местных школ на Малайском полуострове, следует отметить, что таких школы в немалайских штатах по-прежнему оставалось мало. Причиной этому послужило недостаточное внимание британского колониального правительства.

1916 год был действительно значительным годом в истории малайского образования и положил начало ряду новшеств для китайского и индийского образования. В том же году британское правительство учредило должность помощника директора по образованию малайских школ.

Три года спустя появился главный инспектор для английских школ. В 1924 году была создана должность помощника директора по образованию в китайских школах, и, наконец, в 1930 году появилась должность инспектора по тамильским школам (*Chai Hon-Chan, 1964:2*).

В то время малайские народные школы предоставляли образование только на начальном уровне, курсы подготовки учителей организовывались в Малайском колледже в Сингапуре, Малакке, Матанге, Пераке, учебном колледже имени Султана Идриса в Танджунг-Малиме, Пераке, в 1935, в Малайском женском учебном колледже в Малакке.

Учебный колледж имени Султана Идриса был основан в 1922 году. Однако, в отличие от большинства других педагогических колледжей был нацелен на то, чтобы обеспечить учителей начальными навыками садоводства и ведения сельского хозяйства. Затем эти учителя отправлялись в отдаленные деревни и обучали фермеров новейшим научным методам в сельском хозяйстве и фермерства (*Mahathir Mohamad, 1992:7*).

В то время как образование предоставлялось на уровне начальной школы и подготовки учителей, британцы сознательно не учитывали средние школы, опасаясь, что малайское общество не сохранит свой статус-кво и люди останутся фермерами, рыбаками и водителями.

Британцы считали, что достаточно того, что должности в правительственной администрации занимали малайские принцы и сыновья элиты малайцев, которые учились в английских школах. Британцы не хотели, чтобы малайцы получали высшее образование и не подвергались воздействию внешнего мира, а покорно принимали свое место в обществе.

Китайское образование очень долго оставалось в руках китайской общины. Большинство школ финансировались различными кланами и управлялись группой учителей, которые взимали с учащихся минимальную плату. Поскольку большинство китайцев в Малайе в то время приезжали сюда, чтобы улучшить свой экономический статус, то настоящих ученых среди них было мало, а учителей специально привозили из Китая для обучения молодого поколения.

Мало того, учебники писались и издавались в Китае. Вот почему программы китайских школ в Малайе охватывали историю, культуру и географию Китая. Вполне естественно, что средством обучения был китайский диалект того клана, который финансировал или управлял школой.

Некоторые примеры таких школ включают Кантонскую школу в Кампонг-Глане в Сингапуре и школу Хоккиен на улице Перкин. Гораздо позже Мандарин (*данное португальцами название чиновников в имперском Китае*), широко известный среди китайцев как *кю ю*, был ответственным по

китайским школам в Малайе, позволил различным группам с разными диалектами общаться друг с другом.

Когда в Китае победила народная революция 1911 года, китайское правительство начало концентрировать свое внимание на китайских общинах за рубежом с целью привить гордость китайцам и обеспечить их лояльность.

Это не предвещало ничего хорошего для британцев, которые боялись, что растущая политизация китайских школ может разрушить правительственную администрацию Великобритании в Малайе.

Поэтому британцы были вынуждены вмешиваться в деятельность китайских школ, для контролирования их деятельность и предотвратить растущее настроение против иностранцев внутри китайских общин.

Это было связано с тем, что в 1919 году был принят Закон о регистрации школ для контроля их политической деятельности. Спустя десять лет, в 1929 году, англичанам пришлось удалить все ксенофобские элементы из китайских текстов (*Wong, 1975:16*).

Британцам также пришлось остановить приток учителей из Китая, и назначить больше правительственных чиновников, чтобы следить за прогрессом китайских школ.

Помимо всех этих мер, правительство в 1935 году ввело больше программ для подготовки учителей и формализовало мандарин в качестве официального средства обучения для китайских школ.

В начале XIX века миссионеры управляли формальным индийским образованием в Малайе. Это, однако, не получило поддержки индусов и поэтому не было успешным.

Поскольку кофейные и каучуковые плантации начали выращиваться по всей Малайе, британское правительство почувствовало, что именно владельцы плантаций должны обеспечить образование для индийских иммигрантов, которые приехали на работу в Малайю.

Таким образом, британцы приняли трудовое постановление в 1923 году, в котором указывалось, что владельцы плантаций в федеративных малайских штатах обязаны обеспечивать образование детей рабочих за свой счет (*Wong, 1975:16*).

Поскольку в то время не было никаких руководящих принципов или положений по обеспечению индийского образования в Малайе, существующие тамильские школы были низкого качества. Большинство учителей либо не были обучены, либо не имели достаточной подготовки

и состояли в основном из индийских вербовщиков, известных как кангани, клерки и другие сослуживцы.

Средствами обучения в индийских школах были тамил, телугу, малайялам, пенджаби или хинди. Как и китайские школы, индийские школы также импортировали школьные тексты и учебные материалы из Индии. Следовательно, детей в индийских школах учили об их родине и истории, географии и культуре Индии.

Это продолжалось до тех пор, пока британское правительство не решило вмешаться и не назначило официального инспектора тамильских школ в 1937 году. Также была введена новая схема обучения тамильских учителей. Тем не менее, все эти усилия были предприняты только в начальных школах, как и в малайских школах, не было никакого обеспечения для среднего школьного образования (*Wong, 1975:16*).

Средние английские школы, которые существовали во время британской колонизации, управлялись миссионерами и британским правительством. Английские школы были единственными, которые давали среднее образование в рамках колониальной страны.

Студенты, поступившие в эти школы, имели возможность получить технические и торговые навыки. Некоторые из них даже сдавали экзамен в Кембриджскую высшую школу.

Первая английская школа была основана в 1816 году Р.С.Хатчингсом в Пенанге и была известна как «Бесплатная школа Пенанг». Вскоре последовали другие английские миссионерские школы такие как, «Старшая школа Малакка» (1826 г.), «Бесплатная школа Сингапура» (1834 г.) и «Институт Виктории» (1893 г.). Однако в начале 20-го века эти миссионерские школы испытывали финансовые трудности и в конечном итоге были переданы британскому правительству (*Roshani Hashim, 2011:12*).

Английские школы были наименее популярными среди малайцев из всех других школ, которые существовали в Малайе в конце XIX и начале XX века. Большинство этих школ были созданы в городских районах вне досягаемости сельского населения с точки зрения расстояния и школьных взносов. Малайская община чувствовала, что английское образование не соответствует их религии и культуре, кроме того она опасалась, что христианские миссионеры повлияют на их молодое поколение.

В то же время британцы старались побудить местных жителей Малайи получить высшее образование в английских школах.

Однако в те школы, ходили малайская знать и дети аристократических семей, которые в конечном итоге работали в качестве государственных служащих и чиновников в британской администрации.

Система образования не была синхронизирована во время британской колонизации и в значительной степени оставалась отдельным этническим группам. Существовали различные типы школ, которые обслуживали определенную этническую группу, используя средства обучения, которые варьировались в зависимости от каждой из этих этнических групп.

Различия в местных школах привели к определенному образу мышления или менталитета в каждой этнической группе. Именно это и создавало много препятствий в борьбе за единство Малайи.

Во время японской оккупации Малайи во время Второй мировой войны образование использовалось в качестве инструмента для пропаганды, чтобы привить любовь и лояльность японскому императору. В тот период английский и мандаринский (*севернокитайский*) языки были запрещены в школах. Многие пондокские и китайские народные школы в Джохоре были закрыты.

Однако, несколько малайских школ в Кедах и китайские народные школы в Сараваке были вновь открыты японцами и использовались для распространения пропаганды. Фактически, почти все средние школы в Кедах использовались японцами в качестве военных центров. Многие школьные общежития использовались для содержания малайских граждан, плененных японской армией.

Японский язык стал официальным средством обучения для всех предметов в школах, будь то малайская, китайская или тамильская школы. Преподаватели также обучались японскому языку, посещая курсы японского языка, проводимые официальными лицами Японии один раз в неделю.

Каждое утро в начале занятия, студенты должны были петь японский гимн, демонстрируя этим свою любовь к японскому императору.

Те, кто служил в правительстве, также должны были владеть японским языком, который в конечном итоге использовался в качестве критерия при продвижении по службе.

Японцы также создали «Shonan Korenjo Sihan Gakko» – Институт японского языка в Джохоре, для продвижения патриотизма в отношении Японии. Помимо этого, в Малакке был создан Институт развития Малайи – «Марей Коа Кунреншо», который предлагает курсы по японскому языку, культуре и военной подготовке.

После Второй мировой войны система образования в Малайе была в значительной степени

разрушена. До приобретения своей независимости в 1957 году, Малайе нужно было многое сделать в системе национального образования (*Germann P.J., 1988:5*).

Усилия начались с введения новой национальной системы образования с английского языка как единственного языка обучения, но в конечном итоге была сформирована система образования, в которой малайский язык стал основным языком обучения.

В 1949 году был создан Центральный консультативный комитет по образованию для помощи правительству принять решение о наилучшей форме системы образования, которая была внедрена в Малайе, чтобы стать катализатором в укреплении национального единства.

Результатом этого стал отчет, в котором настоятельно предлагалось использовать английский в качестве единственного языка обучения во всех школах Малайи. Однако, федеральный законодательный совет отклонил это предложение.

Хотя в отчете Холгейта дела описывались не так, как планировалось британцами, было очевидно, что британцы наконец-то намеревались объединить различные расы в Малайе. Британцы понимали, что этого можно достичь с помощью стандартизированной системы образования с одним языком обучения.

В 1950 году Комитет Барнса выступил с докладом, в котором предлагалось, чтобы все начальные народные школы придерживались единого стандарта и стали национальными школами, использующими тот же учебный план, но двуязычные языки - малайский и английский. Но средние школы должны использовать английский язык для обучения.

Год спустя, в 1951 году, появился отчет Фенн-Ву, который искренне поддерживал формирование национальной системы образования, но считал, что школы с китайским языком обучения следует поддерживать. Их аргумент состоял в том, что страна все еще может достичь единства, хотя в сфере обучения существует разнообразие.

Только в 1952 году был принят Указ об образовании на основе доклада Барнса. Это не получило хорошего отзыва от китайцев и индусов, которые протестовали против отмены их родных языков как одного из языков обучения. Однако из-за слабой экономики и нехватки подготовленных учителей для национальных школ Постановление об образовании 1952 года не было полностью выполнено (*Ричард Сак, Омар Джаллун, 2017:18*).

Три года спустя, в 1955 году, был образован еще один комитет, на этот раз под председательством

Дато Абдул Разак Хуссейна, и ему было поручено пересмотреть систему образования Малайи.

Комитет получил 151 меморандумов от частных лиц, государственных органов и ассоциаций. Год спустя, после долгих размышлений комитет Разак предложил следующее:

- система образования должна включать два типа начальных школ: стандартные начальные школы, которые используют малайский язык в качестве средства обучения, и начальные школы стандартного типа, которые используют либо куо-ю, либо тамильский, либо английский язык как язык обучения. Однако, обе эти школы, должны опираться на общий учебный план;

- оба типа начальной школы должны применять малайский как обязательный предмет;

- все национальные средние школы должны использовать общий учебный план и экзамены, а также применять малайский и английский в качестве обязательных предметов;

- все учителя, независимо от того, в какой школе они преподают, должны проходить общий курс обучения в педагогических колледжах (*http:20*).

В 1960 году ревизионному комитету Рахмана Талиба было поручено изучить доклад Разака с целью усиления его реализации и уделения особого внимания использованию малайского языка в качестве языка обучения. Доклад Рахмана Талиба стал основой Закона об образовании 1961 года, который впоследствии был принят парламентом.

После того, как был принят Закон об образовании и началось внедрение Национальной системы образования, стало очевидно, что учителей необходимо обучать преподаванию малайского языка, который стал национальным языком Малайи.

Следовательно, педагогические колледжи начали расти по всей стране. Одним из них был Институт языка, который был временно расположен в Джохоре в 1958 году, а год спустя переехал в Куала-Лумпур (*http:20*).

Дневные учебные колледжи также начали формироваться в стране с 1957 года для удовлетворения потребностей начальных школ с различным уровнем обучения.

Учебники, которые использовались в начальных школах стандартного типа, были похожи на учебные программы, используемые в стандартных начальных школах. Предметы в школе включали историю, культуру и географию Малайи.

В 1956 году были основаны Диван Бахаса и Пустака, которому было поручено предоставить школьные учебники на малайском языке. Он также функционировал для дальнейшего развития языка,

публикуя книги и словари, предлагая научные термины и выпуская переведенные материалы из других языков.

1957 год – Малайский язык стал обязательным во всех государственных начальных и средних школах

1958 год – введение малайских средних классов при выбранных средних школ

1963 год – основание первой средней школы на малайском языке, Sekolah Menengah Kebangsaan Alam Shah

1968 год – первая партия малайских студентов окончила Малайский университет.

1968 год – в средних профессионально-технических училищах введены классы малайского языка.

1968 год – перевод с английского на малайский в качестве средства обучения по стандарту 1 на III в начальных школах национального типа (на английском языке)

1973 год – все предметы в потоке искусств, в средних школах национального типа преподавались на малайском языке.

1975 год – завершена программа перевода с английского на малайский язык как средство обучения во всех школах национального типа (на английском языке).

1980 год – университетские курсы по искусству были переведены на малайский язык.

1982 год – программа перевода с английского на малайский язык как средство обучения в общеобразовательных школах национального типа (на английском языке) была завершена.

1983 год – все университетские курсы по искусству, науке, технике, медицине переводились на малайский язык.

(Источник: опыт развития Малайзии, изменения и вызовы, INTAN, Куала-Лумпур. 1994)

С введением национальной системой образования правительство могло бы использовать образование в качестве инструмента для построения нации и укрепления единства посредством общей учебной программы. Этого можно было бы достичь с помощью единого национального языка в качестве основного средства обучения в школах и университетах, а также путем предоставления учителям стандартизированной формы обучения в педагогических колледжах.

Чтобы помочь более отстающим студентам «Vumiputera» (малайцы и другие коренные народы из Юго-Восточной Азии, то есть малайского мира, используется как в Индонезии так и в Брунее), правительство выделило стипендии тем,

кто продемонстрировал академический потенциал. Правительство также обеспечило направление учеников «Vumiputera» с хорошей академической успеваемостью в городские школы-интернаты. Кроме того, была утверждена специальная система квот для облегчения приема студентов «Vumiputera» в местные университеты.

В 1989 году была выпущена следующая Национальная философия образования: «Образование в Малайзии – это постоянное усилие, направленное на дальнейшее развитие потенциала личностей целостным и интегрированным образом, воспитывать их, интеллектуально, духовно, эмоционально и физически развитыми основываясь на твердой вере и преданности Богу. Эти усилия направлены на то, чтобы воспитать малазийских граждан, обладающих знаниями и компетентностью, высокими моральными стандартами, ответственных и способных достичь высокого уровня личного благополучия, а также способствующих гармонии и улучшение семьи, общества и нации в целом» (*Ministry of Education: 1*).

Конечная цель «Видение 2020» заключалась в том чтобы получить статус «полностью развитой страны» для Малайзии к 2020 году.

Определение Малайзии как полностью развитой страны формулируется следующим образом:

«К 2020 году Малайзия может стать единой нацией с уверенным малазийским обществом, вдохновленным сильными моральными и этическими ценностями, живущими в обществе, которое является демократическим, либеральным и терпимым, заботливым, экономически справедливым и равноправным, прогрессивным и процветающим, и полностью владеет экономикой, которая является конкурентоспособной, динамичной, устойчивой» (*Ministry of Education: 1*).

Очевидно, что образовательная политика Малайзии в последние годы была последовательной и соответствовала проекту «Видение 2020». Данный проект определяет Малайзию как полностью развитую страну, которая развивается по всем направлениям.

Одна из используемых стратегий состоит в том, чтобы ввести предметы, связанные с исламскими науками в качестве обязательных для студентов. Учителям рекомендуется проповедовать моральные ценности на уроках, чтобы показать студентам позитивные ценности терпимости, ответственности и религиозных чувств.

На школьном уровне правительство уже создало 90 «смайт» школ. Эти школы являются одни из 7 флагманов проекта Multimedia Super Corridor (MSC)

и направлены на превращение системы образования, основанной на обучении на основе памяти в систему, стимулирующую мышление и творчество посредством доступа к современным технологиям. В заключение нужно отметить, что национальная система образования Малайзии временами проходит через множество проверок, чтобы соответствовать современному прогрессу и потребностям страны - реструктурировать общество, достичь расового единства и достичь цели «Видения 2020», в соответствии с которой Малайзия планировала к 2020 году развитие не только экономики, науки и техники, но также моральные и этические ценности.

В Национальной философии образования четко указано, что «граждане Малайзии, обладают знаниями и компетентностью, высокими моральными стандартами, ответственны и способны достичь высокого уровня личного благополучия». Граждане также должны быть в состоянии внести вклад в гармонию и сохранение семейных устоев, общества и нации в целом.

Создание умных школ и введение некоторых обязательных предметов в Малайзии для всех высших учебных заведений являются способами реализации видения национальной философии образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. A Brief history of education in Malaysia. "Education in Malaysia: A Journey to Excellence," 2008, Ministry of Education, Malaysia.
2. Chai Hon-Chan. The development of British Malaya 1896-1909, Kuala-Lumpur: Oxford University Press, 1964.
3. Cuban L., Kirkpatrick, H. and Peck. High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 2001. 38(4), 813-834.
4. Curriculum Development Centre 1999. Huraian Sukatan Pelajaran Sains KBSM Tingkatan 3 Edisi Sekolah Bestari (Integrated Curriculum for Secondary School: Form 3 Science Syllabus, Smart School Edition). Kuala Lumpur: Curriculum Development Centre, Ministry of Education.
5. Germann P.J. Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in school. *Journal of Research in Science Teaching*, 25(8), 1988. –P. 689-703.
6. Lee M.N. School science curriculum reforms in Malaysia: World influences and national context. *International Journal of Science Education*, 14(3), 1992. – P. 249-263.
7. Mahathir Mohamad. "Malaysia: The Way Forward", in *The Journal of Malaysian Institute of Management*. Vol. 27, No.3, 1992. – P. 1-9.

8. Martin Rudner. Education, Development and Change in Malaysia. South East Asian Studies, Vol. 15, No.1, June 1977. – P.23-62.
9. Muslehuddin Mohammad. Sociology and Islam: A Comparative Study of Islam and Its Social System, Kuala Lumpur: Islamic Book Trust. 1999.
10. Nasr S.H. Islam and the Plight of the Modern Man. Kuala Lumpur, 1975. – P.68-77.
11. Osman Bakar. Tawhid and Science: Essays on the History and Philosophy of Islamic Science. Kuala Lumpur. 1991. – P.64-65.
12. Roshani Hashim. Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice. Kuala Lumpur: “The other press”. 2011. 271 p.
13. Samian A.L. Pluralism and the study of religion: a comparative perspective. AGATHOS: An International Review of the Humanities and Social Sciences. 2010. – P. 39-52.
14. Shamsul Amri Baharuddin. Malaysian development experience: changes and challenges. National Institute of Public Administration, 1994. 920 стр.
15. Shams-ur-Rehman Toor. Merging spirituality and religion: developing an islamic leadership theory. IIUM Journal of Economics and Management 16, No. 1 (2008): – P.15-46.
16. Wong, F.H.K. and Ee, T.H. Education in Malaysia (2nd ed.). Kuala Lumpur: Heinemann. 1975.
17. Kulikov S.B. Problemi razvitiya vis`shego obrazovaniya v stranax Vostochnoy I Yugo-Vostochnoy Azii. Tomskiy gosudarstvenniy pedagogicheskiy universitet, “Tomsk”, 2017. –Str. 171-177.
18. Richard Sak, Omar Jallun. Sliyaniye I razdeleniye obrazovatelnix ministerstv v Malayzii. Mejdunardonoye vis`shee obrazovaniye. Vipusk № 88, Zima 2017. –Str. 28-30.
19. Filip J. Al`tbax. Mnogoobraziye form posleshkol`nogo obrazovaniya v Yugo-Vostochnoy Azii. Mejdunardonoye vis`shee obrazovaniye. Vipusk № 88, Zima 2017. –Str. 23-26.
20. <http://teachinginmalaysia.blogspot.com/2011/02/malaysia-national-education-philosophy.html>

