



РЕЗЮМЕ ВСЕМИРНОГО ДОКЛАДА
ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2020

Инклюзивность и образование: ДЛЯ ВСЕХ ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ ВСЕХ



Организация
Объединенных Наций
по вопросам образования,
науки и культуры



Цели
в области
устойчивого
развития



Всемирный
Доклад по
Мониторингу
Образования

РЕЗЮМЕ ВСЕМИРНОГО ДОКЛАДА ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАНИЯ

2020

Инклюзивность и образование:

ДЛЯ ВСЕХ ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ ВСЕХ

В Инчонской декларации и Рамочной программе действий «Образование-2030» указывается, что мандат Всемирного доклада по мониторингу образования состоит в том, чтобы выступать в качестве «механизма мониторинга и отчетности по ЦУР 4 и по вопросам образования в рамках других ЦУР» и обеспечивать предоставление «информации об осуществлении национальных и международных стратегий, что должно содействовать подотчетности всех соответствующих партнеров в вопросах выполнения взятых ими обязательств как части общей деятельности и обзора по ЦУР». Подготовку доклада обеспечивает независимая группа специалистов, работающая в ЮНЕСКО.

Используемые обозначения и изложение материала в настоящем издании не подразумевают выражения со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса той или иной страны, территории, города или района либо их властей, или относительно делимитации их границ.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования несет ответственность за выбор и изложение фактов, представленных в настоящем издании, а также за выраженные в нем взгляды, которые не всегда совпадают с позицией ЮНЕСКО и ни к чему ее не обязывают. Вся ответственность за взгляды и мнения, выраженные в докладе, лежит на директоре группы.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования

Директор: Манош Антонинис

Билаль Баракат, Мадлен Барри, Николь Белла, Роза Видарте, Анна-Кристина Д'Аддио, Приядаршани Джоши, Лема Зекриа, Катаржина Кубацка, Милагрос Лехляйтер, Кейт Линкинс, Кассиани Литрангомитис, Лейла Лупис, Элесдер Макуильям, Карлос Альфонсо Обрегон Мельгар, Аниса Мештар, Клодин Мукизва, Юки Мураками, Джудит Рандрианатоавина, Кейт Редман, Мария Рожнова, Анна-Ева Ружкевич, Уилл Смит, Лаура Стипанович, Морган Стрекер, Глен Хертеленди, Ирин Чимери, Даниель Эйприл, Матиас Эк и Франческа Эндридзи.

Временные сотрудники: Мадуре Агарвал, Габриэль Бадеску, Донни Баум и Энрике Валенсия-Лопес.

Всемирный доклад по мониторингу образования является независимой ежегодной публикацией. Его подготовка осуществляется при финансовой помощи группы правительств, многосторонних учреждений и частных фондов, а также при содействии и поддержке со стороны ЮНЕСКО.



На настоящее издание распространяются условия открытого доступа по лицензии Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). При использовании содержания настоящего издания пользователи берут на себя обязательства согласно условиям использования архива ЮНЕСКО в открытом доступе (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Действие настоящей лицензии распространяется исключительно на текст издания. Использование любого материала, принадлежность которого к ЮНЕСКО четко не определена, возможно после получения разрешения по запросу, отправленному по адресу: publication.copyright@unesco.org или UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Название оригинала на английском языке: *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all.*



Ссылаться на настоящее издание можно следующим образом: ЮНЕСКО. 2020. *Резюме Всемирного доклада по мониторингу образования, 2020 г. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех.* Париж, ЮНЕСКО.

For more information, please contact:

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Адрес электронной почты: gemreport@unesco.org
Тел.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Любые ошибки или пропуски, выявленные после выхода публикации, будут исправлены в онлайн-версии издания, размещенной по следующему адресу:
www.unesco.org/gemreport

© ЮНЕСКО, 2020 г.
Все права защищены
Первое издание
Опубликовано в 2020 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
Типографское оформление выполнено ЮНЕСКО
Графический дизайн: FNI 360
Макет: ЮНЕСКО
Фотография на обложке: Jenny Matthews/Panos
Подпись: Ученики прогуливают занятия в начальной школе Святого Пия, Сьерра-Леоне.

Иллюстрации: FNI и Энн Деренн.

Серия Всемирных докладов по мониторингу образования

- 2020 г. *Инклюзивность и образование: для всех означает для всех*
- 2019 г. *Мигранты, перемещенные лица и образование: наводить мосты, а не возводить препятствия*
- 2017/8 г. *Подотчетность в образовании: выполнение обязательств*
- 2016 г. *Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех*

Серия Всемирных докладов по мониторингу образования

- 2015 г. *Образование для всех, 2000-2015 гг.: достижения и вызовы*
- 2013/4 г. *Преподавание и обучение: обеспечение качества для всех*
- 2012 г. *Молодежь и навыки: образование должно работать*
- 2011 г. *Скрытый кризис: вооруженные конфликты и образование*
- 2010 г. *Охватить обездоленных*
- 2009 г. *Преодоление неравенства: важная роль управления*
- 2008 г. *Образование для всех к 2015 г.: добьемся ли мы успеха?*
- 2007 г. *Прочная основа: образование и воспитание детей младшего возраста*
- 2006 г. *Грамотность: жизненная необходимость*
- 2005 г. *Образование для всех: императив качества*
- 2003/4 г. *Гендерные проблемы и образование для всех: семимильными шагами к равенству*
- 2002 г. *Образование для всех: следуем ли мы намеченному курсу?*

Настоящее резюме доклада и все относящиеся к нему материалы можно загрузить по следующему адресу:
<http://bit.ly/2020gemreport>.

Предисловие

Задача сделать так, чтобы образование стало всеобщим правом, доступным для каждого, никогда не стояла столь остро, как сегодня. Наш быстро меняющийся мир сталкивается с серьезными проблемами – от технологических катастроф до изменения климата, конфликтов, вынужденного перемещения людей, нетерпимости и насилия, – которые повлекут за собой еще больший рост неравенства и последствия которых будут сохраняться на протяжении десятилетий. Пандемия COVID-19 еще больше обнажает и усугубляет это неравенство и нестабильность наших обществ. Как никогда высока наша коллективная ответственность за оказание поддержки наиболее уязвимым и обездоленным, чтобы помочь уменьшить эту извечную социальную пропасть, в которой таится опасность для всего нашего человечества.

Перед лицом этих вызовов соображения, излагаемые во Всемирном докладе по мониторингу образования за 2020 г., становятся еще более злободневными. В нем говорится, что неравное распределение образовательных возможностей сохраняется. Многие учащиеся сталкиваются с непреодолимыми препятствиями на пути к получению качественного образования. Даже до пандемии COVID-19 из сферы образования полностью выпадал каждый пятый ребенок, подросток и молодой человек. Стигма, стереотипы и дискриминация означают, что, кроме того, миллионы учащихся чувствуют себя чужаками в своих школах.

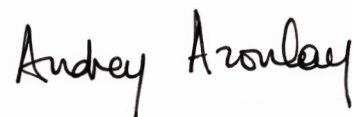
Сегодняшний кризис еще больше усугубит эти различные формы отчуждения. Вызванное пандемией COVID-19 закрытие школ сказалось более чем на 90% учащихся мира, который столкнулся с беспрецедентными проблемами в истории образования. Социальный и цифровой разрыв грозит наиболее обездоленным учащимся утратой знаний и расставанием со школой. Уроки прошлого – такие, как эбола, – говорят о том, что кризис в области здравоохранения способен серьезнейшим образом сказаться на жизни очень большого числа учащихся, в особенности наиболее обездоленных девочек, многие из которых могут так и не возобновить обучения.

В настоящем докладе всем заинтересованным сторонам в области образования рекомендуется, прежде всего, расширить свое понимание инклюзивного образования, чтобы оно охватывало всех учащихся, независимо от их идентичности, социальной среды или способностей, и эта рекомендация особенно актуальна сегодня, когда мир стремится к воссозданию более инклюзивных образовательных систем.

В докладе показаны различные формы отчуждения, их причины и возможные пути нашей борьбы с ними. Так что данный доклад – это призыв к действиям, которые нужны для того, чтобы проложить путь к созданию более жизнестойких и равноправных обществ будущего. Призыв повысить уровень сбора данных, без которых мы не сможем ни понять, ни измерить истинные масштабы этой проблемы. Призыв сделать государственную политику гораздо более инклюзивной, основывающейся на примерах существующих эффективных стратегий и опирающейся на коллективные усилия по борьбе с усугубляющими друг друга формами обездоленности – подобно тем усилиям, на которые способны, как мы убедились, министерства и государственные ведомства в борьбе с COVID-19.

Только знания, почерпнутые из этого доклада, позволят нам понять тот путь, по которому надлежит идти в будущем. ЮНЕСКО готова к оказанию помощи государствам и образовательному сообществу с тем, чтобы вместе мы имели возможность обеспечить такое образование, в котором остро нуждается мир, наряду с постоянным характером обучения.

Необходимость борьбы с вызовами нашего времени и продвижения к более инклюзивному образованию обсуждению не подлежит – бездействие недопустимо.



Одрэ Азуле
Генеральный директор ЮНЕСКО

Предисловие

Образование вносит существенный вклад в создание инклюзивных демократических обществ, где существует возможность для свободного выражения различных мнений и где звучат самые разные голоса, способствующие социальному сплочению и утверждению разнообразия.

В настоящем выпуске Всемирного доклада по мониторингу образования содержится обращенное к нам напоминание о том, что степень инклюзивности систем образования зависит от их создателей. Эти системы и создаваемые ими условия могут порождать обездоленность, если людские нужды остаются без внимания.

Инклюзивность в образовании означает обеспечение такой ситуации, при которой каждый учащийся видит, что его ценят и уважают, всецело ощущая чувство своей принадлежности. Однако на пути достижения этого идеала стоит множество преград. Дискриминация, стереотипы, отторжение ведут к отчуждению многих учащихся. Эти механизмы отчуждения, в сущности, всегда одинаковы, вне зависимости от пола, места жительства, дохода, инвалидности, этнической и языковой принадлежности, миграции, перемещения, сексуальной ориентации, нахождения в заключении или на свободе, религиозных и иных верований и жизненных установок.

Доклад напоминает нам о сохраняющихся опасных диспропорциях в образовании, в том числе в отношении его всеобщей доступности, которая должна быть основой инклюзивности. Однако подход к инклюзивности по принципу «для всех означает для всех» также подразумевает отказ от навешивания на детей тех или иных ярлыков, остающихся на них как клеймо. Такие ярлыки определяют соответствующие подходы к обучению этих детей, что ограничивает их возможности и не позволяет воспользоваться теми преимуществами, которые многообразные подходы могли бы приносить всем детям.

Таким образом, характер разработки систем образования имеет важнейшее значение. Принимая решение о том, насколько эффективно работают их образовательные системы, страны могут выбирать те элементы, которые для них важны. Они могут пойти по пути обеспечения инклюзивности на основе фрагментарного подхода или предпочесть комплексное решение стоящих перед ними проблем.

Достижение идеала полной инклюзивности сопряжено с дилеммами и противоречиями. Переход от нашей сегодняшней ситуации к таким системам образования, которые удовлетворяли бы потребности всех учащихся, включая тех, кто страдает тяжелыми формами инвалидности, – это задача не из легких, если она вообще имеет решение. И настоящий доклад не отрицает, что идеал полной инклюзивности может иметь и свои недостатки. Благие намерения в этой области могут вылиться в принуждение к конформизму, эрозию групповой идентичности, вытеснение языков. Признание отверженных групп и оказание им, во имя инклюзивности, помощи может одновременно привести к их маргинализации. Существуют также практические проблемы, связанные с выбором темпов преобразований, идет ли речь о более богатых странах, стремящихся отказаться от систем, которые изначально основывались на сегрегации, или о более бедных странах, приступающих к созданию всеохватывающих систем с чистого листа.

Однако в докладе не только признаются эти проблемы, но и ставится вопрос о том, действительно ли необходимо искать обоснование для инклюзивного образования. В нем цитируется тезис о том, что дискуссию по вопросам преимуществ инклюзивного образования можно рассматривать как равнозначную дискуссии по вопросам преимуществ отмены рабства или апартеида. Включение в образование – это процесс, а не конечный рубеж. И многие преобразования на этом пути не потребуют никаких расходов – речь идет о жестях учителей, о моральной обстановке, создаваемой школьными лидерами в своей учебной среде, о характере принятия решений семьями при выборе школы, о том, каким наше общество хочет видеть свое будущее.

Инклюзивность – это не просто вопрос выбора для политических руководителей. Инклюзивность, навязанная сверху, никогда не будет работать. Итак, вопрос, который в ВДМО за 2020 г. обращен к вам, читателям, состоит в следующем: готовы ли вы бросить вызов нынешним умонастроениям, готовы ли согласиться с тем, что образование предназначено для всех и должно стремиться к обеспечению всесторонней инклюзивности?



Достопочтенная Хелен Кларк
Председатель Консультативного совета по подготовке
Всемирного доклада по мониторингу образования

ОСНОВНЫЕ ТЕЗИСЫ

Возможности образования зависят от идентичности, среды и способностей.

За исключением стран с высоким уровнем дохода в Европе и Северной Америке, на каждые 100 наиболее зажиточных молодых людей, оканчивающих среднюю школу, приходится лишь 18 выпускников из числа самых малоимущих. Не менее чем в 27 странах, в основном в Африке к югу от Сахары, среднее образование в полном объеме не получает практически ни одна девушка из бедной сельской семьи.

Механизмы дискриминации, формирования стереотипов и стигмы аналогичны для всех учащихся, которым грозит отчуждение.

Определение инклюзивного образования разработано в 68% стран, но только 57% из этих определений охватывают сразу несколько маргинальных групп.

Несмотря на достигнутый прогресс, многие страны до сих пор не обеспечивают сбора, предоставления и использования данных о тех, кто оказался в положении отверженных.

С 2015 г. 41% стран, представляющих 13% населения мира, не проводил обследования домашних хозяйств, которое позволило бы получить и опубликовать дезагрегированные данные по ключевым показателям в области образования; регионом с наименьшим охватом являются Северная Африка и Западная Азия. Последние данные по 14 странам, использовавшим предложенный Вашингтонской группой краткий вопросник по инвалидности, свидетельствуют о том, что дети-инвалиды составляют 15% контингента, не посещающего школу.

Возможности учиться лишены миллионы.

Несмотря на то, что в странах со средним уровнем дохода за последние 15 лет охват образованием увеличился на 25 процентных пунктов, только три четверти 15-летних детей продолжают посещать школу. Из них базовыми знаниями овладевает только половина, и этот показатель за указанный период оставался неизменным. Кроме того, многие оценки завышают уровень навыков учащихся: в ходе региональной оценки в 15 странах Латинской Америки владеющими навыками чтения были признаны три четверти учащихся, которые ответили на вопросы с несколькими вариантами ответа не лучше, чем при случайном угадывании.

Одним из основных препятствий на пути к инклюзивному образованию является отсутствие убежденности в том, что оно реально и необходимо.

В 2018 г. каждый третий учитель в 43 странах, в основном характеризующихся высоким уровнем дохода и доходом выше среднего, сообщил о том, что он не корректирует свое преподавание с учетом культурного разнообразия учащихся.

Некоторые страны находятся на пути к инклюзивности, однако сегрегация все еще широко распространена.

Что касается учащихся-инвалидов, то в 25% стран (но в более чем 40% стран в Азии, а также Латинской Америке и Карибском бассейне) законодательство предусматривает отдельное обучение, в 10% – интеграцию инвалидов и в 17% – инклюзивное образование; в остальных странах предусмотрено сочетание сегрегации и совместного обучения в той или иной форме. В странах ОЭСР более 66% всех учащихся-иммигрантов ходят в школы, в которых по крайней мере половину учащихся составляют иммигранты.

Финансирование должно быть ориентировано на наиболее нуждающихся.

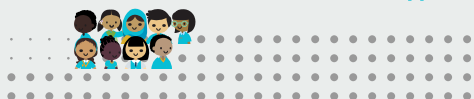
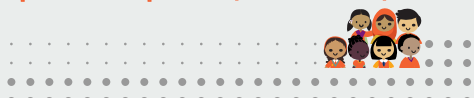
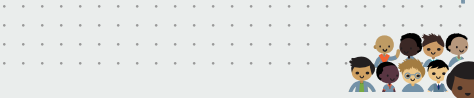
В 32 странах ОЭСР в школах и классах, находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении, с большей вероятностью будут работать менее квалифицированные учителя. В Латинской Америке с 1990-х годов в результате обусловленных денежных трансфертов средняя продолжительность образования увеличилась на 0,5-1,5 года. В каждой четвертой стране принята та или иная программа позитивных действий, направленная на оказание помощи маргинальным слоям населения в получении доступа к высшему образованию.

Преподаватели, учебные материалы и учебная среда часто не учитывают преимущества, связанные с разнообразием.

Около 25% учителей в 48 системах образования сообщают об острой необходимости повышения квалификации в области обучения учащихся с особыми потребностями. Язык жестов признан в качестве официального языка лишь в 41 стране мира. В Европе 23 из 49 стран не уделяют конкретного внимания вопросам сексуальной ориентации и гендерной идентичности в своих учебных программах.

ДИАГРАММА 1:**Единственное, что нас всех объединяет, это наши различия**

Из 100 детей...

Они могут быть **инвалидами**.Среди остальных могут быть **бедные дети**.Среди остальных могут быть дети с **особыми образовательными потребностями**.Среди остальных могут быть **ЛГБТИ**.Среди остальных могут быть **мигранты, внутренне перемещенные лица и беженцы**.Среди остальных могут быть дети, принадлежащие к **этническому, религиозному или языковому меньшинству либо коренной группе**.Среди остальных могут быть дети, **проживающие в отдаленных сельских районах**.Среди остальных могут быть дети, принадлежащие к **другой маргинальной группе, например, к обездоленной расе или касте**.Среди остальных могут быть **девочки**.Среди остальных могут быть дети с **ожирением, депрессивные, работающие после школы, плохо себя ведущие, сироты, правонарушители, левши, астматики, аллергии...**А кто эта последняя?
Она здесь новенькая!

Привет!

Приверженность Цели 4 в области устойчивого развития (ЦУР 4), касающейся обеспечения «всеохватного и справедливого качественного образования» и содействия «обучению на протяжении всей жизни для всех» является частью обязательства Организации Объединенных Наций (ООН) в рамках Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 г. В соответствии с этим обязательством никто не должен остаться в стороне. Повестка-2030 содержит обещание построить «справедливый, равноправный, толерантный, открытый и свободный от социальных барьеров мир, в котором удовлетворяются потребности наиболее обездоленных групп».

Социальные, экономические и культурные факторы могут содействовать или препятствовать достижению равенства и инклюзивности в образовании. Образование является ключевым отправным моментом для инклюзивных обществ, если оно рассматривает разнообразие учащихся не как проблему, а как вызов, требующий выявления индивидуального таланта во всех видах и формах и создания условий для его процветания. К сожалению, обездоленные группы остаются в стороне от систем образования или вытесняются из них в результате принятия более или менее хитроумных решений, ведущих к отстранению этих групп от учебных программ, постановке мало актуальных целей обучения, формированию стереотипов в учебниках, дискриминации при распределении и оценке ресурсов, терпимости по отношению к насилию и игнорированию реальных потребностей.

Такие контекстуальные факторы, как политика, ресурсы и культура, могут создавать впечатление, что инклюзивность бросает разный вызов в разных странах и группах. В действительности, вне зависимости от контекста, этот вызов везде одинаков. Системы образования должны относиться к каждому учащемуся с уважением, позволяющим преодолевать барьеры, повышать успеваемость и совершенствовать обучение. Они должны прекратить практику классификации учащихся, используемую под предлогом содействия планированию и осуществлению педагогических мер реагирования. Инклюзивность не может быть обеспечена сначала для одной группы, потом для другой (**диаграмма 1**). Идентичность учащихся имеет множественный и пересекающийся характер. Более того, ни одна характеристика учащегося не связана с какой-либо предопределенной способностью к обучению.

ИНКЛЮЗИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ – ЭТО, ПРЕЖДЕ ВСЕГО, ПРОЦЕСС.

Инклюзивность предназначена для всех. Инклюзивное образование обычно ассоциируется с потребностями инвалидов и с противопоставлением специального обучения общеобразовательному. Начиная с 1990 г., борьба, которую вели инвалиды, сформировала глобальную концепцию инклюзивности в образовании, в результате чего право на инклюзивное образование получило признание в статье 24 Конвенции ООН о правах инвалидов 2006 г. (КПИ). Однако, как было отмечено в Замечании общего порядка № 4 к этой статье (2016 г.), инклюзивность имеет более широкий охват. Эти же механизмы ставят в положение отверженных не только инвалидов, но и других

лиц по причине их пола, возраста, местонахождения, бедности, инвалидности, национальности, принадлежности к коренным народам, языка, религии, статуса мигранта или перемещенного лица, выражения сексуальной ориентации или гендерной идентичности, лишения свободы, убеждений и взглядов. Именно система и контекст отказываются принимать во внимание многообразие и множественность потребностей, что продемонстрировала, в частности, пандемия COVID-19. Правила, представления о том, что нормально, а что нет, определяются именно обществом и культурой, а отличие воспринимается как отклонение от нормы. На смену концепции особых потребностей должна прийти концепция препятствий на пути широкого участия и обучения.

Инклюзивность – это процесс. Инклюзивное образование является процессом, способствующим достижению цели социальной инклюзивности. Определение понятия справедливого образования требует проведения различия между «равенством» и «справедливостью». Равенство означает состояние дел («что») – результат, о котором можно судить по затраченным усилиям, достигнутым целям и итогам. Справедливость означает процесс («как») – действия, направленные на обеспечение равенства. Определение инклюзивного образования является более сложным, поскольку процесс и результат тождественны. В настоящем докладе приводятся доводы в поддержку необходимости подходить к инклюзивности как к процессу и рассматривать ее как действия, которые приветствуют разнообразие и формируют чувство принадлежности, основываясь на убеждении в том, что каждый человек обладает ценностью и потенциалом и требует уважения к себе, независимо от своего происхождения, способностей или идентичности. При этом инклюзивность – это также состояние дел, результату, которому в Конвенции ООН о правах инвалидов и Замечании общего порядка № 4 так и не дается точного определения – вероятно, из-за расхождений во мнениях о том, каким должен быть результат.

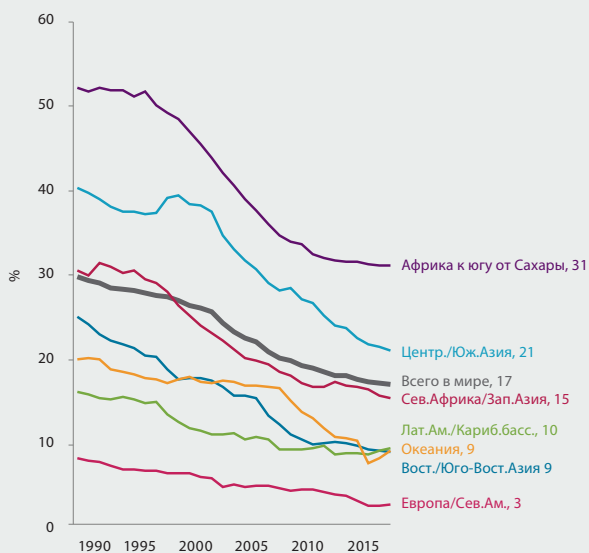
ИНКЛЮЗИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ: НАЧАТЬ С ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ВСЕХ

Основными проблемами являются бедность и неравенство. Несмотря на прогресс, достигнутый в сокращении масштабов крайней нищеты, особенно в Азии, от нее страдает каждый десятый взрослый и двое из десяти детей – пять из десяти в странах Африки к югу от Сахары. Неравенство в доходах в некоторых частях мира растет, а если где-то и уменьшается, то диспропорции, как между странами, так и внутри стран, остаются неприемлемо высокими. Диспропорциями характеризуется и распределение основных результатов развития людских ресурсов. В 30 странах с низким и средним уровнем дохода 41% детей в возрасте до пяти лет из наиболее бедных 20% семей страдает от недоедания, что более чем в два раза превышает долю детей из наиболее богатых 20% семей и серьезно ограничивает возможности ребенка из малоимущей семьи воспользоваться благами образования.

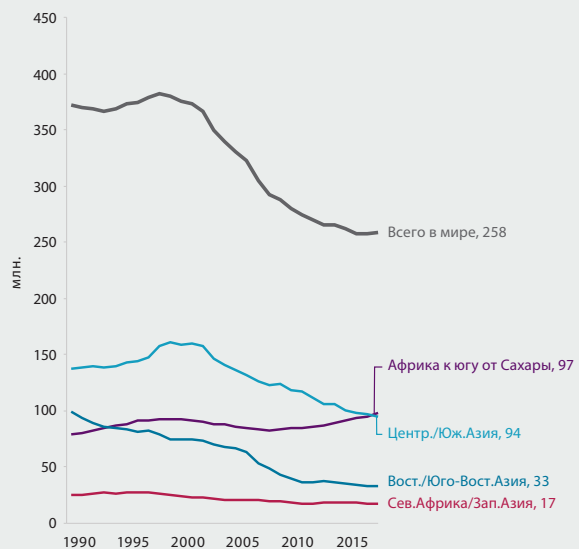
ДИАГРАММА 2:

Школу не посещает четверть миллиарда детей, подростков и молодых людей

а. а. Доля детей, подростков и молодых людей начального и среднего школьного возраста, не посещавших школу в 1990-2018 гг.



б. Число детей, подростков и молодых людей начального и среднего школьного возраста, не посещавших школу в 1990-2018 гг.



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig2

Источник. База данных СИЮ.

Прогресс в области охвата образованием остановился.

По оценкам, школу не посещают 258 миллионов детей, подростков и молодых людей, или 17% от общего числа (диаграмма 2). Диспропорции в отношении посещаемости в разбивке по уровню благосостояния весьма значительны: среди 65 стран с низким и средним уровнем доходов средний разрыв в коэффициентах посещаемости между 20% самых бедных и 20% самых богатых домохозяйств составляет 9 процентных пунктов для детей младшего школьного возраста, 13 – для подростков в возрасте учащихся младших классов средней школы и 27 – для молодежи в возрасте учащихся старших классов средней школы. Поскольку дети из беднейших слоев населения чаще остаются на второй год и рано бросают школу, связанные с уровнем благосостояния диспропорции в области завершения образовательных циклов еще заметнее: 30 процентных пунктов для начального образования, 45 – для среднего образования первого этапа и 40 – для среднего образования второго этапа.

Нищета влияет на посещаемость, завершение образовательных циклов и возможности обучения. Во всех регионах, за исключением Европы и Северной Америки, на каждые 100 подростков из 20% самых богатых домашних хозяйств среднюю школу первого этапа посещали 87 подростков из 20% самых бедных домохозяйств, и 37 завершили получение этого образовательного цикла. Из завершивших это обучение на каждые 100 подростков из 20% самых богатых домохозяйств приходилось около 50 подростков, достигших минимального уровня владения навыками чтения и математики (диаграмма 3). Формы обездоленности зачастую пересекаются. Те, кому грозит наибольшая опасность исключения из системы образования, также находятся в неблагоприятном положении в силу языковой и этнической принадлежности, места проживания и пола. Не менее чем в 20 странах, по которым имеются данные, среднее образование второго этапа не получает практически ни одна девушка из бедной сельской семьи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИНКЛЮЗИВНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ МОГУТ БЫТЬ ТРУДНОУЛОВИМЫМИ, НО ОНИ РЕАЛЬНЫ, А НЕ ИЛЛЮЗОРНЫ

Необходимым условием для инклюзивности является всеобщий доступ к образованию, однако нет общей договоренности о том, что еще означает обеспечение инклюзивности в образовании для учащихся-инвалидов и представителей других обездоленных групп, подвергающихся риску отчуждения.

Для учащихся-инвалидов инклюзивность означает нечто большее, чем направление в учебное заведение. Содержащееся в Конвенции о правах инвалидов положение, касающееся обучения в общеобразовательной школе, ознаменовало отказ не только от исторически сложившейся тенденции к исключению детей-инвалидов из системы образования или к их сегрегации в специальных школах, но и от практики их обучения в отдельных классах на протяжении большой или основной части времени. Инклюзивность, однако, подразумевает гораздо больше изменений в школьной поддержке и моральной среде. В Конвенции не утверждалось, что обучение в специальных школах является ее нарушением, но последние доклады Комитета по правам инвалидов все чаще говорят об этом. Конвенция дала правительствам свободу действий в форме инклюзивного образования, косвенно признав препятствия на пути к полной инклюзивности. Ограничительные меры, принимаемые многими правительствами в нарушение Конвенции, требуют осуждения, однако следует также признать, что адаптивная способность общеобразовательных школ и систем образования имеет свои пределы.

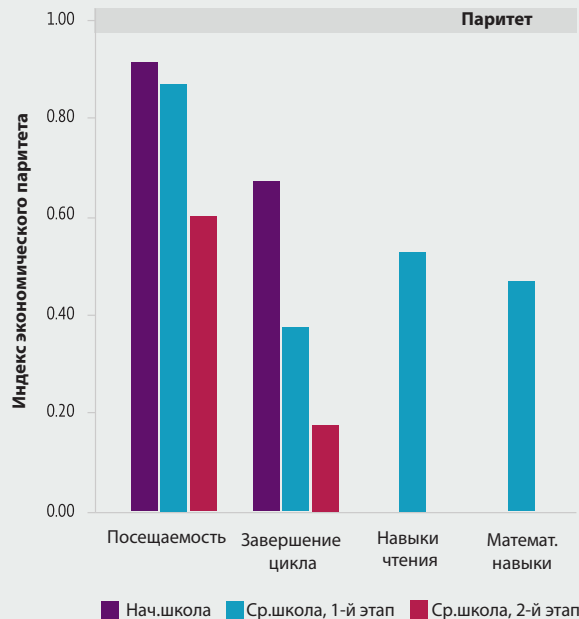
Инклюзивное образование служит многим целям. Существует потенциальное противоречие между желаемыми целями максимального взаимодействия с другими (все дети под одной крышей) и способностью к самореализации (дети там, где они учатся лучше всего). К числу других соображений относятся темпы, которыми системы образования способны продвигаться к своему идеалу, положение дел, складывающееся в процессе этого продвижения, а также компромисс между ранним выявлением потребностей и риском стигматизации детей и их классификации.

Одновременное достижение различных целей может быть взаимодополняющим или несовместимым. Лица, ответственные за разработку политики, законодатели и педагоги сталкиваются с вопросами, касающимися инклюзивности, которые носят деликатный характер и зависят от контекста. Они должны знать о противодействии тех, кто поддерживает сегрегацию в образовании, а также о потенциальной неустойчивости быстрых преобразований, которые могут нанести ущерб

ДИАГРАММА 3:

Существуют связанные с уровнем благосостояния значительные диспропорции в отношении посещаемости, полученного образования и обучения.

Связанный с благосостоянием индекс паритета в отношении посещаемости, завершения образовательных циклов и минимального уровня владения навыками чтения и математики, в разбивке по ступеням образования, отдельные страны, 2013-2017 гг.



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig3

Примечание. В выборку не включены страны с высоким уровнем дохода в Европе и Северной Америке.

Источник. Анализ, проведенный группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования с использованием данных обследований домашних хозяйств (посещаемость и полученное образование) и базы данных СИЮ (обучение).

благополучию тех, кому они призваны служить. Помещение детей-инвалидов в обычные школы, которые к этому не готовы, не получают поддержки и не несут ответственности за обеспечение инклюзивности, может усугубить практику отторжения и спровоцировать ответную реакцию противодействия повышению уровня инклюзивности школ и систем образования.

Продвижение к полной инклюзивности может давать побочные эффекты. В некоторых условиях инклюзивность может непроизвольно усиливать принуждение к конформизму. Идентичность группы, ее обычаи, языки и убеждения могут быть девальвированы, поставлены под угрозу или вытеснены, что подорвет чувство принадлежности к ней. Права групп на сохранение своей культуры, самоопределение и самостоятельное представительство получают все более широкое признание. Причиной сопротивления инклюзивности могут быть как предрассудки, так и признание того, что расширение прав и возможностей, а также сохранение идентичности возможны только в том случае, если меньшинство составляет большинство в той или иной области. Вместо того, чтобы обеспечивать позитивное социальное участие, в некоторых обстоятельствах политика инклюзивности может усугублять социальное отчуждение. Влияние большинства может усиливать распространенные предрассудки, ухудшая и без того неблагоприятное положение меньшинств. Адресная помощь может также привести к стигматизации, разделению на категории или нежелательным формам инклюзивности.

Решение сложных вопросов требует конструктивного участия. Инклюзивное образование должно основываться на диалоге, участии и открытости. Педагоги и лица, ответственные за разработку политики, не должны умахать долгосрочного идеала инклюзивности, отказываясь от его достижения или отклоняться от прямого пути к нему, но при этом они также не должны поступаться потребностями и предпочтениями тех, кого это касается. Моральное и политическое руководство при принятии решений в области образования обеспечивает основные права человека и определяющие их принципы, однако достижение идеала инклюзивности не является чем-то тривиальным. Предоставление достаточно дифференцированной и индивидуализированной поддержки требует упорства, устойчивости и долгосрочной перспективы. Для отхода от конфигурации системы образования, которая одних детей устраивает, а других обязывает адаптироваться, простого постановления недостаточно. Нужно бросить вызов преобладающим взглядам и умонастроениям. Инклюзивное образование может оказаться трудноразрешимой проблемой даже при самой доброй воле и максимальной приверженности. В связи с этим слышатся требования ограничить стремление к инклюзивному образованию, однако единственно возможный путь вперед - это признание наличия препятствий и их устранение.

Инклюзивность приносит пользу. Тщательное планирование и организация инклюзивного образования могут способствовать повышению успеваемости, социальному и эмоциональному развитию, самоуважению и признанию со стороны сверстников. Помещение в общеобразовательные школы и классы различных учащихся может предотвратить стигму, стереотипы, дискриминацию и отчуждение. Повышение эффективности в результате ликвидации параллельных образовательных структур и более рационального использования ресурсов в рамках единой инклюзивной общеобразовательной системы может также привести к экономии средств. Однако экономического обоснования инклюзивного образования, несмотря на его ценность для планирования, недостаточно. Лишь немногие системы приближаются к идеалу, давая возможность проанализировать все расходы, а выгоды трудно определить в количественном выражении, поскольку они передаются из поколения в поколение.

Инклюзивность – это моральный императив. Дебаты о преимуществах инклюзивного образования подобны дебатам о преимуществах прав человека. Инклюзивность является предпосылкой для создания устойчивых обществ. Она – неперемное условие для образования в рамках и в поддержку демократического общества, основанного на честности, правосудии и справедливости. Она обеспечивает систематическую основу для устранения барьеров в соответствии с принципом «каждый учащийся важен и важен в равной степени». Она также противодействует тенденциям в системе образования, делающим исключения и допускающим отторжение, например, когда школы оцениваются по единичным параметрам, а распределение ресурсов связано с их эффективностью.

Инклюзивность улучшает обучение всех учащихся. В последние годы при обсуждении кризиса в обучении обращается внимание на то, что большинство детей школьного возраста в странах с низким и средним доходом не достигают минимального уровня владения базовыми навыками. Однако при этом обсуждении могут оказаться упущенными из виду дисфункциональные характеристики систем образования в наиболее отставших странах, такие как отчуждение, привилегированность и несправедливость. Не случайно, что в ЦРТ 4 содержится четкий призыв к странам обеспечить инклюзивное образование. Механические решения, которые не устраняют более серьезные препятствия в виде отчуждения, могут лишь в какой-то степени способствовать улучшению результатов обучения. Инклюзивность должна лежать в основе подходов к преподаванию и обучению.

Во *Всемирном докладе по мониторингу образования за 2020 г.* ставятся вопросы, касающиеся ключевых решений в области политики, препятствий на пути их реализации, координационных механизмов, каналов финансирования и мониторинга инклюзивного образования. Насколько это возможно, эти вопросы рассматриваются в докладе с учетом изменений, происходящих за определенные периоды времени. Однако такая сложная область, как инклюзивность, еще не получила в документах достаточного освещения в глобальном масштабе. В докладе собрана информация о том, как каждая страна решает проблему инклюзивности в образовании. Информация размещена на новом веб-сайте PEER, с помощью которого страны могут обмениваться опытом и учиться друг у друга, особенно на региональном уровне, где условия являются схожими. Представленная на сайте информация может служить исходными данными для обзора качественного прогресса за период до 2030 г.

В докладе признаются различные обстоятельства и проблемы, с которыми сталкиваются страны в деле обеспечения инклюзивного образования, существование различных групп, которым грозит отчуждение от сферы образования, наличие препятствий, с которыми сталкиваются индивидуальные учащиеся, особенно в тех случаях, когда факторы отчужденности пересекаются, а также тот факт, что отчуждение может носить разный характер: физический, социальный (в отношениях между людьми и группами), психологический и системный. Эти вызовы рассматриваются в докладе через призму семи составляющих, которым посвящены соответствующие главы, тогда как в кратком разделе показывается, как эти вызовы проявляют себя в контексте COVID-19.

Законы и политика

Имеющие обязательную силу нормативно-правовые акты и не имеющие такой силы декларации выражают стремление международного сообщества к воплощению инклюзивности в жизнь. Конвенция ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования 1960 г. и Всемирная декларация об образовании для всех 1990 г., принятая в Джомтьене (Таиланд), призывают страны принять меры для обеспечения «равенства возможностей и отношения в области образования» и недопущения «дискриминации в отношении доступа к возможностям обучения» для «недостаточно охваченных групп населения». Заявление и рамки действий, принятые в 1994 г. в Саламанке, Испания, провозглашают принцип, согласно которому каждый ребенок должен учиться в «школе, которую он посещал бы, если бы не имел инвалидности». Этот принцип был одобрен в качестве одного из прав детей-инвалидов в 2006 г. Эти тексты оказывают влияние на национальные законы и стратегии, на которых основывается прогресс в деле обеспечения инклюзивности.

Национальные определения инклюзивного образования, как правило, охватывают более широкий круг вопросов. Анализ, проведенный при подготовке настоящего доклада, показывает, что 68% стран дают определение инклюзивному образованию в законодательстве, политике, планах или стратегиях. Определения, которые охватывают все маргинальные группы, используются в 57% стран. В 17% стран определение инклюзивного образования охватывает только инвалидов или лиц с особыми потребностями.

Законы, как правило, ориентированы на конкретные группы, которым грозит отчуждение в образовании. Широкая концепция включения всех учащихся в систему образования в национальных законах в основном отсутствует. Лишь 10% стран отразили всеобъемлющие положения в отношении всех учащихся в своих законах об общем или инклюзивном образовании. Законодательство, разрабатываемое министерствами образования, чаще касается конкретных групп. Из всех стран в 79% приняты законы, касающиеся образования инвалидов, в 60% – языковых меньшинств, в 50% – гендерного равенства и в 49% – этнических групп и коренных народов.

Политика, как правило, использует более широкий подход к инклюзивности в области образования. Около 17% стран разработали политику, содержащую всеобъемлющие положения, охватывающие всех учащихся. Эта тенденция гораздо сильнее проявляется в текстах, имеющих менее обязывающий характер: намерение охватить все обездоленные группы населения провозглашается в 75% национальных планов и стратегий в области образования. Политику в области инклюзивного образования учащихся-инвалидов проводят примерно 67% стран, причем ответственность за нее практически поровну распределяется между министерствами образования и другими ведомствами.

Законы и политика, требующие обучения инвалидов в общеобразовательных школах, в разных странах различны. Раздельное образование предусматривают законы 25% стран, причем этот показатель превышает 40% в странах Азии, а также Латинской Америки и Карибского бассейна. Около 10% стран устанавливают порядок интеграции детей-инвалидов в образование, 17% требуют инклюзивного подхода, тогда как остальные выбирают сочетание обучения в отдельных и общеобразовательных классах. Политика стала уделять больше внимания инклюзивному образованию: политику раздельного обучения предпочитают 5% стран, тогда как 12% выбирают интеграцию и 38% – инклюзивное образование. Несмотря на все благие намерения, воплощенные в законах и стратегиях, правительства часто не обеспечивают их реализацию.

Политика должна быть последовательной и согласованной в отношении всех возрастных групп и ступеней образования. Доступ к обучению и воспитание детей младшего возраста характеризуется высокой степенью неравноправия, обусловленного такими факторами, как место жительства и социально-экономический статус. Качество, особенно взаимодействие, интеграция и игровые педагогические подходы, ориентированные на ребенка, также определяют инклюзивность. Раннее выявление потребностей ребенка имеет решающее значение для разработки правильных ответных мер, однако разделение детей во имя инклюзивности на разные категории может вести к нежелательным результатам. Непропорциональное распределение некоторых маргинальных групп по разным категориям в зависимости от их особых потребностей может указывать на дискриминационные процедуры, о чем свидетельствует успешно оспоренный в юридическом порядке подход к праву на образование учащихся народа рома.

Борьба с ранним отсеком учащихся требует разработки политики по многим направлениям. Системы образования сталкиваются с дилеммой. Как представляется, второгодничество ведет к увеличению отсева, однако автоматический переход из класса в класс требует систематического оказания поддержки и принятия корректирующих мер. Многие страны декларируют это, но на практике не осуществляют. Законы и политика могут не отвечать задачам обеспечения инклюзивности, например, в странах, где установлены низкие возрастные пороги для детского труда или детских браков. Бангладеш является одной из немногих стран, которые вкладывают значительные средства в программы «второго шанса», что необходимо для достижения ЦУР 4.

Правительства стремятся придать более инклюзивный характер политике в отношении образования после завершения обязательного цикла и образования взрослых. Техническое и профессиональное образование может способствовать доступности рынка труда для социально незащищенных групп населения, в частности молодых

женщин и инвалидов. Для реализации всего потенциала этой сферы образования необходимо сделать учебную среду более безопасной и доступной, как, например, в Малави. Мероприятия в области инклюзивного высшего образования, как правило, сосредоточены на содействии доступу обездоленных групп населения с помощью квот или финансовых льгот. Тем не менее, только 11% из 71 страны имеют комплексные стратегии, направленные на обеспечение справедливости образования, и еще 11% разработали подходы только для конкретных групп. Серьезной проблемой для стран, все больше зависящих от информационных и коммуникационных технологий, является обеспечение инклюзивности в цифровой сфере, особенно для пожилых людей.

В рамках мер реагирования на связанный с COVID-19 кризис, коснувшихся 1,6 миллиарда учащихся, не всем из них было уделено достаточно внимания. По пути онлайн-обучения учащихся начальной и средней школы пошли 55% стран с низкими доходами, но доступом к интернету располагают лишь 12% домохозяйств в наименее развитых странах. Бесперывный характер обучения не могут обеспечить даже подходы с использованием простых технологий. В Эфиопии из 20% беднейших домохозяйств лишь 7% имели радиоприемник, и ни одно не имело телевизора. В целом поддержку детям, находящимся в группе риска, не могут оказать около 40% стран с низкими доходами и доходами ниже среднего. Во Франции до 8% учащихся утратили контакт со своими учителями через три недели после закрытия школ.

Данные

Данные об инклюзивности в образовании крайне важны для ее обеспечения. Они могут высветить пробелы в образовательных возможностях и результатах среди групп учащихся, выявив тех, кто рискует остаться без внимания, и серьезность препятствий, с которыми они сталкиваются. Используя такую информацию, правительства могут разрабатывать политику в поддержку инклюзивности и собирать дальнейшие данные о ее реализации и о менее очевидных качественных результатах.

Формулировка соответствующих вопросов по параметрам социально-экономической незащищенности может носить деликатный характер. Данные о диспропорциях в области образования на национальном уровне, собираемые в ходе переписей и обследований, позволяют министерствам образования лучше понять такие диспропорции. Однако, в зависимости от своей формулировки, вопросы, касающиеся таких параметров, как национальная, этническая и религиозная принадлежность, сексуальная ориентация и выражение гендерной идентичности, могут затронуть чувствительную идентичность личности, показаться нескромными и вызвать опасение преследований.

Формулировки вопросов, касающихся инвалидности, улучшились. Чтобы достичь договоренности относительно надлежащих критериев инвалидности, пришлось пройти долгий путь. Вашингтонская группа по статистике инвалидности Статистической комиссии ООН в 2006 г. предложила использовать применительно к взрослым в ходе переписей и обследований короткий список вопросов, охватывающий важнейшие функциональные области и действия. Затем совместно с ЮНИСЕФ был разработан модуль для детей. Эти вопросы приводят статистику инвалидности в соответствие с социальной моделью инвалидности и решают серьезные проблемы сопоставимости. Однако переход к использованию этих вопросников осуществляется медленно.

Качество появляющихся свидетельств по вопросам инвалидности растет, но их фрагментарный характер сохраняется. Анализ результатов многоиндикаторных кластерных обследований (МИКО), которые были проведены в 2017-2019 гг. в 14 странах с использованием расширенного детского модуля, показал распространенность инвалидности на уровне 12% – в диапазоне от 6% до 24% – в связи с высокими показателями тревоги и депрессии. В этих странах дети, подростки и молодежь с разными формами инвалидности составили 15% не посещающих школу. Среди лиц в возрасте начальной школы и средней школы первого и второго этапов вероятность непосещения школы инвалидами превышала средний показатель, соответственно, на 1, 4 и 6 процентных пунктов, а лицами с нарушениями чувственного, физического или умственного развития – на 4, 7 и 11 процентных пунктов.

Некоторые школьные обследования позволяют получить более глубокое представление об инклюзивности. При проведении в 2018 г. Программы международной оценки учащихся (ПМОУ) каждый пятый пятнадцатилетний учащийся сообщил, что чувствует себя в школе чужим, тогда как в Брунее-Даруссаламе, Доминиканской Республике и Соединенных Штатах доля таких учащихся превысила 30%. Во всех системах образования, охваченных этой программой, учащиеся с более низким социально-экономическим статусом в меньшей степени ощущают чувство принадлежности к школьной среде. Для сбора свидетельств в области инклюзивности качественного характера могут использоваться административные данные. Новая Зеландия систематически отслеживает «мягкие» показатели на национальном уровне, в том числе о том, насколько учащиеся ощущают заботу о себе, свою защищенность и безопасность, а также о том, насколько они способны устанавливать и поддерживать позитивные взаимоотношения, уважать потребности других людей и проявлять сочувствие. Почти в половине стран с низким и средним уровнем дохода сбор административных данных об учащихся-инвалидах отсутствует.

Данные показывают, в каких странах сохранилась сегрегация. В Бразилии в результате изменения политики доля учащихся-инвалидов, посещающих общеобразовательные школы, увеличилась с 23% в 2003 г. до 81% в 2015 г. В Азиатско-Тихоокеанском регионе общеобразовательные школы посещали почти 80% детей-инвалидов, от 3% в Кыргызстане до 100% в Тиморе-Лешти и Таиланде. Разрозненные данные говорят о существовании школ, предназначенных для таких конкретных групп, как девочки, языковые меньшинства и религиозные общины. Их вклад в обеспечение инклюзивности неоднозначен: например, школы коренных народов могут формировать среду, в которой уважаются традиции, культура и опыт, но также могут и увековечивать маргинальность. Такие школьные обследования, как ПМОУ, свидетельствуют о высоком уровне социально-экономической сегрегации в ряде стран, включая Чили и Мексику, где для достижения повсеместной социально-экономической сбалансированности в образовании половину всех учащихся потребуется перераспределить по другим школам. Этот вид школьной сегрегации за период 2000-2015 гг. практически не изменился.

Определение потребностей в специальном образовании может быть спорным. Выявление потребностей учащихся предоставляет в распоряжение учителей информацию, позволяющую учесть эти потребности и обеспечить целенаправленную поддержку. И все же детям грозит опасность того, что сверстники, учителя и администраторы навесят на них определенные ярлыки, способные вызвать к жизни стереотипы и побудить относиться к ним как к требующим постоянного врачебного внимания. Недавно Португалия законодательным путем ввела такой подход к определению особых потребностей, который не влечет за собой разделение учащихся на разные категории. Заниженные ожидания, вызванные навешиванием ярлыка, говорящего, например, о трудностях в обучении, могут сослужить плохую службу. В Европе доля учащихся с выявленными особыми образовательными потребностями составила от 1% в Швеции до 20% в Шотландии. Инвалидность с точки зрения обучения составляет крупнейшую категорию особых потребностей в Соединенных Штатах, однако в Японии она неизвестна. Такой разброс объясняется главным образом различным подходом стран к формированию этой категории образования: требования к учебным заведениям, финансированию и подготовке кадров варьируются, равно как и последствия, связанные с политикой.

Управление и финансирование

За обеспечение инклюзивного образования отвечают не только разработчики образовательной политики.

Интеграция различных услуг может повысить их качество и рентабельность, а также улучшить учет потребностей детей. Интеграция может быть обеспечена тогда, когда один поставщик услуг способен рекомендовать потребителю следующего поставщика. Анализ инклюзивного образования в 18 европейских странах, в основном в отношении учащихся-инвалидов, показал, что министерства образования несут ответственность за учителей, школьную администрацию и учебные материалы, министерства здравоохранения – за обследования, диагностику и предоставление услуг по реабилитации, а министерства социального обеспечения – за финансовую помощь.

Разделение ответственности не гарантирует горизонтального сотрудничества, взаимодействия и координации.

Глубоко укоренившиеся нормы, традиции и бюрократизм не позволяют беспрепятственно расстаться с разрозненными формами предоставления услуг. Одним из факторов также может быть нехватка ресурсов: в Кении в одной трети окружных методических образовательных центров, созданных в целях расширения доступа к образованию для детей-инвалидов, вместо предусмотренных многодисциплинарных групп работает по одному сотруднику. Необходимы четко определенные и поддающиеся измерению стандарты ответственности. В Руанде разработаны нормы, позволяющие инспекторам оценивать степень школьной инклюзивности. В Иордании, где различные структуры используют разные стандарты для лицензирования и аккредитации специальных образовательных центров, для решения этого вопроса разработана новая десятилетняя стратегия.

Необходима вертикальная интеграция между уровнями власти наряду с предоставлением поддержки местным органам.

Центральные государственные органы должны в полном объеме финансировать обязательства перед местными органами и развивать их потенциал. Реформа в Республике Молдова, направленная на перевод детей из государственных школ-интернатов, которые в основном обеспечивали их образование, в учреждения и школы, находящиеся в муниципальном ведении, застопорилась, потому что последним сэкономленные средства не перечислялись. В Непале среднесрочная оценка программы школьного сектора и первый учебно-практический семинар по инклюзивному образованию показали, что, несмотря на децентрализацию некоторых должностей в центральном государственном аппарате, потенциал местных органов власти по оказанию поддержки предоставлению услуг в области образования оказался недостаточным.

Для обеспечения справедливости и инклюзивности в образовании важны три рычага финансирования. Во-первых, правительства могут сократить, а могут и не сократить относительные диспропорции в финансировании местных органов власти или школ путем грантов, определяемых числом учащихся. Федеральное правительство Аргентины выделяет провинциальным органам власти целевые субсидии с учетом численности сельского населения и внешкольного контингента. Провинции финансируют образование за счет своих доходов, уровни

которых значительно варьируются, что усугубляет неравенство. Во-вторых, политика и программы финансирования образования могут предусматривать поддержку учащихся и их семей либо путем предоставления наличных средств (например, стипендий), либо путем освобождения от тех или иных выплат (например, от платы за обучение). Примерно в четверти стран разработаны программы позитивных действий по обеспечению доступа к высшему образованию. В-третьих, большое воздействие на образование могут оказывать финансовые стратегии и программы финансирования в других областях. В Латинской Америке с 1990-х годов в результате обусловленных денежных трансфертов средняя продолжительность образования увеличилась на 0,5-1,5 года.

Финансирование образования с учетом потребностей инвалидов требует дополнительного внимания. Рекомендуется двуединый подход к финансированию, дополняющий общие механизмы целевыми программами. Директивным органам необходимо определить стандарты предоставляемых услуг и расходов на их обеспечение. Им следует решать проблему увеличения расходов по мере роста тарифов на выявление особых потребностей и разрабатывать способы определения приоритетов, обеспечения финансирования и предоставления целевых услуг по широкому кругу потребностей. Им также необходимо определять результаты таким образом, чтобы сохранять давление на местные власти и школы во избежание дальнейшей индивидуализации услуг для детей с диагностированными особыми потребностями и дальнейшей сегрегации учреждений за счет других групп или общих потребностей в финансировании. В этом направлении движется Финляндия.

Даже более богатые страны не располагают нужной информацией о финансировании образования учащихся-инвалидов. В рамках проекта анализа финансирования инклюзивного образования в европейских странах было установлено, что только пять из 18 стран имеют необходимую информацию. Идеального механизма финансирования не существует, поскольку у стран разная история, разное понимание инклюзивного образования и разные уровни децентрализации. Некоторые страны переходят от множественных параметров (например, по видам инвалидности), которые могут привести к завышению числа учащихся с особыми потребностями, к простой формуле финансирования общеобразовательных школ. Многие страны поощряют создание сетей для совместного использования ресурсов, инфраструктуры и возможностей развития потенциала.

Более бедные страны часто испытывают трудности с финансированием перехода от специального образования к инклюзивному. Некоторые страны увеличили свои бюджеты для развития инклюзивного образования учащихся-инвалидов. В бюджете Маврикия на 2018/19 г. ежегодная субсидия в расчете на душу населения на учебные пособия, коммунальные услуги, мебель и оборудование для учащихся с особыми потребностями была увеличена в четыре раза.

Учебные программы, учебники и оценки

Выбор учебных программ может способствовать или препятствовать построению инклюзивного и демократического общества. Учебные программы должны убеждать все группы, подверженные риску отчуждения, в том, что они имеют основополагающее значение для образовательного проекта, будь то с точки зрения его содержания или осуществления. Использование различных учебных программ с различными стандартами для некоторых групп препятствует инклюзивности и порождает стигматизацию. Тем не менее, во многих странах учащимся-инвалидам по-прежнему преподают специальную учебную программу, беженцам предлагается только учебная программа их родной страны, чтобы стимулировать репатриацию, а менее успевающие учащиеся, как правило, переводятся в категории отстающих. Проблемы возникают в разных обстоятельствах. В качестве примера можно привести ситуацию внутренне перемещенных лиц в Боснии и Герцеговине, гендерные вопросы в Перу, положение языковых меньшинств в Таиланде, бурундийских и конголезских беженцев в Объединенной Республике Танзании или коренных народов в Канаде. В Европе 23 из 49 стран в своих учебных программах не уделяют конкретного внимания вопросам сексуальной ориентации и гендерной идентичности.

Инклюзивные учебные программы должны быть актуальными, гибкими и отвечающими существующим потребностям. Данные, полученные в ходе оценок, проведенных организациями гражданского общества в Южной Азии и Африке к югу от Сахары, свидетельствуют о большом разрыве между целями учебных программ и результатами обучения. Когда учебные программы ориентированы на более привилегированных учащихся и определенные виды знаний, возникает неравенство между сельскими и городскими районами, о чем свидетельствует анализ программы обучения преподавания математических дисциплин в начальной школе в Уганде. Чтобы избежать пробелов в знаниях и повысить скорость обучения и уровень понимания, важнейшее значение имеет обучение на родном языке, особенно в начальной школе. В индийском штате Одиша многоязычное образование в примерно 1 500 начальных школах велось на 21 племенном языке. Язык жестов в качестве официального языка признает всего 41 страна мира, включая 21 страну Европейского Союза.

В Австралии 19% учащихся обучаются по скорректированной учебной программе. Программы обучения должны не вести к тупиковым ситуациям в образовании, а предлагать возможности для непрерывного образования.

Учебники могут закреплять стереотипы. Представленность этнических, языковых, религиозных и коренных меньшинств в учебниках во многом зависит от исторического и национального контекста. Факторы, влияющие на отношение стран к меньшинствам, включают в себя присутствие коренного населения, демографическое, политическое или экономическое господство одной или нескольких этнических групп, историю сегрегации или конфликта, формирования концепции государственности и роль иммиграции. Формы представления групп меньшинств в учебниках могут смягчать или, напротив, усугублять ту степень, в которой их воспринимают или они сами себя воспринимают в качестве «других». Некорректные изображения и описания, которые ассоциируют определенные характеристики с определенными группами населения, могут заставить учащихся с не доминирующим социальным фоном чувствовать себя представленными в ложном свете, непонятыми, разочарованными и отвергнутыми обществом. Во многих странах женщин зачастую представляют недостаточным и стереотипным образом. Представленность женщин и девочек в тексте и иллюстрациях учебников на английском языке для средней школы составляла 44% в Индонезии, 37% в Бангладеш и 24% в пакистанской провинции Пенджаб. Женщин также изображают в качестве представителей менее престижных профессий и замкнутых личностей.

Высококачественная оценка является основополагающим компонентом системы инклюзивного образования.

Проводимые оценки, диапазон которых зачастую бывает неоправданно заужен, определяют прием в те или иные школы или распределение по отдельным школьным потокам, создавая противоречивую картину приверженности правительства делу обеспечения инклюзивности. Например, крупномасштабные межнациональные суммарные оценки, как правило, ведут к отторжению учащихся-инвалидов, а также тех, кто испытывает трудности в обучении. Оценка должна быть сосредоточена на стоящих перед учащимися задачах: как они с ними справляются, какие из них оказываются трудными, как некоторые аспекты могут быть использованы в качестве отправных точек для достижения успеха. В основе усилий, направленных на то, чтобы сделать оценку пригодной для целей инклюзивного образования, лежит смещение акцента с суммарной оценки в конце образовательного цикла, имеющей решающее значение, на формативные оценки на протяжении этого цикла, столь большого значения не имеющие. Организация тестов крайне важна, но их обоснованность ставится под сомнение в том смысле, что они, как представляется, подгоняют учащихся под ту или иную модель. Вместо этого акцент должен быть сделан на вопросе о том, как оценка может помочь учащимся-инвалидам продемонстрировать свои успехи в обучении. В семи странах Африки к югу от Сахары ни один учитель не обладал минимальными знаниями в области оценки успеваемости учащихся.

Проведение реформ в поддержку инклюзивных учебных программ, учебников и оценок требует согласования различных факторов. Необходимо развивать потенциал, чтобы заинтересованные стороны могли сотрудничать и мыслить стратегически. Кроме того, необходимы партнерские отношения, чтобы все стороны ощущали свою причастность к этому процессу и работали над достижением одних и тех же целей. Успешные попытки придать учебным программам, учебникам и оценкам инклюзивный характер подразумевают сотрудничество в ходе их разработки и практического использования.

Учителя и вспомогательный персонал сферы образования

В условиях инклюзивного образования все учителя должны быть подготовлены к работе со всеми учащимися.

Инклюзивность невозможна, если учителя не являются носителями перемен, чьи ценности, знания и установки позволяют добиться успеха каждому учащемуся. Учителя зачастую испытывают смешанные чувства – приверженность принципам инклюзивности с одновременными сомнениями в своей готовности к ней, а также в готовности системы образования оказывать им поддержку. Они не застрахованы от социальных предрассудков и стереотипов. Инклюзивное преподавание требует от учителей открытости к разнообразию и понимания того, что обучение всех учащихся основывается на объединении школьного опыта с жизненным. Несмотря на надлежущую разработку многих компонентов педагогического образования и повышения квалификации учителей, укоренившееся представление о том, что некоторые учащиеся неполноценны, не поддаются обучению или лишены способностей, может затруднить восприятие учителями учебного потенциала каждого учащегося как неограниченного.

Недостаточная готовность к инклюзивному обучению может быть результатом пробелов в педагогических знаниях.

Около 25% преподавателей, участвовавших в международном обследовании в областях преподавания и обучения, проведенном в 2018 г., сообщили о высокой потребности в повышении квалификации по вопросам обучения учащихся с особыми потребностями. В десяти франкоязычных странах Африки к югу от Сахары 8% учителей второго и шестого классов прошли подготовку по вопросам инклюзивного образования без отрыва от работы. Преодоление последствий подготовки учителей разных профилей для работы с разными видами учащихся в отдельных условиях имеет важное значение. Качественное педагогическое образование должно охватывать многочисленные аспекты

инклюзивного преподавания для всех учащихся, начиная от методов преподавания и управления работой в классе и заканчивая многопрофильными группами и методами оценки успеваемости, а также включать последующую поддержку учителей, чтобы помочь им интегрировать новые навыки в практику работы в классе. В канадской провинции Нью-Брансуик в рамках всеобъемлющей политики инклюзивного образования предусмотрены возможности для подготовки учителей по вопросам оказания поддержки учащимся, страдающим расстройствами аутистического спектра.

Преподаватели нуждаются в соответствующих условиях работы и поддержке, чтобы адаптировать преподавание к потребностям учащихся. В Камбодже учителя поставили под сомнение возможность применения педагогических методов, ориентированных на ребенка, в условиях переполненных классов, скудных педагогических ресурсов и чрезмерно амбициозных учебных программ. Предъявление стандартизированных требований к содержанию оценки успеваемости может затруднить адаптацию учителями своей практики. Сотрудничество между учителями различных школ может помочь им в решении проблем, связанных с разнообразным составом учащихся, особенно в системах, переходящих от сегрегации к инклюзивности. Иногда такое сотрудничество отсутствует даже среди учителей в рамках одной и той же школы. В Шри-Ланке лишь немногие учителя в общеобразовательных классах сотрудничали с коллегами в учебных заведениях для детей с особыми потребностями.

Перевод учащихся с особыми потребностями в общеобразовательные школы сопровождался увеличением численности вспомогательного персонала. Тем не менее, в глобальном масштабе дефицит кадров в этой области сохраняется. Респонденты, участвовавшие в обследовании профсоюзов учителей, сообщили, что, по меньшей мере, 15% стран сталкиваются с отсутствием или недоступностью вспомогательного персонала. Особую пользу могут приносить ассистенты по учебной работе и преподаванию в классе. Однако, хотя их роль заключается в том, чтобы дополнять работу учителей, они часто оказываются в ситуации, когда от них требуют гораздо большего. Завышенные профессиональные ожидания, зачастую сопровождаемые низким уровнем профессионального развития, могут вести к снижению качества обучения, вмешательству во взаимодействие с коллегами, ограничению доступа к компетентному обучению и стигматизации. В Австралии обеспечение учащихся-инвалидов квалифицированными преподавателями частично было затруднено чрезмерной зависимостью системы образования от неквалифицированного вспомогательного персонала.

Разнообразие учителей часто отстает от разнообразия населения. Иногда это является результатом структурных проблем, мешающих членам маргинальных групп приобретать квалификацию, преподавать в школах после получения квалификации и оставаться в профессии. Системы образования должны признавать, что эти учителя могут укреплять инклюзивный подход, предлагая уникальные знания и служа примером для подражания всем учащимся. В Индии доля учителей из каст неприкасаемых, составляющих 16% населения страны, в период 2005-2013 гг. возросла с 9% до 13%.

Школы

Инклюзивный доступ к образованию требует наличия инклюзивных школ. Школьная этика – явные и неявные ценности и убеждения, а также межличностные отношения, определяющие атмосферу в школе, – связана с социальным и эмоциональным развитием и благополучием учащихся. Доля учащихся в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), считающих, что они «принадлежат» к школьному сообществу, сократилась с 82% в 2003 г. до 73% в 2015 г. в связи с увеличением доли учащихся из числа иммигрантов и снижением уровня чувства принадлежности среди уроженцев этих стран.

Директора школ могут способствовать формированию общего видения инклюзивности. Они могут служить ориентиром для инклюзивной педагогики и планировать мероприятия по повышению квалификации учителей. Международное исследование, проведенное среди учителей, работающих с детьми с особыми потребностями в общеобразовательных школах, показало, что тот, кто работал в условиях высококачественного руководства педагогическим процессом, испытывал меньше потребностей в повышении квалификации. Хотя задачи директоров школ становятся все более сложными, почти пятая часть из них (в Хорватии – половина) не имеет подготовки в области руководства педагогическим процессом. В 47 системах образования 15% директоров школ (во Вьетнаме – более 60%) сообщили о высокой потребности в повышении квалификации по вопросам содействия справедливости и разнообразию.

Издательства и насилие в школе приводят к отчуждению. Треть детей в возрасте от 11 до 15 лет подвергаются издевательствам в школе. Жертвами чаще всего становятся те, кого воспринимают как отличающихся от социальных норм и идеалов, в том числе сексуальные, этнические и религиозные меньшинства, малоимущие и лица с особыми потребностями. В Новой Зеландии учащиеся из числа лесбиянок, геев, бисексуалов, трансгендеров и интерсексуалов подвергаются издевательствам в три раза чаще других. В Уганде насилию со стороны сверстников или персонала подвергались 84% детей-инвалидов по сравнению с 53% других учащихся.

Обязанности и действия персонала по предотвращению и искоренению издевательств и насилия должны определяться практикой управления классом, методическими услугами и политикой. Наказания не должны подменять поддержку учащихся и формирование атмосферы уважения друг к другу.

Школы должны быть безопасными и легкодоступными. Дорога в школу, проекты школьных зданий и организация санитарных узлов часто не учитывают требования доступности, приемлемости и адаптивности. Более четверти девочек в 11 африканских, азиатских и латиноамериканских странах сообщили, что если когда-то и чувствовали себя в безопасности по дороге в школу или из школы, то редко. Ни одна школа в Бурунди, Нигере и Самоа не была обеспечена «адаптированной инфраструктурой и материалами для учащихся-инвалидов». В Словакии таким стандартам отвечают 15% начальных школ и 21% средних школ первого этапа. Достоверные сопоставимые данные по-прежнему отсутствуют, поскольку стандарты в разных странах варьируются, школы отвечают не всем элементам существующих стандартов, возможности мониторинга слабы, а данные не проходят проверку на независимой основе.

Доступная инфраструктура часто не обеспечивает поддержки для всех учащихся. В Конвенции о правах инвалидов содержится призыв к «универсальному дизайну», призванному повысить функциональность и обеспечить максимально возможное соответствие инфраструктуры задачам удовлетворения потребностей всех учащихся, независимо от их возраста, роста или возможностей. Обеспечение полной физической доступности инфраструктуры с самого начала строительства увеличивает ее стоимость на 1% по сравнению с 5% и более после завершения строительства. Программы помощи помогли обеспечить распространение принципов «универсального дизайна». Индонезийские школы, построенные при поддержке Австралии, оборудованы доступными туалетами, перилами и пандусами, и правительство приняло аналогичные меры в отношении всех новых школ.

Ассистивные (вспомогательные) технологии могут способствовать участию или усугублять маргинализацию.

Под ассистивными устройствами понимаются технологии ввода (адаптированные клавиатуры и элементы управления входом на компьютере, речевой ввод, программное обеспечение для диктовки) и вывода (экранные считыватели и лупы, трехмерные принтеры, записные книжки со шрифтом Брайля). Альтернативные и дополнительные коммуникационные системы заменяют речь. Ассистивные аудиторные системы улучшают чистоту звука и снижают фоновые шумы. Такая технология позволяет повысить показатели успеваемости, самоуважение и оптимизм, но зачастую она недоступна из-за нехватки ресурсов или используется неэффективно из-за отсутствия педагогического образования.

Учащиеся, родители и общины

Учитывать опыт маргинальных учащихся. Документировать мнения обездоленных учащихся в какой-то мере означает обособливать их. Доказано, что их предпочтения в отношении инклюзивности зависят от их незащищенности, типа школы, которую они посещают, опыта обучения в школах другого типа, а также от уровня и ненавязчивости специализированной поддержки. Незащищенные учащиеся общеобразовательных школ могут предпочесть другую учебную среду, если в ней к ним будут проявлять больше внимания или будет менее шумно. Совместное обучение учащихся со сверстниками-инвалидами может повысить уровень признания и сопереживания, хотя это и не гарантирует инклюзивности за пределами школы.

Большинство населения склонно к стереотипному восприятию меньшинств и маргинальных учащихся. Негативное отношение означает неприятие, изоляцию, издевательства. Сирийские беженцы в Турции почувствовали, что негативные стереотипы в отношении к ним ведут к депрессии, стигматизации и отторжению от школы. Стереотипы могут занижать ожидания и самооценку учащихся. В Швейцарии среди девочек укоренилось мнение, что они меньше мальчиков способны к изучению естественнонаучных, технических, инженерных и математических дисциплин, что отталкивает их от овладения профессией в этих областях. Учителя могут не только бороться с дискриминацией в области образования, но и усугублять ее. Преподаватели математических дисциплин в Сан-Паулу (Бразилия) реже заваливают на экзаменах белых учащихся, чем их не менее компетентных и хорошо себя ведущих чернокожих одноклассников. Учителя в Китае хуже относятся к учащимся-мигрантам из сельских районов, чем к их городским одноклассникам.

Родители не только способствуют, но и сопротивляются инклюзивному образованию. Родители могут испытывать дискриминационные чувства в отношении пола, инвалидности, этнической, расовой или религиозной принадлежности. Около 15% родителей в Германии и 59% в Гонконге (Китай) опасаются, что дети-инвалиды мешают обучению других детей. Если у родителей есть выбор, они предпочитают отправлять своих уязвимых детей в школы, которые обеспечат их благополучие. Они должны доверять общеобразовательным школам в вопросах удовлетворения их потребностей. По мере того, как школа с возрастом становится все более требовательной, родителям детей с расстройствами аутистического спектра, возможно, придется искать школы, которые лучше удовлетворяли бы их потребности. В австралийском штате Квинсленд 37% учащихся специальных школ перешли в них из общеобразовательных школ.

Выбор школы родителями влияет на инклюзивность и сегрегацию. Семьи, имеющие выбор, могут избежать местных школ, если они находятся в неблагоприятном положении. В датских городах увеличение на семь процентных пунктов доли учащихся-мигрантов сопровождалось увеличением на один процентный пункт доли уроженцев Дании, посещающих частные школы. В Ливане большинство родителей отдадут предпочтение частным школам по конфессиональному признаку. В Малайзии организация частных школ по этническому признаку и их дифференциация по качеству усугубляют социальное расслоение, несмотря на принимаемые правительством меры по десегрегации школ. Несмотря на то, что дистанционное и онлайн-образование может способствовать инклюзивности, предпочтение, которое родители отдадут сегрегации в виде домашнего обучения, показывает пределы инклюзивного образования.

Родители детей-инвалидов часто бывают в бедственном положении. Родители нуждаются в поддержке для раннего выявления проблем своих детей и обеспечения их надлежащего сна, поведения, кормления, спокойствия и ухода. Программы лечебно-терапевтического вмешательства в раннем возрасте могут помочь им в вопросах обретения уверенности в себе, использования других вспомогательных услуг и зачисления детей в общеобразовательные школы. Программы взаимной поддержки ценны в плане солидарности, уверенности в успехе и получения необходимой информации. Родители-инвалиды с большей вероятностью относятся к бедным и менее образованным слоям населения, которым трудно посещать школу и работать с учителями. Во Вьетнаме уровень посещаемости детей родителей-инвалидов на 16% ниже среднего.

Гражданское общество выступает в защиту права на инклюзивное образование и следит за его соблюдением.

Организации, объединяющие инвалидов или действующие в поддержку, низовые родительские ассоциации и международные неправительственные организации (НПО), активно работающие в области развития и образования, следят за ходом выполнения государственных обязательств, проводят кампании по осуществлению прав человека и борются с нарушениями права на инклюзивное образование. В Армении в результате кампании, проведенной НПО, были разработаны правовые и бюджетные рамки для внедрения инклюзивного образования в национальном масштабе к 2025 г.

Группы гражданского общества предоставляют услуги в области образования по правительственному контракту или по своей собственной инициативе.

Эти услуги могут состоять в оказании поддержки группам, которыми правительство не занимается (например, беспризорным детям), или служить альтернативой правительственным услугам. Политика Ганы в области инклюзивного образования призывает НПО обеспечивать мобилизацию ресурсов, выступать за увеличение финансирования, содействовать развитию инфраструктуры и участвовать в мониторинге и оценке. Правительство Афганистана оказывает поддержку общинному образованию, которое опирается на местное население. Однако при этом создаваемые НПО школы для конкретных групп могут усугублять сегрегацию, а не способствовать инклюзивности в образовании. Они должны согласовываться с политикой, а не тиражировать услуги или конкурировать в борьбе за ограниченные средства.



ADEME

Рекомендации

ДЛЯ ВСЕХ ОЗНАЧАЕТ ДЛЯ ВСЕХ: РАЗНООБРАЗИЕ УЧАЩИХСЯ – ЭТО СИЛА, КОТОРУЮ НУЖНО ЦЕНИТЬ

Мир взял на себя обязательство обеспечить инклюзивное образование не случайно, а потому, что оно является основой системы образования хорошего качества, которая позволяет каждому ребенку, молодому человеку и взрослому учиться и реализовывать свой потенциал. Пол, возраст, местонахождение, бедность, инвалидность, этническая принадлежность, в том числе к коренному народу, язык, религия, миграционный статус или статус перемещенного лица, сексуальная ориентация или выражение гендерной идентичности, лишение свободы, убеждения и взгляды не должны быть основанием для дискриминации в отношении кого бы то ни было в плане участия в образовании и опыта его получения. Предпосылкой для этого является подход к разнообразию учащихся не как к проблеме, а как к возможности. Инклюзивность не может быть обеспечена, если она рассматривается как обуза или если люди считают, что уровень способностей учащихся является фиксированным раз и навсегда. Системы образования должны учитывать потребности всех учащихся.

Приводимые ниже рекомендации учитывают глубоко укоренившиеся препятствия и широкий круг вопросов, связанных с инклюзивностью, которые ставят под угрозу шансы мира на достижение целевых показателей 2030 г.

1 Расширить понимание инклюзивного образования: оно должно охватывать всех учащихся, независимо от их идентичности, социального фона и способностей.

Хотя право на инклюзивное образование имеют все учащиеся, многим правительствам еще предстоит заложить этот принцип в основу своих законов, стратегий и практических действий. Системы образования, которые чтут разнообразие и верят в ценность каждого человека, его потенциал и право на достойное обращение, дают каждому учащемуся возможность овладеть не только базовыми знаниями, но и более широким кругом навыков, необходимых миру для построения устойчивых обществ. Речь не идет о создании департамента инклюзивного образования. Речь идет о том, чтобы никто не подвергался дискриминации и отчуждению, чтобы принимались все разумные меры для удовлетворения различных потребностей, чтобы велась работа в направлении гендерного равенства. Мероприятия должны быть последовательными, начиная с раннего детства и вплоть до взрослого возраста, с тем чтобы содействовать обучению на протяжении всей жизни. Это требует включения инклюзивной перспективы в процессы подготовки планов в секторе образования.

2 Обеспечить целевое финансирование для тех, кто остался с стороне: инклюзивность невозможна, если миллионы людей не имеют доступа к образованию.

После принятия нормативно-правовых актов, направленных на устранение таких препятствий на пути доступа к образованию, как детский труд, детские браки и подростковая беременность, правительствам необходимо использовать двуединый подход, предусматривающий выделение общего финансирования в целях формирования инклюзивной учебной среды для всех учащихся, а также целевое финансирование для того, чтобы как можно быстрее охватывать наиболее обездоленных. Надлежащая работа с учащимся сразу после поступления в школу может значительно снизить потенциальное воздействие инвалидности на успеваемость и обучение.

3 Обмениваться опытом и ресурсами: это единственный способ обеспечения стабильного перехода к инклюзивности.

Во многих отношениях достижение инклюзивности является управленческой задачей. Кадровые и материальные ресурсы, необходимые для решения вопросов многообразия, весьма ограничены. В результате сегрегации образования исторически они сконцентрировались в немногих местах и распределяются неравномерно. Необходимы механизмы и стимулы для их гибкого перераспределения, с тем чтобы специалисты оказывали поддержку общеобразовательным школам и неформальным образовательным учреждениям.

4 Проводить конструктивные консультации с общинами и родителями: инклюзивность не может быть навязана сверху.

При разработке политики в области инклюзивного образования правительства должны на равных предоставлять общинам возможность высказывать свои предпочтения. Школы должны расширять внутреннее и внешнее взаимодействие по вопросам разработки и осуществления практики своей работы с помощью ассоциаций родителей или объединений учащихся. Должны учитываться все мнения.

5 Обеспечить сотрудничество между государственными ведомствами, секторами и органами разного уровня: инклюзивность в образовании является лишь компонентом социальной инклюзивности.

Министерства, несущие свою долю административной ответственности за инклюзивное образование, должны сотрудничать в вопросах определения потребностей, обмена информацией и разработки программ. Центральное правительство должно обеспечивать кадровую и финансовую поддержку местным органам власти для осуществления четко определенных мандатов в области инклюзивного образования.

6 Предоставить неправительственным структурам возможность выявлять и заполнять пробелы: но также следить за тем, чтобы они работали над достижением одной и той же инклюзивной цели.

Правительству надлежит играть руководящую роль и поддерживать диалог с неправительственными организациями для обеспечения того, чтобы предоставление образовательных услуг вело к инклюзивности, соответствовало стандартам и согласовывалось с национальной политикой. Правительство должно также создавать условия, позволяющие НПО осуществлять мониторинг выполнения правительственных обязательств и отстаивать интересы тех, кто лишен возможности получать образование.

7 Применять «универсальный дизайн»: посредством инклюзивных систем обеспечить реализацию потенциала каждого учащегося.

Все дети должны учиться по одной и той же гибкой, актуальной и доступной учебной программе, которая признает разнообразие и отвечает потребностям различных учащихся. Языки в устной и письменной форме, а также изображения в учебниках должны отражать реалии всех учащихся, избегая при этом стереотипов. Оценка должна носить формативный характер и позволять учащимся демонстрировать свои успехи в обучении самыми разными способами. Для того, чтобы школьная инфраструктура не создавала ни для кого препятствий, следует использовать огромный технологический потенциал.

8 Обеспечивать подготовку, мотивацию и расширение прав и возможностей работников образования: все учителя должны быть готовы обучать всех учащихся.

Инклюзивные подходы должны рассматриваться не как специализированная тема, а как основной элемент педагогического образования и повышения квалификации преподавателей. Такие программы должны быть сосредоточены на преодолении укоренившегося восприятия некоторых учащихся как неполноценных и неспособных учиться. Директора школ должны быть подготовлены к воплощению на практике и распространению инклюзивной школьной этики. Свой вклад в обеспечение инклюзивности также вносит разнообразный образовательный персонал.

9 Обеспечивать внимательный и уважительный характер сбора данных по вопросам инклюзивности и в ее поддержку: избегать навешивания стигматизирующих ярлыков.

Министерства образования должны сотрудничать с другими ведомствами и статистическими учреждениями в целях последовательного сбора данных на уровне всего населения, чтобы понимать масштабы обездоленности маргинальных групп. Что касается инвалидности, то приоритетное внимание следует уделять краткому вопроснику по инвалидности Вашингтонской группы и модулю функционирования ребенка. Административные системы должны быть нацелены на сбор данных для планирования помощи и составления бюджета в поддержку предоставления услуг в области инклюзивного образования, а также данных об опыте такой работы. Однако стремление к получению подробных и надежных данных не должно возобладать над обеспечением благополучия каждого учащегося.

10 Учиться у своих коллег: перейти к инклюзивному образованию непросто.

Инклюзивность представляет собой отказ от дискриминации и предрассудков и переход к будущему, которое может быть адаптировано к различным контекстам и реалиям. Ни темпы, ни конкретное направление этого перехода нельзя предопределить, но многому можно научиться, обмениваясь опытом через сети, национальные форумы и региональные и глобальные платформы, объединяющие учителей.

PEER



Новый инструмент ВДМО для **систематического мониторинга** национального законодательства и политики в области образования



Этот инструмент предназначен содействовать коллегиальному обучению и стимулировать региональный диалог по вопросам политики, имеющим центральное значение для ЦУР 4. Уполномоченные страновые пользователи могут редактировать текст, обеспечивая его актуальность и обновление, а содержание можно скачивать.

В первом издании собрана информация более чем по 160 странам в семи областях, имеющих отношение к инклюзивности и образованию: определения, организация школьной работы, законы и политика, управление, учебная среда, учителя и вспомогательный персонал, а также мониторинг. При подготовке ВДМО за 2021 г. будут составлены перечни негосударственных поставщиков услуг и нормативных актов, регулирующих деятельность негосударственных структур.

education-profiles.org

SCOPE



Новый интерактивный инструмент ВДМО для **обмена информацией** об основных тенденциях в достижении ЦУР 4



Данный инструмент позволяет читателям ВДМО впервые работать с данными по ключевым показателям мониторинга ЦУР 4. Основные истории прогресса в решении задач 2030 г. сведены воедино по пяти темам: доступ, равенство, обучение, качество и финансирование.

Инструмент, который разработан на семи языках, использует совокупные данные из многочисленных источников, включая Статистический институт ЮНЕСКО. Интерактивная визуализация, также основанная на предыдущих выпусках ВОДМ, позволяет сравнивать показатели стран со средними региональными и глобальными показателями. Пользователи могут создавать изображения и файлы данных для дальнейшего изучения, печати, загрузки, обмена и использования в интернете или в презентациях.

education-progress.org

Мониторинг образования в рамках целей в области устойчивого развития

Развитие системы мониторинга достижения ЦУР 4. В 2019 г. Межучрежденческая и экспертная группа по показателям достижения ЦУР (МЭГ-ЦУР) провела первый обзор системы мониторинга и ее 232 глобальных показателей. С ЦУР 4 были связаны два основных события.

Во-первых, МЭГ-ЦУР одобрила предложение Статистического института ЮНЕСКО (СИУ) принять коэффициент завершения образовательного цикла в качестве второго глобального показателя для задачи 4.1. Это предложение оставляет открытой возможность оценки показателя с помощью статистической модели для преодоления типичных проблем, связанных с обследованиями домашних хозяйств, таких как своевременность, волатильность и множественность источников, как это предлагается во Всемирном докладе по мониторингу образования. Результаты применения этой модели являются отличительной чертой нового онлайн-веб-сайта доклада для мониторинга прогресса в области образования Education Progress, который дает пользователям возможность работать с данными для отслеживания тенденций и сопоставления национальных, региональных и глобальных средних показателей.

Во-вторых, после двух неудачных попыток МЭГ-ЦУР одобрила просьбу о повышении категории глобального показателя 4.7.1, касающегося усилий системы образования по учету вопросов устойчивого развития и глобального гражданства, с уровня III (установившаяся методология отсутствует) до уровня II (установившаяся методология существует, но страны не производят данные на регулярной основе). Несмотря на то, что данный показатель все еще связан с серьезными проблемами, пересмотренное предложение вводит определенную дисциплину, в частности путем обеспечения такого положения, при котором страны будут предоставлять соответствующие справочные документы в поддержку индивидуальных ответных мер.

К марту 2019 г. МЭГ-ЦУР повысила категорию глобального показателя 4.2.1, касающегося развития детей в возрасте 3-5 лет, с уровня III до уровня II после представления плана ЮНИСЕФ, являющимся в его отношении ответственным учреждением. Это означает, что в настоящее время по ЦУР 4 нет глобальных показателей уровня III; любой оставшийся был бы снят с рассмотрения в конце работы МЭГ-ЦУР. Двенадцать глобальных показателей дополняются 31 тематическим показателем, направленным на расширение перспективы прогресса в достижении ЦУР 4. Что касается выпуска данных за 2019 г., то СИУ представляет отчетность по 33 из 43 глобальных и тематических показателей.

Самым важным событием в августе 2019 года на встрече группы технического сотрудничества в Ереване стало достижение договоренности о разработке эталонных значений для семи показателей ЦУР 4 в качестве минимальных уровней, которых должна достичь каждая страна в регионе. Наиболее актуальным примером в области образования является процесс установления Европейской комиссией контрольных значений для семи показателей в области образования, которые должны быть достигнуты странами ЕС к 2020 г., с повторением этого процесса в отношении контрольных значений на 2030 г. Это предложение было одобрено Руководящим комитетом по осуществлению ЦУР 4 – «Образование-2030» и будет рассмотрено региональными руководящими комитетами по ЦУР 4 в 2020 г.

Основные пробелы в данных для мониторинга ЦУР 4. Для мониторинга достижения ЦУР 4 ключевую роль играют три источника данных.

Обследования домашних хозяйств являются основой для получения таких дезагрегированных показателей образования, как коэффициент завершения образовательного цикла в разбивке по индивидуальным характеристикам, для оценки глобального показателя 4.5.1 – индекса паритета. Опросы должны проводиться достаточно часто, задаваемые вопросы должны носить сопоставимый характер, а полученные данные должны быть общедоступными. Эти условия выполняют 59% стран, в которых проживают 87% мирового населения. Северная Африка и Западная Азия имеют самый низкий охват населения (46%). Океания имеет самый низкий охват стран (29%).

Оценки успеваемости являются источником информации по глобальному показателю 4.1.1. Многие страны предпочитают сообщать результаты, полученные в ходе их участия в межнациональных оценках, однако также используются и национальные оценки, например, для данных о навыках чтения в таких странах, как Китай (первый этап среднего образования) и Индия (начальное образование). Согласно базе данных СИУ, 26% стран Африки начиная с 2014 г. сообщают данные по навыкам чтения в первых классах начальной школы, которые охватывают 28% населения. В этом регионе серьезно задерживается публикация страновых докладов по итогам четвертого раунда оценки успеваемости, проведенного Консорциумом стран южной и восточной частей Африки по наблюдению за качеством образования, и высказываются сомнения в достоверности полученных результатов.

Также существуют проблемы отсутствия информации о донорской поддержке оценок успеваемости в регионе и недостаточной координации донорских инициатив, которые пытается решать Глобальная коалиция данных, координируемая СИЮ.

Административные данные содержат информацию по глобальному показателю 4.с.1 – процентная доля подготовленных учителей. Около 58% стран Африки к югу от Сахары с 2016 г. представляют данные о начальном образовании, но только 25% – о среднем образовании второго этапа. Из шести наиболее населенных стран региона только Объединенная Республика Танзания представила данные о числе учителей начальных школ за период после 2015 г. Интерпретация данных страдает от отсутствия четкого определения квалифицированного учителя; СИЮ будет решать эту проблему с помощью новой международной стандартной классификации для учителей – нового процесса, утвержденного на Генеральной конференции ЮНЕСКО в 2019 г.

ЗАДАЧА 4.1 | НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коэффициенты завершения образовательного цикла составляют 85% для начального образования, 73% для первого этапа среднего образования и 49% для второго этапа среднего образования. Коэффициент завершения цикла расходится с коэффициентом посещаемости: первый показатель с 2000 г. неуклонно, хотя и медленно, растет, тогда как второй с середины 2000-х годов застыл. Этот разброс в показателях нуждается в дальнейшем изучении. В 2018 г. больше всего детей, подростков и молодежи не посещали школу в странах Африки к югу от Сахары, которые по этому показателю превысили Центральную и Южную Азию (таблица 1). Предполагается, что эта тенденция будет усиливаться. Ожидается, что к 2030 г. на страны Африки к югу от Сахары будет приходиться 25% населения школьного возраста по сравнению с 12% в 1990 г. Здесь также отмечаются наиболее экстремальные случаи превышения возрастного параметра.

Данные ПМОУ за 2018 г. свидетельствуют о некотором регрессе в странах с высоким доходом за последние 15 лет (навыки каждого пятого учащегося ниже минимального уровня). Застой в странах со средним доходом (навыки каждого второго учащегося ниже минимального уровня) должен рассматриваться как прогресс, поскольку посещаемость среди 15-летних учащихся во многих странах, включая Бразилию, Индонезию и Уругвай, увеличилась, хотя темпы прогресса ниже тех, которые необходимы для достижения ЦУР 4. Внимание следует уделять распределению результатов обучения в нижней части показателей. В докладе представлены новые данные об «эффекте минимального уровня», свидетельствующие о том, что число учащихся, демонстрирующих в межнациональных оценках навыки выше этого уровня, возможно, в ряде стран завышено, поскольку эта успеваемость могла быть неотличимой от случайного угадывания правильного ответа из нескольких возможных.

ТАБЛИЦА 1:
Отдельные показатели охвата школьным образованием с разбивкой по возрастным группам, 2018 г.

Регион	Начальная школа		Первый этап средней школы		Второй этап средней школы	
	Дети, не посещающие школу (000)	(%)	Подростки, не посещающие школу (000)	(%)	Молодые люди, не посещающие школу (000)	(%)
Весь мир	59141	8	61478	16	137796	35
Африка к югу от Сахары	32214	19	28251	37	37026	58
Северная Африка и Западная Азия	5032	9	3998	14	8084	30
Центральная и Южная Азия	12588	7	16829	15	64745	45
Восточная и Юго-Восточная Азия	5697	3	9016	10	17870	21
Латинская Америка и Карибский бассейн	2267	4	2544	7	7159	23
Океания	210	5	109	5	408	25
Европа и Северная Америка	1133	2	731	2	2503	7
Низкий доход	20797	19	21243	39	26176	61
Доход ниже среднего	30444	9	30706	17	87730	44
Доход выше среднего	6570	3	8444	7	20615	20
Высокий доход	1330	2	1085	3	3275	8

Источник. База данных СИЮ.

ЗАДАЧА 4.2 | ДЕТИ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

Интерпретация данных об охвате образованием детей младшего возраста зависит от определения возрастной группы, понимания различных институциональных механизмов, а также страновых моделей такого образования. Для детей в возрасте на один год младше возраста поступления в начальную школу в 2018 г. участие в формальном образовании составляло 67% (глобальный показатель 4.2.2), варьируясь от 9% в Джибути до 100% на Кубе и во Вьетнаме. Самый быстрый прогресс был отмечен в Лаосской Народно-Демократической Республике, где охват детей дошкольным образованием увеличился с 38% в 2011 г. до 67% в 2018 г. В девяти из 17 стран, по которым имеются последние данные МИКО, больше детей в этой возрастной группе посещали начальную школу, чем дошкольное учебное заведение. Для детей во всем возрастном диапазоне дошкольного образования, которое в зависимости от страны продолжается от одного года до четырех лет, охват в 2018 г. составил 52%, варьируясь от 1% в Чаде до 115% в Бельгии и Гане (**диаграмма 4**).

Данные МИКО используются для оценки индекса развития детей младшего возраста – показателя доли адекватно развивающихся детей (глобальный показатель 4.2.1). В Мали и Нигерии развитие чуть более чем 60% детей было в норме, по крайней мере, в трех из четырех областей. Однако доля детей, адекватно развивающихся не более чем в одной области, составляла в Мали 5% и в Нигерии 10%, что свидетельствует о высоком уровне неравенства в этих странах.

ЗАДАЧА 4.3 | ТЕХНИЧЕСКОЕ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ

Северная Африка и Западная Азия в последние годы относятся к числу регионов, демонстрирующих самые быстрые темпы расширения охвата высшим образованием, однако между странами наблюдаются существенные диспропорции. Примерно в 2010 г. в высшие учебные заведения в Марокко и Судане были зачислены около 15% молодежи, однако в Судане этот показатель застыл на одном уровне, а в Марокко быстро вырос до 36%. Алжир и Саудовская Аравия быстро улучшили ситуацию в области гендерного паритета, охватив высшим образованием примерно две трети молодых женщин.

Обследования рабочей силы, результаты которых хранятся в базе данных Международной организации труда, теперь используются в качестве источника данных для мониторинга достижения глобального показателя 4.3.1, касающегося охвата взрослых образованием и профессиональной подготовкой. Это позволило расширить охват с 45 до 106 стран и охватить все регионы, помимо Европы. Сохраняются такие проблемы, как отсутствие стандартизированных вопросов о видах получаемого образования и профессиональной подготовки взрослых, а также варьирование возрастных диапазонов и несогласованность отчетных периодов: многие обследования рабочей силы относятся к прошедшему месяцу, в то время как глобальный показатель – к прошедшему году. Данные свидетельствуют о том, что средний показатель охвата в течение месяца, предшествующего обследованию, в странах с уровнем дохода выше среднего составляет всего 3% (**диаграмма 5**). Обследование в области образования взрослых 2016 г. позволило получить представление о факторах, препятствующих охвату таким образованием. Барьеры, связанные с личными склонностями, как правило, менее изучены, но гораздо чаще препятствуют обучению взрослых, чем другие: 60% респондентов заявили, что не видят необходимости участвовать в обучении взрослых. Во всех странах, за исключением Дании, женщины чаще упоминали о том, что их обучению мешают семейные обязанности.

Право на образование имеют почти 11 миллионов человек, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, однако программы, которые отвечали бы их потребностям, отсутствуют. Обучение в исправительных учреждениях играет важную роль: исследование, проведенное в 2013 г. в США, показало, что среди заключенных, участвовавших в обучении в исправительных учреждениях, вероятность рецидива была на 13% ниже, чем у тех, кто в этом обучении не участвовал.

ЗАДАЧА 4.4 | РАБОЧИЕ НАВЫКИ

Объем данных о базовых навыках в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) растет, хотя они по-прежнему значительно шире используются в более богатых странах. Глобальный показатель 4.4.1 охватывает девять основных навыков в области ИКТ; менее чем в трети всех стран, по меньшей мере, половина взрослого населения владеет четырьмя или более навыками, тогда как ни в одной из стран с низким или средним уровнем дохода половина взрослого населения не владеет более чем тремя навыками. В этом году страны должны принять изменения, внесенные Международным союзом электросвязи в набор навыков, указанных в рекомендуемом вопроснике, например, включить навыки, связанные с неприкосновенностью частной жизни и безопасностью.

ДИАГРАММА 4:

Преимущества дошкольного образования в бедных странах пользуются немногие дети

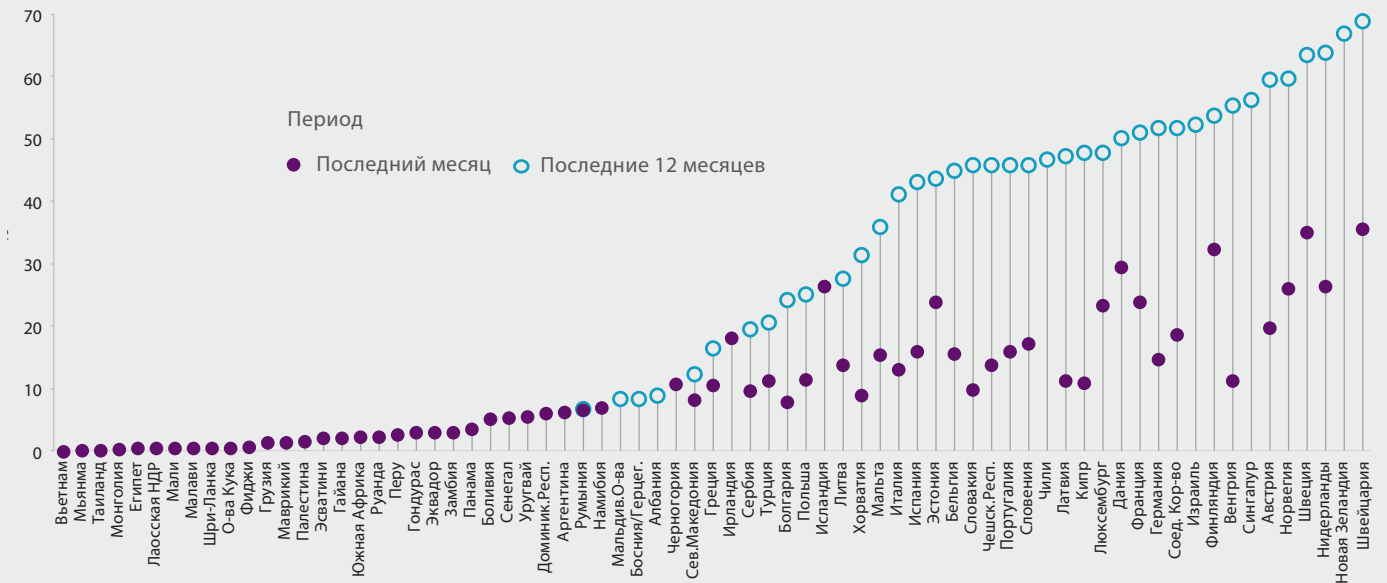
Валовые коэффициенты охвата детей младшего возраста программами образования и развития и дошкольным образованием, с разбивкой стран по уровню дохода, 2018 г.



ДИАГРАММА 5:

Оценки участия в образовании взрослых варьируются в зависимости от отчетного периода

Процентная доля взрослых, участвовавших в формальном или неформальном образовании взрослых, в разбивке по отчетным периодам, 2018 г. или последний год, за который имеются данные



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig5
 Источник. База данных СИЮ.

Европейские обследования в области ИКТ дают представление о приобретении цифровых навыков и относительной роли школы, работы и дома. Несмотря на рабочую актуальность навыков в области ИКТ, в 2018 г. участие в специальных тренингах по ИКТ без отрыва от производства приняли 10% респондентов, а 20% участвовали, по крайней мере, в одном мероприятии общего профиля, направленном на совершенствование знаний в области компьютеров, программного обеспечения и прикладных программ. Развитие навыков в области ИКТ чаще всего происходит посредством бесплатного онлайн-обучения или самообучения, особенно среди молодежи. Хотя эти формы обучения помогают преодолевать проблемы, связанные с расходами, графиком и местом жительства, гендерные различия сохраняются.

Задача 4.4 предусматривает также развитие предпринимательских навыков. Свыше 90% предпринимателей в Африке и арабских государствах и более 80% в Азиатско-Тихоокеанском регионе работают в неформальном секторе. Требования к обучению в этих регионах должны быть адаптированы к микропредприятиям с ограниченными перспективами роста.

ЗАДАЧА 4.5 | СПРАВЕДЛИВОСТЬ

В мире достигнут гендерный паритет на разных ступенях образования – с дошкольных учреждений до средней школы второго этапа. Однако за этим скрываются диспропорции на страновом уровне. В нижней четверти стран с низким уровнем дохода на 100 мальчиков в старших классах средней школы приходится не более 60 девочек. В странах с доходом ниже среднего от гендерных диспропорций могут страдать как девочки, так и мальчики: наиболее заметен случай, когда в нижней четверти на 100 мальчиков приходится 92 девочки, а в верхней четверти на 100 девочек приходится 91 мальчик. В докладе рассматриваются данные о распространенности в мире школ с раздельным обучением девочек и мальчиков.

Для выявления диспропорций в образовании по уровню благосостояния обычно сравнивают нижние 20% домохозяйств с верхними 20%. Поскольку в более бедных домохозяйствах, как правило, детей больше, сравнения по странам искажаются, если сопоставление проводится между 20% самых бедных детей в одной стране (например, в Афганистане) и 25% самых бедных детей в другой (например, в Мьянме).

Включение в МИКО краткого вопросника по инвалидности, предложенного Вашингтонской группой, расширяет знания о пробелах в образовании, связанных с инвалидностью. Различная формулировка вопросов дает различную степень распространенности инвалидности среди лиц в возрасте до 17 лет (вопросы на основе модуля функционирования ребенка) и лиц в возрасте 18 лет и старше, для которых этот показатель может снижаться примерно на 90%. Это затрудняет интерпретацию показателей образования, рассчитываемых по возрастным диапазонам, охватывающим разные группы (например, в возрасте от 17 до 19 лет).

В Латинской Америке нет сопоставимых данных о коренных народах. Хотя в большинстве стран при проведении переписей и обследований используется самоидентификация, в некоторых из них также применяются дополнительные критерии, включая официальное признание идентичности и язык. Демографические сдвиги стирают этнические границы и порождают изменчивую идентичность коренных народов, а это означает, что разные критерии дают разные результаты, в том числе по показателям в области образования. Обследования домашних хозяйств в Боливии, Гватемале, Мексике и Перу показали, что посещаемость школ среди лиц в возрасте от 15 до 17 лет на 3-20 процентных пунктов ниже среди лиц, говорящих на языках коренных народов, чем среди лиц, относящих себя к коренным народам.

ЗАДАЧА 4.6 | ГРАМОТНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ

В мире грамотными являются 86% взрослых и 92% молодых людей. Среди женщин уровень грамотности по-прежнему ниже, однако, в более молодом поколении этот разрыв сокращается. Эти цифры включают новые оценки по 72 странам, в том числе по 21 стране, для которой предыдущие данные о национальных уровнях грамотности относились к 2010 г. или более раннему периоду. Доля взрослых, не закончивших начальную школу, будет и далее сокращаться относительно медленно и может составлять в Африке более 10% вплоть до 2050-х годов, даже если к 2030 г. будет достигнуто всеобщее начальное образование. Это означает, что грамотность взрослых будет оставаться проблемой. В 25 странах, по которым имеются соответствующие данные, уровень грамотности среди взрослых с любыми видами инвалидности ниже, чем среди других взрослых, причем этот разрыв варьируется от 5% в Мали до 41% в Индонезии.

Результаты третьего обследования в рамках Программы международной оценки знаний взрослого населения дополнили данные по глобальному показателю 4.6.1. В 2017 г. около 51% взрослых в Мексике, 71% в Перу и 72% в Эквадоре продемонстрировали навыки грамотности ниже минимального уровня. В Соединенных Штатах процентная доля лиц, владеющих навыками счета на уровне ниже минимального, увеличилась с 27,6% в 2012-2014 гг. до 29,2% в 2017 г.

ЗАДАЧА 4.7 | УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ГЛОБАЛЬНОЕ ГРАЖДАНСТВО

Анализ 83 ответов на шестую консультацию, проведенную в 2016/17 г. по Рекомендации 1974 года, обеспечивает основу для обсуждения глобального показателя 4.7.1. Политика в области образования, учебные программы, педагогическое образование без отрыва от работы и оценка успеваемости учащихся полностью отражают или включают руководящие принципы Рекомендации лишь в 12% стран. Лишь немногие страны обеспечивают всестороннюю подготовку учителей по проблематике устойчивого развития, которая предусмотрена их политикой и учебными программами и владение которой учащимися подлежит оценке. В некоторых странах, например, в Бурунди, Колумбии и Мьянме, успеваемость учащихся проходит такую оценку, несмотря на то, что учителя не имеют никакой соответствующей подготовки (**диаграмма 6**). Около 93% стран преподают курс по профилактике насилия по признаку пола, 34% – по предотвращению насильственного экстремизма и 29% – по воспитанию в духе глобальной гражданственности.

Хотя имеются данные, свидетельствующие о том, что учебные программы медленно, но меняются в результате включения в них вопросов экологической устойчивости и изменения климата, на международном уровне не ведется систематического сбора данных о продолжительности «типичной» реформы учебных программ, начиная с разработки концепции и заканчивая ее осуществлением. Время, необходимое для этого, зависит от интенсивности изменений, консультаций, экспериментальных этапов и сертификации. Пересмотр программы может занять до пяти лет – и даже больше, если он является политически спорным и всем этапам этого процесса уделяется пристальное внимание. Значительно более быстрые реформы чаще всего оказываются слишком поспешными. В Румынии учебники по истории меньшинств были введены за два года, однако учителя приступали к работе с ними, не получив соответствующей подготовки.

ЗАДАЧА 4.А | ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ И УЧЕБНАЯ СРЕДА

По оценкам, 335 миллионов девочек посещают начальные и средние школы, где отсутствуют базовые условия для обеспечения гигиены менструального цикла. Санитарные объекты могут быть недоступны для учащихся в инвалидных колясках. В Йемене, Перу, Таджикистане, Сальвадоре и Фиджи не менее 80% школ улучшили санитарные условия, но надлежащий доступ обеспечен менее чем в 5% из них.

В 29 странах на продолжительности полученного образования отрицательно сказываются экстремальные температуры. Подсчитано, что в Юго-Восточной Азии ребенок, подвергающийся воздействию температуры, на 2 стандартных отклонения превышающей средние показатели, будет учиться в школе на 1,5 года меньше, чем ребенок, испытывающий средние температурные значения.

К февралю 2020 г. Декларацию 2015 г. о безопасности в школах подписали 102 страны. Однако в конце 2018 г. из-за конфликта в Афганистане были закрыты более 1000 школ, в результате чего полмиллиона детей остались за их порогом. В Буркина-Фасо, Мали и Нигере за период 2017-2019 гг. число закрытых школ удвоилось в связи с ухудшением положения в области безопасности, что привело к перебоям в обучении более чем 400 000 детей.

Телесные наказания в школах запретили 132 страны, однако половина всех детей школьного возраста проживает в странах, где они запрещены не в полной мере. Сильное противодействие телесным наказаниям дома положительно коррелирует с более низкими уровнями телесных наказаний в школах. В Индии и Республике Корея телесные наказания в школах распространены гораздо шире, чем можно было бы предположить.

В странах с низким уровнем дохода, где на 1000 жителей в среднем насчитывается восемь транспортных средств, на 100 000 жителей приходится 6,2 смертельного случая среди детей в возрасте от 5 до 14 лет по сравнению с 1,7 смертельного случая в странах с высоким уровнем дохода, где в среднем насчитывается 528 транспортных средств на 1000 жителей. Обследование почти 250 000 км дорог в 60 странах показало, что более 80% используемых пешеходами дорог со скоростью потока более 40 км/час не имеют покрытия.

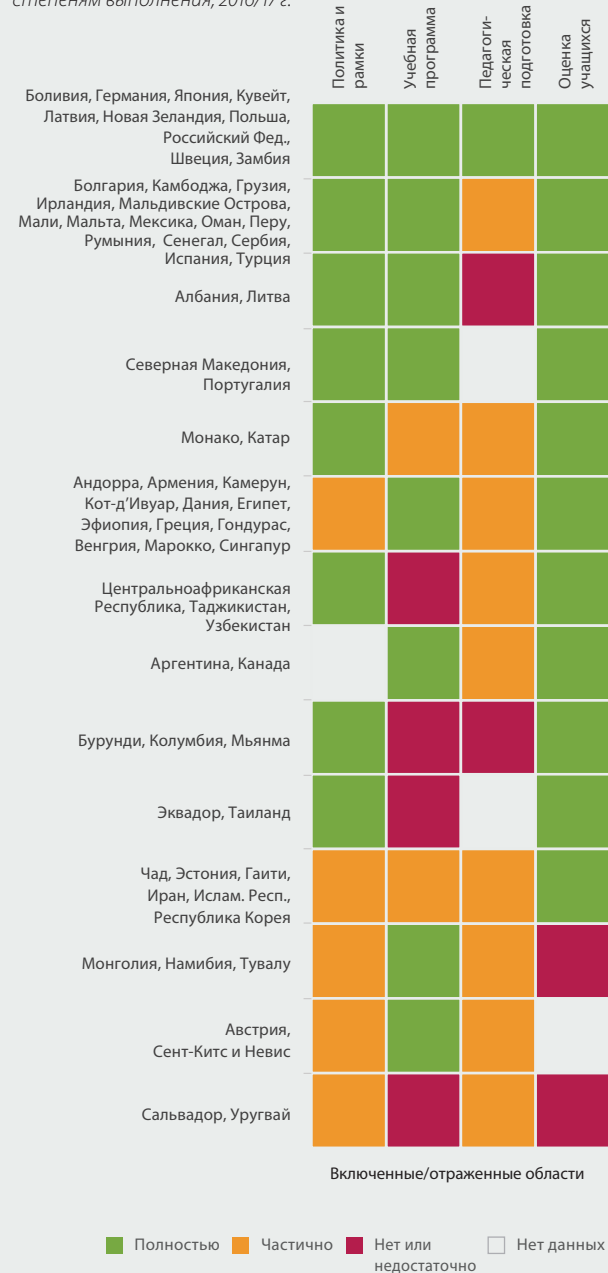
ЗАДАЧА 4.В | СТИПЕНДИИ

Помощь на стипендии и вмененные расходы на учащихся в 2018 г. составила 3,5 млрд. долл. Средняя сумма стипендии из расчета на одного студента высшего учебного заведения варьируется в широких пределах: страны со схожим студенческим контингентом отличаются друг от друга в сто и более раз. Наибольший объем стипендий из расчета на душу населения приходится на малые островные развивающиеся государства, граждане которых выучиться на специалиста могут только за рубежом. Среди этих государств острова Карибского бассейна получают гораздо меньше стипендий на душу населения, чем тихоокеанские острова.

Исследования, проведенные при подготовке настоящего доклада, показывают, что в 2019 г. студентам из стран Африки к югу от Сахары были предложены 30 000 стипендий 50 крупнейшими провайдерами, которые выделяют около 94% всех стипендий, предназначенных для этих студентов по всему миру. Эти данные были получены по результатам анализа, охватившего более чем 200 провайдеров. Около 56% стипендий предназначалось для обучения в бакалавриате.

ДИАГРАММА 6: В некоторых странах проводится оценка знаний учащихся в области устойчивого развития, но учителя не имеют никакой соответствующей подготовки

Выполнение Рекомендации 1974 года в разбивке по областям и степеням выполнения, 2016/17 г.



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig6

Примечание. На диаграмме не показаны страны с нехарактерными уровнями, указанными в ответе.

Источник. ЮНЕСКО (2019 г.).

В предоставлении стипендий студентам из стран Африки к югу от Сахары доминируют правительственные инициативы, причем крупнейшим поставщиком стипендий является Китай, обеспечивающий более 12 000 стипендий в год. Несмотря на то, что с 2010 г. общемировой объем помощи на предоставление стипендий заосторился, число стипендий, получаемых студентами из стран Африки к югу от Сахары, с 2015 г. возросло и, по всей вероятности, в последующие пять лет будет увеличиваться и далее.

Провайдеры стипендий зачастую не располагают поддающимися проверке показателями эффективности программ с точки зрения инклюзивности. Среди 20 провайдеров, с которыми проводились консультации при подготовке настоящего доклада, большинство не смогло предоставить никакой подробной информации об индивидуальных базовых характеристиках студентов, кроме гендерных. Процедуры подачи заявлений и отбора кандидатов плохо согласуются с потребностями 60% учащихся из стран Африки к югу от Сахары, обучающихся за пределами этого региона, которые также испытывают трудности в учебной среде, заметно отличающейся от той, к которой они привыкли.

ЗАДАЧА 4.С | УЧИТЕЛЯ

По имеющимся оценкам, в среднем в мире педагогическую подготовку в соответствии с национальными требованиями проходят 85% учителей начальной школы и средней школы первого этапа. В странах Африки к югу от Сахары этот показатель составляет 64% для начального образования и 58% для первого этапа среднего образования. Соответствующую подготовку в регионе прошли менее половины (49%) учителей дошкольных учреждений и 43% учителей средней школы второго этапа. Интерпретация данных о наличии учителей частично зависит от информации об ассистентах преподавателей. Данные по странам с низким и средним уровнем дохода редко поясняют, занимается ли вспомогательный персонал преподаванием. Данные по странам ОЭСР носят более четкий характер и показывают, что ее члены, включая Чили и Соединенное Королевство, в значительной степени полагаются на ассистентов учителей в сфере дошкольного образования. Анализ данных, касающихся рабочего времени, говорит о нехватке информации о распределении рабочего времени учителя. По крайней мере, в некоторых случаях нормативные положения о рабочем времени и часах преподавания могут не отражать реальность.

Проведенный ОЭСР обзор девяти стран подтвердил, что учителя дошкольных учреждений могут быть высококвалифицированными, но необязательно подготовленными для работы с детьми; их доля в Исландии составляет всего лишь 64%. Несмотря на низкую удовлетворенность заработной платой, сотрудники сообщили о высокой удовлетворенности выполняемой работой – от 79% в Республике Корея до 98% в Израиле.

Образование в других ЦУР

Цели, связанные с гендерным равенством, изменением климата и партнерствами, имеют большой нереализованный потенциал взаимодействия с целями в области образования. В обзоре эффективных средств борьбы с последствиями изменения климата образование девочек и женщин и планирование семьи заняли шестое и седьмое место из 80. Согласно оценке по итогам этого обзора, заполнение пробела в финансировании образования, составляющего, по данным ВДМО, 39 млрд. долл. в год, может обеспечить сокращение выбросов на 51 гигатонну к 2050 г., что представляет собой «не поддающиеся учету» прибыли от инвестиций. Коренные народы и местные общины управляют, по меньшей мере, 17% общего объема углерода, накопленного в лесах 52 тропических и субтропических стран, что делает охрану их знаний жизненно необходимой. По состоянию на 2017 г., в 102 из 195 государств – членов ЮНЕСКО был назначен координатор по вопросам образования в интересах расширения прав и возможностей в области смягчения последствий изменения климата.

Гендерная проблематика является сквозным приоритетом для всех финансовых партнерств с участием многих заинтересованных сторон, тогда как связь между образованием и изменением климата просматривается слабее. В 2015-2016 гг. по линии глобального финансирования деятельности, связанной с изменением климата, не было четкого распределения средств для таких направлений как расширение систем образования, обучение девочек, изменение моделей поведения, связанных с использованием продовольственных отходов и питанием, или применение подходов коренных народов к землепользованию и управлению земельными ресурсами.

Финансирование

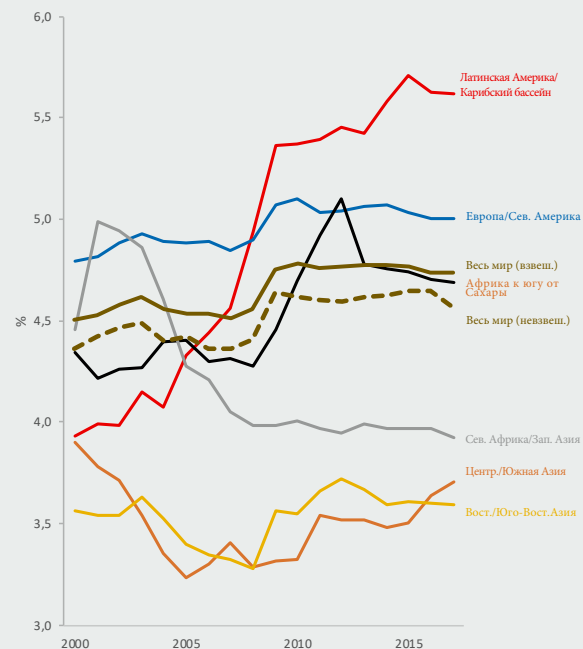
В общемировом масштабе в 2018 г. медианные государственные расходы на образование составили 4,4% ВВП и 13,8% общих государственных расходов по сравнению с пороговыми показателями в 4% и 15%, согласованными в Рамочной программе действий «Образование-2030». В общей сложности 47 из 141 страны, по которой имеются данные (или одна треть) не достигли ни одного контрольного показателя – на четыре страны больше, чем в предыдущем году, причем данные на этот раз представили на семь стран меньше. Поскольку набор стран, сообщающих данные о расходах, ежегодно меняется, последовательные временные ряды требуют подстановки данных. В 2000-2018 гг. наблюдались стагнирующие уровни расходов на образование в качестве доли от ВВП, хотя за этим скрываются значительные региональные различия – от 1,7 процентного пункта выше средних значений в Латинской Америке и Карибском бассейне до 0,5 процентного пункта ниже средних значений в Северной Африке и Западной Азии (диаграмма 7).

Объемы помощи с 2005 г. оставались на одном и том же уровне, составляя примерно 0,3% от валового национального дохода основных доноров. В этот период помощь в виде доли ВНД в странах с низкими доходами сократилась, упав до 7,9% в 2014 г. и поднявшись до 9,1% к 2018 г. В этом же году объем помощи на цели образования достиг исторического максимума в 15,6 млрд. долл. Однако базовое и среднее образование в наиболее нуждающихся странах с низкими доходами и доходами ниже средних получает не более 47% от этой суммы, или 7,4 млрд. долл. Гуманитарная помощь на цели образования в период с 2012 г. по 2019 г. возросла в четыре раза и составила 705 млн. долл.

ОЭСР меняет свое определение и методологию расчета помощи. Ожидается, что новый показатель общей официальной поддержки устойчивого развития будет иметь ряд последствий для образования. Новые кодексы для многосторонних механизмов, таких как Глобальное партнерство в интересах образования, позволят сократить долю помощи на цели образования, которая ранее не распределялась среди стран. В отношении гуманитарной помощи будет предоставляться информация на уровне секторов. Будет также отдельно выделен вклад для обеспечения глобальных общественных благ, оказания консультативных услуг по вопросам политики и проведения научных исследований. В качестве помощи будет засчитываться только грантовая часть льготных кредитов.

Чем беднее страна, тем выше в расходах на образование доля домохозяйств. Данные по небольшому числу стран свидетельствуют о том, что медианный показатель составляет 0,5% ВВП в Европе и Северной Америке и достигает 1,9% в странах Африки к югу от Сахары. Расходы домохозяйств зачастую компенсируют недостаточные государственные расходы: в шести из девяти стран, где домохозяйства тратят на образование не менее 2,5% ВВП, правительства расходуют менее 4%. Расходы домашних хозяйств могут демонстрировать гендерные диспропорции в отношении сыновей и дочерей, хотя степень этих диспропорций варьируется в зависимости от контекста.

ДИАГРАММА 7:
Наибольшее увеличение расходов на образование зарегистрировано в странах Латинской Америки и Карибского бассейна
Государственные расходы на образование в виде процентной доли от ВВП, 2000-2017 гг.



GEM StatLink: http://bitly/GEM2020_Summary_fig7

Источник. Анализ, проведенный группой по подготовке ВДМО на основе базы данных СИЮ.

Инклюзивность и образование: для всех означает для всех

Во Всемирном докладе по мониторингу образования за 2020 г. рассматриваются социальные, экономические и культурные механизмы, которые служат источниками дискриминации обездоленных детей, молодых людей и взрослых, не позволяя им получать образование или отводя им маргинальное место. В подтверждение своей приверженности делу осуществления права на инклюзивное образование страны расширяют свое видение инклюзивности в образовании, отводя разнообразию центральное место в рамках своих систем. Однако воплотить в жизнь правильные, по сути, законы и стратегии часто не удается. В настоящем докладе, вышедшем в начале десятилетия действий на период до 2030 г., в разгар кризиса COVID-19, усугубившего основные формы неравенства, утверждается, что отказ обеспечить удовлетворение потребностей каждого учащегося представляет собой реальную угрозу для решения глобальных задач в области образования.

В докладе под названием «Инклюзивность и образование: для всех означает для всех» анализируются такие факторы, способные содействовать процессам инклюзивности, как практические меры в областях управления и финансирования, учебные программы, учебники и оценки, педагогическое образование, школьная инфраструктура и отношения с учениками, родителями и общинами. В нем содержатся рекомендации в отношении политики, направленной на то, чтобы сделать разнообразие учащихся сильной стороной, которую следует ценить и использовать в поддержку социальной сплоченности.

Четвертое издание Всемирного доклада по мониторингу образования дополняется двумя новыми веб-сайтами. Сайт PEER предлагает информацию о подходах стран к вопросам инклюзивности и выступает в качестве ресурса для диалога по вопросам политики. Сайт SCOPE предоставляет возможность для работы с данными и изучения отдельных показателей ЦУР 4.

Инклюзивность, навязанная сверху, никогда не будет работать. Итак, вопрос, который в ВДМО за 2020 г. обращен к вам, читателям, состоит в следующем: готовы ли вы бросить вызов нынешним умонастроениям, готовы ли согласиться с тем, что образование предназначено для всех – для всех означает именно для всех?

Достопочтенная Хелен Кларк

Председатель Консультативного совета по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования

Необходимость перехода к инклюзивности обсуждению не подлежит. Игнорирование инклюзивности противоречит здравому смыслу для всех, кто стремится построить лучший мир. Возможно, мы не достигнем его в полной мере, но бездействие недопустимо.

Одрэ Азуле

Генеральный директор ЮНЕСКО

Если мы не будем стремиться к обеспечению доступности школ и их инклюзивности, это будет означать, что мы предпочитаем растить целые поколения, считая, что сегрегация является жизнеспособным решением «проблемы» существования различных индивидуумов.

Ариана Абулафия

**Студентка юридического факультета
Университета Майами
Соединенные Штаты**

Самым важным шагом, который помог мне почувствовать себя включенной в школьную жизнь, было помещение меня в ту же учебную среду, что и моих более способных сверстников. Меня приняли вместе со всеми и наказывали так же, как и их. Это лишило меня комплекса неполноценности.

Кикуди Марк

**Национальная коалиция в поддержку образования для всех
Демократическая Республика Конго**

Инклюзивное образование – это всего лишь естественное включение прав человека в систему образования. Это насущная необходимость.

Перси Кардозо

**Руководитель программы и консультант
Индия**

Мы должны учить детей относиться к различиям не как к чему-то плохому, а как к чему-то способному нас всех учить и делать лучше – как людей, как учащихся, как граждан.

Эрминьо Корреа,

**Член правления Международного
родительского комитета
Португалии**



Всемирный
Доклад по
Мониторингу
Образования



Организация
Объединенных Наций
по вопросам образования,
науки и культуры

Цели
в области
устойчивого
развития



4
КАЧЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ

Цели
в области
устойчивого
развития