
ДОЛГИЙ ПУТЬ НАВСТРЕЧУ ИНКЛЮЗИИ

*Мартин Раузе**

*Кейт Ланхам***

Путь к инклюзии детей с инвалидностью долг и сложен. Инклюзия – это не пункт назначения, а процесс возрастания степени участия в общественной жизни и уменьшения исключения из культуры, общеобразовательных школ. В статье показано, как этот путь выстраивается в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане. В Средней Азии существуют особые вызовы ввиду трансформаций, произошедших здесь в течение последних двадцати лет.

Многие из тем здесь будут общими для других стран мира: преодоление стигмы инвалидности и важность участия родителей в пересмотре существующих норм по поводу инвалидности, а также в отношении целей и характера обучения, роль ассоциаций гражданского общества, появление новых способов работы с государственными органами, роль профессионалов в качестве новаторов и сопротивляющихся инновациям; а также потребность в профессиональном развитии для того, чтобы поддерживать гибкие образовательные подходы; потребность в новых формах подготовки учителей и других специалистов, которые могли бы учитывать новые подходы к инвалидности; потребность развивать исследовательские умения практиков, чтобы новаторские практики могли документироваться и становиться доступными для широкой аудитории.

Ключевые слова: Средняя Азия, Казахстан, Кыргызстан, Таджикистан, инвалидность, дети, родители, инклюзивное образование

* Раузе М. – заслуженный профессор, Университет Абердина, Шотландия, электронная почта: m.rouse@abdn.ac.uk

** Ланхам К. – магистр государственного и муниципального управления, PhD, старший менеджер программы поддержки образования, Фонд «Открытое общество», Нью-Йорк, США, электронная почта: kate.lapham@opensocietyfoundations.org

Мировой контекст. «Образование для всех»?

На первых этапах реализации крупной международной инициативы, начало которой в 1990 г. положила Всемирная конференция «Образование для всех» (EFA) в Джомтьене (Таиланд, UNESCO 1990), не шла речь об обучении детей и молодежи с ограниченными возможностями. Но впоследствии связь между идеей образования для всех и инклюзивным образованием стала подчеркиваться ЮНЕСКО (UNESCO 2005). Дети с ограничениями по здоровью – самые вероятные кандидаты на исключение из системы образования во многих уголках света, поэтому «образование для всех» немислимо без инклюзивного обучения. Многие комментаторы (Florian 2007, 2011; Miles, Singal 2009; Operti, Brady 2011; Peters 2007), а также международные агентства указывают на связь целей EFA с инклюзивным обучением, что особенно актуально для стран бывшего Советского Союза, в том числе среднеазиатских, поскольку в этом регионе законодательство недвусмысленно исключало детей-инвалидов из системы обычного образования или ограничивало им доступ к ней даже тогда, когда образование было обязательным и бесплатным (UNICEF 2007). Действие этих тенденций ощущается и сегодня, особенно в медицинских подходах к оценке и «лечению» людей с ограниченными возможностями в специальных школах-интернатах для разных типов ограничений. Поэтому работа по внедрению инклюзивного образования здесь должна оцениваться с учетом этого исторического контекста и институциональной и профессиональной инерции, воспроизводящей сегодня многое из политики и практики прошлого.

В большинстве международных деклараций и в документах многих отдельных стран концепция инклюзивного образования идет дальше включения в общую систему детей с ограниченными возможностями и распространяется на другие незащищенные группы: дети цыган, беженцев, беспризорные, дети-рабочие, дети, живущие в отдаленных сельских местностях или в условиях чрезвычайной бедности, «дети полков» и дети коренных и кочевых народов. В самом деле, многим детям из подобных групп часто приписывают особые потребности в отношении образования, потому что так легче организовывать предоставление им определенных услуг и/или оправдывать их сегрегацию. За идеей инклюзивного образования стоит озабоченность судьбой любого человека, который в своей стране может быть отлучен от обучения вместе со сверстниками или ограничен в доступе к такому обучению (UNESCO 2010). Право детей-инвалидов на включение в общую образовательную систему любой страны решительно утверждается идеологией EFA и другими правозащитными концепциями, заявленными в таких документах, как Конвенция ООН о правах ребенка (United Nations 1990) и Конвенция ООН о правах инвалидов (United Nations 2006).

Нередко предметом работы по внедрению EFA становится облегчение вхождения в общую систему для маргинализованных индивидов,

а также групп, и происходит это по-разному в различных местных условиях. Поэтому инклюзивное образование получает разные определения и внедряется разными способами – в зависимости от целей и характера школьного образования, от его организации, от того, кто имеет к нему доступ и кому в доступе было отказано в прошлом (Ainscow, Miles 2008). Но, несмотря на все заявления и обещания на международном уровне, продвижение к достижению целей EFA идет очень медленно. Многие из тех 60 млн детей по всему миру, которые сейчас не ходят в школу, являются инвалидами (UNESCO 2010). В качестве одной из мер по ускорению прогресса и усилению ответственности правительств за достижение целей «Образования для всех» было решено выпускать под эгидой ЮНЕСКО ежегодный Доклад по глобальному мониторингу (GMR), по данным которого можно следить за положением дел с EFA. Доклад за 2010 г. специально посвящен маргинализированным детям; он содержит новейшую доступную статистику по девяти регионам мира, включая Среднюю Азию. Приведенные в этих докладах наглядные данные позволяют отслеживать успехи правительств в предоставлении образования всем детям.

Средняя Азия

В последние два десятка лет Средняя Азия переживает большие перемены в экономике, социальной сфере, политике и образовании. Не всем и не везде эти перемены принесли улучшение жизни, многие, особенно сельские районы, все еще живут в бедности, хотя есть и довольно зажиточные территории. Гражданские войны, разразившиеся после распада Советского Союза, вызвали крупномасштабные миграции некоторых этнических групп, что создало еще большие трудности в организации образования.

Переход к рыночной экономике в регионе оказался нелегким. В общественном секторе сократилось количество рабочих мест, традиционные отрасли экономики пришли в упадок. К вынужденным миграциям населения добавилась экономическая миграция – важный экономический фактор, вызывающий отток людей в поисках работы, в данном случае в основном в Россию. Этот массовый отъезд, главным образом молодых мужчин, послужил причиной изменения жизненного уклада многих общин и отдельных семей. В некоторых же районах возникли ранее не известные модели трудовой деятельности населения, а использование природных ресурсов принесло новые доходы. Например, в Казахстане национальный валовой продукт вырос благодаря развитию нефтедобывающей промышленности.

В странах Средней Азии стремятся сделать инклюзивные школы, развить «образование для всех» безо всяких исключений.

Об исследовании

Исследование в методологии кейс-стади подходит к феномену, стремясь четко очертить его границы. По словам Роберта Стэйка, для кейс-стади характерно не только стремление к максимально «полному и глубокому знанию конкретного», но и распознавание объекта исследования «также в новых и неизвестных контекстах» (Stake 1978: 5–6). Мы выбрали эту методологию, поскольку она наиболее удовлетворяла задачам представить аналитические повествования о конкретных людях в конкретных регионах так, чтобы они были понятны людям с другим опытом, которые, возможно, не знакомы со Средней Азией и не знают о проблемах инклюзии детей с инвалидностью.

Фонд «Открытое общество» выбрал для исследования в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане шесть конкретных случаев, в каждом из которых выделялась какая-либо особенность или значимый аспект процесса социальной и образовательной инклюзии. Эти кейсы имеют прямое отношение к вопросам о том, какова цель и природа школьного образования, кто должен иметь доступ к школе и как этого доступа можно добиться. Мы прослеживали также роль политики, родителей, гражданского общества, групп активистов, профессионального сообщества, негосударственных организаций (НГО) и государственных органов в этом процессе. В частности, мы увидели то, каким образом советская «дефектология» все еще определяет многие аспекты теории и практики. Мы стремились найти ответы на следующие вопросы:

- В какой степени стандарты, нормы и правила, а также реальная практика в образовании способствуют включению в социум или же, напротив, усиливают маргинализацию самых незащищенных детей?
- Как задуманы и организованы услуги, призванные удовлетворять потребности различных групп детей?
- Рассматривается ли образование в государственных программах как социально выравнивающий фактор, особенно в детские годы, или же образовательная политика и практика нацелены на сохранение существующего порядка либо на создание новых элит?
- Имеет ли общественность – учителя, родители, дети – реальные возможности участвовать в создании и разработке концепции, в организации и мониторинге образования?
- Как в данном регионе формулируется понятие «ограниченные возможности здоровья» и в какой мере это понимание согласуется с социальными смыслами и политикой в отношении этого понятия в других регионах мира?
- Как все вышеупомянутое может повлиять на реформу подготовки учителей и на профессиональное развитие тех, кто работает в сфере поддержки детей, молодежи и родителей?

Формулируя эти вопросы, мы хотели понять, присутствует ли инклюзия в политике, организации и практике образования. А наблюдая практику инклюзии на уровне местного сообщества, школы и отдельного класса, мы можем увидеть, как в действительности работает политика, и продумать дальнейшие шаги в построении будущего, более инклюзивного образования.

Мы уделяли внимание также роли наследия советских времен, когда считалось, что точно известно, как следует обращаться с детьми с ограниченными возможностями, что должны и что не должны делать специалисты. В истории Казахстана, Кыргызстана и Таджикистана сейчас переходный период, и он ощущается не только в политике, экономике и социальной сфере, но и в том, как осмысляются и реформируются образовательные системы этих стран.

Шесть кейс-стади позволяют сделать зарисовки из сегодняшней жизни отдельных школьных классов и целых сообществ. Это документальная фиксация как движения вперед, так и трудностей на пути к инклюзивному образованию, свидетельство изменений в понимании инвалидности, в концепциях образования и самого общества в странах Средней Азии. Во многом этот путь схож с тем, который уже прошли многие западные страны, но он также и своеобразен, будучи обусловлен культурой и историей данного региона. Наши кейс-стади показывают, что в этих странах возникают инициативы по созданию групп родителей-активистов, а также по развитию инклюзивных школ, сами школы становятся инклюзивными, причем часто вопреки образовательной политике, не поощряющей данную идею. Выявляются важнейшие темы этой большой работы: приемы ведения родителями и гражданским обществом разговора об инклюзивном образовании; важность поиска союзников в государственных органах управления, наконец, смелость отдельных людей, которые ежедневно борются с социальными стереотипами. Кейс-стади были опубликованы в книге (Rouse, Lapham 2013), где в каждой из глав представлены детали контекста каждой из исследованных ситуаций и кратко описана использованная методика, намечены возможные направления дальнейшей работы.

Где проводились исследования

Казахстан. Для повышения качества образования в стране был проведен ряд радикальных реформ, некоторые из них связаны с именем президента: были созданы, например, Назарбаев университет и Назарбаев интеллектуальные школы (NIS). Предполагается открытие 20 школ с весьма серьезным отбором учащихся, которые будут готовиться к поступлению в университет. В эти школы приглашаются преподаватели из разных стран, учеников планируется обучать на трех языках – казахском, русском и английском. Одновременно Национальный центр педагогического мастерства (Center of Excellence) занимается крупным проектом, предполагающим пере-

подготовку десятков тысяч учителей по всей стране. Хотя в программе переподготовки учителей акцентируется важность формативного оценивания, креативного мышления и умения решать проблемы, в ней также подчеркивается, что при планировании необходимо иметь в виду не столько «разнообразие и индивидуальные особенности», сколько «одаренность и талант». В настоящее время в программу переподготовки не включены вопросы инклюзии и обучения детей с ограниченными возможностями.

На данном этапе трудно судить, как эти реформы будут способствовать повышению квалификации школьных учителей. Поскольку Назарбаев интеллектуальные школы находятся в ведении администрации президента, а не Министерства образования и науки, реформы могут привести к появлению разных уровней в учительской профессии и системе школ, включающей несколько избранных учебных заведений с хорошими ресурсами и высококвалифицированными учителями, получающими более высокую зарплату.

Сегодня звучат также заявления о необходимости улучшить ситуацию с соблюдением прав человека, а также признать, что пора обратиться к проблеме обеспечения качественным образованием детей с ограниченными возможностями. Факт ратификации в 2008 г. Конвенции ООН о правах инвалидов свидетельствует о желании Казахстана включиться в общемировую тенденцию обучать детей с ограниченными возможностями в обычных школах, хотя идущие в стране реформы, о которых много говорят, не содержат специального пункта об инклюзивном образовании. В докладе ОЭСР за 2009 г. (OECD 2009: 52) сказано:

Несмотря на принятие закона и соответствующих нормативов по обучению детей с ограниченными возможностями, эта проблема пока не входит в число обсуждаемых в рамках реформы образования. Такое упущение явно несовместимо с самой идеей инклюзивного образования и с обязательствами, взятыми на себя Казахстаном перед лицом мировой общественности и провозглашенными даже в собственной конституции.

В самом деле, обязательство правительства к 2020 г. сделать 70% школ инклюзивными (State Program 2010) выглядит весьма смелой задачей.

Кыргызстан. Политика Кыргызстана в области образования направлена на внедрение инклюзивного обучения, что соответствует целям EFA. Республика стремится повысить количество детей, охваченных школой, добиться регулярной посещаемости, снизить число второгодников и выбывающих. Концепция инклюзивного образования не сводится к правам детей-инвалидов, но подразумевает, что *ни один* ребенок не должен быть отлучен от образования и что *каждый ребенок* должен иметь возможность активно участвовать во всех сторонах жизни общества (OECD 2009). Но реальность такова, что слабо финансируемые школы вынуждены прилагать непомерные усилия, чтобы удовлетворить потребности всех без исключения детей. Учителям платят мало, найти и удержать учителей очень сложно, особенно

в сельских местностях. Все это ведет к нехватке педагогов (Steiner-Khamsi 2011). Менее 80% учителей начальной и средней школы имеют соответствующую квалификацию, и только половина выпускников государственных педагогических университетов идут работать в школу (National Statistics Committee 2008). Но и учителя-профессионалы часто не владеют навыками работы в инклюзивной среде, потому что их этому не научили. И дело не только в навыках и умениях – не хватает также и нужных учебных материалов и других ресурсов. В результате учителя оказываются не подготовленными к тому, чтобы работать с более широким кругом образовательных потребностей учащихся, адаптировать свою методику для выполнения требований инклюзивного образования.

Таджикистан. Закон о социальной защите инвалидов в Республике Таджикистан (Закон 2010) дает такое определение инвалида: это лицо, *«имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, травмами, физическими и умственными дефектами, приведшими к ограничению жизнедеятельности, и вызывающее необходимость в его социальной защите»*. Одна из главных целей закона – обеспечить правовую основу для участия инвалидов в социально-экономической и политической жизни страны. Закон гарантирует людям с ограниченными возможностями *«доступ и равные с другими гражданами права на охрану здоровья, образование, отдых, туризм...»*. Однако в настоящее время в Таджикистане нет специального закона об инклюзивном образовании, из-за чего на практике дети с особыми нуждами при обучении не попадают под действие политики интеграции инвалидов в общество (OECD 2009). Правительство Таджикистана приняло меры к исправлению этого положения, разработав в 2011 г. Концепцию инклюзивного образования, которая будет включена в Национальную стратегию развития образования. Хотя у нее нет силы закона и она не предполагает достижения полного включения инвалидов в систему образования, как предусмотрено ст. 24 Конвенции ООН по правам инвалидов, но это все же важный этап.

Немало есть государственных служащих, неправительственных организаций и университетских преподавателей, кто понимает и поддерживает идею инклюзивного образования, но общественность в целом, в том числе и многие профессионалы в сфере образования, мало или совсем не разбирается в этой концепции и не знает, как взяться за ее превращение в жизнь (OECD 2009).

Образование в регионе: наследие советских времен

Наследие советских времен заключается в том, что детей, у которых психолого-медицинско-педагогические комиссии, освидетельствовав их, определили нарушения, могут отправить на жительство в специальные

заведения, часто находящиеся далеко от их дома. В этих учреждениях детей «лечат» специалисты, выучившиеся на «дефектологов».

У дефектологии долгая история, и влияние ее в странах бывшего Союза, в том числе среднеазиатских, не ослабло и в настоящее время (Daniels 2005). Родоначальник психологии в Советском Союзе Лев Выготский считается и «отцом» дефектологии, возникшей в 1920–1930-е гг. в процессе дискуссии о природе дефектов (Florian, Becirevic 2011) и возможностях их исправления. Со временем дефектология – наука и практика организации помощи инвалидам – отошла от понимания инвалидности как биопсихосоциального явления и предложила серию практик, которые были обращены только на сами физические или умственные недостатки. Западные комментаторы в основном критически относятся к дефектологии, видя в ней препятствие к внедрению инклюзии, поскольку ее фокус – именно инвалидность, которой якобы лучше всего заниматься в условиях сегрегации (Des Power, Blatch 2004), в специальных школах, интернатах. Но в странах бывшего СССР есть и такие профессиональные дефектологи, которые принимают самое активное участие в движении за инклюзию и призывают в этой работе опираться на положительные стороны традиционного учения (Florian, Becirevic 2011). И в наших кейс-стади фигурируют профессиональные дефектологи, которые поддерживают идею инклюзивного образования.

Традиционная «медицинская модель» инвалидности все еще во многом определяет законодательство, политику и практику помощи людям с ограниченными возможностями в регионе. Она влияет на оценку, классификацию и категоризацию детей-инвалидов и, соответственно, на то, где и как они будут учиться. Дети с ограниченными возможностями считаются подопечными не Министерства образования, а Министерства здравоохранения или Министерства труда и социальной защиты. Если им оказывается помощь, то она по-прежнему фокусируется на инвалидности, на «лечении», «реабилитации» или «коррекции», т.е. на том, чтобы сделать ребенка «нормальным», а не постараться помочь ему с его конкретным недостатком приспособиться к окружающей среде или же, что еще лучше, приспособить саму среду к детям с ограниченными возможностями (OECD 2009).

В Советском Союзе обучению таких детей в специализированных заведениях всегда отдавалось предпочтение перед инклюзивным обучением в обычной обстановке (UNICEF 2012), и так продолжается до сих пор в странах бывшего СССР. В городах иногда можно найти дневные школы, позволяющие ученикам-инвалидам жить дома. Обычные школы посещает очень мало детей с ограниченными возможностями, хотя в некоторых школах есть специальные классы для них. Иногда дети учатся дома – когда можно (или нельзя – sic!) организовать приход учителей на дом или другие формы поддержки. В таких случаях ребенку бывает недостаточно того контакта с учителем, который он получает, а об общении со сверстниками вне семьи и говорить не приходится. В сельских районах можно столкнуться с тем,

что детей-инвалидов прячут дома, стыдясь их и боясь позорного клейма. Родители не видят смысла регистрировать таких детей в государственных органах, так как в их глазах позор признания в том, что их ребенок – инвалид, перевешивает любую предполагаемую пользу от регистрации.

Последствия отрицательных предубеждений и сегрегационных подходов к инвалидам затрагивают не только образование. Они сказываются на социальной, экономической и общественной жизни, порождают негативные чувства, стеснение и стыд, тормозят строительство удобной инфраструктуры, препятствуют трудоустройству инвалидов, ведут к их изолированию в специальных учреждениях. Это было и остается системой, построенной на убеждении, что отделение детей с ограниченными возможностями от всех остальных делается из самых благих побуждений и в интересах самих детей, их родителей, школ и всего общества в целом. В прошлом подобные взгляды были широко распространены, да и сейчас во многих сферах они все еще бытуют.

Переместив понятие инвалидности из области дефектологии в область инклюзии, мы легко примем взгляд на инклюзивную реформу образования как на моральный императив, поскольку отлучение от образования детей с ограниченными возможностями и трудностями обучения становится:

- вопросом прав человека, т.к. право на образование гарантируют детям Конвенция по правам ребенка и ст. 24 Конвенции по правам инвалидов;
- вопросом социальной справедливости, т.к. даже когда дети с ограниченными возможностями учатся в специальных школах, отделение их от остальных сверстников лишает их возможности активно участвовать в общественной жизни и полностью реализовать свой социальный и интеллектуальный потенциал;
- вопросом из области экономического развития, т.к. отлучение от образования лишает детей возможности вырасти полезными членами общества, а общество лишает возможности использовать таланты и способности этих детей.

Но и обычная школа ставит барьеры введению инклюзии, заявляя о своей неготовности к таким переменам. В школьные здания часто физически невозможно попасть из-за ступеней и лестниц, а пандусы и лифты редко где установлены. В классах порой недостаточно места, там узкие двери, плохая акустика, слабое освещение и плохое отопление. Даже туалеты не везде есть в зданиях, либо они труднодоступны для инвалидов. Кроме того, школы региона не проявляют гибкости в выборе программ и методики обучения. От детей ждут успеваемости на занятиях, где основной материал – учебник. Несмотря на значительные инвестиции со стороны международных доноров и на успехи иных пилотных проектов, лишь небольшое количество учителей подготовлено к работе по методам личностно-ориентированной педагогики, к преподаванию с опорой на деятельность, к сотрудничеству с учеником в процессе обучения. Инклюзивная педагогика в лучшем случае находится

здесь на начальной стадии. Поэтому не вызывает удивления то, что обычные школы неохотно принимают детей с ограниченными возможностями.

Нехватка учителей и уровень их квалификации – одна из самых больших проблем в регионе. Отчасти она обусловлена тем, что дефектологов и учителей готовят разные учебные заведения. Отнюдь не все педагогические университеты готовят учителей к работе в школах, которым предлагается стать более инклюзивными, а отделения дефектологии в основном учат своих выпускников работать в условиях специальных учреждений. В докладе ОЭРС за 2009 г. указывается, что учителя не подготовлены к внедрению инклюзивного обучения, а специалисты не научены быть ресурсами ни для учащихся, когда те переходят из специальных школ в обычные, ни для учителей обычных школ в их повседневной работе, ни для родителей, которые должны соучаствовать в процессе обучения своих детей (OECD 2009). Учительские курсы, как «с отрывом», так и «без отрыва от производства», не дают достаточной подготовки для успешной работы в классах с неодинаковыми по своим возможностям учениками и для решения задач инклюзивного образования, поставленных разного рода реформами последних лет.

В некоторых странах региона сейчас делаются попытки реформировать государственные педагогические университеты, а в Казахстане недавно начали крупномасштабную программу профессиональной переподготовки, которой будут охвачены десятки тысяч учителей. Учитывая, что инклюзивная школа прирастает лишь единичными классами и что квалифицированные учителя – главные действующие лица в этом деле, будет интересно в дальнейшем проследить, повлекут ли за собой указанные инициативы улучшение качества преподавания и обучения и будут ли способствовать в конечном итоге формированию более инклюзивной образовательной среды.

Несмотря на все трудности, о которых говорилось выше, изменения все же происходят. В нашей книге (Rouse, Lapham 2013) представлено несколько конкретных исследований малых инициатив, которые показывают, что первые шаги на пути к инклюзивному образованию вполне могут быть сделаны, когда родители, специалисты и принимающие решения должностные лица вместе берутся за создание лучшего будущего для детей с ограниченными возможностями.

Группы исследователей

Выше были очерчены сложности исторического плана и проблемы самой образовательной сферы, в контексте которых и проводились описываемые кейс-стади. По каждой из трех стран изучались две ситуации. Как уже говорилось, сведений об аналогичных инициативах в регионе очень мало. Кое-кто считает причиной этого недостаточный опыт качественных исследований у местных работников. Нередко те, кто оценивает инициативы, сами слишком тесно связаны с ними, чтобы беспристрастно выявить в них

как достоинства, так и недостатки. В то же время люди со стороны, возможно, не знают или упускают из виду важные детали местного контекста и поэтому выносят недостаточно обоснованные суждения; оценки также могут строиться на основе ориентиров, относящихся к другим регионам.

Чтобы всего этого избежать, в нашем случае был принят совершенно новый подход к планированию, построению и описанию проектов. Шесть зарубежных исследователей с нужными навыками и опытом и со знанием местных языков были привлечены для работы в тесном взаимодействии с исследователями из региона, которые хорошо понимают конкретные ситуации. Шесть сформированных таким образом команд собрались вместе с другими иностранными и местными исполнителями проекта в Стамбуле (Турция) в августе 2011 г. на четырехдневный семинар для обсуждения ключевых проблем проекта. Участники выработали единое понимание задачи, сформулировали важнейшие вопросы и определили тактику исследования, была разработана методика сбора данных и выбран исследовательский инструментарий, рассмотрены вопросы этики, доступа к действующим лицам и их анонимности. Фонд «Открытое общество» частично финансировал проект, но целью кейс-стади было не столько провести оценку, сколько сделать ряд иллюстративных конкретных исследований, которые, будучи методологически максимально последовательными, правдиво показали бы не только богатое многообразие инклюзивных практик, но и сложность и неизбежную бессистемность, присущие работе по развитию инклюзии.

Приглашенные исследователи проводили в населенных пунктах, где выполнялись кейс-стади, по две недели в тесном контакте со своими местными коллегами, собирая материал и делая другую необходимую работу. В каждом исследовании использовались качественные методы. Источники данных – полуструктурированные интервью с ключевыми информантами, анализ политики внедрения инклюзии и соответствующей документации, а также наблюдения, проводившиеся в школах, классах и центрах для детей-инвалидов. Исследователи анализировали собранные данные и совместно писали отчеты. Результатом этой работы и стали статьи, представленные в книге, а затем адаптированные для журнальной публикации.

Сквозные темы кейс-стади

Во всех исследованиях обнаруживались некоторые общие темы, характерные для изучаемой ситуации. Одна из важнейших – «как работать вместе»: как родителям поддерживать других родителей, как родителям и специалистам действовать совместно. Значение взаимоподдержки среди родителей, стоящих перед необходимостью сделать первый шаг на пути защиты своих детей, выявилось в исследованиях М. Марковой и Д. Султаналиевой и Ш. Кодирова и К. Уйтсела. В Таджикистане и Казахстане организованные группы родителей либо образовались после первоначально неформальных

встреч, либо их объединила деятельность каких-то государственных органов, оказывавших некоторые услуги или предлагавших образовательные программы для их детей.

Так, в случае, изученном М. Марковой и Д. Султаналиевой, основатели объединения родителей детей-аутистов «Ашик Алем» встретились во время курсов для родителей при Центре Социальной адаптации и профессиональной реабилитации (САПР) в Алматы (Казахстан). В кейс-стади Кодирова и Уитсела начало Ассоциации родителей детей с ограниченными возможностями (АРДОВ) в Таджикистане положила единичная встреча в психолого-медицинско-педагогической комиссии в Душанбе, где родители обычно получают информацию об услугах здравоохранения и образования для детей с ограниченными возможностями. Эти два объединения, благодаря организационной и моральной поддержке со стороны прогрессивных сотрудников государственных органов, смогли «перерасти» своих «прародителей»: диапазон деятельности новых объединений значительно шире того, в чем изначально видели свою задачу специалисты, – помогать родителям поддерживать друг друга; но в обоих случаях отношения между всеми организациями остаются дружественными.

Родительские объединения начинались в недрах государственных организаций, но постепенно все больше отделялись от них, выходя за рамки простого оказания услуг и поддержки родителей, и превращались в движение за соблюдение прав ребенка. «Ашик Алем» сейчас объединяет родителей по всему региону через Среднеазиатскую сеть по аутизму. Таджикская АРДОВ сегодня – это автономная сеть из одиннадцати объединений (планирующая включить еще девять групп), которая предлагает физическую и трудовую терапию, подготовку к школе и собирает сведения о детях с ограниченными возможностями. Кроме того, она организует тренинги для родителей и снабжает их информацией по законодательству и правам ребенка, а также отстаивает права семей, которым отказывают в каких-либо услугах или в участии в общественной жизни по причине наличия в семье инвалида. Родители здоровых детей не всегда приветствуют инклюзивное обучение из опасения, что их дети недополучат внимания учителей. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы родители и специалисты делились собственным опытом инклюзии.

История Фирузы, матери ребенка-инвалида из Таджикистана, представленная Б. Гатлингом и М. Джураевой, и трогательна, и поучительна. Она показывает, какой сильной может быть мать в борьбе за то, чтобы ее сын мог ходить в школу наравне со своими сверстниками. Но эта история привлекает внимание и к другой теме, выявленной нашими исследователями, – правомерной озабоченности директоров школ и учителей в связи с обсуждаемым внедрением политики инклюзивного образования. Школьные здания не приспособлены для учащихся с ограниченной подвижностью. Типовые школы, спроектированные еще в советские времена, имеют два этажа и не оборудо-

ваны ни лифтами, ни пандусами. Ученики, особенно в средней школе, в течение дня каждые сорок минут переходят из класса в класс. Во многих школах нет туалетов, а наружные удобства не приспособлены для использования людьми с физическими ограничениями.

Все эти проблемы решаемы. В старых школах можно соорудить пандусы. Директора в состоянии перестроить расписание занятий так, чтобы из класса в класс ходили учителя, ради тех учащихся, кому передвигаться трудно. Существуют проекты туалетов для инвалидов, с успехом применяемые в разных странах. Эти и иные реорганизации требуют от школ достаточной маневренности, гибкости при определении своих потребностей, необходимо также достаточное финансирование. Когда директор школы спрашивал, кто будет отвечать за сына Фирузы, подспудно он беспокоился именно об этом. Имея весьма противоречивую информацию от медиков и специалистов по образованию, он продемонстрировал несомненное чувство ответственности за то, чтобы все ученики вверенной ему школы имели возможность учиться и чтобы не был нарушен закон (как он его понимает). Понятная озабоченность, но Фируза не отступила, решительно требовала ответов и победила.

Проведенные исследования заставляют задуматься о том, как медленно изменяются сами воззрения на инвалидность, педагогику и политику образования, а также увидеть тормозящее влияние наследия дефектологии и нехватку возможностей профессионального развития учителей. Все исследователи говорят о барьерах, создаваемых самими специалистами, когда те дают родителям неверную информацию. В Казахстане ребенку с аутизмом эксперты приписывают изначальное нарушение слуха. Таджикские учителя объясняют матери, что инвалидность ее ребенка – это проблема здоровья, она может помешать развиваться другим детям и даже быть заразной.

Но не все специалисты влияют на ситуацию столь негативно. Центральной темой исследования Н. Кауффман и Л. Поповой стало как раз новаторство отдельных работников образования в деле внедрения инклюзии и положительная роль политики, направленной на ее поддержку. Что у основателя центра для детей-инвалидов и у директора школы № 13 есть личные причины заниматься делами инклюзии – не главное, они оба методично шли к поставленной цели, по пути составляя «дорожную карту». Они попросили финансирование у регионального правительства, они собрали литературу по инклюзии и инвалидности, чтобы отвечать на возникающие в классах вопросы, они нашли нужные курсы для учителей. Дух общественного обновления и отваги передался и учащимся, о чем говорит происшествие с ребятами, которые захотели помочь своему ограниченному в движении однокласснику, но не знали, как это сделать, и, в конце концов, упали вместе с ним на пол.

Организаторы детского реабилитационного центра «Умут-Надежда» (кейс стади Н. Багдасаровой и А. Кокиной) тоже почти не имели опыта ни в обучении детей с особыми нуждами, ни в управлении школой. Но они

создали первый в Кыргызстане образовательный центр для смешанного контингента – детей с серьезными, множественными ограничениями и обычных детей, придумав модель «обратной инклюзии». Под влиянием неизжитой сегрегационистской системы учащихся все еще часто делят на группы в зависимости от типа инвалидности. А в «Умут-Надежде» обнаружили, что в смешанных классах учителя скорее склонны проявлять гибкость в преподавании и индивидуально подходить к каждому ученику, чем следовать жестко предписанному набору методов. Данный пример показывает, что успешная инклюзия ведет к расширению возможностей развития для всех детей.

Столь же важной темой, как показывает большинство исследований, является роль профессионального сообщества в каждой школе. Чтобы добиться успеха инклюзивного образования, особенно в свете специфических профессиональных проблем и ограниченных ресурсов в Средней Азии, школам очень важно работать в духе сотрудничества и поддержки, демонстрирующем одинаковое уважение и к учителям, и ко всем ученикам. Примеры такого рода реальной профессиональной взаимоподдержки и наставничества среди учителей – дискуссионный учительский клуб в петропавловской школе № 13 с его еженедельными активными собраниями и тренинги в «Умут-Надежде».

Непрерывность начатой работы – еще одна тема исследования, проиллюстрированная исследованием К. Хартблей и Г. Айылчиевой. Когда закончилось внешнее финансирование одного проекта по инклюзивному образованию в Северном Кыргызстане, люди решили, что работа все равно не должна прерываться, и она продолжилась. Здесь мы увидели большую пользу не крупных проектов, куда вкладываются лишь начальные («посевные») инвестиции. Многие из самых удачных примеров инклюзивной практики на Западе выросли из небольших инициатив с совместным участием специалистов, родителей, чиновников; когда заканчивалось первоначальное финансирование, эти инициативы не прекращались, потому что участники успевали научиться работать по-новому.

Развивать и расширять поле применения удачных инновационных образовательных программ для детей с особыми потребностями было одной из основных рекомендаций Доклада ОЭСР по Средней Азии за 2009 г. (OECD 2009). Эта рекомендация пока в силе, и представленные исследования знакомят нас с местными моделями принятия важных мер по развитию инклюзии в образовании. Не все педагогические методы и не все услуги, предоставляемые НГО, отвечают западным представлениям об инклюзивном образовании, и почти во всех исследованиях зафиксированы примеры исключаящей практики в классах. Однако важно помнить, что представленные исследования описывают лишь первые шаги на пути к инклюзии. Не стоит заимствовать эти модели, не адаптируя их к общенациональным системам образования, и рапортовать об успехах; скорее тем, кто разрабатывает политику, следует искать пути усвоения опыта, полученно-

го при реализации программ, и использовать его в дебатах о реформе образования, чтобы философия и практика этих программ стали достоянием и других участников процесса.

Важно также помнить, что образовательные системы и государственные органы не монолитны в своем отношении к инклюзии. Имеется значительный простор для мнений, опытов и оценок, как показывает пример «Ашик Алема» в Казахстане. М. Маркова и Д. Султаналиева рассматривают историю института общественных организаций в Казахстане и их отношения с правительством со времени распада Советского Союза. Возможно, потому что системы предоставления социальных услуг здесь не испытали такого глубокого кризиса, как в Кыргызстане и Таджикистане, НГО не заменили собой и не заполнили место несуществующих государственных организаций, что произошло в Кыргызстане, судя по выводам Н. Багдасаровой и А. Кокиной. Наоборот, в Казахстане, как пишут М. Маркова и Д. Султаналиева, само государство учредило неправительственные организации, чтобы преодолеть проблему негибкости и ограниченности средств государственных органов.

Кейс стади представлены нами не в качестве образцов идеальной практики. Скорее это иллюстрации сложностей, с которыми сталкиваются энтузиасты инклюзивного образования. Мы надеемся, что эти исследования прольют свет на эту проблемную территорию, за которую идут горячие споры и на которой осуществляются попытки дать образование всем детям без исключения. Мы хотели, чтобы люди узнали об успехах и достижениях тех людей, кто старается сделать реальностью инклюзивное обучение для большого числа детей и их семей. Возможно, что эти исследования будут способствовать тому, чтобы в обществе возобладал климат, более благоприятный для «образования для всех», а детям, которых, может быть, в прошлом отлучали от образования, будет легче получить его.

Список источников

Закон Республики Таджикистан о социальной защите инвалидов. Одобрен Постановлением Маджлиси милли Маджлиси Оли Республики Таджикистан от 16.12.2010. № 109 // http://www.mehnat.tj/pdf_doc/44soczashite_invalidov.pdf (дата обращения 25.10.2013).

Daniels H. (ed.) *An Introduction to Vygotsky*. London: Routledge, 2005.

Des Power B. B., Batch P. *Education in a Recovering Nation: Renewing Special Education // Kosovo Exceptional Children*. 2004. 17. № 4. P. 485–495.

Florian L. *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Publishers, 2007.

Florian L., Bericevic M. *Challenges for Teachers' Professional Learning for Inclusive Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States // Prospects*. 2011. 12. № 3. P. 371–384.

Miles S., Singal N. *The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? // International Journal of Inclusive Education*. 2009. 14. № 1. P. 1–15.

Opertti R., Brady J. Developing Inclusive Teachers from an Inclusive Curricular Perspective // Prospects. 2011. Vol. 41. № 3. P. 459–472 // <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11125-011-9205-7> (дата обращения 25.10.2013).

OECD. Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan: Students with Special Needs and Those with Disabilities. Paris: OECD, 2009.

Peters S. Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children. Washington, DC: World Bank, 2004.

Rouse M., Lapham K. Learning to See Invisible Children. Inclusion of Children with Disabilities in Central Asia. Budapest: Open Society Foundations: Central European University, 2013.

Stake R. Case-Study Method in Social Inquiry // Educational Researcher. 1978. 7 (2). P. 5–8.

State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan: 2011–2020. Astana. Approved by Presidential Order 1118 on December 7, 2010 // <http://www.nci.kz/en/content/state-program-development-education-rk-2011-2020-years> (дата обращения 25.10.2013).

Steiner-Khamsi G., Teleshaliyev N., Sheripkanova-MacLeod G., Moldokmatova A. Ten-Plus-One Ways of Coping with Teacher Shortage: A School-Level Analysis of Teacher Shortage in Kyrgyzstan // Silova I. (ed.) Globalization on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011. P. 203–232.

UNESCO. World Declaration on Education for All. Paris: UNESCO, 1990.

UNESCO. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized. UNESCO. Paris and Oxford: Oxford University Press, 2010.

UNICEF. Education for Some More Than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth States (CEE/CIS). Geneva: UNICEF, 2007.

UNICEF. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education. Geneva: UNICEF, 2012.

United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006 // United Nations Web site // <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (дата обращения 25.10.2013).

*Авторизованный перевод с английского
Н. Н. Кулаковой и Н. В. Равдиной*

THE LONG ROAD TO INCLUSION

*Martyn Rouse**

*Kate Lapham***

The path to inclusion for children with disabilities is long and complex. Inclusion is not a destination, but a process of increasing participation and reducing exclusion from the culture, curriculum, and community of mainstream schools. This paper introduces the study that chronicles the journey toward greater inclusion in Kazakhstan, Kyrgyzstan, and Tajikistan so that all children participate in education, but it stirs the ghosts of past social norms that differ from place to place within the region. Central Asia presents particular challenges because of the economic, social, political and educational upheaval that has affected the region in the past two decades. These six case studies document the progress and challenges through the stories of children, families, schools, and organizations with the goal of keeping inclusion on policy agendas and in public discourses. They describe and analyze changes to an understanding of disability advocacy and inclusive education in Central Asia. The stories echo past developments in many Western countries, but they are specific to Central Asia because of the education systems, cultures, and histories of the region. There are bumps on the road to inclusion associated with attitudes to disability and the legacy of defectology. The region's economic, social, and cultural histories have to be taken into account. While many of these circumstances may not be conducive to the development of inclusive, participatory educational innovations, the first steps on the road to inclusion have been taken, and interesting lessons emerge. The themes in these cases have parallels in other parts of the world: overcoming the stigma of disability and the importance of parents in challenging existing norms about disability and the purpose and nature of schooling, the role of civic society associations, advocacy groups and NGOs, the emergence of new ways of working with government agencies, the role of professionals as innovators (and resisters) and the need for professional development to support flexible educational approaches, the need for new forms of preparation of teachers and other professionals reflecting new approaches to disability, the need to develop the research capacity of practitioners so innovative practices can be shared with a wider audience.

Keywords: Central Asia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, disability, children, parents, inclusive education

References

Daniels H. (ed.) (2005) *An Introduction to Vygotsky*, London: Routledge.

* Rouse M. – Professor Emeritus, University of Aberdeen, Scotland, e-mail: m.rouse@abdn.ac.uk

** Lapham K. – Master of Public Administration; PhD candidate in Comparative and International Education, Senior Program Manager, Open Society Foundations, New York, USA, e-mail: kate.lapham@opensocietyfoundations.org

- Des Power B. B., Batch P. (2004) Education in a Recovering Nation: Renewing Special Education. *Kosovo Exceptional Children*, 17, no 4, pp. 485–495.
- Florian L. (2007) *The Sage Handbook of Special Education*, London: Sage Publishers.
- Florian L., Bericevic M. (2011) Challenges for Teachers' Professional Learning for Inclusive Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Prospects*, 12, no 3, pp. 371–384.
- Miles S., Singal N. (2009) The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14, no 1, pp. 1–15.
- Opertti R., Brady J. (2011) Developing Inclusive Teachers from an Inclusive Curricular Perspective, *Prospects*, 41, no 3, pp. 459–472. Available at: <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs11125-011-9205-7> (accessed 25 October 2013).
- OECD (2009) *Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan: Students with Special Needs and Those with Disabilities*. Paris: OECD.
- Peters S. (2004) *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*, Washington, DC: World Bank.
- Rouse M., Lapham K. (2013) *Learning to See Invisible Children. Inclusion of Children with Disabilities in Central Asia*, Budapest: Open Society Foundations: Central European University.
- Stake R. (1978) Case-Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7 (2), pp. 5–8.
- State Program (2010) *State Program for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan: 2011–2020*. Astana. Approved by Presidential Order 1118 on December 7, 2010.
- Steiner-Khamsi G., Teleshaliyev N., Sheripkanova-MacLeod G., Moldokmatova A. (2011) Ten-Plus-One Ways of Coping with Teacher Shortage: A School-Level Analysis of Teacher Shortage in Kyrgyzstan. *Globalization on the Margins: Education and Postsocialist Transformations in Central Asia* (ed. Silova I), Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011, pp. 203–232.
- UNESCO (1990) *World Declaration on Education for All*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (2010) *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. UNESCO, Paris and Oxford: Oxford University Press.
- UNICEF (2007) *Education for Some More Than Others? A Regional Study on Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth States (CEE/CIS)*, Geneva: UNICEF.
- UNICEF (2012) *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education*, Geneva: UNICEF.
- United Nations (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations Web site. Available at: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> (accessed 25 October 2013).
- Zakon respubliki Tadjikistan o social'noj zashhite invalidov (2010)* Odobren Postanovleniem Madzhlisi milli Madzhlisi Oli Respubliki Tadjikistan ot 16.12.2010. № 109 [The Law on Social Protection of the Disabled in the Republic of Tajikistan. 16.12.2010]. Available at: http://www.mehnat.tj/pdf_doc/44soczashite_invalidov.pdf (accessed 25 October 2013).