

НОВЫЕ ГРАНИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
НЕРАВЕНСТВА В СТРАНАХ
ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ:
ОТ ИЗМЕРЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ
К ИЗМЕНЕНИЯМ ПОЛИТИК

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ



PaperLab
PUBLIC POLICY RESEARCH



SOROS.KZ





**Новые грани образовательного
неравенства в странах
Центральной Азии:
от измерения проблемы к
изменениям политик**

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОТЧЕТ



Данная публикация была выпущена в рамках проекта «Новые грани образовательного неравенства в странах Центральной Азии: от измерения проблемы к изменениям политик», проведенного исследовательским центром RareLab при финансовой и экспертной поддержке Фонда Сорос-Казахстан. Содержание данной публикации отражает точку зрения авторов и не обязательно совпадает с точкой зрения Фонда.

Авторы доклада:

Сауле Алиева, Камила Ковязина

Участники проекта:

Сауле Алиева, Карлыгаш Кабатова,
Мырза Каримов, Камила Ковязина,
Шодибег Кодиров, Данияр Кусаинов,
Виктория Нем, МЦЖ MediaNet

СОДЕРЖАНИЕ

Список основных сокращений	7
Введение	8
Методика исследования	10
Выводы и рекомендации	17
ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ	28
ГЛАВА 2. ГРАНИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ	32
2.1. Переполненные школы с переполненными классами	33
2.2. Морально устаревшая образовательная инфраструктура	35
2.3. Качество и количество педагогических кадров	37
2.4. Фактор языка обучения	39
ГЛАВА 3. ВЛИЯНИЕ COVID-2019 НА ДОСТУП К ОБРАЗОВАНИЮ. КАК ПРОШЕЛ СТРЕСС-ТЕСТ?	42
3.1. Действия правительств в сфере среднего образования	43
3.2. Что ограничивало эффективность удаленного обучения?	45
ГЛАВА 4. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: СЕГОДНЯ И ЗАВТРА	54
4.1. Дети с особыми образовательными потребностями	56
4.2. Девочки и девушки	58
4.3. Дети этнических меньшинств и диаспор	61
4.4. Дети из бедных и малообеспеченных семей	63

СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

АТЕ	Административно-территориальная единица
ВВП	Валовой внутренний продукт
ИКТ	Информационно-коммуникационные технологии
ИСУО	Информационная система управления образованием
ИЧР	Индекс человеческого развития
ЛОВ	Лица с ограниченными возможностями
МОН РК	Министерство образования и науки Республики Казахстан
НПО	Неправительственная организация
ОВЗ	Ограниченные возможности здоровья
ООН	Организация Объединенных Наций
ООП	Особые образовательные потребности
СМИ	Средства массовой информации
ТВ	Телевидение
ФГД (ФГ)	Фокус-групповая дискуссия (фокус-группа)
ЦА	Центральная Азия
ЮНЕСКО	Специализированное учреждение Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮНИСЕФ	Детский фонд ООН
PISA	Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (англ. – Programme for International Student Assessment)
SEDA	Система анализа данных образования (англ. – System for Education data analysis)
TALIS	Международное исследование преподавания и обучения (англ. – Teaching and Learning International Survey)
TIMSS	Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования TIMSS (англ. – Trends in Mathematics and Science Study)
WIDE	Мировая база данных по неравенству в образовании (англ. – The World Inequality Database on Education)

ВВЕДЕНИЕ

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вынужденный переход на дистанционное обучение в условиях пандемии актуализировал многие проблемы в сфере среднего образования в странах Центральной Азии. Незрелость инфраструктуры и нехватка технологий, слабые цифровые навыки учителей и учеников, неэффективные системы обучения – все это привело к еще большему росту неравенства в доступе к образованию в регионе. По оценкам Всемирного банка, в наиболее уязвимом положении оказались учащиеся из малоимущих семей, семей беженцев, из отдаленных районов, меньшинств и лица с особыми потребностями. При этом прямые экономические потери оцениваются в размере \$44 млрд., что в средне- и долгосрочной перспективе будет крайне негативно сказываться на развитии человеческого капитала в регионе.

При всей актуальности темы неравенства в образовании экспертное мнение, основанное на исследованиях и коллаборации, в публичном пространстве Центрально-Азиатского региона представлено недостаточно. На сегодняшний день оценка проблемы образовательного неравенства в этих странах опирается в основном на внешнюю оценку, в то время как «голосов» из региона не слышно. Значимость международных оценок бесспорна, однако было бы гораздо больше пользы для правительств и местных стейкхолдеров получить дополнительную экспертизу, основанную на более глубоком понимании контекста и текущих социальных и политических процессов в регионе.

Настоящий отчет обобщает результаты исследовательского проекта по изучению проблемы образовательного неравенства в регионе,



выполненного исследовательским центром PaperLab (Казахстан) совместно с партнерами из Кыргызстана, Таджикистана, Узбекистана.

Региональный подход к изучению проблемы образовательного неравенства поможет оценить роль и эффективность мер, принимаемых правительствами разных стран в обеспечении доступа к образованию, а также выявить слабые и сильные стороны каждой страны в переходе к условиям постпандемии. Продвижение этих экспертных знаний в массмедиа и социальных сетях позволит запустить дискуссию о значимости образования с точки зрения снижения социального неравенства в регионе и получить новые идеи по выравниванию возможностей при доступе к образованию как одному из ключевых общественных благ.

ЦЕЛЬ

Повышение экспертных и исследовательских знаний о проблемах образовательного неравенства в странах Центральной Азии через исследование адаптации системы среднего образования к условиям пандемии и онлайн/дистанционному обучению.

ЗАДАЧИ

1. Проведение исследования в странах Центральной Азии для изучения ситуации в сфере среднего образования во время пандемии и выявления факторов образовательного неравенства.
2. Проведение медиакмпании для повышения осведомленности населения и экспертного сообщества стран Центральной Азии о ситуации с образовательным неравенством.
3. Разработка Индекса неравенства доступа к среднему образованию в странах Центральной Азии и проведение экспертных обсуждений возможности его использования для замера образовательного неравенства.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Основные подходы к определению образовательного неравенства и концептуальная рамка исследования

Образовательное неравенство имеет довольно долгую историю изучения. Ещё в 70-х годах XX века были предприняты первые попытки теоретического обоснования этого явления и определения факторов, обуславливающих его. Отдельные западные ученые связывают интерес к образовательному неравенству с тем, что в послевоенные годы среднее образование стало обязательным и всеобъемлющим, что, соответственно, привело к вопросу о том, насколько оно доступно для всех слоев населения¹.

В 70-х годах прошлого века ученые пришли к пониманию, что образовательное неравенство можно и нужно рассматривать не только с точки зрения неравенства (inequality), но и с точки зрения справедливости (equity), как правило, справедливости распределения образовательных ресурсов.

С тех пор образовательное неравенство получило широкое поле для изучения и исследования, начиная от исключительно академических теорий и заканчивая прикладными инструментами, как то: индексы образовательного неравенства и политики по его минимизации². Так, к примеру, по Гризей³, образовательное неравенство можно рассматривать с точки зрения доступа (к образовательным ресурсам), качества образовательного процесса, академических достижений и социальной отдачи.

Но множество призм и фокусов образовательного неравенства не означает противоречия. Напротив, многие исследователи в итоге

¹ См. обзор Карабель и Халси, 1979.

² Более подробно в статье *Inequality in Education: A Critical Analysis*. Available from. – https://www.researchgate.net/publication/226378965_Inequality_in_Education_A_Critical_Analysis

³ <http://www.aspe.ulg.ac.be/grisay/fichiers/ART12c.pdf>



приходят к идее о том, что конечные показатели – академические результаты, конкурентоспособность и встраиваемость в социально-экономические условия в стране – зависят прежде всего, от материального положения семьи, из которой происходит ученик, социального статуса, социального капитала, которым обладает его семья.

Речь идет не только о возможности более богатых родителей обеспечить ребенку лучшую школу, отдельную комнату, учебники или ноутбук. Наличие или отсутствие базовых привилегий у учащегося будут сопровождать и оказывать позитивное или негативное влияние на весь его дальнейший путь. Согласно Бурдые, к примеру, дети из привилегированных слоев наследуют не только финансовые ресурсы родителей, но и культурный и социальный капитал. Учащиеся вне зависимости от школы обладают пониманием культурных кодов, манер поведения, использования языка, а также большей мотивацией, благодаря более широкому кругозору⁴.

Кроме того, согласно теориям максимально поддерживаемого неравенства (Maximally Maintained Inequality) и эффективно поддерживаемого неравенства (Effectively Maintained Inequality), даже если человек имеет возможность преодолеть неравенство на уровне среднего образования, то он столкнется с ним на уровне высшего образования⁵. Эмпирические данные Великобритании и США демонстрируют, что даже если ребенок из непривилегированной семьи получает возможность обучаться в частной школе с высоким качеством обучения, при поступлении в высшее учебное заведение он будет руководствоваться соображениями снижения потенциальных расходов для семьи, то есть выбирать менее престижный вуз, с более высокими шансами поступить и получить полную стипендию, а также без сопутствующих обучению расходов, которые характерны для элитных заведений.

Однако важно понимать, что большинство таких исследований проводилось и проводятся в развитых западных странах, и что их результаты не могут применяться в менее развитых странах без критического осмысления. Так, к примеру, если в развитых странах среднее образование давно стало обязательным и всеобъемлющим, и привилегии оказывают влияние на качество образования и дальнейшие образовательные и профессиональные траектории, то в некоторых странах Африки или Юго-Восточной Азии посещение школы – это уже привилегия.

4 https://www.researchgate.net/publication/304194752_Social_Inequality_and_Schooling

5 <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekonomicheskoe-polozhenie-i-vybor-obrazovatelnoy-traektorii-uchaschimися-teoreticheskie-podhody-k-izucheniю-vzaimosvyazi>



Результаты исследования Хейнемана и Локли 1983 года⁶ показывают, что чем ниже доход в стране, тем слабее влияние социального статуса учеников на успеваемость. И, наоборот, в странах с низким уровнем доходов влияние качества школы и учителей на академическую успеваемость в начальной школе сравнительно больше.

Этот вывод косвенно подтверждается данными другого исследования, согласно которому в странах с меньшими расходами на образование в расчете на одного учащегося (до 8 000 долларов США) повышение расходов на каждую 1 000 долларов США будет повышать уровень показателей в международном исследовании PISA на 14 баллов⁷.

В первом исследовании высказывается предположение о том, что в бедных странах качество школ и квалификация учителя влияют на качество образования больше, чем социально-экономическое положение ребенка. Во втором – расходы на одного учащегося предусматривают в том числе и уровень оплаты труда учителей (а следовательно – обуславливают привлекательность профессии для более квалифицированных кадров), количество школ, материально-техническую оснащенность школ, качество учебных материалов. А значит, в менее развитых странах в школах достаточно обеспечить некие базовые условия для обучения, чтобы достичь повышения академических достижений.

Исследователи отмечают также, что эффект на уровень образовательного неравенства оказывает и содержание образования в разных странах. Де Грааф предположил, что уровень неравенства во Франции и Восточно-Европейских странах может быть больше, потому что они уделяют особое внимание гуманитарным наукам (таким образом содействуя повышению влияния такого фактора, как происхождение ребенка). Но в странах, где содержание образования направлено больше на развитие ежедневных жизненно важных навыков, влияние семьи будет значительно меньшим⁸.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что академические успехи и дальнейшая судьба учащихся зависят от ресурсов, которыми они обладают на старте, будь то социальный капитал семьи или квалификация учителя в школе. То есть, по сути, образовательное равенство (equality) вытекает из образовательной справедливости (equity). Принимая во внимание утопичность идей всеобщего равенства

⁶ https://www.researchgate.net/publication/16582623_The_Effect_of_Primary-School_Quality_on_Academic_Achievement_Across_Twenty-nine_High_and_Low-Income_Countries

⁷ https://www.researchgate.net/publication/276421255_When_Education_Expenditure_Matters_An_Empirical_Analysis_of_Recent_International_Data

⁸ https://www.researchgate.net/publication/215058858_Parental_Cultural_Capital_and_Educational_Attainment_in_the_Netherlands_A_Refinement_of_the_Cultural_Capital_Perspective



в вопросах материального и социального статуса семьи, в обществах, которые стремятся обеспечить реализацию потенциала всех детей, независимо от их происхождения, задача выравнивания возможностей учащихся ложится на школу как институт.

Концептуальной рамкой нашего исследования является образовательное неравенство как неравенство доступа к базовым условиям обучения и образовательным ресурсам. Хотя в странах Центральной Азии законодательно закреплено право ребенка на получение образования и обеспечивается практически всеобщий охват населения средним образованием, дети из разных типов населенных пунктов, регионов, школ разного типа собственности имеют совершенно разные условия обучения.

Так, к примеру, школьник из малонаселенного села вынужден добираться до школы на автобусе, а зимой нередко и вовсе лишен возможности посещать ее. Учащийся из частной школы обучается в классе из 10–20 человек, а учащийся общеобразовательной городской школы – в классе из 35–40 человек. Между тем исследователи подсчитали, что в США 80% различий в академических достижениях отмечаются в пределах одной школы, и на эту разницу оказывают влияние такие переменные, как квалификация учителя и размер класса. Стивен Ривкин с коллегами подсчитали, что увеличение стандартного отклонения показателя «качество учителей» равноценно сокращению среднего класса на 10 учеников⁹.

Для того чтобы обеспечить локализацию фокуса при изучении образовательного неравенства в странах Центральной Азии, мы стремились не ограничиваться теми критериями и показателями, которые обычно используются в индексах образовательного неравенства. Экспертные интервью и фокус-групповые дискуссии с родителями учащихся и с самими учащимися, а также результаты других исследований в сфере образования в Центральной Азии позволили нам определить круг наиболее важных показателей (факторов), устранение и/или минимизация влияния которых должны стать основной задачей государственных структур.

⁹ <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-neravenstvo-v-shkole-ot-interpretatsii-ponyatiya-k-determiniruyuschim-faktoram>



МЕРОПРИЯТИЯ

1. Проведение кабинетного анализа для изучения темы образовательного неравенства и ознакомления с результатами исследований в сфере образования в странах Центральной Азии и сбор статистических данных.

В октябре – ноябре 2020 года проводились кабинетные исследования в Казахстане, Кыргызстане, Таджикистане и Узбекистане, включавшие изучение страновых и международных исследований по образованию и сбор статистических данных.

Для изучения ситуации в странах Центральной Азии были привлечены исследователи из соответствующих стран, которые участвовали в подготовке обзорных отчетов по ситуации в сфере образования.

2. Проведение экспертных интервью

Количество экспертных интервью: 20 (по 5 интервью в каждой из четырех стран).

Целевые группы:

1. Представители государственных органов, вовлеченные в реализацию образовательной политики страны;
2. Представители НПО, международных организаций, вовлеченные в оценку среднего образования, ее реализацию и т. п.;
3. Представители общественности/НПО, занимающиеся вопросами инклюзивного образования;
4. Представители школьных администраций;
5. Эксперты/исследователи, в сферу интересов которых входит среднее образование, и проводившие хотя бы одно исследование по теме в течение последних 3 лет.

3. Проведение фокус-групповых дискуссий

Количество ФГ: 13 (4 фокус-групповые дискуссии в Казахстане, по 3 – в Кыргызстане, Узбекистане и Таджикистане).

Целевые группы: ученики старших классов и родители учащихся средней школы, проживающие в городской и сельской местности.



4. Медиакампания

- 03.02.21 подготовлены и распространены пресс-релизы с промежуточными результатами исследования по четырем странам, сопровождаемые четырьмя инфографиками (14 материалов в СМИ, 12 – в социальных сетях).
- 25.02.21 подготовлены и распространены пресс-релизы с промежуточными результатами исследования по четырем странам, сопровождаемые четырьмя инфографиками (7 материалов в СМИ, 10 – в социальных сетях).
- 08.04.21 подготовлены и распространены пресс-релизы с промежуточными результатами исследования по четырем странам, сопровождаемые четырьмя инфографиками (25 материалов в СМИ, 7 – в социальных сетях).

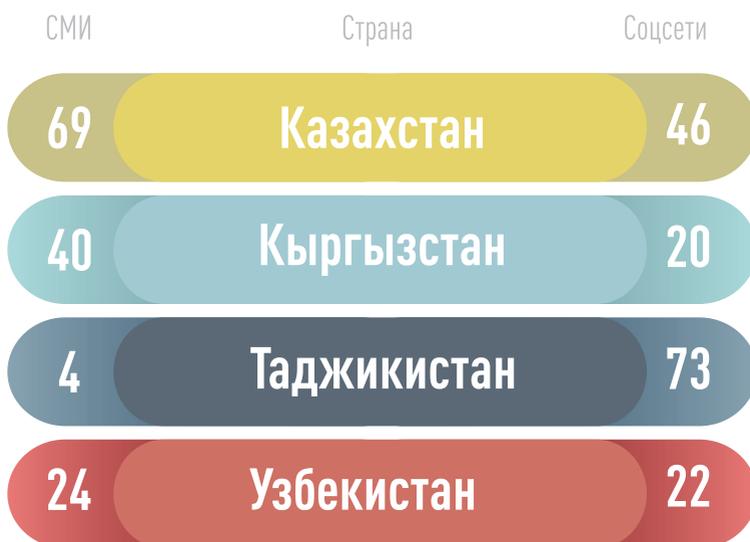


Рисунок 1 – Количество подготовленных и распространённых материалов



5. Проведение экспертных обсуждений

- 27.04.2021 на онлайн-площадке нашего медиапартнера Expert Public Space проведена презентация исследования «Новые грани образовательного неравенства в странах Центральной Азии: от измерения проблемы к изменениям политик». Промежуточные результаты исследования презентовали страновые эксперты проекта.
- 27.04.2021 на площадке Education Program Фонда «Открытое общество» методологический координатор проекта Камила Ковязина провела презентацию проекта.
- 19.05.2021 проведена онлайн-дискуссия на площадке PaperLab «Тревожный звонок. Как измерять образовательное неравенство в Центральной Азии и почему это важно?», где участвовали все страновые эксперты (кроме Узбекистана), задействованные в проекте, а также другие эксперты в образовании и представители госорганов Республики Казахстан.

ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Право на обязательное бесплатное образование закреплено в конституциях всех четырех изученных стран Центральной Азии. В целом в регионе достигнут высокий уровень охвата детей школьным образованием. Но открытым остается вопрос качества образовательных услуг, предоставляемых государственными школами как основного института массового школьного образования.

Образовательное неравенство как следствие несправедливого финансирования

В странах Центральной Азии остро стоит вопрос переполненности школ и классов, нехватки учителей и низкого уровня подготовки педагогических кадров, обеспеченности учебниками. Не реализована возможность посещать школу детям с особыми образовательными потребностями. Материально-техническое состояние и оснащение центральных и периферийных школ несравнимо.

Неравномерно распределяются ресурсы, направленные на развитие сферы образования. Как правило, наиболее высокий уровень финансирования характерен для столиц и крупных городов как ответ на демографическое давление и высокие темпы миграции населения. В других регионах финансирование аккумулируется на уровне областных и крупных районных центров. Сельские школы оказываются на периферии образовательной политики. Помимо прочего, централизованное управление приводит к отсутствию учета региональных территориально-географических особенностей – в горной местности школы строить сложнее и дороже, одновременно с этим сложнее добираться до других даже соседних сел, но эти регионы не получают соответствующего финансирования.

Это приводит к тому, что школьники из крупных городов – центров притяжения населения или регионов с высокой рождаемостью имеют возможность как минимум учиться в новых зданиях и как максимум

– в школах с пространством, ориентированным на лучшее развитие. Села и регионы с меньшей долей детского населения вынуждены довольствоваться устаревающей инфраструктурой, ветшающими зданиями, зданиями без отопления и туалетов/базовых санитарно-гигиенических условий.

Одновременно с этим дети из крупных городов чаще всего сталкиваются с проблемой высокой нагрузки на школы и учителей и, следовательно, вынуждены учиться в переполненных классах, в кабинетах, непригодных для обучения, не имеют возможности развивать в школе внеучебные общественно полезные навыки, получать дополнительное образование, получать полноценное внимание учителей.

Проблема школьных туалетов как фактор неравенства

В настоящем исследовании мы бы хотели обратить особое внимание на проблему оснащенности школ туалетами внутри зданий. В общественном восприятии в странах Центральной Азии эта проблема выглядит второстепенной и имеющей косвенное отношение к качеству образования. Однако как академические, так и прикладные исследования международных организаций демонстрируют, что санитарно-гигиенические условия в школах влияют на длительность и непрерывность образовательного процесса.

Наличие туалета внутри здания снижает затраты на его посещение, повышает возможности для посещения школы детей с особыми образовательными потребностями, снижает потери во времени обучения девочек пубертатного возраста.

К сожалению, проблема отсутствия туалетов внутри зданий стоит для стран Центральной Азии очень остро. В отдельных странах подавляющее большинство школ не имеют канализации и/или систем водоснабжения и водоотведения, и, следовательно, даже после посещения уличного туалета дети не имеют возможности помыть руки.

Уличные туалеты, кроме того, являются отражением общей материально-технической оснащенности школы, обеспечения безопасности учащихся, а также менеджерских навыков директоров школ. Если директор школы, где есть только уличный туалет, не торопится решать эту проблему или не может добиться финансирования для ее решения, его навыки как руководителя и готовность защищать интересы своих учащихся вызывают вопросы.



Обострение проблемы цифрового неравенства во время пандемии

В общественном восприятии проблема цифрового неравенства наиболее остро встала именно во время пандемии, когда отсутствие Интернета, гаджетов и цифровых навыков привело к критическому снижению качества учебного процесса. Возвращение школ в офлайн-режим эти проблемы должно нивелировать.

Однако результаты нашего исследования и доклад ПРООН по Индексу человеческого развития¹⁰ говорят о другом – цифровое неравенство влияло на неравенство в образовании и до пандемии и строгих карантинных мер и будет продолжать влиять после.

В современном мире доступ к Интернету и возможность им пользоваться корректно будут определять разрыв между группами населения мира, и те страны, где не будет достигнут массовый охват Интернетом и цифровыми навыками, могут оказаться в числе аутсайдеров.

В странах Центральной Азии проблема обеспечения Интернетом крайне актуальна. Обеспечение полного охвата населенных пунктов Интернетом невозможно из-за дороговизны и нерентабельности проведения инфраструктуры. В Казахстане, к примеру, расстояния между населенными пунктами могут составлять сотни километров, при том что в них проживает малое количество населения.

Это означает, что, прежде всего, дети из сельской местности, особенно отдаленных сел, оказываются в группе риска и будут неизбежно все более серьезно отставать от городских сверстников.

Причины состоят не только в том, что они, не имея доступа к образовательным ресурсам Интернета, не смогут искать дополнительные материалы, но и в том, что их учителя также имеют ограниченные возможности для повышения уровня своих знаний, квалификации, знакомства с новыми практиками преподавания и т. п.

Скрытое гендерное неравенство

Хотя в ходе исследования большинство респондентов, как экспертов, так и учащихся, говорили об отсутствии гендерного неравенства в вопросе доступа к образованию, мы обнаружили ряд косвенных факторов, влияющих на разницу в восприятии образования девочек и мальчиков.

Во-первых, девочки больше мальчиков вовлечены в домашний труд. Как минимум это характерно для Казахстана, где результаты обследования населения по использованию своего бюджета времени показывают,

¹⁰ Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century. – <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>



что 15-летние и старше девочки больше времени тратят на домашний труд, в то время как мальчики могут обучаться, общаться, заниматься культурным просвещением.

Во-вторых, для стран Центральной Азии все еще актуален вопрос ранних браков. В Таджикистане, к примеру, каждый год почти половина браков заключается с невестами 15–19 лет. Даже если предположить, что невестам по 18–19 лет, это характеризует отношение как самой девочки, так ее родителей и учителей к ее обучению. Оно полезно и важно с точки зрения выполнения роли хорошей жены и матери (как говорили девочки во время фокус-групповых дискуссий), но не для самореализации и достижений.

В-третьих, как отмечалось выше, проблема отсутствия достаточных санитарно-гигиенических условий приводит к выпадению девочек пубертатного периода из учебного процесса на несколько дней в месяц. А это нарушает целостность обучения и его эффективность.

Особые образовательные потребности – это приговор

Несмотря на то что в официальной риторике всех стран Центральной Азии вопрос инклюзии в образовании поднимается довольно регулярно, в реальности дела обстоят плачевно.

Обеспечение инклюзивности в школе приравнивается к созданию безбарьерной среды, однако это ограничивается установкой пандусов и, в отдельных случаях, рельефных дорожек для слабовидящих. Образовательные программы не адаптированы под разные типы специализированных потребностей, большинство учителей не проходят обучения для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Во время пандемии и строгого карантина в странах, где разрабатывались обучающие телеуроки, они не были адаптированы для детей с особыми потребностями. Это отражает отношение к таким детям и во внефорс-мажорное время – из-за малочисленности и разнообразия потребностей такие дети остаются за бортом образовательной политики. Инклюзию продвигают частные фонды или международные организации, преодолевая сопротивление и незаинтересованность государственных структур, основная задача которых – обеспечить подготовку «человеческого капитала» – будущего трудоспособного населения, а не реализовать право всех детей на качественное образование.

Необходимо констатировать, что родители детей с особыми образовательными потребностями – неоднородная группа, и многие из них сами не приемлют обучение их детей в общеобразовательных школах и классах.



Центральноазиатская специфика влияния социально-экономического положения на образовательное неравенство

Социально-экономическое положение семьи во всем мире является определяющим фактором образовательного неравенства. Однако если в развитых странах в малообеспеченных семьях ребенок обычно лишен своего рабочего места, возможности сосредоточиться, ограничен в ресурсах для дополнительного образования и средствах ИКТ, то в развивающихся странах ситуация, в дополнение к этому, усугубляется тем, что ребенок практически лишен внимания и времени родителей из-за их постоянной занятости, а зачастую и сам вовлечен в трудовую деятельность.

Для стран Центральной Азии характерен высокий уровень трудовой миграции в соседние страны или внутри страны в центры притяжения. Во многих семьях в трудовую миграцию отправляются оба родителя, а ребенок остается на попечении родственников.

Результаты международных исследований говорят о том, что такие дети подвержены психологической депривации, у них снижается мотивация для обучения и тем более академических успехов. В Кыргызстане эксперты сообщают о распространенной ситуации, когда сразу после окончания школы дети следуют за своими родителями и тем самым полностью повторяют их путь.

Другие эксперты сообщают, что дети трудовых мигрантов, оставшиеся на попечении у родственников, наиболее вероятно будут подвергаться эксплуатации детского труда, в том числе в сезонных видах сельскохозяйственных работ.

В целом из-за общего довольно низкого уровня жизни в странах Центральной Азии поощряется подработка школьников во время каникул или во время, свободное от учебы. Это считается способом взросления и поддержки родителей. При этом полностью игнорируется тот факт, что возможность отдыха и наличие свободного времени способствует развитию ребенка больше, чем постоянная занятость тем или иным видом работ.

Таким образом дети трудовых мигрантов и дети, проживающие в регионах, где практикуется эксплуатация детей в сезонных работах, имеют меньше возможностей для академического развития, получения дальнейшего образования. При этом, несмотря на увеличение количества таких детей (из-за роста трудовой миграции), они остаются вне зоны внимания государственных политик. Как дети из малообеспеченных семей они могут быть охвачены такими мерами,



как бесплатное питание в школе и обеспечение канцелярскими товарами. Но им не предполагается психологическая поддержка, они не охватываются мерами по интеграции их в общество.

Влияние COVID-2019 на образовательное неравенство

Результаты исследования показывают, что образовательный разрыв, обусловленный разным уровнем доходов семей, во время пандемии стал расти еще больше. Учащиеся частных и «элитизированных» государственных школ уже давно стали демонстрировать более высокие академические достижения, по сравнению с учащимися общеобразовательных школ. Например, Казахстан, участвуя в PISA в 2015 году, показал стремительную динамику в академических результатах, что было связано с высокой долей участников из Назарбаев Интеллектуальных школ.

Администрация, учащиеся и учителя частных школ были более подготовлены к вынужденному переходу на дистанционное обучение. Этому способствовали более развитые цифровые системы, постоянно используемые в школе, более развитые цифровые навыки как у учащихся, так и у учителей, а также навыки работы самостоятельно и дистанционно.

После того, как были сняты строгие карантинные меры, учащиеся таких школ имели возможность обучаться офлайн из-за малого количества учеников в классах и в школе в целом. Родители таких учеников, помимо прочего, чаще всего могут позволить оплатить дополнительное обучение, услуги репетиторов.

Дети из менее обеспеченных семей и населенных пунктов, где отсутствуют частные школы и учреждения дополнительного образования, оказались в более уязвимом положении. Если после перехода в традиционный формат, они не будут иметь возможность восполнить знания, эксперты международных организаций предостерегают страны от потери (недополученную выгоду) в миллиарды долларов.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Достижение всеобщего равенства утопично, но образовательная политика должна обеспечивать каждому ребенку возможность учиться в комфортной, безопасной и дружелюбной среде. Это реализация всеобщего права на образование и в конечном счете вложение в рост национального человеческого капитала.

Результаты настоящего исследования показали, что странам Центральной Азии предстоит большая работа по достижению Четвертой цели устойчивого развития ООН, которая нацелена на обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех.

1. Первым и основным шагом для решения проблемы образовательного неравенства в странах Центральной Азии должно стать признание ее наличия и осознание масштаба ее последствий. До сих пор в общественном дискурсе в наших странах этот вопрос не получает своего места, так как на официальном уровне «по умолчанию» принято считать, что наличие в конституциях всех стран статьи об обязательном и бесплатном образовании детей школьного возраста дает основание полагать, что этот вопрос в целом решен.

В ходе нашего проекта мы начали вводить эту тему в публичное поле, обращая внимание на ее различные аспекты. Однако для полноценного присутствия темы образовательного неравенства в странах ЦА в повестке общественных дискуссий необходимо, чтобы этот процесс был поддержан дальнейшим экспертно-аналитическим сопровождением, а также участием в публичных обсуждениях как общества, так и государственных структур.

Также очень важно обозначить последствия образовательного неравенства: усиливающийся разрыв между более обеспеченными и малообеспеченными слоями населения, застревание детей из малообеспеченных семей в ловушке бедности, воспроизводство жизненного пути их родителей. Это, в свою очередь, приводит к тому, что государство не только не получает какой-либо отдачи от вложенных в образование средств в виде налогов от будущих работников, но и, напротив, получает дополнительную нагрузку, вынужденно расширяя и поддерживая систему социального обеспечения. Дети из социально уязвимых слоев имеют более высокие шансы ухудшения здоровья, маргинализации, вовлеченности в теневые сферы экономики.

2. Необходимо повышение уровня финансирования сферы общего среднего образования с одновременным фокусом на справедливое распределение ресурсов между школами.

В Казахстане, к примеру, в данный момент внедряется механизм подушевого финансирования в городских школах, но это решает проблему справедливости распределения ресурсов лишь частично. Потребность в финансировании зависит не только от количества учеников, но и от типа местности, географического расположения, наличия/отсутствия инфраструктуры водоснабжения, водоотведения, канализации, отопления и т. п.

В северных областях в среднем расходы на одного ученика выше (и должны быть выше) из-за относительно большего количества малокомплектных школ, которые, несмотря на меньшую плотность учащихся, требуют сопутствующих расходов, включая содержание здания, оплату труда учителей и обслуживающего персонала.

3. Требуется решение проблемы переполненности школ. Повышение финансирования требуется, прежде всего, для решения проблемы недостатка школ. Темпы роста населения таковы, что, несмотря на ежегодные вливания в строительство школ, этого все еще недостаточно.

При планировании развития социальной инфраструктуры, очевидно, необходимо привлекать демографов. Это должно помочь избежать перекосов и прогнозировать будущую потребность в объектах социальной инфраструктуры до того, как она станет острой.

Нехватка ученических мест имеет большое влияние на уровень образования в странах Центральной Азии. Исследования показали, что академическая успеваемость напрямую зависит от двух ключевых факторов – квалификации учителя и количества учеников в классе. Обеспечение детей возможностью обучаться в классах с меньшим количеством учеников будет равносильно обучению их у лучших учителей.



С учетом ограничений государственных бюджетов необходимо внедрять лучшие практики государственно-частного партнерства по строительству школ.

4. Кроме того, дополнительных вливаний требует оснащение школ не только компьютерным оборудованием и Интернетом, но и туалетами, санитарно-гигиенической инфраструктурой.

Решение проблемы туалетов должно быть в фокусе внимания государственных органов. Во-первых, наличие/отсутствие туалетов внутри здания – это наиболее очевидный признак социального разделения. В лучших школах с наиболее высоким финансированием туалеты не просто находятся в здании, они оснащены кабинками, как правило, имеют кабинки для людей, передвигающихся на коляске, и даже имеют все расходные материалы.

Средние по уровню финансирования школы имеют туалеты внутри здания, но в большинстве из них нет отдельных кабинок, и часто отсутствует вода в кране.

В самых бедных школах, как правило сельских, туалеты есть только уличные. Помыть руки можно только в умывальнике.

Это демонстрирует не только разницу отношения к детям с разными финансовыми возможностями, но и формирует норму жизни. С самого детства люди привыкают, что их комфорт не является приоритетом.

5. Необходимо обеспечить поддержку и повышение социального статуса учителей. В странах Центральной Азии отмечается тотальная нехватка учителей, а в особенности учителей-предметников. Это связано с тем, что профессия учителя и оплата их труда неконкурентоспособны со многими другими профессиями, включая вообще не требующие квалификации. В Таджикистане многие выпускники педагогических вузов практически сразу же отправляются на заработки в трудовую миграцию за рубеж.

Основным способом повысить привлекательность профессии учителя являются финансовые стимулы, но есть и другие пути для их мотивации. Исследования демонстрируют, что профессию учителя изначально выбирают люди с альтруистическим типом мотивации, они воспринимают ее как свое призвание.

Для многих молодых педагогов испытанием становится именно школьная среда, система, не поддерживающая, а, напротив, отвергающая инноваторов, альтруистов, влюбленных в профессию людей. Необходимо возрождение института менторства, наставничества для молодых учителей для повышения шансов удержать новые кадры.

Как один из способов увеличения количества учителей необходимо рассмотреть возможность «бокового входа» в профессию педагога. В Казахстане уже были сделаны первые шаги для внедрения этой политики. Люди с высшим образованием, желающие работать учителям, имеют право пройти краткосрочные курсы по педагогической специальности и работать в школе. Помимо того, что это позволяет большему числу людей прийти в профессию, такой подход дает возможность работать учителями по-настоящему заинтересованным в преподавании людям.

6. Требуется концептуальная модернизация образования через внедрение инклюзивного подхода.

Следует понимать, что способность конкретной школы обеспечить доступную и дружелюбную среду ребенку с особыми образовательными потребностями является маркером доступности и дружелюбности среды и для остальных ее учеников. Посещение школы ребенком с ООП будет означать, что:

- школа соответствует стандартам комфорта и безопасности;
- педагоги подготовлены к работе с особыми детьми, отслеживают проявления буллинга, умеют конструктивно разрешать конфликты и в целом обладают достаточным психологическим ресурсом для индивидуального подхода к ученикам;
- с детьми ведется работа по развитию эмоционального интеллекта и эмпатии.

7. Необходимо обратить внимание на разработку и внедрение политик по интеграции детей из уязвимых групп. Одним из направлений для работы государства по снижению образовательного неравенства должна стать инклюзия в более широком ее смысле. Важно обеспечить не только финансовую, но социально-психологическую поддержку детей из уязвимых слоев, включая детей из малообеспеченных семей, детей из семей трудовых мигрантов, оставшихся на попечении родственников. На данный момент в странах Центральной Азии работа с такими детьми ведется только на уровне предоставления бесплатного питания, канцелярских товаров и формы. На самом деле дети из малообеспеченных семей, дети трудовых мигрантов (в том числе и внутренних, если дети остались на попечении родственников) требуют большего внимания со стороны социальных работников и психологов. Такие дети чаще других вовлекаются в эксплуатацию детского труда, подвергаются буллингу. В отсутствие родителей они чувствуют себя ненужными, брошенными и, соответственно, не ощущают потребности учиться и встраиваться в общество. Кроме того, дети трудовых мигрантов воспринимают путь родителей как единственно верный и к тому же не требующий образования.



Во избежание маргинализации детей из уязвимых групп необходимо разработать алгоритмы работы с ними всех сторон учебного процесса, начиная от учителей начальных классов, учителей-предметников и заканчивая обслуживающим персоналом школы. Одним из направлений развития может стать проведение тренингов по повышению эмпатии для учащихся, это будет способствовать также и снижению случаев травли.

Как наиболее пострадавшие от последствий дистанционного обучения дети из социально уязвимых слоев должны быть в фокусе для обеспечения их возможностью дообучиться, пройти сложные темы, которые им остались непонятны. В то время как более обеспеченные дети с вовлеченными родителями смогут позволить себе услуги репетитора, эти дети при отсутствии поддержки государства не смогут выбраться из рамок туннельной бедности.

8. Важно повысить приоритет среднего образования для всех государственных структур и общества в целом. В общественном сознании образование должно перестать быть вотчиной одного министерства. Принимая во внимание, что на академические успехи влияет множество факторов, за которые министерство образование не отвечает, необходима эффективная межведомственная работа.

В первую очередь вовлекаться должны министерства, ответственные за проведение Интернета в труднодоступные регионы. В Казахстане для обеспечения Интернетом дальних сел были введены неналоговые стимулы для провайдеров Интернета, в Кыргызстане при содействии Министерства образования и науки КР и ЮНИСЕФ планировалось подключить отдельные школы к бесплатному Интернету, который будет поставлять космический спутник.

Но, кроме того, совместно с министерством образования должно работать министерство социальной защиты населения. Политики по интеграции детей из уязвимых групп должны разрабатываться и реализовываться при поддержке этих ведомств.

Что касается общества, в целом в отдельных странах Центральной Азии низкая ценность образования проявляется в том, что после школы многие выпускники не продолжают обучение ни в организациях ТиПО, ни в вузах. Отсутствие интереса к дальнейшему образованию и перспектив в нем становится фактором, обуславливающим гендерное неравенство. Девушки не видят иных возможностей, кроме как выйти замуж, делают это практически сразу после школы и, соответственно, теряют шансы на самореализацию, финансовую независимость и становятся экономическими невидимками.

1

ГЛАВА 1. ОСНОВНЫЕ ТРЕНДЫ В СФЕРЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

1. РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

Во всех странах Центральной Азии продолжается болезненный процесс становления национальных образовательных систем. В каждой стране образовательные реформы, являясь неотъемлемой частью стратегии общенационального развития, имеют свои особенности и характерные черты. Но есть и общие моменты: так, например, сокращается количество школ с русским языком обучения, растет контингент учащихся на национальных языках; происходит значительная трансформация всего культурного пространства, влияющая на образовательную сферу, например, переход с кириллицы на латинскую графику. Во всех странах процесс становления национальных образовательных систем идет через большое количество реформ, некоторые из которых не доведены до завершения, отменены, оказались нереалистичны или реализованы формально. Например, переход на девятилетнее обучение в Узбекистане



(с 2017 года 11-летнее образование начали возвращать¹¹), или попытка внедрения в Казахстане трехязычия в школах в условиях отсутствия англоязычных педагогов¹².

2. ДЕМОГРАФИЧЕСКОЕ ДАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ИНФРАСТРУКТУРУ

Демографическое давление на образовательную инфраструктуру происходит на фоне высокой рождаемости и роста населения¹³. Так, с начала 90-х годов население Таджикистана выросло с 5,3 млн до 9,5 млн человек, прирост составил около 80%¹⁴. В Узбекистане прирост населения составил 65%, в Кыргызстане – 50%. В Казахстане прирост населения за годы независимости составил 2,5 млн человек¹⁵ (15%), при этом изменилась этническая структура, а уровень рождаемости значительно варьируется в зависимости от региона¹⁶.

Демографический рост оказывает значительное давление на социальную инфраструктуру. В большинстве школ региона дети учатся в две смены, многие – даже в три.

Наибольшее давление приходится на инфраструктуру крупных городов из-за продолжающегося процесса урбанизации в странах региона. Результат – переполненные городские школы. Например, в Казахстане только 28,6% общеобразовательных школ расположены в городской местности, но на них приходится больше половины всех учащихся (54,5%).

3. МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ВНЕДРЕНИЕ ИКТ В ОБРАЗОВАНИЕ

Параллельно все центральноазиатские страны пытаются активно реформировать образовательные системы, отходя от советского наследия. Внедряются новые подходы к форме и содержанию образования, к ведению школьной документации, переподготовке педагогических кадров, разработке новых учебных программ,

11 В Узбекистане ввели обязательное 11-летнее школьное образование. – <https://uz.sputniknews.ru/20180125/11-letnee-shkolnoe-obrazovanie-7346683.html>

12 Асхат Аймагамбетов: «Мы должны признать наличие коррупции в сфере образования». – <https://rus.azattyq.org/a/kazakhstan-interview-minister-of-education-askhat-aimagambetov/30215207.html>

13 <https://cabar.asia/ru/trete-desyatiletie-nezavisimosti-kak-rastet-naselenie-tsentralnoj-azii>

14 <https://ichrtj.org/ru/blog/rozhdzaamost-vsyo-vyshe-zemli-vsyo-menshe>

15 <https://strategy2050.kz/ru/news/na-2-5-mln-chelovek-uvlichilas-chislennost-naseleniya-rk-za-gody-nezavisimosti>

16 <https://vlast.kz/novosti/43217-naselenie-severnnyh-i-vostochnyh-regionov-kazahstana-prodolzaet-snizatsa.html>

методических пособий и учебников. Ведется внедрение компетентностной модели образования (Таджикистан, Казахстан).

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) трансформирует не только экономику, но и несет новые возможности и новые вызовы в сфере образования. Быстрое проникновение ИКТ в профессиональную среду и цифровизация повседневности ставят новые требования к функциональной грамотности школьников. В современном мире недостаточно уметь читать, писать и иметь представления об естественных и социальных науках. Чтобы «полноценно и эффективно функционировать как члены сообщества, родители, граждане и работники»¹⁷, сегодняшние школьники должны уметь адекватно оценивать источники информации, знать и соблюдать принципы цифровой безопасности, быстро обучаться использованию ИКТ в быту и на работе.

Цифровая грамотность сегодня не подразумевает профессиональные навыки в сфере информационных технологий, это четкое понимание базовых принципов безопасной работы в IT пространстве и умение быстро осваивать новые информационные продукты, то есть пользовательские навыки. Например, умение защитить личные данные в социальных сетях, настроить вайфай, пользоваться электронными платежами, облачными сервисами, получать государственные услуги и совершать безопасные покупки онлайн, распознавать мошенничество, выбирать надежные источники информации, критически оценивать фейки и городские легенды, уметь справляться с троллингом, понимать ответственность за распространение недостоверной информации.

Такой цифровой грамотности не хватает не только школьникам, но и их родителям и учителям. Цифровизация приходит в жизнь людей быстрее, чем они успевают к ней адаптироваться.

Внедрение ИКТ способно сократить неравенство в образовании посредством дистанционного или онлайн-образования, доступом к лучшим образовательным программам мира, самым современным научным знаниям и превосходным учителям.

В таких условиях система школьного образования должна быть достаточно гибкой, чтобы адекватно отвечать на новые вызовы и эффективно использовать новые возможности.



4. ПРОБЛЕМЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ И КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛ

Все эти реформы проводятся на фоне хронического недофинансирования социальной сферы в целом и образовательной в частности.

Низкие зарплаты учителей, их невысокий социальный статус, высокая рабочая нагрузка и возложение на них функций «государственных волонтеров» привели к тому, что из сферы годами уходят наиболее талантливые кадры.

В нынешних условиях профессия учителя остается малопривлекательной для абитуриентов, соответственно, замещения новыми талантами не происходит. В педагоги зачастую попадают не по призванию, а потому, что «больше не взяли нигуда».

Результатом становится уже заметное снижение общего качества школьного образования. Поиск хорошей школы и хороших педагогов превращается в сложный квест для родителей, готовых вкладывать время и деньги в обучение своих детей.

5. УГЛУБЛЕНИЕ РАЗРЫВА В КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАМКНУТЫЙ КРУГ БЕДНОСТИ

В итоге активно развивается сеть частных образовательных учреждений. Частные и государственные экспериментальные школы становятся «пылесосами», высасывающими талантливых педагогов из обычных школ и финансовые ресурсы из карманов родителей и государства.

В таком разнообразии нет ничего плохого, однако в условиях, когда обычные школы (и городские, и сельские) страдают от хронического недофинансирования, нехватки предметников и переполненности, формируется элитарная система образования.

Такая система образования только закрепляет имущественное и сословное неравенство. Выпускнику обычной школы сложнее поступить в топовый национальный или зарубежный вуз, он меньше информирован о различных стипендиальных программах или международных программах обмена учащимися. В дальнейшем ему сложнее конкурировать со своими более привилегированными ровесниками. И сложнее обеспечить качественное образование уже своим детям.

Основа для социального неравенства сегодня закладывается уже на школьной скамье.

2

ГЛАВА 2. ГРАНИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Материально-техническое оснащение школы является одним из ключевых факторов, напрямую влияющих на качество обучения. Укомплектованность кабинетов физики и химии реагентами и лабораторным оборудованием, наличие компьютерной, мультимедийной или интерактивной техники – эти показатели могут использоваться для того, чтобы оценить уровень материально-технического оснащения.

Однако в странах Центральной Азии условия обучения необходимо рассматривать с точки зрения обеспечения базовых потребностей, которые, учитывая хроническое недофинансирование системы образования и особенности региона, смогут более точно отразить ситуацию.

Государственное планирование в сфере образования в странах Центральной Азии, очевидно, не успевает за темпами рождаемости. В большинстве школ количество учеников стабильно превышает их



проектную мощность. В больших городах распространены трехсменные школы, а двухсменные считаются роскошью. Например, в начале учебного 2021–2022 года в Казахстане в отдельных школах количество первых классов составило 28 комплектов¹⁸.

Это приводит к необходимости реорганизации пространств, непредусмотренных для обучения, высокой нагрузке на учителей, школьную инфраструктуру и оборудование. Кроме того, школьники, вынужденные учиться в третью смену, заканчивают уроки только в 8 часов вечера.

Сельские школы менее перегружены, однако чаще они устарели морально и физически, в большинстве из них отсутствуют санитарно-гигиенические условия. Даже если в школе есть туалет, не всегда есть возможность вымыть руки.

Многочисленные исследования сообщают о том, что даже качество и современность зданий влияют на успешность процесса обучения детей. А если учитывать, что школа является ключевым институтом для воспитания чувства гражданственности и принадлежности к обществу, такое ее состояние дает школьникам недвусмысленные сигналы о том, что представляет собой общество, в котором они живут.

2.1. ПЕРЕПОЛНЕННЫЕ ШКОЛЫ С ПЕРЕПОЛНЕННЫМИ КЛАССАМИ

В Центральной Азии одной из ключевых тенденций, определяющих развитие сферы образования, является высокий уровень рождаемости и рост доли детского населения.

Это в свою очередь ведет к постоянно повышающейся нагрузке на социальную инфраструктуру страны, включая общеобразовательные школы, которая выражается в виде переполненных классов или трехсменного режима обучения.

В странах региона продолжается процесс урбанизации, и в крупных городах рост числа детей связан не только с высокой рождаемостью, но и из-за внутренней миграции из сельских местностей.

Эксперты отмечают, что проблема переполненности классов особенно характерна для школ, которые находятся в крупных городах и регионах с высокой плотностью населения. «Классы переполнены сверх нормы» – вместо 25 учеников в классах учатся 40–50 детей.

¹⁸ 1-й “Ю” класс открыли в одной из школ Алматы. – https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/1-y-yu-klass-otkryili-v-odnoy-iz-shkol-almaty-447470/

[...] стандарт [который утвердило Министерство образования и Министерство здравоохранения СССР] был 25 [учеников], но тем республикам, у которых не было денег строить школы побольше, на время разрешили 30 [учеников], пока они построят эти школы. Но все временное – это постоянное» (представитель НПО, которое работает с ЛОВ, Узбекистан).

Из-за неспособности национальных образовательных систем справиться с избытком учеников, растут частные семейные издержки на образование:

- Эксперт из Кыргызстана рассказывал, как остро стоит проблема переполненности классов в школах таких городов, как Бишкек, Ош, Джалал-Абад, Каракол. В поисках лучшего образования обеспеченные родители отправляют детей **учиться в платных частных школах.**

- Та же ситуация наблюдается и в крупных городах Таджикистана, что, по мнению местного эксперта, негативно влияет на качество образования в школах и вынуждает родителей **обращаться за помощью к репетиторам.**

- Качество образования является одним из факторов, усиливающих процесс урбанизации. Участники фокус-групп рассказывали, что в некоторых семьях **решения о переезде в крупный город или столицу** были связаны со стремлением родителей обеспечить детям лучшее образование.

По словам узбекского эксперта, хотя в городах проблема нехватки ученических мест стоит остро, в сельской местности дела обстоят не намного лучше. Это связано с тем, что в селах строят мало школ, ресурсы направлены в первую очередь в города.

«Но в реалии у нас 45, в некоторых классах 50 даже. Такая же скученность учеников и в сельских районах, потому что школ строят мало. Допустим, в одном районе 2–3 школы, а нужно, допустим, 10–15 школ. И все в эти 2–3 школы идут» (представитель НПО, которое работает с ЛОВ, Узбекистан).

Родители и ученики, участвовавшие в фокус-группах, рассказывали, что из-за избытка учеников учителя не успевают уделить внимание каждому ребенку. В городских школах учатся дети из близлежащих районов. Школы вынуждены вести обучение в 3–4 смены, в классах учатся по 40–50 учеников.



Таким образом, количество учащихся в классе является одним из факторов неравенства образования, так как оно определяет возможность индивидуального подхода со стороны учителя, а также более сбалансированную структуру занятия.

2.2. МОРАЛЬНО УСТАРЕВШАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА

Другим показателем качества условий обучения является степень изношенности зданий. Часть школ Центральной Азии функционирует в зданиях, построенных еще в советское время, при этом не получая финансирования на их капитальный ремонт.

«Это была пилотная школа трехязычного образования, [и] эксперты, которые приезжали к ним, увидели состояние школы. Это было, оказывается, какое-то военное училище, [...] здание было очень старое, и когда эти эксперты увидели школу, они были шокированы: «Как вы работаете в этой школе?» [исследователь в сфере образования, Казахстан].

По словам казахстанского эксперта, часть школ в принципе не подлежит ремонту, а идет под снос. В ожидании сноса деньги в здание не вкладываются на протяжении нескольких лет, пока школа продолжает работать в старом здании.

«Ну есть такие школы, которые вообще ремонту не подлежат или скоро пойдут на снос, и мы, естественно, туда не вкладываемся» [руководитель Фонда, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, Казахстан].

Обучение в школах, где может отсутствовать надлежащая вентиляция помещений, звукоизоляция или система терморегуляции классных кабинетов, может напрямую влиять на физическое состояние учеников, провоцируя головные боли или насморк, и, соответственно, снижать восприимчивость ими учебного материала¹⁹.

Физическое состояние школьных зданий может влиять на успеваемость учащихся: одно из международных исследований показало, что те школьники, которые обучались в школах, соответствующих нормам строительства образовательных учреждений, показывали более высокие результаты тестирования, чем школьники, которые обучались в более старых школах, которые этим нормам не соответствовали²⁰.

¹⁹ <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2014.03.002>

²⁰ <https://doi.org/10.1177/2158244014556993>

Аварийные школы нуждаются не только в капитальном ремонте, но и в полной реорганизации пространства с учетом новых тенденций в обучении и необходимости создания безбарьерной инклюзивной среды. Например, организация пространства для инклюзивного образования предусматривает наличие сенсорных комнат для детей с расстройствами аутистического спектра, а также четкое разделение пространства между игровыми и учебными зонами.

«Обязательно нужно выделить отдельный кабинет для той же службы психолого-педагогического сопровождения, куда дети бы могли прийти, расслабиться. Там с логопедом, с психологом позаниматься, сделать домашнее задание» (руководитель Фонда, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, Казахстан).

И, наконец, одним из ключевых показателей наличия/отсутствия условий для обучения мы считаем обеспеченность школ туалетами внутри зданий в силу следующих причин:

- 1) Можно предположить, что отсутствие санитарного благоустройства в школе является ярким маркером ее состояния и существенно снижает вероятность наличия в этой школе укомплектованного компьютерного кабинета или полностью оснащенной библиотеки.
- 2) Отсутствие современных санитарно-гигиенических условий определяет неравенство в построении образовательного процесса.

Как отмечают эксперты, учащиеся тех школ, где есть только надворные туалеты, вынуждены терять значительную часть учебного времени на поход в туалет. Особенно остро эта проблема стоит в зимнее время.

«Если он [туалет] у меня в конце коридора, я потрачу на это три минуты. Ну пять минут потрачу. А если туалет находится в конце территории школы, я на это потрачу, наверное, минут 20. А еще мне нужно пойти и найти место, где помыть руки. А еще я должен пойти и переобуться. В сменке же ходят зимой. Куртку свою вытащить откуда-то, вернуть ее обратно. То есть такие вещи они на самом деле жестко влияют» (исследователь в сфере образования, Казахстан).

«Наиболее остро проблема технического состояния школ, по словам опрошенных экспертов, стоит в сельской местности. В сельских школах отсутствуют благоустроенные туалеты, вода,



отопление, школьная мебель не обновлялась со времен СССР, «нет специализированных классов по музыке, труду, физике и химии, нет спортивных площадок для уроков физкультуры» (эксперт НПО, Таджикистан).

Из-за отсутствия нормальных санитарных условий особенно страдают учащиеся с особыми образовательными потребностями.

«Но я знаю примеры, из-за того, что, например, туалет в этой школе находится очень далеко, дети с инвалидностью, если прихрамывает, он не может сходить в туалет во время учебы» (исследователь в сфере образования, Узбекистан).

3) Отсутствие благоустроенных санитарно-гигиенических узлов в здании школы имеет гендерный аспект, где девочки пубертатного периода вынуждены избегать посещения школы несколько дней в месяц из-за невозможности провести санитарно-гигиенические процедуры во время менструации.

Согласно отчету ЮНЕСКО за 2014 год, пропуск девочками хотя бы нескольких учебных дней во время месячного цикла – достаточно распространенная практика²¹. На это решение влияет не только отсутствие гигиенических условий или материалов, но и связанный с менструальными болями физический дискомфорт и психологическое воздействие потенциально стесняющей ситуации, чувство стыда и стресса, а также ожидание негативной реакции от сверстников или учителей.

2.3. КАЧЕСТВО И КОЛИЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Квалификация учителя является одним из основных факторов, определяющих качество образования. Соответственно, разница в «качестве» учителей влияет на образовательное неравенство. Как показывают результаты исследований, обучение ребенка учителем более высокой квалификации не только влияет на качество знаний, но и определяет дальнейший успех в жизни, включая уровень доходов. В Соединенных Штатах обучение ребёнка в начальной школе учителем более высокой квалификации увеличивает доход ребёнка на протяжении жизни на 250 тысяч долларов США (Ханушек, 2017, как цитируется Всемирным банком, 2019). Зузовский и Доница-Шмидт

²¹ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226792>

(2014) отмечают, что в конечном счете учителя оказывают прямое влияние на благосостояние нации.

При этом очевидно, что квалификация учителей отличается внутри страны на уровне регионов и типа поселения. Родители школьников в ходе фокус-групповых дискуссий отмечают, что городские школы ведут более жесткий кадровый отбор, учитывают образование, стаж и профессиональные навыки кандидатов. Сельские школы лишены такого выбора.

«В сельской школе какой учитель есть, он работает и преподает то, что он знает. [...] Потому что из города никто не придет и не будет преподавать» (Казахстан, родители, город).

В городах конкуренцию за квалифицированные кадры выигрывают частные школы, которые могут предложить заработную плату в разы выше, чем в государственной школе. По мнению опрошенных родителей, сейчас, когда снизилась престижность профессии и авторитет педагога, основная мотивация учителей приходится на финансовый компонент.

В ходе исследования выяснилось, что для стран региона характерна такая проблема, как недостаток учителей в школах, низкая оплата труда учителей, низкая престижность профессии.

«Проблема всех школ – нет предметников. У нас в школе никто не преподает, например, географию и физику. Просто окна в расписании класса. Даже до коронавируса, у меня дочка приходила после 3 уроков» (Узбекистан, родители, город).

Низкие оплата труда и престиж профессии приводят к тому, что работу учителя выбирают по остаточному признаку, не всегда туда приходят высококвалифицированные кадры. В случае выбора более грамотный и академически успешный человек предпочитает другую более высокооплачиваемую сферу. Это приводит к общему снижению качества педагогических кадров.

«Не у всех учителей уровень их знаний предоставляет их ученикам возможность поступить в вузы и в дальнейшем получить желаемую профессию» (Узбекистан, ученики, из разных областей).

Некоторые ученики на фокус-группах рассказывали о несправедливых стереотипах, связанных с выбором педагогической стези: «Если



кто-то хочет стать учителем, то это считается таким позорным или недостойным делом» (Казахстан, ученики старших классов, казахский язык обучения).

При этом, по мнению школьников, талантливые учителя очень востребованы, ведут занятия в нескольких школах, занимаются репетиторством.

Многие эксперты отмечают, что признаком низкого престижа профессии является ее феминизация, что как раз так характерно для стран ЦА. К примеру, в Казахстане среди линейных сотрудников в сфере образования женщины составляют более 80%, при этом среди административного персонала в образовании женщины составляют гораздо меньшую долю – около 40%²².

По результатам исследования, проведенного Общественным фондом «Белес», хотя профессию выбирают из гуманистических, альтруистических побуждений, в течение первых лет работы учителя не выдерживают нагрузки и ответственности, которая не соответствует уровню оплаты.

Высокая нагрузка на учителя связана, с одной стороны, с большими класс-комплектами, с другой – наличием дополнительной нагрузки, не имеющей прямого отношения к основной деятельности учителя. В частности, и эксперты, и опрошенные родители отмечают загруженность учителей отчетами, участием в массовых мероприятиях, сбором подписей в период различных общественных кампаний (выборы, перепись населения и пр.) и др.

*«Учитель должен только обучать, а не ходить собирать голоса, делать субботники, или когда массовка какая-то нужна»
(Кыргызстан, родители, город).*

2.4. ФАКТОР ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ

Большинство экспертов, участвовавших в нашем исследовании, независимо от конкретной страны, отмечают проблему неравенства в качестве обучения из-за языкового фактора.

Хотя количество школ с русским языком преподавания и их контингент с каждым годом уменьшается, в восприятии жителей четырех стран обучение на русском языке школьников является

²² https://gender.stat.gov.kz/page/frontend/detail?id=40&slug=-34&cat_id=8&lang=ru



более конкурентоспособным. Опрошенные эксперты отмечали, что русскоязычные школы предлагают ученикам более высокий уровень обучения.

«Наиболее качественное образование предоставляется школами с русским языком обучения, в школах с узбекским, киргизским и туркменским языками обучения качество образования ниже» (представитель Академии образования, Таджикистан).

Русскоязычное образование остается престижным в некоторых странах региона. Эксперты связывают это с наследием советского периода.

«Русский язык пришел к нам еще со времен СССР. Стереотипно, можно сказать, считается, что это престиж. Появилось понятие, что большинство тех, кто живет в достатке, интеллигенция, если отдаст своих детей в русскоязычные школы, значит получают там хорошие знания. Это до сих пор есть и существует, будь то в центре или в других регионах» (эксперт в сфере образования, Кыргызстан).

В определенной мере востребованность русского языка, по мнению экспертов, связана с возможностью включения в более широкое русскоязычное информационное пространство.

«Вы знаете, что в Ташкенте 70% людей стараются отдать своих детей в русскоговорящую школу? [...] Если знает человек язык русский, он больше информации получает, он больше развивается и так далее» (представитель НПО, которое работает с ЛОВ, Узбекистан).

Схожими причинами востребованность русскоязычных школ объясняли и родители, что они связывали с качеством учебных материалов и использованием российских учебных программ, доступностью информации и литературы на русском языке.

В ходе фокус-групповых интервью родители рассказывали, что проблема переполненных классов наиболее актуальна для городских русскоязычных школ. В русской школе в классе учатся по 40–50 человек, тогда как в соседней школе, обучающей на национальном языке, в классах по 25–30 учеников.

Некоторые родители рассказывали, что владение русским языком дает возможность ребенку поступить в российский вуз или уехать в Россию на заработки.

Многие эксперты отмечают, что проблема заключается не в самом национальном языке, а в отсутствии качественных учебных материалов



на нем. В странах Центральной Азии, по мнению экспертов, не были возвращены свои авторы учебников, нет необходимых финансовых ресурсов, соответственно, нет возможности качественно разрабатывать свои.

Как отмечали эксперты, часть учебников представляет собой низкокачественные переводы русскоязычных учебников. Собственные разработки, по словам экспертов, не отличаются высоким качеством из-за отсутствия научной базы, коррупциогенности сферы и недостаточной квалификации специалистов, занятых в разработке учебников (авторы, редакторы, художники-иллюстраторы).

«[...] низкий уровень [квалификации] авторов, пишущих книги. Он может быть очень хорошим ученым, физиком, химиком например, или писателем. Но теория учебников – это отдельная наука, отдельное направление. Хромает построение теории учебников» (эксперт в сфере образования, Кыргызстан).

При этом эксперты отмечают интересную тенденцию, которая, возможно, снизит уровень неравенства по принципу языка. В связи с тем что профессия учителя имеет низкую престижность, большая часть молодых учителей являются выходцами из села и чаще всего – носителями национальных языков. Из-за нехватки кадров они же преподают и в школах с русским языком обучения.

«Большая проблема – отсутствие преподавателей на русском языке. [...] И приходится преподавать узбекскому преподавателю, которые сам еле-еле говорит на русском. Он преподает этим же узбекам, которые хотят обучаться на русском» (представитель НПО, которая работает с ЛОВ, Узбекистан).

3

ГЛАВА 3. ВЛИЯНИЕ COVID-2019 НА ДОСТУП К ОБРАЗОВАНИЮ. КАК ПРОШЕЛ СТРЕСС-ТЕСТ?

Во время пандемии нового коронавируса образовательные системы стран региона вынуждены были в кратчайшие сроки адаптироваться к санитарно-эпидемиологическим ограничениям. Учитывая, что первоочередной задачей правительств была защита здоровья учеников, вопросы обеспечения качества удаленного образования отошли на второй план.

Анализ фокус-групповых дискуссий выявил разочарованность многих родителей процессом дистанционного образования из-за его низкой эффективности и трудо- и ресурсоемкости. Из-за дороговизны или физической недоступности интернет-связи, нехватки компьютеров и смартфонов и неумения ими пользоваться многие ученики были отрезаны от учителей и выпали из учебного процесса.

Очевидно, что качество дистанционного школьного образования не сравнится с очным обучением. В дальнейшем все страны региона



постепенно открывали школы, как только позволяла эпидемическая ситуация.

Учащиеся и родители школьников отмечают, что весной 2020 года одной из значительных проблем была растерянность учителей и неумение пользоваться основными предложенными вариантами для проведения дистанционного обучения онлайн. Это приводило к дезорганизации процесса обучения, снижению контроля над качеством выполняемых заданий.

Во время 2020–2021 учебного года учителя улучшили свои навыки в организации дистанционного обучения, стали более требовательными, процесс обучения стал более последовательным и четким. В восприятии родителей школьников, таким образом, позднее процесс дистанционного обучения стал более эффективным. В восприятии учащихся увеличилась нагрузка, учителя стали более продвинутыми и требовательными.

3.1. ДЕЙСТВИЯ ПРАВИТЕЛЬСТВ В СФЕРЕ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Таджикистан не вводил дистанционное обучение

Из охваченных исследованием четырех стран Центральной Азии три избрали переход на дистанционное обучение в период пандемии. Исключением стал Таджикистан. Министерство образования и науки Республики Таджикистан 27 апреля 2020 года временно закрыло все общеобразовательные учреждения. Первоначально по всей стране было объявлено о закрытии школ до 10 мая. Однако 5 мая Министерство образования и науки продлило срок закрытия школ до 17 августа 2020 года. Для компенсации упущенных уроков начало нового учебного года было перенесено с 1 сентября на 17 августа 2020 года. При этом были предприняты строгие меры по соблюдению санитарных правил.

Казахстан, Кыргызстан и Узбекистан: от телеуроков и WhatsApp к дежурным классам и возвращению в школы

При оценке воздействия пандемии на процесс обучения необходимо учитывать разницу политик во время первой волны, которая пришлось на четвертую четверть 2019–2020 учебного года, и других волн, которые пришлось на 2020–2021 учебный год.

Первоначально, как и большинство стран мира, Узбекистан, Кыргызстан и Казахстан решили комбинировать разные формы дистанционного обучения. В связи с ограниченным доступом к ИКТ и Интернету

ведомствами, ответственными за образование, было принято решение обеспечить учащихся телеуроками, которые транслировались на национальных телеканалах.

При этом, как отмечают учащиеся и их родители, телеуроки редко были полезными, так как часто их тематика не совпадала с программой в школе.

«В онлайн-обучении ТВ-уроки особо нам не помогли. Учителя заново делали видеоуроки, мы привыкли к методике наших учителей. А ТВ-уроки дают усложненно и научно. По алгебре, например, вообще не было полезно. Сложно было заниматься» (ученик старшего класса, Кыргызстан).

Кроме того, в первое время телеуроки можно было посмотреть только в определенное время для каждого класса, то есть процесс обучения был негибким. Ученики также отмечают, что телеуроки были разработаны на более сложном языке, не адаптированы к пониманию среднего школьника. Эксперты во время глубинных интервью отмечали также, что телеуроки не были адаптированы для детей с особыми образовательными потребностями.

В Кыргызской Республике Институт Развития Молодежи провел мониторинг соблюдения прав учащихся школ на доступ к образованию в период карантина (дистанционного образования)²³. В рамках мониторинга было проведено 2 770 индивидуальных опросов и 76 индивидуальных интервью учащихся школ, родителей и учителей общеобразовательных и частных школ. Охват мониторинга – 7 областей и города Ош и Бишкек.

Как уже было упомянуто выше, государством были обеспечены записи видео-уроков, которые транслировались на местном телевидении. Но даже несмотря на универсальность видео-уроков, они были недоступны во многих регионах в отдаленных местностях. В частности, в Джалал-Абадской области 23,5% и в Нарынской области 14,3% людей отметили отсутствие доступа к ним.

Для организации онлайн-обучения в Республике Казахстан и Республике Кыргызстан были подготовлены перечни основных онлайн-платформ, которые учителя могут использовать.

Впоследствии в течение 2020–2021 учебного года дистанционное обучение стало комбинироваться с традиционным обучением в разных форматах.



В Республике Казахстан использовалась практика дежурных классов (не более 10–15 человек в кабинетах), чаще всего такие возможности предоставлялись учащимся начальных и выпускных классов. При этом родители имели право выбрать форму обучения самостоятельно, а учителя часто работали в две смены: проведя обучение в классах, они проводили затем занятия для тех, кто выбрал онлайн-обучение.

В малых селах было разрешено проводить обучение традиционным способом, в школах. Возможность посещения школы предоставлялась в зависимости от эпидемиологической ситуации в регионе²⁴.

В Республике Узбекистан уже с начала 2020–2021 учебного года начали поэтапный переход к традиционному обучению. В ноябре 2020 года в традиционном формате обучалось 74% учащихся²⁵, а к началу третьей четверти 2020–2021 учебного года, по данным официального телеграм-канала Министерства народного образования, 90% учеников вернулись в школы²⁶.

В Кыргызской Республике в начале 2020–2021 учебного года учащиеся первых и выпускных классов были допущены к традиционному обучению, но уже в октябре 2020 года в связи с ухудшением эпидемиологической ситуации всех учащихся перевели на дистанционное обучение²⁷. В третьей и четвертой четверти школы посещали ученики 1–5 классов, 9 и 11 классов, а для учеников 6, 7, 8 и 10 классов обучение проводилось в режиме онлайн²⁸.

3.2. ЧТО ОГРАНИЧИВАЛО ЭФФЕКТИВНОСТЬ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ?

Основные трудности реализации дистанционного обучения были связаны с нехваткой необходимой техники у учителей и учеников, отсутствием или дороговизной интернет-связи и неумением пользоваться необходимыми приложениями.

По этим причинам в Таджикистане дистанционное обучение не вводилось²⁹, а остальные страны региона столкнулись со значительными трудностями в его организации.

24 <https://primeminister.kz/ru/news/reviews/trebovaniya-k-dezhurnym-klassam-doplata-uchitelyam-i-rabota-s-roditelyami-kakovy-osobennosti-obucheniya-s-1-sentyabrya-v-kazahstanskih-shkolah-2773426>

25 <https://uz.sputniknews.ru/20201105/V-MNO-otreagirovali-na-slukhi-o-vozbnovlennii-ochnykh-zanyatiy-v-shkolakh-15329678.html>

26 <https://t.me/uzedu/11360>

27 <http://kabar.kg/news/pandemiya-i-obrazovanie-kak-distantcionnoe-obuchenie-izmenit-podkhod-k-uchebe/>

28 <https://rus.azattyk.org/a/stolichnyie-shkoly-i-detskie-sady-snova-perehodyat-na-onlayn-obuchenie/31189870.html>

29 Мирзоев Ш. Сводный отчет оперативной оценки потребностей в общем среднем образовании в Республике Таджикистан // Аналитический отчет ЮНИСЕФ. – Душанбе, 2020. – Стр. 19–21.

Помимо объективных ограничений эффективности дистанционного обучения, на которых мы остановимся ниже, проблема во всех странах региона была в выработке соответствующей политики с определением целей дистанционного обучения. Государства Центральной Азии попытались полностью перенести традиционное обучение в онлайн-среду, что, как показала практика, оказалось под силу только лучшим школам.

Как отмечают эксперты ЮНИСЕФ Андалиб Алам (Andaleeb Alam) и Приямвада Тиуари (Priyamvada Tiwari), задачами дистанционного обучения могут быть «сохранение вовлеченности» (engagement), «закрепление уже полученных знаний» (reinforcement) и «прогресс, получение новых знаний» (progression)³⁰. В зависимости от выбранного фокуса/задачи должны применяться и разрабатываться механизмы работы с учениками; от этого зависит и нагрузка на все стороны учебного процесса. Отсутствие ясной постановки задачи дистанционного обучения с учетом инфраструктурного развития страны и ее отдельных территорий, навыков владения ИКТ всех участников образовательного процесса, уровня вовлеченности родителей и др. (как это и случилось в условиях пандемии) может стать серьезной проблемой и в постковидный период, когда страны будут подсчитывать свои потери и оценивать урон.

Дорогой или физически недоступный Интернет

Общей и наиболее часто озвучиваемой проблемой исследователи, эксперты и представители государственных структур всех стран региона называют низкий охват населения интернет-связью и/или его низкое качество.

Обеспеченность Интернетом зависит от таких факторов, как место проживания и уровень доходов семьи. Таким образом, во время дистанционного обучения **в наиболее уязвимом положении оказались учащиеся, проживающие в сельской местности, в малонаселенных регионах, горной местности, а также школьники из малообеспеченных семей.**

В Республике Казахстан, согласно официальным данным, около 92% домохозяйств имеют доступ к Интернету, при этом фиксированной широкополосной связью может воспользоваться значительно меньшая доля населения – 50%. Таким образом, часто под интернет-связью подразумевается **мобильный широкополосный Интернет, которого недостаточно для полноценной работы** на онлайн-платформах, рекомендованных МОН РК.



Официально в Казахстане Интернетом охвачено 100% городов и 82% сел³¹. Хуже всего процесс интернетизации проходит в малых селах, где проживает несколько сотен человек.

Однако есть и другая проблема. Охват Интернетом в селах на практике нередко подразумевает не полный охват всего населенного пункта, а подведение интернет-связи «к ключевым местным организациям – акиматам, школам, больницам». Это приводит к тому, что даже в рамках одного населенного пункта есть разница в качестве интернет-связи³².

Как рассказывали участники казахстанской фокус-группы, в сельской местности жителям приходилось платить 70 долларов США (30 тысяч тенге) только за установку антенны, которая позволила бы им подключиться к сотовой связи.

В Республике Узбекистан наиболее распространенным является мобильный Интернет. Редко в домохозяйствах подключен стационарный широкополосный. В связи с этим необходимость учиться онлайн приводила к высоким затратам, так как стоимость мобильного Интернета остается высокой. Отдельные участники фокус-групп рассказали, что за период дистанционного обучения их расходы на мобильный Интернет составил около 38 долларов США, что составляет 1/7 средней зарплаты в Узбекистане. В итоге, по словам родительницы, *«моя дочь сказала, что лучше она в школу пойдет. И вторая дочь также решила, что лучше ходить в школу, чем дома сидеть» (родители, город, Узбекистан)*.

Дороговизна и отсутствие необходимой техники

Как правило, отсутствие интернет-связи или достаточного уровня скорости сопровождалось отсутствием в домохозяйствах компьютерной техники – ноутбуков, персональных компьютеров, планшетов. Это привело к тому, что для многих школьников основным средством обучения во время дистанционного обучения стал смартфон.

Необходимость адаптировать процесс обучения к смартфону в купе с низкой скоростью Интернета стала причиной того, что, несмотря на наличие перечня рекомендуемых онлайн-платформ, самыми популярными способами коммуникации и обучения стали мессенджеры WhatsApp и Telegram.

31 <https://www.primeminister.kz/ru/news/do-konca-2020-goda-880-sel-budut-obespecheny-shirokopolosnym-dostupom-k-seti-internet>, <https://www.primeminister.kz/ru/news/interviews/dostup-sel-k-internetu-i-obe-spechenie-kachestvennoy-svyazyu-razvitie-cifrovizacii-v-kazahstane-62132>

32 <https://vlast.kz/jobsshestvo/42493-internet-est-no-ne-vezde-kak-roditeli-i-skolniki-v-selah-spravlausa-s-onlain-obuceniem.html>

В это же время учащиеся из крупных городов отмечали, что для организации процесса обучения их учителя использовали не одну, а сочетание онлайн-платформ: Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams и мессенджеры.

При этом и **смартфоны для некоторых семей оказывались роскошью, дополнительной статьёй расходов**, которую не все могли себе позволить. Участники фокус-групп рассказывали, что были вынуждены искать средства для покупки телефонов.

Особенно сложной ситуация становилась для многодетных семей с несколькими детьми школьного возраста, где пятеро детей пытались продолжить учебу, используя один смартфон на всех.

Участники фокус-групп рассказывали, что **не имели возможности оплачивать связь**, и в результате их дети не общались с преподавателями, не сдавали домашнюю работу и не получали обратную связь от учителя до конца учебного года.

Негативный эффект для обучения онлайн имели коммунальные условия в населенном пункте, в частности отключение электричества. Участники фокус-групп рассказывали, что перебои электроснабжения оставили школьников без учебы не только в кишлаках, но и в городах. В итоге некоторые ученики переезжали к родственникам в другие населенные пункты, чтобы продолжить учебу.

Недостаточный уровень цифровой грамотности всех участников процесса

Не менее важным фактором, обусловившим образовательное неравенство во время карантина, явился уровень владения цифровыми навыками всех участников образовательного процесса.

Качество дистанционного обучения в первую очередь определяют цифровые навыки и навыки организации дистанционного обучения, которыми владеют учителя. Как показывают результаты фокус-групповых дискуссий, учителя большинства школ к дистанционному обучению готовы не были.

Это приводило к тому, что учителя в лучшем случае проводили уроки традиционного формата посредством конференций в Zoom, а в худшем – скидывали в мессенджеры фотоснимки материалов из учебников.

*«[...] по телефону по WhatsApp, она нам просто писала пару предложений, какие именно страницы, какие упражнения»
(родители первоклассника, столица, Кыргызстан).*



Если говорить о Zoom-конференциях, то они не позволяют в полной мере оценить вовлеченность учащихся, при этом отнимают время и энергию учителей. По словам казахстанских старшеклассников, «в Zoom-конференции, если посмотреть, то участвуют только 10 учеников [из 25], а на экзаменах просто те двое [...] выполняют, и все остальные просто списывают» (ученики старших классов, Казахстан).

В более выигрышной позиции оказались ученики школ, где цифровые навыки использовались учителями на постоянной основе. Как показали результаты исследования дистанционного обучения в Казахстане, проведенного ОФ «PaperLab» в мае – сентябре 2020 года, отдельные столичные школы быстрее адаптировались к дистанционному обучению, благодаря слаженной работе учителей информатики, а также имеющемуся опыту учителей³³.

От уровня цифровых навыков зависели возможность использования ряда платформ для более полного охвата учащихся и разнообразие методов.

«Мы занимались вначале по зуму. По зуму занимались пока идут проблемы. Было так, что из 35 детей заходили около 5-6-7 детей. Постоянно было мало детей. Поэтому преподаватель перешла [на] майкрософт тимс. И, мне кажется, это самое удобное приложение. Оно не зависает вообще, абсолютно. Идеальная слышимость, видение. То есть все дети, весь класс. Преподаватель собирает весь класс. И вот такие уроки у нас проходят. Домашнее задание научились отправлять» (родители, город, Казахстан).

Дистанционное обучение подразумевает большую долю самостоятельной работы, умение пользоваться интернет-источниками, а следовательно, и навыками цифровой гигиены, медиаграмотности и критического мышления.

В такой ситуации **уязвимыми оказывались дети, которые до пандемии не имели возможности развивать цифровую грамотность**. Это дети из семей, где отсутствовала компьютерная техника, и при этом в школе материально-техническая база устарела или отсутствует вовсе.

По данным официальной статистики, в Республике Узбекистан в среднем на один компьютер в школе приходится 33 ученика; в Республике Казахстан – 11 человек; в Кыргызской Республике – 26; в Республике Таджикистан – 19.

При этом представленные данные, как показывают результаты фокус-групповых дискуссий, не отражают всей картины, так как довольно

³³ <https://paperlab.kz/#rec163441660>

большая часть компьютерной техники бывает либо устаревшей, либо недоступной для учеников вне уроков информатики. Учебные программы при этом предусматривают только один час информатики в неделю и имеют теоретическую направленность. На практических занятиях учащиеся знакомятся с несколькими базовыми приложениями MS Office.

Участие родителей и других членов семьи в учебном процессе

Результаты научных исследований демонстрируют, что фактор вовлеченности родителей в процесс обучения детей оказывает значительное влияние на их успешность³⁴.

Во время дистанционного обучения он приобрел особое значение, так как в этот период родители должны были не только обеспечить рабочее место и условия для образования своих детей, но и зачастую выполнять роль учителей.

По данным фокус-групповых дискуссий, **чаще всего в процесс обучения во время пандемии были вовлечены матери**. В ходе фокус-групповых дискуссий часть отцов не могли ответить на вопросы модератора, так как вопросами обучения детей занимаются только матери.

Некоторые родители рассказали о распределении обязанностей между несколькими семьями или внутри расширенной семьи: кто-то помогал детям с казахским языком, кто-то с математикой и английским, кто-то – с русским языком.

В других семьях матери полностью окунулись в образовательный процесс с раннего утра до вечера, в две смены занимались с младшеклассниками.

«Мой муж сидел и смотрел, я отключилась от семейных дел. Кушать варить, убираться, все это отходило на потом, с утра до вечера в процессе обучения» (родители, город, Узбекистан).

Более уязвимыми во время пандемии оказались дети, чьи родители либо не были вовлечены в процесс обучения вообще, либо не имеют образования сами. К примеру, в Республике Узбекистан, только 17,7 % мужчин и 11,5 % женщин имеют высшее образование. В сельской местности эти показатели еще ниже.



В свою очередь, вовлеченность родителей в процесс обучения зависела от наличия и степени трудовой нагрузки. Если родители занимаются низкоквалифицированным трудом, то, как правило, их рабочий день длится дольше традиционного восьмичасового дня.

Участники фокус-групп рассказывали, что делегировали обучение детей старшим дочерям, которые помимо собственной учебы брали на себя помощь младшим братьям и сестрам. Судя по рассказам родителей, это становилось обязанностью именно дочерей, а не сыновей.

Одним из факторов неравенства доступа к качественному образованию в странах Центральной Азии является трудовая миграция родителей учащихся. В период пандемии, по мнению ЮНИСЕФ, в группе повышенного риска находятся дети, которые лишены заботы со стороны родителей/семьи и дети, которые рискуют быть разлучены с семьей³⁵, то есть дети трудовых мигрантов, которых временно оставили на попечение родственников.

Участники фокус-групповых дискуссий подтверждают опасения международных организаций, отмечая, что образовательный процесс детей трудовых мигрантов может быть менее эффективным, чем у тех, кто живет с родителями.

«Например, одна бабушка привела на репетиторство ребенка, у которого родители мигранты, и он не умел ни писать, ни читать» (ученики старших классов, Кыргызстан).

Участники фокус-групповых дискуссий отметили, что из-за ограничений во время пандемии их родители за рубежом не имели возможности работать и делать переводы, и они в какой-то момент столкнулись с финансовыми трудностями. Именно в этот момент в семьях возникла потребность приобрести учащимся детям смартфоны или компьютеры.

Находясь дома, некоторые ученики активно занимались работой по хозяйству, готовкой, уборкой и не могли полностью погрузиться в процесс обучения, уделить ему все внимание.

Возраст и потребности учащихся

Значительной разницы в эффективности дистанционного обучения стоит ожидать у учеников более младшего возраста и учеников старших классов. Последние обладают более развитыми психическими возможностями, включая волю и самодисциплину, более осознанны

35 <https://www.unicef.org/ukraine/media/7016/file/Technical%20Note%20on%20alternative%20care%20COVID%20-19%20RUS.pdf>



в вопросе образования. В наибольшей же группе риска оказываются ученики первых классов.

Несмотря на то что в 2020–2021 учебном году все страны постарались учесть уязвимость детей начальных классов и обеспечить их офлайн-обучением, изменения в эпидемиологической ситуации приводили к меняющимся решениям относительно посещения школ.

В странах Центральной Азии высока доля детского населения, что снижает возможность охватить всех детей дошкольным образованием. Это, в свою очередь, по данным многочисленных исследований, снижает их академическую успеваемость, адаптируемость к школьной среде.

Таким образом, именно первые классы в школе выполняют роль среды для социализации ребенка, знакомства с новыми взрослыми, взаимодействия с другими людьми и их интересами. Начальные классы – это также полигон для формирования волевого компонента человека, дисциплины, усидчивости. Непоследовательный и прерывистый процесс обучения во время пандемии может повлиять на восприятие школы и качество дальнейшего образования, а следовательно, на успешность ребенка.

«Я считаю, что родителям учеников начальных классов было гораздо сложнее. Допустим, мы, старшекласники, сами занимались, делали уроки. А ученики начальных классов еще маленькие, поэтому родителям пришлось сидеть рядом и помогать» (ученики старших классов, Казахстан).

Сложности, с которыми столкнулись младшекласники и их родители, в определенной мере связаны с отсутствием цифровых навыков у учеников начальных классов.

«Все-таки дети маленькие, 7–8 лет, им поэтому онлайн-обучение дается очень трудно. [...] Мы не по зуму, а по Ватсапу обучаемся. Так как по зуму неудобно. Дети не могут подключаться, во-первых. Интернетом пользоваться не умеют. А по Ватсапу, сами понимаете, это все равно не учеба» (родители, город, Казахстан).

При этом необходимо отметить, что учащиеся старших классов оказались в ситуации уязвимости в вопросе обучения узкоспециализированным предметам: физика, химия, биология. В то время как ученики младших



классов могут надеяться на выправление ситуации с коронавирусом и возвращение традиционного формата школы, а следовательно к более качественному обучению этим предметам, нынешние ученики старших классов отмечают значительное ухудшение знаний в этих дисциплинах.

Ученики, участвовавшие в дискуссиях, рассказали, как сложно самостоятельно осваивать точные науки: *«На просьбу о помощи учителя отправляли нам видеоуроки, нам было сложно их понять»* (ученики старших классов, село, Кыргызстан).

4

ГЛАВА 4. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ: СЕГОДНЯ И ЗАВТРА

Существуют два ключевых восприятия концепции инклюзивного образования: узкое и широкое³⁶.

В узком понимании инклюзивного образования целевой группой являются дети с особыми образовательными потребностями. В соответствии с этим образовательная политика, нацеленная на внедрение инклюзии, сфокусирована на создании безбарьерной среды для маломобильных детей, проектировании школьного пространства с учетом интересов детей с особыми потребностями, адаптации образовательных программ для разных видов потребностей, обучении учителей и других педагогических кадров, работающих в школе, работе с родителями и т. п.

В более широком понимании инклюзивное образование подразумевает включение в общий образовательный процесс всех маргинали-

36 Understanding inclusive education: ideals and reality. – <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>



зированных групп учащихся, будь то девочки в развивающихся странах, представители диаспор или этнических меньшинств, или дети трудовых мигрантов как в стране-реципиенте, так и стране-доноре.

Очевидно, что более широкое понимание инклюзии усложняет работу государственных органов, поскольку это требует разработки и внедрения новых политик. Кроме того, сторонники узкого понимания инклюзии выступают против расширенной интерпретации инклюзии, так как это, по их мнению, смещает фокус внимания с детей с особыми образовательными потребностями на нужды и интересы других групп.

Если говорить о странах Центральной Азии, то такого рода дискуссии здесь пока не наблюдаются. На центральном уровне – уровне министерств образования – во всех изученных четырех странах есть понимание необходимости развития инклюзивного образования. При этом, как правило, основной группой, с которой ассоциируют политику и конкретные меры в области инклюзивного образования, являются дети с особыми образовательными потребностями.

Во время исследования также выяснилось, что многие политики по включению детей с особыми образовательными потребностями, обозначенные на высшем уровне, исполняются формально. Так, к примеру, в Казахстане, по данным официальной статистики, 60% школ создали условия для инклюзивного образования. Но, как сообщают эксперты, на практике это может означать лишь наличие пандуса на входе в школу.

При этом в Казахстане отсутствует агрегированная информация по охвату детей с особыми образовательными потребностями школьным образованием как в целом, так и в разных формах в частности: в спецшколах и интернатах, в спецклассах обычных школ, в классах совместно со здоровыми детьми или на дому. Таким образом, публикуемые сейчас показатели по инклюзивному образованию **не позволяют представить полную картину ситуации.**

В других трех странах данные такого рода практически отсутствуют. Соответственно, изучать ситуацию с положением инклюзивного образования в стране можно только посредством исследований. Эксперты, вовлеченные в развитие инклюзивного образования, отмечают, что многие решения принимаются после долгого и систематического давления НПО и международных организаций. Родители детей с особыми образовательными потребностями чаще всего выражают неготовность отдавать детей в общеобразовательные школы, что также является показателем неготовности общества, школ и учителей.

Если говорить об инклюзии в более широком смысле, то на данный момент во всех четырех изученных странах предусмотрена поддержка



только для детей из малообеспеченных семей. Причем чаще всего эта поддержка направлена не на усиление образовательного потенциала детей, а на обеспечение питанием и школьными принадлежностями, формой, учебниками. Социально-психологическая поддержка и ее качество зависят от конкретной школы, отсутствуют разработанные алгоритмы работы с детьми. «На карандаш» берутся дети только в случае девиантного поведения.

Однако результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что странам Центральной Азии необходимо обратить внимание на следующие группы учащихся, которые могут оказаться в числе уязвимых: дети трудовых мигрантов, остающиеся без внимания обоих родителей; дети из этнических меньшинств или диаспор; девочки, особенно в сельской местности; дети, в регионах, где распространена эксплуатация детского труда в сезон сельскохозяйственных работ.

4.1. ДЕТИ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Дети школьного возраста с особыми образовательными потребностями, несмотря на декларации об инклюзивности среднего образования, все еще остаются на периферии образовательной политики во всех странах Центральной Азии.

Это связано, во-первых, с тем, что в количественном отношении это некое меньшинство, потребности которого в восприятии руководящих лиц вторичны по сравнению с нормотипичным большинством.

Во-вторых, это связано с тем, что адаптация образовательного процесса под особые потребности требует больших финансовых вливаний для развития физической инфраструктуры, а также разработки образовательных методик и приложений. Дополнительных финансов потребует также повышение квалификации и обучение педагогического персонала, содержание дополнительных штатных единиц для работы с детьми с особыми потребностями. Кроме того, перечень особых потребностей довольно широк, и для каждого вида нарушений требуется свой подход.

Приоритет большинства приводит к тому, что вопрос инклюзии детей с особыми образовательными потребностями находится в большинстве стран ЦА на начальной стадии обсуждения. Практически все опрошенные эксперты отмечают, что государственные органы не совсем корректно воспринимают понятие инклюзии, сводя ее лишь к созданию безбарьерной среды. Отражением этого служит, например, тот факт, что нередко в официальной риторике и документах фигурируют три разных понятия, которые частично пересекаются и в глазах неискушенного читателя выглядят одним и тем же: «дети с особыми образовательными



потребностями», «дети с ограниченными возможностями» и «дети с инвалидностью». Последние чаще всего ассоциируются с детьми, передвигающимися на креслах-колясках, в связи с чем и считается, что «инклюзивная» среда равно «безбарьерная» среда.

Отсутствие концептуально обоснованного понимания особых образовательных потребностей приводит к негуманным перегибам. Так, например, эксперт по инклюзивной среде в Кыргызстане отмечает, что психолого-медико-педагогическая комиссия нередко лишает детей возможности обучаться в общеобразовательной школе даже при диагнозе сахарного диабета или онкологического заболевания. Такие дети вынуждены обучаться либо в специализированных школах, либо на дому. В общеобразовательную школу они могут попасть *«только если родители скроют диагноз, как правило, они это и делают, или если есть поддержка учителя или директора» (независимый эксперт по инклюзивному образованию, консультант ЮНИСЕФ, Кыргызстан).*

Ситуация не изменилась к лучшему даже после разработки концепции по инклюзивному образованию: *«... эта концепция не работает, и по законам, существующим сейчас, дети с инвалидностью, к сожалению, попасть в школу не могут».* Еще больше осложняет положение дел недоступность статистики в сфере: *«Мы даже не можем сказать общую статистику детей, которые не учатся, у которых есть инвалидность».*

Не может быть постоянным решением и такая форма, как надомное обучение. Оно подразумевает для учителей вторую смену после работы в школе. Представитель НПО, работающего с людьми с ограниченными возможностями в Узбекистане, отмечает, что во многих школах работа с детьми на дому позиционируется как наказание для провинившихся учителей. Так, эксперт описал ситуацию, когда занятия на дому по нескольким предметам вел учитель физкультуры. Учитель «отрабатывал» провинность в течение двух месяцев, так как нетрезвым вел занятия.

Серьезным барьером для создания инклюзивной среды для детей с особыми образовательными потребностями является и неготовность общества. Причем эту причину называют как эксперты, так и участники фокус-групповых дискуссий. Родители детей с особыми образовательными потребностями считают, что их детям лучше не посещать школу, чтобы не стать предметом насмешек со стороны одноклассников.

Необходимо отметить, что дополнительным ограничителем для инклюзии детей с особыми образовательными потребностями является инфраструктурная неразвитость, но речь идет не только о пандусах. Эксперт из Казахстана рассказывает, что в отдельных типах местности физической доступности школы и образования мешает отсутствие

асфальтного покрытия, качественной дороги. В таких условиях дорога в школу затруднительна не только для учеников с заболеваниями опорно-двигательной системы, но и для здоровых учащихся.

В связи с тем что государственные органы уделяют внимание инклюзии детей с особыми образовательными потребностями по остаточному принципу, основной движущей силой в этом направлении в Центральной Азии оказались международные организации и доноры. Они проводят обучение, финансируют исследования и пилотные запуски инфраструктурных объектов для включения детей с особыми образовательными потребностями в учебный процесс.

«Как бы мы не пытались, ну, как сказать, достучаться до государства, естественно, это был наш первый опыт, мы все тянули сами, спонсоров искали, доноров искали. И в какой-то момент, большую роль, конечно, сыграл Фонд Сороса, когда мы попали в летние школы по инклюзивному образованию» (руководитель Фонда, работающего с детьми с особыми образовательными потребностями, Казахстан).

4.2. ДЕВОЧКИ И ДЕВУШКИ

Яркой иллюстрацией неравенства образовательных возможностей мальчиков и девочек в Центральной Азии стали ответы участников одной из фокус-групп на вопрос: «Кому из детей родители предпочтут оплатить учебу при нехватке средств?» Почти все родители, участвовавшие в обсуждении, объясняли, что, **если денег хватит только на одного студента, они предпочтут обучить сына, а не дочь.** Сын воспринимается родителями как будущий кормилец, а «дочь уйдет в другую семью».

Ценность образования для девушки снижена, так как она воспитывается как будущая жена и мать. И даже если она имеет возможность посещать школу, то готовиться к занятиям и улучшать свои знания она имеет меньше возможностей, чем парень ее возраста.

Домашний труд – женское дело

Зачастую именно девушки заняты домашним трудом, вовлечены в воспитание и присмотр за своими родными братьями и сестрами или старшими родственниками. Подтверждение этому нашлось в ходе исследования использования бюджета времени в Казахстане³⁷.



Так, выяснилось, что молодые люди 15–29 лет тратят на неоплачиваемый домашний труд около 70 минут в сутки. В 4 раза меньше, чем девушки такого же возраста! Несправедливость при распределении домашнего труда закладывается ещё с подросткового возраста и самовоспроизводится всё по тому же принципу – мальчикам не пристало заниматься «женской» работой.

Освободившееся время мужчины 15–29 лет могут тратить на обучение (на 70 минут в сутки больше, чем девушки), социализацию (19 минут) и досуг (80 минут), что, по сути, дает им фору еще во время получения образования, а это влияет и на разницу в карьерных возможностях.

Таблица 1 – Разница в распределении бюджета времени на различные виды деятельности мужчин и женщин в 2018 году³⁸

	Неработающие мужчины 15–29 лет	Неработающие женщины 15–29 лет
Обучение	235 минут	161 минута
Социализация и общение, участие в объединениях и религиозная практика	64 минуты	45 минут
Культура, досуг, средства массовой информации и спортивные мероприятия	236 минут	154 минуты
Неоплачиваемый домашний труд по хозяйству и по уходу за членами семьи	70 минут	278 минут

Примечательно, что в период дистанционной учебы детям помогали в основном матери и старшие сестры. Ни один участник проведенных фокус-групп не сообщил, что помощь в учебе младшим сестрам и братьям оказывал старший брат.

³⁸ «Распределение суточного фонда времени мужчин/женщин Республики Казахстан в возрасте 15 лет и старше, в зависимости от статуса занятости и возрастных групп», Комитет статистики Министерства национальной экономики РК. – <https://stat.gov.kz/api/getFile/?docId=ESTAT267785>

Высшее образование как «бонус» на брачном рынке

Искажение в восприятии ценности образования для девушек настолько сильно, что даже когда старшеклассники отмечают необходимость образования для девушек, оно нужно, на их взгляд, для того, чтобы быть хорошей, более «качественной» матерью для своих детей, воспитать более успешных, «качественных» детей.

«Девушки должны получать образование, потому что, выйдя замуж и став матерью, они больше времени будут проводить со своими детьми. И мать должна уметь ответить на все вопросы, которые интересуют её детей. И если её уровень знаний будет высоким, то и уровень знаний её детей также будет высоким» (девушка, ФГ старшеклассников, Узбекистан).

Встречались мнения, что высшее образование важно для девочек для обеспечения их защищенности и уверенности во взрослой жизни и в браке в частности.

«[Сестры] должны получить образование, [чтобы] в будущем, выйдя замуж, они могли чувствовать себя уверенно» (мальчик, ФГ старшеклассников, Узбекистан).

Ранние браки как норма жизни

Этот фактор неравенства доступа к образованию можно обозначить как гендерно-обусловленный. Проблема ранних браков в Центральной Азии характерна для девушек.

По данным официальной статистики, в Казахстане в 2019 году в 13,5% зарегистрированных браков невеста была в возрасте до 19 лет включительно³⁹. В Кыргызстане в этом же году доля браков с девушками 15–19 лет составила 20%⁴⁰. В Узбекистане с девушками до 20 лет было заключено 26% всех браков в 2019 году⁴¹. В Таджикистане в 2017 году доля браков с девушками 15–19 лет составила 44%⁴².

Стоит отметить, что ни один из экспертов, участвовавших в исследовании, не воспринимает вопрос ранних браков как фактор гендерного неравенства доступа к качественному среднему образованию. Как они

39 <https://stat.gov.kz/api/getFile/?docId=ESTAT379486>

40 <http://www.stat.kg/media/publicationarchive/fde6247f-ce07-4288-bf55-664d99944cf7.rar>

41 <https://gender.stat.uz/ru/osnovnye-pokazateli/demografiya/braki-i-razvodny/1364-chislo-vstupivshikh-v-brak-po-polu-vozrastu-i-predydushchemu-brachnomu-sostoyaniyu-v-2019-godu>

42 <https://stat.wj.tj/publications/June2019/demographic-yearbook-2018.pdf>



отмечают, чаще всего ранние браки заключается после школы, поэтому девушки реализуют свое право на среднее образование. Однако сама по себе распространенность таких браков после школы сигнализирует об отношении к тому, чтобы девушка получала образование.

4.3. ДЕТИ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ И ДИАСПОР

Страны Центральной Азии характеризуются тем, что на их территории сосуществуют довольно крупные сообщества этнических меньшинств, проживающих в пределах локальных территорий. Особенности расселения позволяют осуществлять в местных школах обучение на языках этнических меньшинств. В Казахстане в числе самых крупных диаспор – узбекская, кыргызская, уйгурская. В Кыргызстане – узбекская, таджикская, дунганская. В Таджикистане – узбекская, кыргызская, туркменская. В Узбекистане – кыргызская, азербайджанская.

При этом однако не в каждой стране и не в каждом регионе функционируют школы с национальными языками обучения этих этнических меньшинств.

Так, эксперт из Кыргызстана отмечал, что представители нетитульных этнических групп испытывают трудности с доступом к литературе на родном языке, изучение родной культуры в школах ведется за счет дополнительных часов. Количество школ, ведущих обучение на языках этнических меньшинств с каждым годом сокращается.

«А школы узбекоязычные есть, они учатся. Также есть таджикоязычная школа и русскоязычные школы. Но таджикоязычных и узбекоязычных школ стало меньше. На определенном уровне проблема есть, но нельзя сказать, что она нерешаема» (эксперт из сферы образования и науки, Кыргызстан).

Возможности для получения образования на языке своего этноса зависят от того, насколько активно работает представительство этой страны или этнокультурные объединения. Эксперт из Кыргызстана приводит пример работы Узбекского культурного центра в Оше, который занимается переводом учебников с кыргызского на узбекский. Культурный центр, по его словам, переводит книги своими силами и за собственный счет, не обращаясь за поддержкой к государству.

Эксперт из Узбекистана говорит о функционировании у них казахских центров, которые, однако, не охватывают все местности, где проживают казахи.

Работа зарубежных представительств стран непостоянна и не может в полной мере обеспечить охват своих диаспор обучением на родном языке.

Острее проблема стоит для **этнических меньшинств, не имеющих «титulyного» государства**. К примеру, казахстанский исследователь привлекает внимание к проблеме уйгурских школ.

Во-первых, для того, чтобы школьники могли иметь возможность изучать свой родной язык, они получают дополнительную нагрузку около 200 часов в год. Для соответствия требованиям ГОСО они должны проходить часть предметов на казахском языке, а затем дополнительно – на уйгурском.

Во-вторых, остро ощущается нехватка педагогических кадров. По словам эксперта, в Казахстане есть только две кафедры, где готовят учителей для уйгурских школ. При этом обучают только учителей уйгурского языка и литературы. Учителя узбекоязычных школ, в том числе предметники, имеют возможность получить качественное образование в Узбекистане.

В-третьих, по словам эксперта, в Казахстане есть только один специалист по разработке учебников на уйгурском языке. Ранее поставки учебников осуществлялись из Урумчи, но сейчас по политическим причинам этот коридор не функционирует.

Дети уйгурской диаспоры в таком случае вынуждены выбирать школы с другим языком обучения, а это постепенно приводит к сокращению использования родного языка, потере этнической идентичности и культурного наследия. Это происходит и с другими этническими меньшинствами, которые не имеют возможность учиться в школах с соответствующим национальным языком обучения. Выбирая школу ребенку, родители руководствуются не только мотивами сохранения культурного наследия, но и соображениями экономической целесообразности. Отучившись на родном языке в школе, ребенок может испытывать затруднения с профессиональным обучением или поиском работы в будущем.

«Они бы могли, возможно, инициировать этот процесс открыть эти школы. В принципе, это возможно. Например, корейская диаспора могла бы инициировать. Но дело в том, что 80% корейской диаспоры, они сами не знают корейского языка» (исследователь в сфере образования, Узбекистан).



4.4. ДЕТИ ИЗ БЕДНЫХ И МАЛООБЕСПЕЧЕННЫХ СЕМЕЙ

Дети трудовых мигрантов

Одной из особенностей Центральной Азии является высокий уровень трудовой миграции в другие страны, что снижает возможности вовлечения родителей в процесс обучения. По данным Международной организации труда и Всемирного банка, Кыргызстан и Таджикистан входят в десять первых стран, получающих самые большие денежные переводы по отношению к ВВП⁴³.

В последние годы растут темпы трудовой миграции жителей стран Центральной Азии не только в Российскую Федерацию, но и в Республику Корея, Турцию и в страны Восточной Европы. Так, по данным Министерства иностранных дел Республики Казахстан, в Южной Корее находятся 35 тысяч граждан Казахстана. Около 12 тысяч из них – нелегальные трудовые мигранты⁴⁴.

Специалисты ЮНИСЕФ в докладе «Влияние миграции на детей в Узбекистане» отмечают, что трудовые мигранты часто оставляют детей с членами семьи, родственниками, выступающими в качестве опекунов, когда один или оба родителя мигрируют⁴⁵.

По результатам исследования в Узбекистане, проведенного в 2019 году, в каждой четвертой семье трудовых мигрантов на заработки в другую страну уезжают не один, а оба родителя. В каждой десятой такой семье трудовым мигрантом является мать.

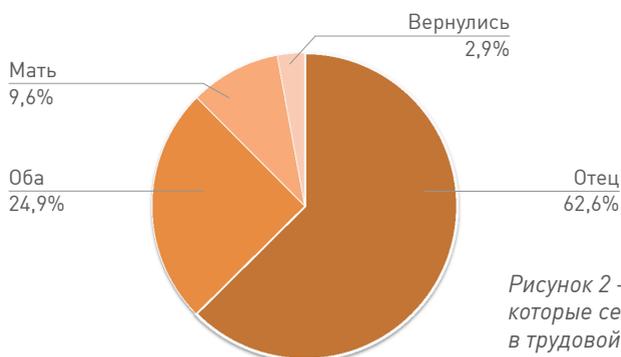


Рисунок 2 – Родители, которые сейчас находятся в трудовой миграции⁴⁶

43 https://publications.iom.int/system/files/pdf/final-wmr_2020-ru.pdf

44 <https://rus.azattyq.org/a/kazakhstan-south-korea-labour-migration/30517432.html>

45 <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/2941/file/Effects-of-migration-on-children-of-Uzbekistan-Russian.pdf>

46 Влияние миграции на детей в Узбекистане. Краткий отчет. – С. 3. – <https://www.unicef.org/uzbekistan/media/2941/file/Effects-of-migration-on-children-of-Uzbekistan-Russian.pdf>

Как отмечается в докладе ЮНИСЕФ, «такие дети могут столкнуться с проблемами развития, психосоциальными и эмоциональными проблемами, так как отсутствие родителей создает проблемы в уходе за ребёнком. Миграция родителей в особенности оказывает негативное воздействие на образование, здоровье и социальный статус ребенка. Отсутствие родителей может привести к раннему взрослению ребенка из-за увеличенного объёма работы по дому и ответственности, что может повлиять на питание, успеваемость в учебе, а также вызвать депрессию».

Тяжелое эмоциональное состояние школьника при отсутствии вовлеченности родителей обуславливает более сложное усвоение учебных материалов, низкую мотивацию к получению образования. Кроме того, отмечаются случаи, когда ребенок, оставшийся на попечении родственников, оказывается без защиты своих прав. Эксперты отмечают, что миграция родителей порой приводит к тому, что ребенок подвергается эксплуатации его труда.

Работающие дети

Международные организации отмечают, что во время пандемии в группу риска попадают дети, подвергшиеся эксплуатации труда, из-за чего они могут не вернуться в школу после дистанционного обучения⁴⁷. Как правило, такие дети и до пандемии в определенное время пропускали школу. Многие из них проживают в сельской местности и заняты в сезонных сельскохозяйственных работах, но и в городской местности проблема эксплуатации детского труда не решена.

«Можем сказать, что эксплуатация детского труда встречается часто. Многие работают. В особенности в сезон ближе к сентябрю, чтобы собрать средства и подготовиться к школе, многие работают. И в регионах детей заставляют работать в осенний сезон: собирать [неразборчиво], картошку. В городе же есть дети, кто работает, но не посещает школу» (эксперт в сфере образования, Кыргызстан).

Необходимость ребенку заниматься не просто домашним хозяйством, но и тяжелым трудом для заработка определяет еще один важный уровень неравенства. Эксперты отмечают, что часто дети занимаются подработкой для поддержки материального положения семьи, для того чтобы позволить себе хорошую одежду или технику. Трудовая занятость



детей в странах Центральной Азии воспринимается как норма, как «хорошее воспитание» и помощь родителям.

Однако трудовая занятость подразумевает пропуск занятий, недостаточную вовлеченность в образовательный процесс. Отсутствие досуга и возможности восстановить силы после учебы истощают внутренние ресурсы школьника. Как следствие, его потенциал не реализуется в полной мере, а значит, у него теряется интерес к образованию, и дальнейший свой путь он видит в трудовой занятости, как правило, низкоквалифицированной.

Эксплуатация детского труда приводит к тому, что **школьник попадает в ловушку туннельной бедности**, из которой ему сложно выбраться, а свой единственный социальный лифт в виде образования он не использует. Эксперты отмечают, что хотя детский труд и запрещен законом, на практике эксплуатация взрослыми детского труда встречается. Причиной является низкий или крайне низкий уровень доходов семьи, в которой дети вынуждены работать. Раннее начало трудовой деятельности мешает обучению в школе и снижает ценность образования в глаза детей.

