

---

## ТРАДИЦИЯ, СТИГМА И ИНКЛЮЗИЯ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ПРЕПЯТСТВИЙ К ПОЛУЧЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ В ТАДЖИКИСТАНЕ

*Манзура Таиржановна Джураева\**

*Бенжамин Гатлинг\*\**

В данной статье авторы обобщили свои наблюдения по внедрению инклюзивного образования в Таджикистане на примере истории одной сельской женщины и ее сына-инвалида. Кейс-стади демонстрирует победу матери над социальными и структурными барьерами на пути внедрения инклюзивного обучения, показывает, как могут общественные организации и отдельные родители изменить социальную политику изнутри, действовать в интересах своих детей и побеждать.

*Ключевые слова:* инклюзия, Таджикистан, гендер, стигма, образование, дети, инвалидность

### Предыстория

Таджикистан является беднейшей среднеазиатской республикой бывшего Советского Союза: валовый доход на душу населения там составляет 700 долларов США (World Bank 2011: 12). Население – 7 млн человек, 73% которых живут в сельской местности. Есть небольшое хлопковое и алюминиевое производство, но главное, чем живут люди, – это деньги, которые присылают домой работающие в России и других странах СНГ мигранты. В 2010 г. Таджикистан экономически больше всех в мире зависел от присылаемых мигрантами денег (Mohapatra, Ratha, Silwal 2011: 3).

---

\* Джураева М.Т. – директор общественной организации Образовательный центр «Мультикид», Душанбе, Таджикистан, электронная почта: [dmanzura@gmail.com](mailto:dmanzura@gmail.com)

\*\* Гатлинг Б. – PhD, преподаватель Университета Дюка, США, электронная почта: [benjamin.gatling@duke.edu](mailto:benjamin.gatling@duke.edu)

В стране действует система обязательного начального образования (четыре класса), обычно с семилетнего возраста, и базового среднего (пять классов) (OECD 2009: 193). Государственные расходы на образование составляют 3,8% ВВП, что, по мнению экспертов, недостаточно для удовлетворения потребности в образовании молодого и быстрорастущего населения (UNICEF 2009: 1). В 3800 с лишним школах Таджикистана в 2008 г. обучается примерно 1,7 млн детей (OECD 2009: 194), причем учителей хронически не хватает, многие получают очень низкую зарплату, не имеют специального образования. Все эти проблемы усугубляются, когда дело касается детей с ограниченными возможностями. Хотя правительство и предприняло немаловажные шаги в поддержку инклюзивного обучения и равных прав в сфере образования, введя в действие соответствующее законодательство, обучаются такие дети в основном по-прежнему в специализированных заведениях (OECD 2009: 215). Нерешенные проблемы инфраструктуры, а также медикалистские подходы к инвалидности остаются для детей препятствиями к получению образования.

В этой статье мы расскажем о том, как простая сельская женщина Фируза сумела преодолеть такие барьеры, как гендерные нормы, влияние семьи, стигматизацию, институциональные препоны, чтобы записать своего сына в первый класс обычной школы. Воспитывающая ребенка в таджикской глубинке, без мужа, давно уехавшего на заработки в Россию, малообразованная бедная женщина, она добилась своего вопреки традиционным гендерным ожиданиям и чувству стеснения перед людьми за ребенка-инвалида. Встав на защиту сына, она, с помощью общественных организаций Таджикистана, научилась ходить по кабинетам чиновников и освоила азы правозащитной грамотности. По ее истории хорошо видно, что в Таджикистане еще остаются социальные и структурные барьеры на пути внедрения инклюзивного обучения, но в то же время общественные организации и отдельные родители могут осуществлять социальные трансформации изнутри. Фируза показала, что перед лицом даже больших трудностей родители могут найти и находят возможности успешно действовать в интересах своих детей.

Проведенное нами исследование в стратегии кейс-стади указывает на возможные способы действия в аналогичной ситуации, кроме того, оно помогает лучше увидеть существующие в Таджикистане проблемы внедрения образования для всех. Вначале мы рассмотрим вопросы, связанные с культурными нормами сельского Таджикистана, такими как гендерные роли, стыд, стигматизация, – и тем, как Фируза оказалась способна мобилизовать культурно приемлемые средства, чтобы обойти их. Затем обратимся к описанию институциональных препятствий и социальных установок, с которыми столкнулась Фируза, и расскажем о способах, какими она обратила их в свою пользу. В заключение мы поговорим о нерешенных проблемах, с которыми героиня нашей истории и ее сын Умед

еще могут столкнуться по мере перехода мальчика из класса в класс и после школы, и предложим некоторые рекомендации по их смягчению<sup>1</sup>.

### **Гендерные нормы, стыд и стигматизация в таджикском традиционном обществе**

Помимо обычных трудностей, которые сопровождают процесс внедрения «образования для всех» (в том числе полного включения детей-инвалидов), с которыми встречаются люди и в других постсоветских странах, в Таджикистане у матерей детей-инвалидов есть и другие проблемы. Среди них – чувство стыда, социальная стигматизация и традиционные гендерные нормы, и эти проблемы тоже стоят на пути обеспечения детей с ограниченными возможностями равными правами в сфере образования. Стыд и стигматизация в связи с ребенком-инвалидом, разумеется, существуют не в одном Таджикистане: аналогичные факторы, несмотря на разнообразие конкретных условий, препятствуют инклюзивному образованию на всем Ближнем Востоке, во всей Средней и Южной Азии (Brown 2005; Mitchell, Desai 2005).

Когда Умеду исполнился год и стали заметны проблемы с движением, Фируза с мужем показали его специалистам в Душанбе, которые поставили диагноз «полиомиелит». Впоследствии причиной затруднений движений назвали церебральный паралич. Вскоре после этого муж Фирузы уехал работать в Россию; он очень редко присылает деньги и уже пять лет не приезжал домой.

По традиции после заключения брака молодая таджикская жена покидает семью своих родителей, которая прежде контролировала и защищала ее, и входит в семью мужа, где над ней главенствуют мужчины – родственники мужа (Harris 2004). В случае Фирузы традиции оказались весьма суровыми, поскольку и она, и семья мужа происходят из Гармской области, горной местности в центральной части Таджикистана, где отношение к традиционным ценностям и гендерным ролям отличается большим консерватизмом (Harris 2004; Heathershaw 2009). По словам Фирузы, она всегда была очень покорная и до замужества редко отваживалась выходить за пределы своего огороженного глинобитными стенами двора. В школу она ходила только до четвертого класса: *«Я никогда не видела города [Душанбе]. Когда я впервые попала туда с Умедом, я даже не знала, как ездить на автобусе»*, – говорит Фируза. Скромная

<sup>1</sup> Материал собирался в Душанбе и его окрестностях осенью 2011 г. Структурированные, полуструктурированные и неформализованные интервью, а также включенное наблюдение были проведены в офисе психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), в Ассоциации родителей детей с ограниченными возможностями (АРДОВ) и в селе Фирузы и Умеда под Душанбе. Кроме того, Манзура Джураева имеет опыт работы ментора проектов по инклюзивному образованию в Таджикистане.

Фируза до рождения сына была очень по душе родственникам мужа, но появление на свет ребенка-инвалида изменило ее положение, ибо под угрозой оказалась «честь» мужа и его семьи.

О том же говорила и мать одного ребенка-инвалида из Душанбе:

Может быть, пять процентов детей с ограниченными возможностями учатся в школе, потому что в деревнях родителям за них стыдно. Они думают, что если люди увидят моего ребенка, никто не женится на моей дочери. Я говорю: «Посмотрите, мой ребенок – инвалид. Посмотрите, он умеет читать. Вы не будете жить вечно. Вашему ребенку придется работать. Вы думаете, другие ваши дети позаботятся о нем? Если он в состоянии читать, пусть читает, тогда он в будущем найдет какую-нибудь работу. Он сможет жениться. Если он будет сидеть дома, он потеряет все свои способности». Проблема – в родителях. Дети всегда хорошие. Они хотят быть вместе со здоровыми детьми, но родителям за них стыдно.

У другой женщины, как и у Фирузы, семья тоже вначале возражала против того, чтобы послать ребенка в школу: *«Сначала муж был против. Но еще хуже была свекровь. Такова традиция. Они говорили, что лучше не станет. "Зачем ты тащишь его туда [в школу]? Лучше не станет"»*.

Родители мужа Фирузы позволили ей жить в их доме, хотя и в очень стесненных условиях и всегда под угрозой выдворения, но больше они ее никак не поддерживали – ни финансово, ни как-либо еще. Определяющей причиной социальной изоляции Фирузы, ее ненадежного финансового положения и отказ местной школы принять Умеда стали, главным образом, традиционные таджикские представления о стыде и позоре семьи и многовековые гендерные нормы. Однако не только культурные устои мешали полной социальной интеграции Умеда. Может быть, более пугающими стали различные институциональные и структурные препятствия, не позволившие Умеду учиться.

### **Институциональные и символические барьеры на пути к инклюзии**

К тому времени, как Умед достиг школьного возраста, Фируза смирилась с тем, что он никогда не пойдет в школу. Но местная учительница посоветовала Фирузе записать ребенка. Она сказала, что Умед способный и умный и что она поможет Фирузе водить его в сельскую школу. Учебный год начался, когда Фируза, наконец, решилась отвести Умеда в школу вместе с другими первоклассниками. Она водила его каждый день в течение двух недель, не очень надеясь, что его возьмут, пока директор не сказал ей, что Умеду нельзя учиться вместе с другими детьми.

Директор объяснил свое нежелание видеть Умеда в числе учеников, ссылаясь на ответственность перед другими учащимися:

Школа – место для здоровых детей. Если они здоровы, мы их принимаем. И педагогика наша предназначена для здоровых, а не для особенных детей. Учителя не умеют учить детей-инвалидов. Им преподавали стандартную педагогику и психологию. Может быть, мы примем таких детей при наличии документов от докторов. Это как эксперимент [с Умедом]. Учителям надо больше платить, если предлагать им учить еще и инвалидов. <...> Кто-то должен отвечать за ребенка. Он может упасть. Он может пораниться.

Директор заявил, что Умед не сможет учиться, пока у него, директора, не будет письменного разрешения из районного отделения Министерства образования, которое освободит его от ответственности. Не желая принять отказ директора, Фируза попыталась получить разрешение у районных чиновников от образования. Однако консервативные родители мужа не позволили ей разбираться в хитросплетениях бюрократических правил одной, но и сами не хотели помогать ей. Через знакомого, который работал в отделе образования, отец Фирузы узнал, что им нужно освидетельствовать Умеда в психолого-медико-педагогической комиссии в Душанбе. Предвидя возможные людские сплетни и порочащие разговоры, ее отец говорит: *«Когда райотдел не дал ей разрешение и направил на ПМПК, я сказал нет. Будет нехорошо, если я поеду забирать ее отсюда. Мне скажут: "Зачем ты это делаешь?"»*. Он не верил, что комиссия в Душанбе примет положительное решение, и не хотел, чтобы дочь расстраивалась из-за этого. Он чувствовал, что у них не хватит денег, если ребенка нужно будет возить на лечение или на какие-то консультации. Но Фируза, полная решимости записать Умеда в школу, пренебрегла традиционными гендерными предписаниями и пошла наперекор желаниям своего отца и родных мужа. Она поехала с Умедом на комиссию.

ПМПК – первая инстанция, через которую родители детей-инвалидов общаются с разными государственными органами Таджикистана, хотя есть еще по меньшей мере три органа, ответственные за обеспечение инвалидов государственными пособиями, работой или иными социальными услугами (OECD 2009: 190–191). Основная функция ПМПК – предоставлять консультации родителям детей-инвалидов. Но на практике комиссия – это, скорее, первая дверь, через которую родители инвалидов получают доступ к государственным пособиям и к документам, необходимым почти для любого контакта с таджикскими чиновниками. Хотя официально комиссия – консультативный орган, она работает и как медицинское учреждение, предоставляя по необходимости лечебные и диагностические услуги. Даже находится душанбинская ПМПК в помещении больницы.

В результате освидетельствования Умеда комиссия вначале рекомендовала ему домашнее обучение из-за трудностей хождения без посторонней помощи. Фирузу направили в местную комиссию по образованию, которая должна отвечать за присылку учителей домой к Умеду, но женщина

категорически отказалась от такой рекомендации. Она знала, что даже если учителей пришлют, обучение будет не на должном уровне. Вообще, считала Фируза, это нелепость – не ходить в школу, когда она находится рядом с домом. Мать хотела, чтобы сын ходил в школу вместе со всеми, и она стала три раза в неделю возить его в ПМПК на физиотерапию.

Кроме оказания консультативных и лечебно-диагностических услуг, отделения ПМПК служат также центрами общения людей с особыми нуждами. Это те из немногих мест, где родители детей-инвалидов могут поговорить друг с другом, поделиться опытом. Работники ПМПК направили Фирузу в Ассоциацию родителей детей с ограниченными возможностями (АРДОВ)<sup>1</sup>. Ассоциация была создана в 2007 г. родителями ребенка-инвалида, которые захотели распространять среди таких же родителей информацию об их правах и способствовать интеграции детей с ограниченными возможностями в таджикское общество. При содействии таджикского отделения Фонда помощи «Открытое общество» они рассказывают родителям об их законных правах, помогают справиться с депрессией и информируют общество об Ассоциации и ее деятельности посредством СМИ и различных мероприятий. Ежемесячно они организуют семинары для родителей детей-инвалидов, а каждую неделю там проводятся репетиторские занятия для подготовки детей к учебе в обычной школе. По словам директора, основателя Ассоциации, Сабохат Хаким-заде:

В Душанбе зарегистрировано около 3000 родителей детей с ограниченными возможностями. Когда я открыла центр, никто из них не знал прав своих детей. Никто не знал и своих собственных прав. Мой муж – юрист, и мы стали объяснять людям их права. Сейчас их знают 50 [членов Ассоциации], а остальные 2950 не знают. Общество не видит наших детей. Поэтому их и не принимают. Если мы привлечем к ним внимание, их будут принимать. Родители не хотят посылать своих детей в специальные интернаты. Они хотят, чтобы дети жили с ними. Мы им говорим, что дети имеют право учиться в школе.

Ассоциация родителей детей с ограниченными возможностями настойчиво внедряет среди родителей правовые и юридические знания, но, как выясняется, чиновники от образования, учителя и директора школ незнакомы с законодательством, касающимся детей-инвалидов. Родители настаивают, чтобы в обществе более широко говорили об их правах, в частности, в связи с принятым 11 апреля 2011 г. законом о «Национальной концепции инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями в Республике Таджикистан на период 2011–2015 гг.» (Ministry of Education 2011). Один из членов Ассоциации рассказывает:

<sup>1</sup> Подробнее об этой Ассоциации см. статью Уйтсела и Кодирова в этом журнале.

Я узнал об Ассоциации в ПМПК. Они отвечают на наши вопросы. Они говорят нам о наших правах. У нас ведь есть свои права. Они рассказали нам о новом законе. Школы не принимают наших детей. Я хотел записать свою дочь в школу, но ее не приняли. Тогда я пришел сюда. Я узнал о своих правах и снова пошел в эту школу и поговорил с ними. Мы рассказали директору, что весь мир уже принимает детей [с особыми нуждами] в школы. В Таджикистане это тоже началось.

Новый закон укрепил позиции родителей в их взаимодействиях с официальными лицами. Родители говорят о том, что он помог в выработке новых подходов государства к образованию детей-инвалидов. Кроме того, закон помогает объяснять директорам школ права таких детей, и хотя он содержит мало практических мер и еще меньше пунктов, нацеленных на конкретные улучшения, Закон о национальной концепции инклюзивного образования представляет собой некую основу для действий правительства в будущем и указывает направления работы по совершенствованию образования. Несмотря на некоторую ограниченность, этот закон существенно повлиял на образовательную систему Таджикистана в направлении инклюзии детей-инвалидов, поскольку родители теперь могут ссылаться на него как на государственную поддержку своих притязаний. Проблемой является, однако, то, что ни чиновники, ни директора, ни учителя не знают о вступлении этого закона в силу. Министерство образования не сочло нужным уведомить своих подведомственных работников о законных правах детей и об обязанности школ принимать в число учащихся таких детей, как Умед. Ассоциация родителей детей-инвалидов видит в народном образовании чрезвычайно важную область своей деятельности. Сабохат говорит, что одна из главных целей Ассоциации – содействие интеграции людей с ограниченными возможностями в общество путем просвещения родителей и информирования общества.

Фируза сполна воспользовалась помощью ПМПК, советами и руководством Ассоциации. Она посещала их семинары по правам ребенка и по отношениям с бюрократией и одновременно водила Умеда на подготовительные занятия в Ассоциацию. Как говорят товарищи Фирузы, Умед выделялся среди многих детей в Ассоциации нормальным умственным развитием. Эта «нормальность», т.е. «здоровье», в данном случае в применении к умственным способностям, позволяет Умеду, по мнению родителей, избежать сегрегации и быть принятым в обычную школу, в отличие от детей с более серьезными нарушениями. Поэтому у родителей разговор о здоровье, когда он не чисто юридический, имеет несколько иной смысл, чем у директора, пытающегося преградить Умеду дорогу в школу. Вот что говорит один из родителей:

Директор сказал: «Школа для здоровых. А он не здоров». Он сказал, что Умед не может сам ходить. «Что будет, когда пойдет снег?» Мы пришли и познакомили Умеда с детьми. Мы сказали: «Он такой же,

как вы. Он здоровый. Он умный. Он просто не очень хорошо ходит. Помогайте ему носить книги, ходить в туалет». Когда мы пришли через несколько месяцев, мы увидели, что большинство учеников дружат с Умедом.

С момента постановки маленькому Умеду диагноза и до сего дня понятие «здоровье» постоянно на первом плане в отношениях Фирузы и Умеда с государством и даже с некоторыми родителями. Медиализированный дискурс инвалидности насквозь пронизывает образовательную систему, а также общение родителей с ПМПК, речи родителей в АРДОВ и школьную среду. Директор объясняет свое нежелание принимать Умеда тем, что школа – для «здоровых» детей. И все опасения относительно посещения Умедом школы высказываются им в духе медицинского подхода к здоровью. Он говорит, например, о том, что Умед из-за своей «болезни» может упасть и пораниться в школе. Его долг как директора, считает он, – беречь школу для «здоровых» детей, а за то, чему Умед в состоянии научиться, и за здоровье Умеда отвечают специальные школы-интернаты. Но главный посредник между государством и родителями детей с ограниченными возможностями работает в том же дискурсивном поле. Вместо того, чтобы вдохновлять Фирузу на помощь Умеду в реализации заметных у него способностей к учебе, психолого-медико-педагогическая комиссия предлагает ей ресурсы, главным образом медицинского, диагностического и терапевтического характера. Хотя нужды многих подопечных ПМПК требуют именно таких мер, в случае детей, вроде Умеда, диагностические средства мало чем помогут родителям добиться для них сколько-нибудь равных прав в области образования.

Интересно, что в АРДОВ родители работают в рамках того же дискурса о здоровье, но они его расширяют. Если директора школ или работники ПМПК настаивают на классификации их детей как «нездоровых», то родители часто говорят, что их дети «в порядке», а значит, в состоянии пребывать в общеобразовательной таджикской школе. Таким образом, в восприятии многих родителей, когда речь идет об обучении их детей в обычных местных школах, «здоровье» приравнивается к умственным способностям. Если ребенок по своим умственным способностям в состоянии учиться наравне со сверстниками и без специальных приспособлений, тогда родители говорят о нем, что он «здоров», независимо от физических ограничений. Именно благодаря этому обстоятельству, считают родители в АРДОВ, Умеда удалось записать в школу. Подобная тактика использования медицинского дискурса в отношении таких детей, как Умед, может помочь родителям позиционировать их как способных к успешной учебе, тогда как детям с более серьезными физическими или умственными нарушениями этот же дискурс может помешать поступить в школу.

Подготовленная директором родительской ассоциации и его помощником Фируза в начале следующего учебного года снова привела



Умеда в школу. На ее стороне были знание прав, своих и Умеда, бумаги от ПМПК и сила убеждения. И все-таки директор отказал Умеду в приеме и не прислушался к доводам Фирузы. Он заявил, что документы ПМПК и пройденный Умедом подготовительный курс позволяют ему ходить в школу вообще, но не в эту конкретную школу, поэтому он не обязан принимать Умеда. Только когда Фируза пришла вместе с директором Ассоциации и его помощником и пригрозила подать в суд, если Умед не будет принят, директор смягчился. Но на этом их борьба не закончилась. Он поставил еще одно препятствие перед Умедом – перевел первый класс на второй этаж школы.

В конце концов директор отступил. Нажим со стороны родительской ассоциации и самой Фирузы и уговоры учительницы – сторонницы Фирузы – возымели свое действие, и директор принял их требования. Оставалось преодолеть еще один барьер – отношение со стороны персонала школы и школьников. Сторону Фирузы приняла только одна учительница, а другие учителя и ученики не поддерживали ее. Например, одна из учительниц выбрала Умеда, чтобы наказать его за плохой почерк. Физическое ограничение Умеда состояло в том, что он не всегда мог хорошо владеть руками. Когда Фируза узнала об инциденте, она, уже наученная в Ассоциации чувствовать себя уверенной, тут же пришла в школу и пожаловалась на отношение учительницы к своему сыну:

Однажды Умед пришел домой в слезах. Я спросила: «Что случилось? Ты упал?» Он сказал: «Нет». – «Так что же ты плачешь?» Его одноклассник сказал, что учительница русского языка ударила его. Я пошла к этой учительнице и спросила: «Почему вы ударили ребенка?» – «Он не умеет читать и писать по-русски». Она извинилась перед Умедом. С тех пор никто его не бил. Больше в школе вообще не было никаких проблем.

Родительская ассоциация помогла Фирузе получить возможность устроить сына в школу. Когда женщина решила не слушать мужа и родственников, непреклонных в своем осуждении, Ассоциация стала той площадкой, где Фируза смогла приобрести уверенность в себе, правовую грамотность, эмоциональную и организационную поддержку, столь необходимые в достижении цели – поместить сына в школу в родном селе.

### **Перспективы на будущее**

Усилия Фирузы увенчались успехом, и теперь Умед учится и постоянно получает высшие оценки по всем предметам, опережая в учебе своих сверстников. Хотя Умед хорошо успевает и ладит с одноклассниками, ему все равно предстоит встретить еще не одно препятствие в своей школьной жизни. По правилам таджикской системы образования, детей с первого по четвертый класс учит один и тот же учитель, после этого появляются

разные учителя-предметники, которые могут меняться ежегодно. Фируза говорит, что нынешняя учительница понимает Умеда и сочувствует его проблемам, и поэтому ему хорошо в ее классе. Сама учительница считает так же: *«Если новые учителя придут со стороны, в будущем у Умеда могут быть проблемы. Учителя должны проявлять сочувствие к мальчику. Я не хотела, чтобы он отделялся от остальных».*

Фируза убеждена, что ее дело еще не завершено. Она говорит так: *«Сейчас я на полпути. Я не хочу и не могу снова останавливаться... Нет, не на полпути. Я все еще в начале пути, и пройти мне надо еще очень много».* Ей придется каждый год прилагать усилия, чтобы Умед продолжал учиться вместе со своими одноклассниками. И еще она беспокоится за дальнейшую жизнь своего сына. Даже если он пройдет полный курс в сельской школе, что сулит ему будущее? Ограниченные экономические возможности заставляют до трети всего активного населения Таджикистана уезжать в Россию в поисках работы, в основном в строительстве и в сфере неквалифицированного физического труда (Mohapatra, Ratha, Siwal 2011). Умед же после школы не сможет стать трудовым мигрантом в странах СНГ. Как говорит Фируза:

Ему нужно изучать математику, чтобы стать, например, банковским служащим или даже дипломатом. Он должен заниматься всем, чем ему захочется. Я хочу, чтобы он все делал. Я столько сделала для него, я хочу довести его до конца. Я не хотела отдавать его в интернат. Он пойдет дальше.

## **Заключение**

Успех Фирузы, добившейся, чтобы ее сына приняли в школу, показывает, как традиционные гендерные нормы, стигматизация и стыд и даже некоторые проблемы, обусловленные бедностью, при наличии решимости и при помощи общественных организаций могут быть преодолены при получении человеком образования. Однако в целом в Таджикистане остается еще много неизжитых институциональных барьеров и проблем, связанных с отношением к инвалидам со стороны общества.

Директор школы Умеда по-прежнему полагает, что случай этого мальчика уникален и что другие дети с особыми нуждами совсем не обязательно будут приняты в его школу. Он продолжает беспокоиться о своей собственной ответственности и ответственности его школы за таких детей. Как и многие другие директора сельских школ, он не знает о законопроекте по инклюзивному образованию, о дебатах по поводу прав детей на равные возможности получения образования. Если возражения директора могут показаться бесосновательными, а наказание Умеда учительницей русского языка – нетипично жестоким, то факт все равно остается фактом – знания

широкой общественности о природе инвалидности недопустимо малы. Родители испытывают стыд за ребенка-инвалида и подвергаются социальной стигматизации, общественный же дискурс вращается вокруг понятия здоровья. В самом деле, уверенность директора школы, в которой учится Умед, в том, что присутствие мальчика в классе способно нанести другим детям вред, призывает к необходимости просвещения всего общества.

Фирузе, к счастью, удалось поместить сына в обычную местную школу, но для его полной интеграции в таджикское общество придется преодолеть еще немалые трудности. Мы пока не знаем, как пройдут его последующие годы в школе и как сложится его дальнейшая судьба. По словам бабушки Умеда: *«Многие все еще говорят нам: "Хватит [держать его в школе]. Это не гадание на удачу. Это получится, если кто-то поможет". Мы будем помогать ему столько, сколько ему нужно. У него должно получиться. Мы поможем ему, но он должен стараться»*.

Хотя Умеда поддерживают мама и ее отец, будущее этого мальчика неопределенно. Многие рекомендации Доклада ОЭСР за 2009 г. по учащимся с особыми потребностями и инвалидам в Таджикистане еще ждут своего выполнения. От новых правовых концепций пользу получили конкретные люди, которые знали об их принятии, такие как Фируза и ее товарищи по родительской ассоциации. Но пока законы начнут работать для всех, пройдет немало времени, потому что чиновники от образования, директора школ и учителя плохо представляют себе, что из этих законов следует, и не умеют добиваться их выполнения. Кроме того, и в постсоветское время медиализированный подход к детям с ограниченными возможностями остается препятствием для их инклюзии в общую образовательную систему, хотя отдельным родителям, таким как Фируза, удается развернуть понятие здоровья в другую сторону. Решимость отдельных родителей приводит к похвальным, но не массовым результатам. Сабохат, директор АРДОВ, рассказывает, что Ассоциации за последний год удалось устроить в общеобразовательные школы 18 детей, но тысячи других детей остаются за бортом образовательной системы, а душанбинская психолого-медико-педагогическая комиссия считает, что знает о менее чем 10% детей с ограниченными возможностями в своем подведомственном регионе. Случай Фирузы показывает, как могут преодолеваются барьеры к инклюзии, но в целом, как говорит сама Фируза, путь к «образованию для всех» в Таджикистане только начинается.

### Список источников

Brown R. C. Inclusive Education in Middle Eastern Cultures: The Challenge of Tradition // Mitchell D. (ed.) Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives. New York: Routledge, 2005.

Harris C. Control and Subversion: Gender Relations in Tajikistan. London: Pluto Press, 2004.

Harris C. Muslim Youth: Tensions and Transitions in Tajikistan. Boulder, CO: West View Press, 2006.

Heathershaw J. Post-Conflict Tajikistan: The Politics of Peacebuilding and the Emergence of Legitimate Order. New York: Routledge, 2009.

Ministry of Education. The National Concept of Inclusive Education for Children with Disabilities in the Republic of Tajikistan for the Period of 2011–2015. Dushanbe: MOE, 2011.

Mitchell D., Ishwar D. Diverse Socio-Cultural Contexts for Inclusive Education in Asia // Mitchell D. (ed.) Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives New York: Routledge, 2005.

Mohapatra S., Ratha D., Silwal A. Outlook for Remittance Flows 2012–2014. Migration and Development Brief 17. 2011 // <http://siteresources.worldbank.org/INTPRO-SPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationandDevelopmentBrief17.pdf>. (дата обращения 05.11.2013).

OECD. Reviews of National Policies for Education Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009: Students with Special Needs and Those with Disabilities. Paris: OECD, 2009.

UNICEF. Country Profile: Education in Tajikistan. Geneva: UNICEF, 2009 // <http://www.unicef.org/ceecis/Tajikistan.pdf> (дата обращения 05.11.2013).

World Bank. World Development Indicators Database. The World Bank, 2011 // <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> (дата обращения 05.11.2013).

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

## TRADITION, STIGMA, AND INCLUSION: OVERCOMING OBSTACLES TO EDUCATIONAL ACCESS IN TAJIKISTAN

Manzura T. Juraeva\*

Benjamin Gatling\*\*

This case study examines how one woman in Tajikistan overcame cultural and social obstacles, including Tajik gender norms, family influences, social stigma, and institutional and attitudinal barriers, to enroll her son with disabilities in her village's primary school. This case study offers potential lessons and avenues for educational inclusion for children with disabilities in Tajikistan and helps define some remaining challenges for education for all in the republic. We first discuss some initial problems related to issues of shame, stigma, and gender expectations associated with having a child with disabilities in Tajikistan and additional obstacles posed by cultural norms in rural Tajik society. The woman in our study was able to marshal culturally appropriate means to circumvent them by advocating for her son. We then investigate some institutional and attitudinal barriers related to educational inclusion that the woman encountered, such as the Soviet legacy of state medicalized discourse of children with disabilities and several specific challenges at the local school level. However, the woman in our study was able again to reframe discourses of «health» with the help of Parents' Association for Children with Disabilities in Tajikistan and advocate successfully for her son's inclusion in their local school. Both Tajik civil society organizations and new legal frameworks adopted by the Tajik parliament have been vital in providing parents like the one in the case study with the legal means to challenge education officials and provide their children with inclusive educational opportunities. Lastly, we consider the remaining challenges the family may face as the child progresses through school and beyond and offer some recommendations for their amelioration. Even though in this case the woman in our case study was able to overcome significant barriers to include her son in school, many challenges remain. A very small percentage of children with disabilities are currently enrolled in mainstream schools and state policies remain an obstacle for many parents to advocate on their children's behalf.

*Keywords:* inclusion, Tajikistan, gender, stigma, education, children, disability

### References

Brown R. C. (2005) Inclusive Education in Middle Eastern Cultures: The Challenge of Tradition. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (ed. Mitchell D.), New York: Routledge.

\* Juraeva M. – Director, Non-Governmental Organization Educational Center "Multikid", Dushanbe, Tajikistan, e-mail: dmanzura@gmail.com

\*\* Gatling B. – PhD, Postdoctoral Lecturing Fellow at Duke University, USA, e-mail: benjamin.gatling@duke.edu

- Harris C. (2004) *Control and Subversion: Gender Relations in Tajikista*, London: Pluto Press.
- Harris C. (2006) *Muslim Youth: Tensions and Transitions in Tajikistan*, Boulder, CO: Westview Press.
- Heathershaw J. (2009) *Post-Conflict Tajikistan: The Politics of Peacebuilding and the Emergence of Legitimate Order*. New York: Routledge.
- Ministry of Education (2011) *The National Concept of Inclusive Education for Children with Disabilities in the Republic of Tajikistan for the Period of 2011–2015*, Dushanbe: MOE.
- Mitchell, D., Ishwar D. (2005) Diverse Socio-Cultural Contexts for Inclusive Education in Asia. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives* (ed. Mitchell D.), New York: Routledge.
- Mohapatra S., Ratha D., Silwal A. (2011) *Outlook for Remittance Flows 2012–2014. Migration and Development Brief 17*. Available at: <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationandDevelopmentBrief17.pdf> (accessed 05 November 2013).
- OECD (2009) *Reviews of National Policies for Education Kazakhstan, Kyrgyz Republic and Tajikistan 2009: Students with Special Needs and Those with Disabilities*, Paris: OECD.
- UNICEF (2009) *Country Profile: Education in Tajikistan*, Geneva: UNICEF. Available at: <http://www.unicef.org/ceecis/Tajikistan.pdf> (accessed 05 November 2013).
- World Bank (2011) *World Development Indicators Database*. Available at: <http://data.worldbank.org/data-catalog/world-development-indicators> (accessed 05 November 2013).