

Всемирный доклад
по мониторингу ОДВ

2

0

0

6

Образование для всех

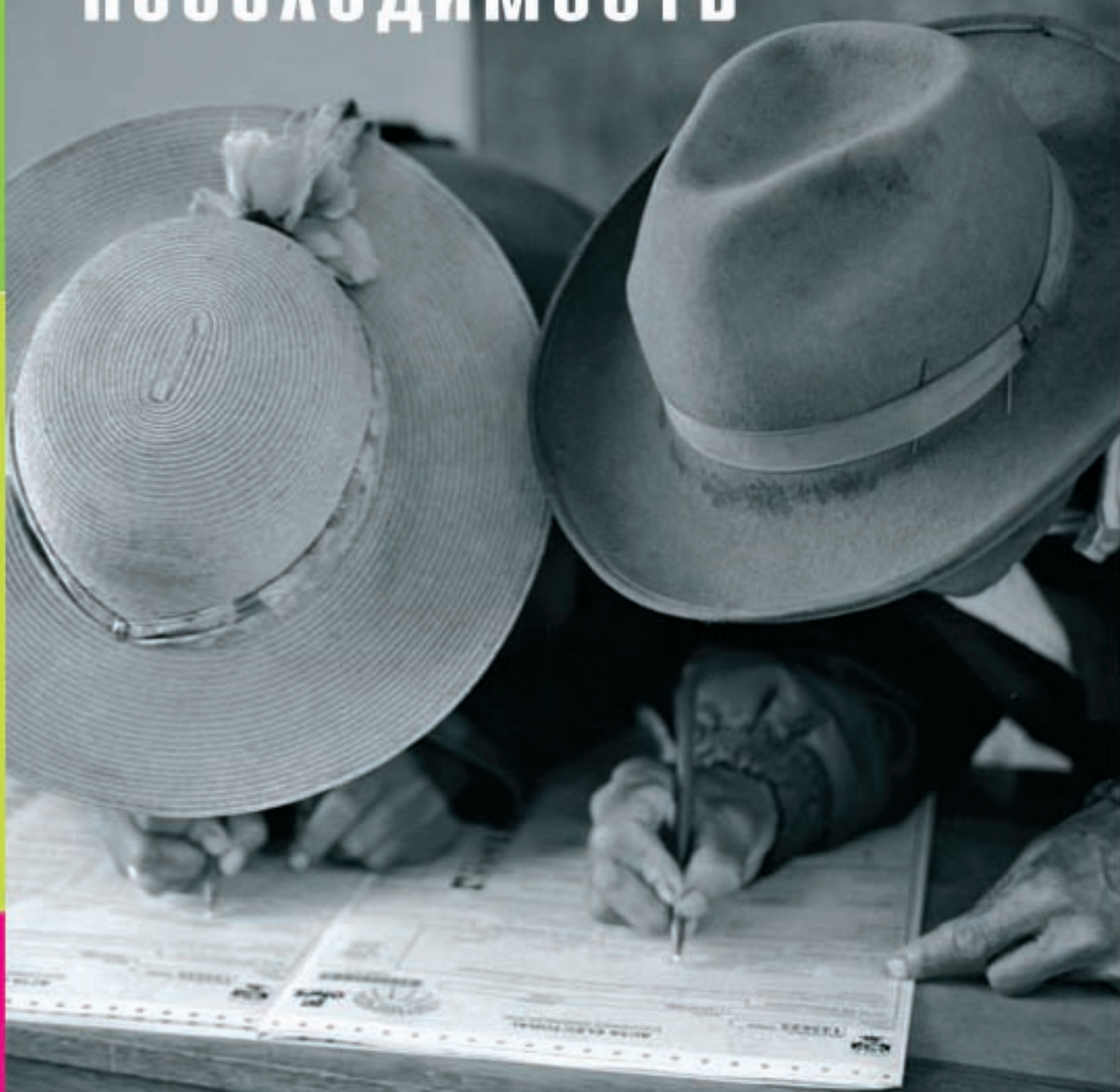
Грамотность: жизненная необходимость

Образование для всех

Грамотность: жизненная
необходимость

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ

2006



Образование для всех

Грамотность: жизненная необходимость

Образование для всех

**Грамотность:
жизненная необходимость**

Анализ и рекомендации в отношении политики, содержащиеся в настоящем докладе, не обязательно отражают точку зрения ЮНЕСКО. Доклад представляет собой независимую публикацию, выполненную по заказу ЮНЕСКО от имени международного сообщества. Он является результатом совместной работы, в которой участвовали члены Группы по подготовке доклада, а также многие другие специалисты, учреждения, институты и правительства. Общую ответственность за мнения и взгляды, выраженные в докладе, несет директор Группы по его подготовке.

Использованные названия и представление материалов в данной публикации не являются выражением со стороны ЮНЕСКО какого-либо мнения относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Издано в 2005 г. Организацией Объединенных Наций
по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Макет: Сильвен Байенс
Иконография: Дельфин Гайар
Карты: INDID
Отпечатано в типографии «Graphoprint», Париж
ISBN 92-3-104008-1

©UNESCO 2005
Напечатано во Франции

Предисловие

Четвертый по счету ежегодный *Всемирный доклад по мониторингу образования для всех*, подготовленный работающей в ЮНЕСКО независимой Группой, дает нам возможность заново и непредвзято взглянуть на проблему грамотности в глобальных масштабах.

Существует целый ряд причин, в силу которых грамотность является основой для образования для всех (ОДВ): качественное базовое образование дает учащимся навыки грамотности, необходимые для жизни и для дальнейшего обучения; больше вероятность того, что грамотные родители будут отправлять своих детей в школу; грамотные люди лучше смогут оценивать возможности, которые им открывает непрерывное образование; общество грамотности сможет более эффективно решать насущные проблемы развития.

Невзирая на это, грамотность является одной из целей ОДВ, которая больше других остается в тени. Тот факт, что примерно 770 миллионов взрослых – то есть одна пятая взрослого населения мира – не обладают базовыми навыками грамотности, не может быть не только оправдан в моральном отношении, но и представляет собой ничем не оправданную потерю человеческого потенциала и экономических возможностей. В *докладе* приводится обоснованная аргументация в пользу того, чтобы положить конец такому положению вещей, когда грамотность оказывается в тени, вновь подтвердив, что грамотность является неотъемлемым правом человека, совершенно необходимым компонентом для достижения всех целей ОДВ и имеющим ключевое значение для обеспечения развития. Появление обществ знания придает решению проблемы грамотности еще более значимый характер, чем в прошлом. Достижение повсеместной грамотности может быть обеспечено лишь в контексте становления общества грамотности, которое призвано содействовать приобретению каждым человеком навыков грамотности.

После своего создания ЮНЕСКО сыграла руководящую роль в деле определения того, что такое грамотность, неустанно подчеркивая ее жизненно важное значение для развития, оказывая поддержку инициативам стран в деле расширения обучения взрослых. За последние 60 лет был достигнут существенный прогресс. И те проблемы, которые еще предстоит решить, являются нашей коллективной ответственностью. ЮНЕСКО является руководящим учреждением и международным координатором в проведении Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.), в связи с которым было заявлено, что «обеспечение всеобщей грамотности является центральным элементом базового образования для всех и что создание условий для борьбы с неграмотностью и формированием образованного общества имеют важное значение для достижения целей искоренения нищеты, снижения уровня детской

смертности, сдерживания темпов прироста населения и обеспечения равенства мужчин и женщин, а также устойчивого развития, мира и демократии». Мы оказываем конкретную поддержку делу проведения Десятилетия в рамках наших программ, в частности Инициативы в области грамотности и наделения правами и возможностями (LIFE), которая была провозглашена в октябре 2005 г. в ходе 33-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, — а в более широком плане путем осуществляемой нами международной координации в деле образования для всех, которое мы намерены еще больше укреплять.

Десятилетие грамотности является механизмом, призванным содействовать прилагаемым на международном, региональном и национальном уровнях усилиям, направленным на то, чтобы миллионы молодых людей и взрослых могли воспользоваться возможностями приобретения навыков грамотности. Для этого страны должны принять обязательства в отношении грамотности на самом высоком политическом уровне и выделить больше ресурсов на осуществление программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых. Как указано в настоящем *докладе*, на цели грамотности, как правило, выделяется лишь 1% от средств, ассигнуемых на цели образования. Международная помощь на цели распространения грамотности составляет ничтожную долю помощи, выделяемой на цели базового образования, которая, в свою очередь, является и так слишком маленькой. Если мы хотим добиться достижения целей ОДВ, то в срочном порядке необходимо принятие гораздо более серьезных обязательств.

Как и в предшествующие годы, в настоящем *докладе* рассматривается прогресс, достигнутый на пути к достижению шести целей ОДВ. 2005 год стал особенно существенным этапом на этом пути. С одной стороны, сейчас стало очевидным, как это подтверждается данными доклада, что цели достижения гендерного равенства в начальном и среднем образовании к 2005 г. достичь не удалось несмотря на очень быстрый прогресс, особенно в ряде стран с низким уровнем доходов. Мы должны подтвердить наши обязательства и двигаться вперед. С другой стороны, увеличивается средства на цели базового образования: в развивающихся странах увеличивается рост государственных расходов на образование, а международное сообщество пообещало увеличить поддержку, особенно странам Африки к югу от Сахары, что нашло отражение в решениях, принятых на Встрече на высшем уровне «Большой восьмерки» в Глининглиз в июле 2005 г., и на Встрече на высшем уровне Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке в сентябре 2005 г. Проблема сейчас заключается в том, чтобы трансформировать эти широкие обязательства в конкретные действия в развивающихся странах и ускорить повсеместно темпы изменений. В нашем распоряжении остается только десять лет, и мы не должны подвести.

Я уверен, что настоящий *доклад* станет прочной основой для принятия нами новых обязательств в деле достижения шести целей образования для всех и, в частности, обеспечит возможность добиться того, чтобы грамотность стала реальностью для всех людей мира.



Коитиро Мацуура

Выражение признательности

Работа над настоящим докладом началась под руководством бывшего директора Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ Кристофера Коклафа.

Мы выражаем признательность г-ну Питеру Смиуту, заместителю Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам образования (ADG/ED), г-же Аише Бах Диалло, бывшей исполняющей обязанности заместителя Генерального директора, г-ну Абхиманья Сингху, директору Отдела по вопросам международной координации и мониторинга образования для всех, а также их коллегам за оказанное ими содействие в подготовке настоящего доклада.

Большой вклад в подготовку доклада благодаря глубокому знанию рассматриваемых в нем вопросов внесли члены международного Редакционного совета и его председатель г-н Ингемар Густафсон, а также входящие в состав небольшой консультативной группы Элен Абадзи, Анита Дигхе, Сонья Фагерберг-Диалло, Вера Масагью Рибейро, Анна Робинсон-Пант, Алан Роджерс, а также Шигеру Айоаги и Адам Уан, – двое последних из ЮНЕСКО. Работе над докладом также помогли более 120 человек, принявших участие в проведенной через Интернет консультации в режиме онлайн, с замечаниями которых можно ознакомиться на веб-сайте www.efareport.unesco.org

Доклад по мониторингу образования для всех во многом основывается на данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ). Бывший директор этого института г-жа Дениз Ливсли, и.о. директора Майкл Милворд, Саид Белкашла, Майкл Брунефорт, Брайен Баффетт, Саймон Эллис, Алисон Кеннеди, Оливье Лабе, Альберт Мотиванс, Паскаль Ратовондраона, Юлия Семенчук, Мамаду Тиам, Субраманьям Венкатраман, Питер Уоллет, Янь Хунчжан и их коллеги внесли существенный вклад в работу по подготовке доклада, особенно глав 2 и 3, а также статистических таблиц.

Особая благодарность выражается тем, кто подготовил для доклада исходные документы, примечания и вставки. Эту большую работу проделали:

Марифат Абдуллаева, организация «ЭкшнЭйд», Карлос Аджио, Марк Агранович, Джон Айтчинсон, Массимо Амадио, Хуан Б. Арриен, Дэвид Бейкер, Жиль Балеску, Йембу Бачулуи, Антонио Аугусто, Гомес Батиста, Жульен Байу, Раджа Бентануэт-Каттан, Алан Бентолила, Анн Бернар, К. Бисваль, Г.С. Бхола, Мохаммед Бугрум, Дженнифер Боузер, Шошан Брош-Вайтс, Дон Банди, Грейс Буньи, Рой Карр-Хилл, Джон Камерон, Стюарт Камерон, Налини Чхетри, Мунир Ахмед Чудри, Розер Куссо, Айме Дамиба, Андрэ Деллюк, Марк Де Мейер, Кендра Деруссо, Камаль Десей, Крис Дьюк, Ян Элдред, Карен Эрикссон, Макхуми Фолл, Иффат Фарах, Бенджамин Фернандес, Биргер Фредриксен, Йонас Фристер, Бруно Гермейн, Кристин Гланц, Всемирная кампания за грамотность, Кристоф Гуде, Р. Говинда, Талмадж С. Ги, Хасан Хамомуд, Ульрике Ханеманн, Херибер Хинсен, Нур Лайла Искандар, Фасли Джалал, Лу Цзинцзин, Мэтью Джукс, Мохамед Аиделлатиф Киссами, Бидуйя Нат Койрала, Татьяна Коук, Ханке Купман, Лиза Кролак Элейн Ламета, Мирна Лоуренс, Ализа Лазерсон, Лесли Лимаж, Вольфганг Лутс, Брайан Мэддокс, Мария Эстер Мансебо, Жан-Клод Мант, А. Мэтью, Маркус Мауэр, Анн МакГилл Францен, Каролин Медел-Анонуэво, Марио Музиньо, Кулан Мункх-Эрдене, Дебора Нандья, Абу Напон, Министерство иностранных дел Голландии, Бьёрн Нордтвейт, Пай Обанья, Кейчи Огава, Энтони Окех, Адама Уан, Хуссейн Ожур, Ила Патель, Джейсон Пеннеллс, Мастин Принслоу, Норман Рейнольдс, Вера Масагью Рибейро, Лиза Мария Ринна, Клинтон Робинсон, Анна Робинсон-Пант, Алан Роджерс, Хейди Росс, Питер Рул, Ольга Рыбакова, Самуель Сэндвиди, Салимата Сану, Нина Сарджунани, Клод Соважо, Джули Шаффнер, Аманда Сил, Линн Сарджент, Инон Шенкер, Маммо Кебеде Шенкут, Мариико Шиохата, Рональд Сибес, Дэвид Сифуентес, Мария Тереза Синискалко, Пенни Смит, Джон Смит, Мари-Андре Сомерс, Брайан Стрит, Нелли Стромквист, Шейзада Тасбулатова, Люси Торнтон, Роза Мария Торрес, Мами Умайахара, Ян Ван Равенс, Консуэло Велас де Медрано, Даниель Вагнер, Фоеба Ваххунга, Ян Лицзин, Чжан Тидао.

Значительную помощь в работе над докладом благодаря своим рекомендациям и поддержке оказали отдельные сотрудники, а также отделы и подразделения Сектора образования ЮНЕСКО, Международного института планирования образования, Международного бюро просвещения и Института ЮНЕСКО по образованию, в том числе путем проведения консультаций в режиме онлайн. Региональные бюро ЮНЕСКО

представили полезные рекомендации, касающиеся деятельности на уровне стран, а также оказали содействие в проведении заказанных исследований. Сью Уильямс из Бюро информации общественности ЮНЕСКО оказала ценную поддержку и консультации по вопросам, связанным с рекламой и распространением доклада.

Мы выражаем признательность г-же Розмари Белью, Люк-Шарлю Гакуньоль и Лауре Грегори из Секретариата Инициативы ускоренного продвижения, а также Джулии Бенн, Валери Гаво и Симоне Скотт из КПР-ОЭСР за постоянную поддержку и полезные советы по вопросам, связанным с международным сотрудничеством, и данным, касающимся помощи.

Представили ценные рекомендации и замечания также следующие специалисты:

Намтип Аксорнколь, Массимо Амадио, Шигеру Айояго, Дэвид Арчер, Вальдерама Асунсьон, Давид Атчоарена, Коринн Битун, Франсуаза Кайо, Клер Калоши, Джон Каминг, Бриджет Крамптон, Розер Куссо, Стефани Долата, Мари Дорлеанс, Франсуаза дю Пуже, Биржер Фредриксен, Аурора Хагель, Марья Карьялайнен, Кристин Гланц, Вернер Маух, Адама Уан, Таеку Окитсу, Мюриель Пуассон, Кеннет Росс, Миоко Саито, Пьер Раннер, Маргарет Сакс-Израэль, Гурав Сиддху, Рональд Сибс, Сюзанн Стамп, Эммануэль Сюзо, Данкен Уильсон. Особая благодарность выражается Джону Райану за ценные замечания по проекту глав.

Большую редакторскую работу над текстом доклада проделали Ребекка Брайт и Брайан Смит. Ценную помощь им оказали Венда МакНевин, Элисон Клейсон и Карима Пирес. Мы хотели бы выразить свою благодарность Соне Фернандес-Лауро, Анне Мюллер, Фузиа Жуйо-Беллами, Катерин Гинисти, Юдит Рока и их коллегам из Центра документации по образованию за их немаловажную помощь и поддержку, которую они оказывали в течение всего года, работая на веб-сайте над вопросами распространения и оказания помощи по многим вопросам. Выражается также благодарность Лотфи Бен Хелифа, которая сыграла важную роль в своевременном распространении доклада. Благодарность выражается также Мери Конин и Крисанте Колиа за оказание технической поддержки. Особая благодарность выражается Ричарду Кадью, Винсенту Дефурни, Игорю Нуку и Фабьенну Куадью, которые помогали в проведении онлайн-консультаций и налаживании сотрудничества с коллегами из Центра документации ЮНЕСКО.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ

Директор
Николас Бернетт

Стив Пакер (заместитель директора), Николь Белла, Аарон Бенавот, Лене Бушер, Фадилла Кайо, Виттория Кавикчионе, Валерия Дьйозе, Ана Фонт-Гинер, Джуде Франсман, Синтия Гутман, Кейт Хинчлиф, Франсуа Леклер, Дельфин Нсенгимана, Бандей Ндзомини, Ульрика Пеплер Барри, Мишель Филипс, Икуко Сузуки, Една Яхиль, Алисон Кеннеди (руководитель Обсерватории по ОДВ, СИЮ), Агнета Линд (специальный советник по вопросам грамотности)

Для получения более подробной информации о настоящем докладе просьба обращаться по следующему адресу:

Директор
Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ
с/о UNESCO

7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

e-mail: efareport@unesco.org

Tel.: +33 1 45 68 21 28

Fax: +33 1 45 68 56 41

www.efareport.unesco.org

Предшествующие всемирные доклады по мониторингу ОДВ

2005 г. Образование для всех – ИМПЕРАТИВ КАЧЕСТВА

2003/4 гг. Гендерные проблемы и образование для всех – СЕМИМИЛЬНЫМИ ШАГАМИ К РАВЕНСТВУ

2002 г. Образование для всех – СЛЕДУЕМ ЛИ МЫ НАМЕЧЕННОМУ КУРСУ?

Содержание

Основныe тезисы доклада	16	
Рабочее резюме	18	
Глава 1	Грамотность: основа образования для всех	31
	Целостный подход к образованию для всех	32
	Грамотность – это права, возможности и развитие	34
	Грамотные люди и общество грамотности	38
	Краткое содержание доклада	40
Глава 2	Прогресс на пути к ОДВ: чего мы достигли?	43
	Глобальная картина развития образования в 1998-2002 гг.	44
	Воспитание и образование детей младшего возраста	45
	Начальное образование	48
	Среднее и высшее образование	62
	Учебные результаты	69
	Грамотность	74
	Оценка общего прогресса на пути к образованию для всех	77
	Заключение	81
Глава 3	Усилия отдельных стран: ускорение темпа	85
	Планирование в целях достижения ОДВ	86
	Финансирование ОДВ	91
	Учителя для ОДВ	99
	Необходимость инклюзивного образования	103
	Адаптируясь к ситуации	111
	Безопасные и здоровые школы	115
Глава 4	Международные обязательства: время действовать	119
	Новые, но неопределенные обязательства международного сообщества в 2005 г.	120
	Помощь на цели образования	122
	Возможности для совершенствования международной координации ОДВ ...	135
	2005 год и далее: от обязательств к действиям	149
Глава 5	Почему грамотность имеет большое значение? ...	153
	Грамотность как право	154
	Выгоды грамотности	156
	Выводы	167

Глава 6	Становление понятия грамотности	169
	Определение и концептуальное осмысление грамотности	170
	Понятия грамотности, принятые международным сообществом	176
	Другие концепции грамотности	180
	Существует ли «глобальный консенсус» по вопросу грамотности?	184
Глава 7	«Картирование» проблемы грамотности в глобальном масштабе	186
	Измерение и мониторинг грамотности	188
	Меняющиеся масштабы и размеры глобальной проблемы	193
	Где проблема распространения грамотности является самой насущной?	198
	Отражение проявлений социального и демографического неравенства в уровнях грамотности	199
	Какие исходные характеристики в наибольшей степени ассоциируются с грамотностью?	206
	Грамотность в отверженных группах	208
	На пути к более глубокому пониманию грамотности	215
	Грамотность во всемирных масштабах: вызов современности	220
Глава 8	Становление общества грамотности	223
	Введение	224
	Грамотность в исторической перспективе	224
	Факторы, предопределившие переход к грамотности	228
	Языки и грамотность	239
	Использование навыков грамотности	246
	«Среда, благоприятствующая грамотности» и грамотность	248
	Заключение	252
Глава 9	Хорошая политика, хорошая практика	255
	Четыре направления политики	256
	Три стратегических соображения	256
	Содействие хорошей практике обучения грамоте и ее преподавание	259
	Расширение программ обучения грамоте взрослых: роль правительства	275
	Проведение более последовательной национальной политики распространения грамотности	285
	Привлечение международного сообщества	290
Глава 10	Определение приоритетов деятельности	297
	Решенные и нерешенные проблемы ОДВ	298
	Приоритетные направления деятельности	299
	Приложение	303
	Добавления	304
	Статистическое приложение	318
	Приложение с данными об оказании помощи	464
	Глоссарий	474
	Библиография	482
	Список сокращений	503

Список диаграмм, таблиц и вставок

Диаграммы

2.1: Брутто- и нетто-коэффициенты охвата доначальным образованием, 2002 г.	44
2.2: Изменения брутто-коэффициентов охвата доначальным образованием в период с 1998 г. по 2002 г.	46
2.3: Брутто- и нетто-коэффициенты набора в начальную школу, 2002 г.	48
2.4: Число вновь поступивших в начальную школу, в разбивке по возрастным группам, 2002 г.	48
2.5: Брутто- и нетто-коэффициенты охвата начальным образованием, 2002 г.	50
2.6: Нетто-коэффициенты охвата начальным образованием, 1998 г. и 2002 г.	51
2.7: Изменение нетто-коэффициентов посещаемости в разбивке по группам населения в Бенине, 1996 и 2001 гг.	53
2.8: Доля доучившихся до последнего класса начальной школы, 1998/9 и 2001/2 учебные годы	54
2.9: Доля доучившихся до последнего класса начальной школы и доля закончивших начальную школу, отдельные страны, 2001 г.	54
2.10: Гендерный разрыв применительно к БКН в начальном образовании, 1998 г. и 2002 г.	55
2.11: Изменения гендерного разрыва применительно к БКО за период с 1998 г. по 2002 г.	56
2.12: Доля второгодников в начальной школе, 2002 г.	57
2.13: Коэффициенты перехода от начального к общему среднему образованию, 1998 и 2001 учебные годы	58
2.14: Изменение брутто-коэффициентов охвата средним образованием в период с 1998 г. по 2002 г.	59
2.15: Изменение брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в период с 1998 г. по 2002 г.	60
2.16: Сопоставление гендерного разрыва на время окончания начальной школы и перехода к среднему образованию, 2001 г.	61
2.17: Гендерный разрыв в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием и ВВП на душу населения, 2002 г.	62
2.18: Изменение гендерного разрыва в отношении брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в период с 1998 г. по 2002 г.	63
2.19: Результаты САКМЕК II (2000-2002 гг.): навыки счета у учащихся шестого класса в странах Африки к югу от Сахары ...	64
2.20: Результаты обследования ТИМСС за 2003 г.: успеваемость по математике учащихся восьмого класса ...	65
2.21: Результаты обследования ПМУУ за 2003 г.: математические навыки пятнадцатилетних учащихся ...	65
2.22: Динамика результатов обследований ТИМСС за период с 1995 г. по 2003 г.	66
2.23: Динамика результатов обследований ПМУУ за период с 2000 г. по 2003 г.: навыки чтения	66
2.24: Результаты САКМЕК II (2000-2002 гг.): гендерный разрыв в отношении навыков чтения в странах Африки к югу от Сахары	67
2.25: Результаты ПМУУ за 2003 г.: гендерный разрыв в отношении успеваемости в области математики ...	67
2.26: Гендерные различия, связанные с отношением к чтению, обследование ПИРЛС, за 2001 г.	68
2.27: Гендерные различия в отношении математики и подходов к изучению математических дисциплин, обследование ТИМСС за 2003 г.	68
2.28: Оценочные уровни грамотности взрослого населения (в возрасте 15 лет и старше): 1990 г., 2000-2004 гг. и задача на 2015 г.	72
2.29: ИРО в 2002 г. и его динамика за период с 1998 г. в странах с низкими значениями ИРО	75
3.1: Политические обязательства, направленные на достижение целей ОДВ в докладах 69 стран, представленных на конференциях 2001 г. и 2004 г.	88
3.2: Стратегии и действия, связанные с целями ОДВ, о которых сообщалось 69 странами на конференциях 2001 г. и 2004 г.	88
3.3: Государственные расходы на образование в виде процентной доли от ВВП, 2002 г.	89
3.4: Государственные расходы на образование в виде процентной доли от общих правительственных расходов, 2002 г.	90
3.5: Государственные расходы на образование в виде процентной доли от ВВП, 1998 г. и 2002 г.	90
3.6: Доля государственных расходов на образование в разбивке по ступеням, 2002 г.	92
3.7: Доля начального и среднего образования в текущих расходах на образование в целом, процентное изменение с 1998 г. по 2002 г.	92
3.8: Доля государственных и частных расходов на различных ступенях образования, 2002 г.	94
3.9: Расходы семей на одного камбоджийского учащегося в разбивке по классам и районам проживания, 2004 г.	95
3.10: Доля заработной платы персонала в общих текущих государственных расходах на образование в разбивке по уровням национального дохода, 2002 г.	96
3.11: Темпы текущего и предполагаемого роста числа учителей, 1998-2002 гг. и 2015 г.	98
3.12: Процентная доля квалифицированных учителей начальной школы, 1998 г. и 2002 г.	99

3.13: Зарплата учителей начальной школы и сравнение с ВВП на душу населения: начальный уровень и после пятнадцатилетнего стажа (ППС в дол. США за 1999 г.)	100
3.14: Средняя доля учителей-женщин на разных ступенях образования (в разбивке по регионам), 2002 г.	101
3.15: Образование и вооруженные конфликты	106
4.1: Общий объем ОПР в 1990-2003 гг. (чистые выплаты в постоянных долл. США 2002 г. (млрд.))	122
4.2: Доля ОПР для наименее развитых стран в общем объеме ОПР, 1990-2003 гг.	122
4.3: Обязательства относительно двусторонней помощи на цели образования, 1990-2003 гг. (объемы в постоянных долл. 2002 г.(млрд.) и доля образования в общем объеме двусторонней ОПР)	123
4.4: Обязательства относительно двусторонней помощи на цели базового образования, 1993-2003 гг. (объемы в постоянных долл. 2002 г. (млрд.) и доля базового образования в общем объеме ОПР)	123
4.5: Доля отдельных стран КТР в общем объеме двусторонней помощи на цели образования, 1999-2003 гг.	123
4.6: Доля отдельных стран КТР в общем объеме двусторонней помощи на цели базового образования, 1999-2003 гг.	123
4.7: Двусторонняя помощь на цели образования: разбивка по подсекторам за исключением категории «образование, без указания ступени», 1999-2003 гг.	125
4.8: Относительные приоритеты, устанавливаемые для образования и базового образования каждой страной-двухсторонним донором, 1999-2003 гг.	125
4.9: Помощь на цели образования и базового образования в виде доли от валового национального дохода, среднегодовые значения за пятилетний период 1999-2003 гг.	125
4.10: Доля бюджетной поддержки в общем объеме ОПР, 1999-2003 гг., в разбивке по видам доноров	126
4.11: Доля выплат, осуществленных в 2003 г. на цели образования Австралией, Швецией и Соединенным Королевством, с указанием предыдущих выплат, начиная с года взятия обязательств	126
4.12: Региональное распределение двусторонней помощи на цели образования, 1999-2003 гг.	127
4.13: Займы Всемирного банка на цели образования: объем и процентная доля от общего объема ежегодных займов Всемирного банка, 1963-2004 гг.	129
4.14: Помощь Всемирного банка на цели образования в разбивке по видам и ступням образования, 1990-2004 гг.	130
4.15: Региональное распределение помощи Всемирного банка на цели образования (новые обязательства), среднегодовые значения за 1990-2004 гг.	130
4.16: ОПР членов КТР, 1990-2004 гг. и модели, рассчитанные на 2006 г. и 2010 г. (млрд. в постоянных долл., 2003 г. и процентная доля от ВНД)	150
5.1: Неравенство в доходах и неравенство в грамотности в странах ОЭСР, 1994-1998 гг.	162
7.1: Уровни грамотности взрослых: глобальные и региональные тенденции в ракурсе гендерного паритета с 1970 г. по 2000-2004 гг.	192
7.2: Уровень неграмотности молодежи и взрослых в разбивке по отдельным странам, 2000-2004 гг.	193
7.3: Распределение неграмотного взрослого населения по странам мира, 2000-2004 гг.	193
7.4: Уровни грамотности взрослых в разбивке по гендерному признаку в 55 развивающихся странах, имеющих самые низкие уровни грамотности, 2000-2004 гг.	194
7.5: Уровень грамотности и нищета	195
7.6: Взаимосвязь между грамотностью взрослых и средним уровнем расходов домохозяйства в Индии в разбивке по отдельным штатам	195
7.7: Уровни грамотности применительно к отдельным возрастным группам, 2000-2004 гг.	196
7.8: Уровни грамотности взрослых в разбивке по месту проживания в городских/сельских районах, 2000-2004 гг.	197
7.9: Сравнение между уровнями грамотности взрослых применительно к самым бедным и самым зажиточным квинтилям	199
7.10: Уровни грамотности взрослых в зависимости от трех уровней школьного образования: никакого школьного образования, школьное образование продолжительностью от одного до трех лет и школьное образование продолжительностью от четырех до шести лет, 2000 г.	200
7.11: Распределение взрослых по уровню умения прочитать текст повествовательного характера, 1994-1998 гг.	209
8.1: Тенденции в области повышения уровня грамотности в развивающихся странах, 1900-1950 гг.	226
8.2: Оценка уровней грамотности в отдельных странах на рубеже 1950 г.	227
8.3: Средние нескорректированные значения коэффициентов охвата начальным образованием в развивающихся регионах, 1880 г. – 1930-1940 гг.	229
8.4: Соотношение между нескорректированными значениями коэффициентов охвата начальным школьным образованием (1935-1940 гг.) и уровнем грамотности взрослых (на рубеже 1950 г.) в 39 странах или территориях	229
8.5: Процент учащихся 4 класса, располагающих дома исключительно благоприятной для грамотности средой, и средние показатели успеваемости по чтению в разбивке по странам, 2001 г.	242
8.6: Данные о количестве книг в домах учеников 6 класса по пятнадцати системам образования Африки, 2000 г.	242
8.7: Данные о наличии газет, журналов и телевизоров в домах учащихся по пятнадцати системам образования Африки, 2000 г.	243

8.8: Процентная доля учащихся 6 класса, посещающих школы, в которых нет школьных или классных библиотек, в разбивке по странам и месту проживания, 2000 г.	243
8.9: Процентная доля учащихся 6 класса, в помещениях для занятий которых не имеется книг, в разбивке по странам и месту проживания, 2000 г.	244

Таблицы

2.1: Ожидаемая продолжительность школьного обучения (ОПШ) в разбивке по регионам в 2002 г. и изменения за период после 1998 г.	44
2.2: Индекс гендерного паритета согласно брутто-коэффициентам охвата доначальным образованием, 2002 г.	47
2.3: Охват начальным образованием в разбивке по регионам, 1998 г. и 2002 г.	50
2.4: Число детей, не охваченных начальной школой, 1998 г. и 2002 г.	52
2.5: Брутто-коэффициенты охвата начальным образованием в разбивке по полу и по регионам, 1998 г. и 2002 г.	56
2.6: Оценочное число неграмотных взрослых и уровней грамотности (для населения в возрасте 15 лет и старше) в разбивке по регионам, 1990 г. и 2000-2004 гг.	75
2.7: Распределение стран в зависимости от значений ИРО в разбивке по регионам, 2002 г.	78
2.8: Перспективы стран обеспечить всеобщее начальное образование к 2015 г.	79
2.9: Перспективы стран в отношении достижения к 2015 г. цели в области грамотности взрослых	80
2.10: Перспективы стран, касающиеся достижения гендерного паритета в начальном и среднем образовании к 2005 г. и 2015 г.	82
3.1: Охват целей ОДВ с заданными сроками их достижения в документах планирования 32 стран	87
3.2: Нетто-коэффициент охвата начальным образованием, затраты на образование и учителя, 1998 г. и 2002 г.	91
3.3: Распределение населения и государственных затрат на образование по регионам	93
3.4: Плата за обучение сохраняется во многих странах	94
3.5: Страны, сгруппированные по соотношению учащиеся/учитель в начальной школе, 2002 г.	96
3.6: Воздействие ВИЧ/СПИДа на сферу образования в пяти странах к югу от Сахары, 2005 г.	98
3.7: Стратегические рамки обеспечения гендерного равенства в образовании к 2015 г.	103
3.8: Ежегодные затраты на школьные программы по охране здоровья и питанию, осуществляемые учителями, в расчете на душу населения	113
4.1: Основные международные доклады за 2005 г.	120
4.2: Двухсторонняя помощь на цели базового образования, 1999-2003 гг. (объем и доля помощи на цели базового образования в общем объеме ОПР)	124
4.3: Сопоставление обязательств и выплат (в млн. долл. с покупательной способностью на данный момент)	126
4.4: Среднегодовые объемы двухсторонней помощи на цели образования и базового образования, полученной странами со значениями индекса развития образования (ИРО) ниже 0,8, 1999-2003 гг. (в постоянных долл. 2002 г.)	128
4.5: Многосторонняя ОПР: обязательства основных доноров, среднегодовые показатели за пятилетний период 1999-2003 гг.	129
4.6: «Триггеры пункта завершения» в рамках Инициативы ХИПК в отношении образования в четырех африканских бедных странах с высоким уровнем задолженности	133
4.7: Общий объем ОПР на цели образования и базового образования, среднегодовые показатели за 1999-2003 гг. и за 2003 г. (в постоянных долл. 2002 г. (млрд.))	134
5.1: Участие в политике и жизни общины и грамотность женщин Непала	157
5.2: Четыре основных принципа обучения, сформулированные ЮНЕСКО в отношении коренных народов	159
5.3: Расходы на распространение грамотности в сравнении с расходами на начальное школьное образование	163
6.1: Национальные определения грамотности/неграмотности	182
6.2: Определения грамотности, используемые учреждениями по оказанию помощи	183
7.1: Глобальные и региональные тенденции в отношении числа неграмотных с 1950 г. до 2000-2004 гг.	191
7.2: Выраженное в процентах распределение общего числа неграмотных в разбивке по странам, статусу стран (развивающиеся/развитые), регионам, полу и возрасту учащихся	191
7.3: Глобальные и региональные тенденции в отношении уровней грамотности взрослых с 1950 г. по 2000-2004 гг.	192
7.4: Уровни грамотности молодежи в разбивке по статусу стран (развитые/развивающиеся) и регионам с 1970 г. по 2000-2004 гг. с увеличением процентной доли грамотных по каждому десятилетию	192
7.5: Изменение числа неграмотного населения с 1990 г. по 2000-2004 гг. в странах с самым большим числом неграмотных	193
7.6: Проблемы грамотности, осложняемые наличием большого числа неграмотных и низкими уровнями распространения грамотности среди взрослых, 2000-2004 гг.	194
7.7: Осложненная проблема грамотности: связь с нищетой	195

7.8: Марокко: Уровень грамотности взрослых в разбивке по полу и месту проживания в городских/сельских районах, 1990/91 г. и 1998/99 г.	197
7.9: Факторы, существенно ассоциируемые с уровнями грамотности взрослых в 28 развивающихся странах: результаты на основе многовариантного анализа, 2000 г.	201
7.10: Уровни грамотности среди взрослых непальцев в разбивке по кастам/этническим группам, 1991 г. и 2001 г. . .	202
7.11: Обзоры на основе изучения домохозяйств с использованием прямых методов оценки грамотности в развивающихся странах	206
8.1: Корреляции между мерами по расширению образования и образовательными результатами и уровнями грамотности (в скобках указано число стран)	229
8.2: Потребности в грамотности и языки	237
8.3: Представленные и реальные данные о грамотности взрослых в Папуа-Новой Гвинее, 1996 г.	246
9.1: Три подхода к обучению грамоте	259
9.2: Приоритетный порядок стимулов, помимо основной заработной платы, указанный преподавателями грамоты в рамках 67 программ	271
9.3: Примеры ассигнований на неформальное образование и распространение грамотности	280
9.4: Расходы на одного учащегося в рамках программ распространения грамотности	281
9.5: Масштабность Дакарской цели обеспечения всеобщей грамотности в разбивке по регионам и уровням развития	283
9.6: Расчетная стоимость достижения грамотности как компонента Дакарской цели 4	284
9.7: Два подхода к финансированию программ распространения грамотности	290
9.8: Цели в области распространения грамотности среди взрослых в 25 развивающихся странах и странах с переходной экономикой	291
9.9: Вопросы грамотности в политике оказания помощи двусторонними учреждениями и банками развития	292
9.10: Средний ежегодный уровень финансирования деятельности по распространению грамотности некоторыми учреждениями	293
9.11: Направленность некоторых основных проектов и программ распространения грамотности, финансируемых в рамках оказания помощи	295

Вставки

1.1: Цели, поставленные в Дакарских рамках действий и цели в области развития, касающиеся образования, сформулированные в Декларации тысячелетия	32
1.2: Интерпретация целей 3 и 4 ОДВ	33
1.3: Сенегальская программа для молодежи и взрослых	34
1.4: Возобновление внимания к проблеме грамотности	36
1.5: Создание общества грамотности: Япония, Куба и Германия	36
2.1: Борьба за всеобщий охват начальным образованием: пример Бенина	53
2.2: Сколько детей не охвачено школой?	54
2.3: Измерение прогресса на пути к решению задачи в области грамотности взрослых	76
2.4: Гендерный разрыв с точки зрения охвата образованием	83
3.1: Национальные стратегии, направленные на достижение целей ОДВ: примеры по некоторым странам	87
3.2: Привлечение гражданского общества к планированию и мониторингу ОДВ	89
3.3: Общественный контроль помогает улучшить распределение расходов на образование в Уганде	93
3.4: Проблемы равенства в рамках государственных расходов на образование в Мозамбике	93
3.5: Расходы на образование в домохозяйствах Камбоджи	94
3.6: Воздействие ВИЧ/СПИДа на образовательные системы в пяти странах Африки к югу от Сахары	98
3.7: Заработная плата учителей и условия труда в Латинской Америке	100
3.8: Программа общинных школ северных регионов в Пакистане	104
3.9: Стратегия ликвидации гендерного неравенства в образовании в Нигере	106
3.10: Последствия цунами 2004 г. для систем образования	108
3.11: Принципы образования в чрезвычайных ситуациях	109
3.12: Экономический кризис и качество образования: пример Аргентины	110
4.1: Аргентина: своп задолженности в интересах образования	133
4.2: Инициатива ускоренного продвижения – добиться международной сплоченности	137
4.3: Мобилизация ресурсов и создание потенциала в рамках ИУП	138
4.4: Поддержка ИУП со стороны Нидерландов и Франции	139
4.5: ИУП в Мозамбике – позиция доноров	140

4.6: Йемен и ИУП	140
4.7: Деятельность «молчаливых партнерств» в Мали и Малави	142
4.8: Создание потенциала в целях удовлетворения потребностей	144
4.9: Совместная деятельность в целях повышения качества школьного образования	145
4.10: Десятилетняя Инициатива Организации Объединенных Наций по образованию девочек	147
4.11: Возможности, открываемые инициативами, которые возглавляет ЮНЕСКО	149
4.12: Девять флагманских программ в области ОДВ	151
5.1: Право выбирать язык обучения	155
5.2: Влияние грамотности на проведение досуга и личную жизнь в Пакистане	159
5.3: Инвестиции и грамотность во Вьетнаме	162
6.1: Французская терминология, связанная с «грамотностью»	170
6.2: Навыки устной речи	171
6.3: Ситуации, требующие умения считать	172
6.4: Этноматематика	174
6.5: Паоло Фрейре: прочтение мира	175
6.6: ЮНЕСКО и вопросы грамотности сегодня	179
6.7: Содействие развитию грамотности в рамках региональных ассоциаций	180
6.8: Некоторые национальные понятия грамотности	181
6.9: Различные концепции грамотности, используемые НПО	183
7.1: Определение уровней грамотности на основе данных переписи населения	190
7.2: Заключение в тюрьмах	202
7.3: Цыгане в Испании	204
7.4: Прямые оценки «грамотности как навыков»	207
7.5: Обзоры грамотности в Ботсване и Бразилии	208
7.6: Оценка грамотности в рамках Международного обзора грамотности взрослых	209
7.7: Последствия для измерения и мониторинга грамотности	212
8.1: Кампании по массовому распространению грамотности: Объединенная Республика Танзания, Сомали, Эфиопия, Таиланд и Бразилия	231
8.2: Стагнация грамотности и новые тенденции в Уганде и Монголии	233
8.3: Неграмотность в Японии	234
8.4: Арабский язык	235
8.5: Разнообразии форм письменности	236
8.6: Жестомимические языки	236
8.7: Разнообразные формы использования навыков грамотности в Гане	240
8.8: Среда, благоприятствующая грамотности в Китае	244
8.9: Оказывает ли изобилие печатных материалов, средств информации и передовых технологий воздействие на уровень грамотности?	245
9.1: Программа народного движения Ниджера Шикхи по распространению грамотности в Бангладеш	258
9.2: Три примера использования в Южной Азии учебного пособия, разработанного РЕФЛЕКТ	262
9.3: Гендерные вопросы в «скрытой программе»	263
9.4: Парадигмы обучения грамоте, сконцентрированного на обучающихся	264
9.5: Мнения относительно состава групп обучающихся в Уганде	266
9.6: Подходы к подготовке преподавателей грамоты	269
9.7: Новаторские методы подготовки преподавателей грамоты для взрослых	271
9.8: Основные проекты дистанционного образования в четырех многонаселенных странах, входящих в О-9	272
9.9: Кубинский метод «Yo, si puedo»	272
9.10: Средства для обучения навыкам грамотности	273
9.11: Уроки, извлеченные из проведения кампании по распространению грамотности в Эквадоре	277
9.12: Модели партнерских отношений в области распространения грамотности в Бразилии	279
9.13: Финансирование подготовки преподавателей грамоты и их инструкторов	282
9.14: «Исходные требования» ГКО/«ЭкшнЭйд», призванные помочь разработать политику в области распространения грамотности	287
9.15: Три национальные стратегии распространения грамотности	289

Основные тезисы доклада

→ Прогресс на пути к образованию для всех

С 1998 г. в беднейших странах наблюдается неуклонный процесс, особенно в направлении достижения всеобщего начального образования (ВНО) и гендерного паритета, однако он недостаточен для того, чтобы в оставшиеся десять лет достичь тех целей, которые были поставлены на 2015 г.

Ниже перечисляются некоторые обнадеживающие тенденции, свидетельствующие о значительных успехах, которых добились многие страны с низкими уровнями доходов

■ Охват детей начальным школьным образованием резко возрос как в странах Африки к югу от Сахары, так и в Южной и Западной Азии — в каждом регионе число учащихся в начальных школах увеличилось почти на 20 миллионов человек.

■ В глобальных масштабах ВНО обеспечено в 47 странах (из 163 стран, по которым имеются данные).

■ Прогнозы говорят о том, что еще 20 стран (из 90 стран, по которым имеются соответствующие данные) должны обеспечить ВНО к 2015 г.; 44 страны демонстрируют заметные успехи в этом направлении, однако достижение ими этой цели к 2015 г. маловероятно.

■ Также резко возрос охват начальным образованием девочек, особенно в некоторых странах с самым низким уровнем доходов в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии.

■ Вопросам, связанным с гендерной проблематикой и с качеством образования, уделяется все больше внимания в национальных планах развития сектора образования.

■ Государственные расходы на образование — в виде доли национального дохода — возросли примерно в 70 странах (из 110 стран, по которым имеются данные).

■ Помощь на цели базового образования в период с 1999 г. по 2003 г. увеличилась более чем в два раза и благодаря решениям, принятым на Встрече на высшем уровне «Большой восьмерки», могла бы к 2010 г. вырасти до 3,3 миллиардов долларов в год.

■ Агентства, занимающиеся оказанием помощи, стали использовать Инициативу ускоренного продвижения (ИУП) в качестве основного координационного механизма.

Основные проблемы, сохраняющиеся в области образования для всех

■ **Отсутствие обеспечения ВНО**

● Около 100 миллионов детей остаются не охваченными начальным школьным образованием, причем 55% из них составляют девочки.

● 23 страны рискуют не достичь цели обеспечения ВНО к 2015 г. — нетто-коэффициенты охвата в этих странах снижаются.

● Плата за обучение в начальной школе — одно из основных препятствий, мешающих доступу к образованию, — сохраняется в 89 странах (из 103 стран, по которым имеются данные).

● Высокие уровни рождаемости, ВИЧ/СПИД и конфликты по-прежнему ложатся тяжелым бременем на системы образования в регионах, сталкивающихся с наиболее серьезными проблемами в области ОДВ.

■ **С задачей обеспечения гендерного паритета к 2005 г. не справились 94 страны (из 149 стран, представивших данные)**

● 86 стран рискуют не достичь цели обеспечения гендерного паритета даже к 2015 г.

● 76 из 180 стран не достигли гендерного паритета на ступени начального образования, причем почти во всех случаях в ущемленном положении находятся девочки.

● Для 115 стран (из 172 стран, представивших данные) по-прежнему характерно нарушение гендерного паритета в среднем образовании — в половине из этих государств в средней школе, в отличие от начального образования, недостаточно представлены мальчики.

■ **Слишком низкий уровень качества образования**

● Охват программами воспитания и образования детей младшего возраста не увеличивается.

● В 41 стране (из 133 стран, по которым имеются данные) менее двух третей школьников доучиваются до последнего класса начальной школы.

● Во многих странах число учителей начальных школ должно ежегодно увеличиваться на 20%, с тем чтобы к 2015 г. соотношение числа учеников и числа учителей снизилось до 40:1 и было достигнуто ВНО.

● Многие учителя начальных школ не обладают необходимой квалификацией,

■ **Грамотность требует большего внимания**

● 771 миллион человек в возрасте 15 лет и старше не владеют базовыми навыками грамотности.

● Правительства и учреждения, занимающиеся оказанием помощи, не обеспечивают достаточного приоритетного внимания и финансирования для программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых.

■ **Уровень помощи на цели базового образования по-прежнему недостаточен**

● Двусторонняя помощь на цели образования, которая в 2003 г. достигла 4,7 млрд. долл. и 60% которой по-прежнему направляется на нужды послесреднего образования, за период с 1998 г. возросла, однако ее уровень остается значительно ниже рекордного показателя 1990 г., составлявшего 5,7 млрд. долл.

● Помощь на нужды базового образования составляет всего лишь 2,6% официальной помощи на цели развития, а в рамках этой категории доля средств, предназначенных для распространения грамотности среди взрослых, вообще ничтожна.

● Помощь на нужды базового образования скорее всего будет возрастать вместе с ростом общего объема помощи, однако ее доля должна удвоиться и составить расчетную цифру в 7 млрд. долл. в год — именно эта сумма необходима для обеспечения ВНО и достижения гендерного паритета.

● Непропорционально большие объемы двусторонней помощи поступают странам со средним уровнем доходов, где охват детей начальным образованием находится на относительно высоком уровне.

● К середине 2005 г. Инициатива ускоренного продвижения позволила получить лишь 298 млн. долл. в виде обязательств о предоставлении помощи.

→ Грамотность

Грамотность – это

- право, которого по-прежнему лишена почти пятая часть взрослого населения мира;
- существенно важное условие для достижения любой из целей ОДВ;
- явление, имеющее как социальный, так и личный аспект и требующее внимание к этим обоим аспектам;
- решающий фактор экономического, социального и политического участия и развития, особенно в условиях сегодняшних обществ знания;
- ключ к такому расширению человеческих возможностей, которое позволяет пожинать плоды в самых широких областях, включая критическое мышление, совершенствование охраны здоровья и планирования семьи, предотвращение ВИЧ/СПИДа, образование детей, уменьшение масштабов нищеты и активную гражданскую позицию.

Проблема грамотности, которая имеет как абсолютное, так и относительное выражение, особенно серьезно сказывается на положении бедных слоев населения, женщин и маргинальных групп и имеет гораздо более широкие масштабы, чем принято считать исходя из обычно используемых в этой области (так называемых «конвенциональных») показателей.

- В абсолютном выражении основное число неграмотных сосредоточено в странах Африки к югу от Сахары, в Южной и Западной Азии и в странах Восточной Азии и Тихого океана. Перспективы достижения поставленной на 2015 г. цели в основном зависят от того, какого прогресса удастся добиться 12 странам, где проживают 75% неграмотных.
- В относительном выражении к регионам с наиболее низкими уровнями грамотности относятся страны Африки к югу от Сахары, Южная и Западная Азия и арабские государства – во всех этих регионах уровень грамотности составляет лишь около 60% несмотря на то, что начиная с 1990 г. он возрос более чем на 10 процентных пунктов.
- Неграмотность в значительной степени связана с крайней нищетой.
- Уровень распространения грамотности среди женщин ниже, чем среди мужчин: в среднем по миру на 100 грамотных взрослых мужчин приходится лишь 88 грамотных взрослых женщин, причем этот показатель резко падает в странах с низкими уровнями доходов, например в Бангладеш (62 на 100 мужчин) и Пакистане (57 на 100 мужчин).
- 132 миллиона из 771 миллиона неграмотных составляют лица в возрасте от 15 до 24 лет, пусть даже уровень грамотности в рамках этой категории населения, составлявший в 1970 г. 75%, возрос до 85%.
- Проведение непосредственных тестов на грамотность заставляет предположить, что эта глобальная проблема стоит гораздо более серьезно, чем принято считать на основе обычно используемых в этой области показателей, основывающихся на косвенных оценках, и что она затрагивает и развитые, и развивающиеся страны.

Проблема грамотности может быть решена только в том случае, если

- политические лидеры на самом высоком уровне проявят волю к соответствующим действиям;

- страны станут осуществлять конкретную политику в области грамотности, направленную на:
 - расширение высококачественного начального образования и среднего образования первого этапа;
 - наращивание программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых;
 - развитие среды, благоприятствующей грамотности.

Наращивание программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых требует

- усиления государственной ответственности за обеспечение политики и финансирование в области распространения грамотности среди взрослых в качестве одного из компонентов планирования развития сектора образования;
- четких координационных рамок для программ распространения грамотности, осуществляемых государственным и частным секторами и гражданским обществом;
- увеличения бюджетных ассигнований и финансовой помощи. Во многих странах на программы распространения грамотности выделяется всего лишь 1% от общей суммы бюджета на образование. Для достижения к 2015 г. поставленной в Дакаре цели, касающейся грамотности, потребуются, скорее всего, дополнительные средства в размере 2,5 миллиарда долл. в год;
- разработки программ на основе понимания потребностей обучающихся, в особенности того, какой язык они предпочитают и какими стимулами будут руководствоваться. Важную роль здесь играют консультации с местными общинами;
- разработки учебных программ на основе этих потребностей наряду с четкой постановкой целей обучения и обеспечением необходимых учебных материалов;
- обеспечения надлежащей оплаты труда, профессионального статуса и возможностей подготовки сотрудников, занимающихся распространением грамотности;
- проведения правильной политики в области языков, поскольку большинство стран, сталкивающихся с острой проблемой неграмотности населения, являются многоязычными. Использование родного языка, являющееся педагогически оправданным, должно сопровождаться предоставлением возможностей для безболезненного перехода к обучению на региональных и официальных языках.

Создание среды, благоприятствующей грамотности, и становление общества грамотности требуют уделять постоянное внимание следующим вопросам

- политика в области языков;
- книгоиздательская политика;
- политика в области средств информации;
- доступ к информации;
- политика в области обеспечения школ и семей книгами и материалами для чтения.

Приобретение, совершенствование и использование навыков грамотности происходит на всех ступенях образования и в самых различных условиях формального и неформального обучения. Достижение любой цели ОДВ во многом зависит от такой политики, которая способствует укреплению общества грамотности и установлению высоких стандартов грамотности – основы для дальнейшего обучения.

Рабочее резюме

Четвертый по счету *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* посвящен грамотности, то есть одной из шести целей, которая оказалась в наибольшей мере в тени, принятых 164 странами на Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в 2000 г. в Дакаре (Сенегал). В докладе подчеркивается неотложная необходимость уделить повышенное политическое внимание и выделить большие ресурсы на цели грамотности, учитывая те большие выгоды, которые несет с собой грамотность для каждого человека, общин и государств (глава 5). Навыки грамотности являются совершенно необходимой вещью в условиях нынешних обществ знания. Понимание грамотности эволюционировало в ходе последних 50 лет и сейчас отражает становящиеся все более сложными и неотложными потребности (глава 6). Опираясь на ряд источников данных, авторы доклада анализируют масштабы проблемы грамотности (глава 7). В кратком историческом обзоре подвергается анализу то, как различным обществам удалось перейти к широко распространенной грамотности, рассматриваются вопросы, связанные с более широким социальным контекстом, который является источником мотивации для отдельных людей в плане приобретения и закрепления своих навыков грамотности. (глава 8).

Создание общества грамотности подразумевает осуществление трехуровневой стратегии, охватывающей качественное школьное образование, программы для молодежи и взрослых, а также создание среды, благоприятствующей грамотности (глава 9). Такой подход отражает взаимосвязанный характер целей ОДВ, прогресс на пути к достижению которого также рассматривается в докладе, в частности в плане достижения к 2005 г. цели обеспечения гендерного паритета (глава 2). Для ускорения темпов требуемых изменений необходимо наличие продуманной национальной политики (глава 3). Международное сообщество должно оказывать поддержку этим усилиям: хотя помощь на цели базового образования и увеличивается, она остается далеко не достаточной для удовлетворения имеющихся потребностей (глава 4). Доклад завершается изложением приоритетных мер, направленных на достижение целей ОДВ в ходе следующих десяти лет (глава 10).

Глава I

Грамотность – основа образования для всех



Концепция образования для всех включает шесть связанных между собой целей,

которые, взятые вместе, отражают целостный подход к концепции развития образования. До сих пор наиболее пристальное внимание уделялось целям, которые относятся к школьному образованию: всеобщему начальному образованию (ВНО), гендерному паритету и качеству образования.

Три ключевых фактора предопределили то, что в тени оказались те цели, которые связаны с воспитанием и образованием детей младшего возраста, учебными программами для молодежи и взрослых, а также грамотностью. Первый из этих факторов заключается в стремлении к созданию новых возможностей для получения образования, зачастую с помощью неформальных учебных заведений. Второй фактор заключается в том, что правительства в странах и международное сообщество исходили из предположения, что инвестирование средств в начальное и среднее образование и связанные с ними программы может принести более высокую политическую и экономическую отдачу. Включение только двух из шести целей ОДВ в цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия, усугубили создавшееся положение вещей. Наконец, оставшиеся в тени цели трудно поддаются точному определению, и о них предпочитают говорить скорее в качественных, а не в количественных выражениях. Мониторинг и измерение прогресса в этих областях соответственно также затруднены.

Формулировка цели, связанной с грамотностью (цель 4), является проблематичной сама по себе: строго говоря, увеличение на 50% уровней грамотности невозможно обеспечить в тех странах, которые уже достигли уровней грамотности, превышающих 67%. Поэтому в докладе, исходя из соображений практичности, эта цель интерпретируется как подразумевающая сокращение на 50% уровней неграмотности, что соответствует формулировке и намерениям участников

состоявшей в 1990 г. в Джомтьене конференции, которая дала старт всему движению за образование для всех.

Если полагаться на конвенциональные методы измерений, то в мире насчитывается примерно 771 миллион взрослых неграмотных людей, две трети из которых – женщины. Это является серьезным нарушением прав человека для почти одной пятой взрослого населения мира. Грамотность укрепляет и расширяет возможности каждого человека, семей и общин в плане использования тех выгод, которые связаны с обеспечением охраны здоровья, возможностями получения образования, а также использованием политических, экономических и культурных выгод. Грамотность женщин имеет решающее значение в плане решения проблемы гендерного неравенства.

В резолюции Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций, посвященной Десятилетию грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.), говорится, что «обеспечение всеобщей грамотности является центральным элементом базового образования для всех и ... создание условий для борьбы с неграмотностью и формирование образованного общества имеет важное значение для достижения цели искоренения нищеты, снижения уровня детской смертности, сдерживания темпов прироста населения и обеспечения равенства мужчин и женщин, а также устойчивого развития, мира и демократии».

Общество грамотности – это нечто большее чем общество, отличающееся высокими уровнями грамотности. Общество грамотности должно предоставлять возможность каждому человеку и группам людей приобретать, развивать, сохранять и использовать соответствующие навыки грамотности путем предоставления базового школьного качественного образования, программ по распространению грамотности среди молодежи и взрослых, а также путем создания среды, благоприятствующей грамотности, в рамках которой все люди, семьи, школы и общины высоко ценят грамотность. В настоящем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* предпринимается попытка стимулировать возобновление осознания на национальном и международном уровнях решающего значения грамотности в плане достижения всех целей ОДВ и, в более широком плане, – значительного улучшения жизни миллионов людей, пребывающих в условиях исключительной нищеты.

Глава 2

Образование для всех – прогресс и перспективы



В этой главе отслеживается прогресс в направлении достижения шести целей ОДВ на основе использования самых последних данных по образованию по всем странам мира за 2002/2003 учебный год.

Прогресс на пути к достиже-

нию ВНО в целом был достаточно медленным за период, прошедший после Всемирного форума по образованию в Дакаре. 671 миллион детей были охвачены начальным школьным образованием в 2002 г. по сравнению с 655 миллионами в 1998 г. Однако в странах Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и арабских государствах коэффициент охвата быстро возрастает, а гендерные различия медленно уменьшаются, пусть даже во многих странах по-прежнему наблюдаются низкие коэффициенты охвата в совокупности с недостаточными возможностями охватить всех детей. Несмотря на увеличение охвата образованием, по состоянию на 2002 г. примерно 100 миллионов детей, относящихся к возрастной группе, официально установленной в качестве группы начального школьного образования, по-прежнему не были охвачены таким образованием; из них 55% составляли девочки. В странах Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии число таких неохваченных школьным образованием детей достигает 70%. Обеспечение того, чтобы охваченные образованием дети доучивались в школе до последнего класса начальных школьных учебных заведений, по-прежнему является проблемой. Примерно в одной трети стран, по которым имеются данные, более чем две трети охваченных начальным образованием учащихся доучивались до последнего класса школы.

Школьные системы расширяются быстрыми темпами за пределами начальной ступени. Общее число учащихся средних учебных заведений росло в четыре раза быстрее, чем число учащихся учебных

заведений начальной ступени образования. Такое быстрое расширение подвергает образовательные системы все большему давлению. Недавно опубликованные данные по результатам обучения дают основание считать, что в среднем уровни успеваемости в последние годы уменьшились в странах Африки к югу от Сахары.

Несмотря на быстрый прогресс, достигнутый в нескольких бедных странах с низким уровнем доходов, установленную на 2005 г. цель обеспечения гендерного паритета не удалось достичь в более чем 90 странах. Гендерное неравенство проявляется в наибольшей степени в арабских государствах, Южной и Западной Азии, а также в странах Африки к югу от Сахары, где девочки продолжают сталкиваться с проявлениями острой дискриминации в плане доступа к школьному образованию. На ступени среднего образования мальчики представлены меньшим числом по сравнению с девочками в более чем 50 странах. Гендерный паритет является исключением из правила в среднем образовании: его удалось достигнуть лишь в 4 из 142 стран, по которым имеются соответствующие данные.

Подавляющее большинство из насчитывающихся в мире 771 миллиона неграмотных взрослых проживает в трех регионах: Южная и Западная Азия, Восточная Азия и Тихий океан, а также в странах Африки к югу от Сахары. Женщины по-прежнему продолжают составлять большинство от общего числа неграмотных в мире: 64% — показатель, который остается неизменным с 1999 г. В мире на каждые 100 неграмотных взрослых мужчин приходится 88 взрослых неграмотных женщин. Среди регионов, для которых характерны относительно низкие индексы гендерного паритета (ИГП) среди взрослых грамотных, фигурируют страны Южной и Западной Азии (0,66), арабские государства (0,69), а также страны Африки к югу от Сахары (0,76). В странах Латинской Америки и Карибского бассейна, а также Восточной Азии и Тихого океана ИГП меньше среднего общемирового показателя, составляющего 0,88.

Прогресс на пути достижения массовой грамотности особенно заметен в возрастной группе 15-24 года, применительно к которой более широкий доступ к формальному школьному образованию помог повысить общий уровень грамотности с 75% до 88% за период между 1970 г. и 2000-2004 гг., в то время как соответствующие уровни для развивающихся стран составляли 66% и 85%.

Индекс развития ОДВ (ИРО) дает общую картину положения страны относительно ОДВ. Он охватывает четыре цели: ВНО, грамотность взрослых, гендерные факторы и качество образования. Этот индекс за 2002 г. был рассчитан для 123 стран, по которым

имеются данные по всем четырем компонентам. Изменения ИРО за период с 1998 г. по 2002 г. носили умеренный характер. В среднем повышение индекса по странам составило 1,2%. В 28 странах значения ИРО были очень низкими, причем 16 из них расположены в Африке к югу от Сахары.

Эта глава завершается анализом перспектив достижения к 2015 г. цели ВНО, гендерного равенства в начальном и среднем образовании, а также сокращения уровней неграмотности среди взрослых.

Глава 3

Усилия стран: ускорить достигнутые темпы



Ускорение темпов изменений с целью достижения целей ОДВ за десять оставшихся лет потребует неотложного

и постоянного внимания к вопросам планирования, разработки и осуществления стратегий, направленных на обеспечение доступа к образованию и его качества, а также выделения соответствующих ресурсов на национальном уровне.

Недавно проведенное исследование, посвященное национальным планам в области образования 32 стран, показало, что страны Южной Азии и страны Африки к югу от Сахары придавали наивысший приоритет достижению ВНО. Государственные расходы на образование в виде доли национального дохода в период с 1998 г. по 2002 г. возросли примерно в двух третях стран, по которым имеются данные, причем в ряде случаев они почти удвоились. Высокие уровни национальных расходов сами по себе не обеспечивают эффективной практики и высокого качества. Более пристального внимания требует обеспечение эффективности в использовании ресурсов системой образования. В нескольких странах были предприняты инициативы, направленные на то, чтобы сделать участников процесса образования подотчетными за итоги своей деятельности, и добиться того, чтобы финансовые средства достигали тех школ, для которых они предназначены.

Несмотря на растущее признание того, что ликвидация платы за начальное школьное образование является выгодным для развития образования, в 89 из 103 стран, по которым имеется соответствующая информация, по-прежнему взимают плату за обучение частично легально, а в некоторых случаях и нелегально. Если школа станет более доступной, благодаря устранению этих расходов, а также путем предоставления бесплатного или недорогого транспорта и школьных завтраков, то это может стать мощным стимулом для родителей, когда им приходится решать вопрос об отправке своих детей — особенно дочерей — в школу.

Устранение проблем, связанных с нехваткой учителей и их подготовкой, является самым приоритетным для стран, которые по-прежнему испытывают потребность в значительном расширении своих систем начального образования. В странах Африки к югу от Сахары соотношение числа учащихся к числу учителей, как правило, превышает 40:1, а в некоторых случаях достигает и 70:1. Прогнозы свидетельствуют о том, что в ряде стран число учителей должно увеличиваться на 20% в год, для того чтобы можно было добиться ВНО к 2015 г. и привести соотношение числа учащихся к числу учителей к показателю 40:1. Лишь в одной четверти из приблизительно 100 развивающихся стран, по которым имеются данные за 2002 г., все или почти все учителя начальных учебных заведений получали какую-то педагогическую подготовку.

Имеются вполне убедительные свидетельства, что хорошее состояние здоровья учащихся и их правильное питание являются непременным условием их эффективного обучения. В развивающихся странах 50% всех детей страдают от нехватки железистых соединений в организме, а 25%-35% от общего числа детей страдают инфекционными заболеваниями от глистов. Недорогостоящие меры могут существенным образом восполнить соответствующую нехватку в образовательных людских ресурсах, что приведет к улучшению посещаемости школ и более высокой успеваемости.

Ведь образование для всех подразумевает охват всех детей, молодежи и взрослых. Продолжающееся исключение из этого числа детей, которые не регистрируются при рождении, детей, проживающих в сельской местности, тех, кто занимается детским трудом, детей-инвалидов и девочек — выходцев из неблагоприятной среды — все это вызывает необходимость принятия конкретных мер, направленных на обеспечение им доступа к школьному образованию. Успешные стратегии, направленные на повышение коэффициентов охвата образованием девочек, как правило, делают акцент на мерах внутри школ,

внутри общин и на более широком социетальном уровне. Увеличение числа преподавателей женского пола, бесплатное школьное образование, расположение школ ближе к месту проживания учащихся, обеспечение школ элементарными санитарными условиями и отдельными туалетами, защита от сексуального насилия и оказание поддержки со стороны общин обучению девочек в школе — все это является существенными элементами стратегии, направленной на увеличение гендерного равенства.

Основное препятствие на пути достижения ОДВ заключается в высокой доле тех стран, которые находились или недавно вышли из состояния конфликта, пережили стихийное бедствие или столкнулись с экономической нестабильностью. Обеспечение функционирования систем образования во время конфликтов и других чрезвычайных ситуаций является абсолютно необходимым элементом для обеспечения стабильности, нормальной ситуации для детей, а также чтобы дети были уверены в своем будущем. В странах Африки к югу от Сахары, как ожидается, эпидемия ВИЧ/СПИДа, другие болезни, а также политические конфликты приведут к тому, что к 2010 г. потребуются принятие специальных мер для примерно одной десятой части детей начального школьного возраста, с тем чтобы предоставить им поддержку и возможности для обучения.

Глава 4

Международные обязательства: время действовать



Поставленная в 2005 г. всеохватывающая цель сократить наполовину число людей, живущих в условиях

крайней нищеты, мобилизовала международное сообщество. Есть признаки того, что намечаются определенные существенные прорывы в этой области. Страны «Большой восьмерки» согласились облегчить бремя долговых обязательств некоторых из самых бедных стран мира. Доноры взяли на себя обязательства, которые могут привести к увеличению общего объема помощи на более чем 50% к 2010 г. Образование должно также выиграть от этих обязательств, однако финансирование по-прежнему

остается недостаточным по сравнению с тем, что необходимо для достижения даже ограниченного числа целей ОДВ в самых бедных странах мира.

Двусторонняя помощь на цели образования достигла в 2003 г. 4,65 миллиарда долл., что представляет собой увеличение на 31% по сравнению с самым низким уровнем такой помощи, составившим в 2000 г. 3,55 миллиарда долл., что по-прежнему ниже рекордного уровня, отмеченного в 1990 г. и который составил 5,71 миллиарда долл. (все цифры приведены в постоянных долл. США за 2002 г.). Размер помощи на цели базового образования за период с 1998 г. по 2003 г. увеличился более чем в два раза, однако по-прежнему составляет менее 2% от общей суммы двусторонней официальной помощи на цели развития. В целом, почти 60% двусторонних обязательств, взятых в области образования, по-прежнему предназначены для первой ступени послесреднего образования. Доля базового образования в среднем составляет 28,3%. Диспропорционально большой объем помощи направляется в страны со средним уровнем доходов, которые имеют и так уже относительно хорошие показатели в социальной сфере, в том числе коэффициент охвата начальным школьным образованием. Лишь три страны выделяют более 20% от объема своей помощи странам Южной и Западной Азии, то есть региону, сталкивающемуся с самыми крупными проблемами в области ОДВ, учитывая высокую численность населения этих стран.

Большинство учреждений, занимающихся оказанием многосторонней помощи, выделяют в среднем ежегодно 15,9 миллиарда долл. в период с 1999 г. по 2003 г., из которых на цели образования предназначалось 9,3%. На базовое образование от указанной доли шло примерно 60%. Если объединить двусторонние и многосторонние источники помощи, то помощь на цели базового образования выросла более чем в два раза за период с 1999 г. по 2003 г., однако по-прежнему составляет примерно 2,6% от объема всей помощи по состоянию на 2003 г.

Лишь немногие двусторонние доноры и банки развития в своей политике оказания помощи указывают конкретно грамотность в качестве сферы финансирования. Есть все основания считать, что необходим новый диалог на международном уровне по проблеме грамотности, в том числе для обсуждения места грамотности в политике этих учреждений и для обсуждения с правительствами вопросов, связанных с оказанием двусторонней и многосторонней помощи.

Если исходить из того, что доля финансовых средств, которые поступают на цели базового образования, останется неизменной, то увеличение объема помощи в целом в соответствии с обязательством, которое было принято на Встрече на высшем уровне стран «Большой восьмерки», могло бы привести к тому, что ежегодно с 2010 г. выделялось бы примерно 3,3 миллиарда долл. на цели базового образования, что по-прежнему ниже той цифры в 7 миллиардов долл. в год, которая, по оценкам, является необходимой только для достижения целей ВНО и гендерного паритета. Для того чтобы изыскать необходимую сумму, доля средств, выделяемых на цели базового образования в общей сумме внешней помощи должна была бы увеличиться более чем в два раза по сравнению с 2,6% и вырасти до более чем 5,5%.

Для проведения крупных реформ самым бедным странам мира необходима предсказуемая, долгосрочная помощь. В странах с низким уровнем доходов такая помощь играет особенно большую роль в плане покрытия текущих расходов в сфере образования - заработной платы, расходов на учебники, учебные материалы, повседневные административные расходы, чтобы можно было профинансировать меры, необходимые для достижения ОДВ. В 2005 г. в проекте Тысячелетия Организации Объединенных Наций, материалах Комиссии по Африке, созданной Соединенным Королевством, и в коммюнике по итогам Встречи на высшем уровне стран «Большой восьмерки» говорилось об энергичной поддержке Инициативы ускоренного продвижения (ИУП). Хотя ИУП и играет решающую роль с точки зрения лучшей гармонизации деятельности доноров, с ее помощью не удалось мобилизовать существенные дополнительные ресурсы для ОДВ. Усилия по гармонизации предоставляемой помощи должны постоянно предусматривать уделение достаточного внимания технической помощи и сотрудничеству, особенно на страновом уровне, там, где пролиферация экспертных услуг и кадров специалистов продолжается. Особое внимание должно быть обращено на улучшение базы знаний и совместное использование знаний странами, сталкивающимися со схожими проблемами.

Глава 5

Почему грамотность так важна?



Право на грамотность вытекает из права на образование, которое было признано во Всеобщей декларации прав человека 1948 г. Это право было неоднократно подтверждено в других конвенциях и международных декларациях. Ряд нормативно-правовых актов касается в первую очередь таких проблем, как язык, на

котором осуществляется обучение навыкам грамотности. Многие из этих документов таят возможность расширительного толкования грамотности, выходящего за пределы умения читать и писать, охватывая, например, такие вопросы, как обеспечение доступа к научным и техническим знаниям, юридической информации, культуре и средствам информации. Наконец, что также очень важно, грамотность была признана в качестве механизма, обеспечивающего реализацию других прав человека.

Грамотность может быть ассоциирована с широким спектром различных благ. Блага, которые становятся доступными для человека благодаря приобретению им грамотности, тесным образом связаны с самооценкой, уверенностью и наделением правами и возможностями каждого человека. Участие в программах по распространению грамотности среди взрослых, как было установлено, коррелируется с жизнью в гражданском обществе: участием в профсоюзах, общинных мероприятиях или политической жизни. Культурное разнообразие подкрепляется программами по распространению грамотности на языках меньшинств, расширяет возможности людей пользоваться благами своей собственной культуры. Исследования показывают, что женщины, принимающие участие в программах по распространению грамотности, обретают более глубокие знания по вопросам охраны здоровья и планирования семьи, и они с большей вероятностью примут такие меры по профилактике здоровья, как, например, иммунизация, или, скорее, будут обращаться за медицинской помощью для себя и своих детей. Корреляция между образованием и

более низкими темпами рождаемости установлена уже давно, хотя небольшое число исследований до сих пор было посвящено воздействию программ по распространению грамотности взрослых на репродуктивное поведение. Образованные родители, особенно матери, получившие образование в рамках формального школьного образования или программ по распространению грамотности среди взрослых, скорее будут отправлять своих детей в школу и оказывать им помощь в подготовке уроков.

Экономическая отдача от образования была предметом, подвергшимся обстоятельному исследованию, особенно в плане возможности повышения доходов каждого человека и обеспечения экономического роста. В рамках ряда исследований была предпринята попытка выявить, каким образом грамотность воздействует на увеличение продолжительности школьного образования. В исследовании, которым были охвачены 44 африканские страны, среди прочего указывается, что грамотность является одной из переменных, которая оказывает позитивное воздействие на рост ВВП в расчете на душу населения. Существующие немногочисленные свидетельства говорят о том, что отдача от капиталовложений в грамотность взрослых в целом сопоставима с отдачей от капиталовложений в начальное образование.

Глава 6

Понимание грамотности



За последние 50 лет под воздействием академических исследований, влиянием повесток дня международных

совещаний и национальных приоритетов определение и понимание того, что такое грамотность, существенным образом расширилось. При любом варианте грамотность охватывает навыки, связанные с умением читать и писать. Умение считать рассматривается, как правило, как добавление к навыкам грамотности или в качестве ее составной части. В 1960-е и 1970-е годы появилось и заняло свое место понятие «функциональная грамотность», благодаря чему еще раз была подчеркнута связь между грамотностью, производительностью труда и социально-экономическим развитием в целом. В рамках недавно

проведенных исследований, посвященных перспективам грамотности, рассматривались пути использования навыков грамотности в различных социальных и культурных условиях. Многие специалисты по образованию пришли к мнению, что грамотность является активным процессом обучения, в том числе способствует активизации социального самосознания и критическому мышлению, которые могут дать каждому человеку и группам людей права и возможности, связанные с их участием в социальных переменах.

Начиная с 1950-х годов международные организации – в том числе ЮНЕСКО – начали играть существенно важную роль в разработке политики в области грамотности, опираясь на возникающие концептуальные представления о том, что такое грамотность. В 1960-е и 1970-е годы в политических документах, принятых международным сообществом, подчеркивалась роль грамотности в деле экономического роста и национального развития, особенно в недавно ставших независимыми странах. Анализируя возникающие новые понимания грамотности, Генеральная конференция ЮНЕСКО в 1978 г. приняла определение функциональной грамотности, которое продолжает использоваться и в наши дни: «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которая дает ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для его собственного развития и для развития общины». В 1980-е и 1990-е годы определения грамотности расширились и стали включать в себя проблемы, связанные с глобализацией, в том числе воздействием новых технологий и средств информации, а также становлением общества знания. Больше внимания стало также уделяться языку или языкам, на которых происходит обучение грамотности или ее использование.

Под влиянием этих событий во Всемирной декларации по образованию для всех, принятой в 1990 г. в Джомтьене, связанные с грамотностью проблемы были изложены в более широком контексте удовлетворения базовых учебных потребностей каждого ребенка, молодого человека и взрослого. Укрепляется осознание того, что в рамках более широкого социального контекста деятельность по оказанию содействия развитию, приобретению и поддержанию грамотности, она перестает пониматься как явление, касающееся исключительно каждого отдельного человека, а скорее как контекстуальное и социальное явление.

Глава 7

«Картирование» проблемы грамотности в глобальном масштабе



В этой главе предпринимается попытка осветить основные тенденции и направления в области грамотности

взрослых и молодежи на глобальном, региональном, национальном и субнациональном уровнях. Она опирается на целую систему различного рода измерений и оценок грамотности, включая те, которые основаны на конвенциональных и неконвенциональных методах. В основе принятых, так называемых «конвенциональных» измерений, лежат методы, основывающиеся главным образом на самооценке («самозаявлении») в рамках национальных переписей населения, данные для которых не получаются путем прямого тестирования навыков грамотности. Переписи отличаются друг от друга существенным образом, особенно в том, как они классифицируют грамотность того или иного человека, кого они рассматривают в качестве «взрослого» населения, и как часто такие переписи проводятся. По этим причинам к данным о грамотности, основанным на переписях населения, следует подходить с осторожностью.

Данные о грамотности, полученные конвенциональными методами, свидетельствуют о том, что уровни грамотности выросли с 56% в 1950 г. до 70% в 1980 г. и до 82% в 2000-2004 гг. Как ожидается, к 2015 г. эти уровни должны достичь примерно 86%. В среднем уровень грамотности во всемирных масштабах в 1970-е годы рос более высокими темпами, чем в последующие десятилетия. В странах Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии, а также в арабских государствах уровни грамотности увеличились на более чем 10% в период с 1990 г. по 2000 г.

Большая часть из 771 миллиона взрослых, не умеющих ни читать, ни писать, проживает в странах Южной и Западной Азии, в странах Африки к югу от Сахары, а также в странах Восточной Азии и Тихого океана. Перспективы достижения цели, связанной с грамотностью, в значительной степени зависят от прогресса в тех 12 странах, где проживают 75% тех, кто не обладает указанными навыками грамотности.

Неграмотность, как правило, преобладает в странах с низким уровнем доходов, где распространена крайняя нищета. Связь между нищетой и неграмотностью можно также изучать на уровне домохозяйств, и в этом случае имеются данные, полученные по 30 развивающимся странам, которые свидетельствуют о том, что уровни грамотности существенным образом коррелируются с благосостоянием. Другие основные социально-демографические переменные, а именно: возраст, принадлежность к тому или иному полу, проживание в городской или сельской местности и школьное образование также были соотнесены как в высшей степени поддающиеся анализу при выявлении положения дел в области грамотности.

В тех странах, где уровни грамотности взрослых являются сравнительно низкими, существуют значительные различия между сельскими и городскими районами и внутри них. Категории населения, занимающегося отгонным животноводством или ведущим кочевой образ жизни, численность которых измеряется десятками миллионов во всех засушливых районах Африки, Ближнего Востока и части Азии, отличаются гораздо более низкими уровнями грамотности по сравнению с другими категориями сельского населения. Такие группы, как коренное население, языковые меньшинства, трудящиеся-мигранты, а также лица, страдающие физическими или умственными недостатками, фигурируют среди тех категорий населения, для которых характерны более низкие уровни грамотности, что является результатом их отторжения от так называемого общества «мейнстрима», и более ограниченный доступ к формальному образованию и программам распространения грамотности.

Начиная с 1980-х годов стало выражаться все больше сомнений в отношении качества статистических данных по грамотности. Альтернативные способы измерения грамотности включают проведение прямых оценок, в ходе которых тестируются навыки грамотности с использованием различных шкал. В основе альтернативных методов измерений лежит представление о грамотности как о многомерном явлении, охватывающем различные виды навыков. Сравнительные оценки, например такие, как Международный обзор грамотности взрослых, которым было охвачено примерно 20 развитых стран, позволили выявить наличие значительных категорий взрослого населения, которое обладает относительно слабыми навыками грамотности и счета.

Результаты прямой оценки грамотности свидетельствуют о том, что, как правило, оценки, проводимые с помощью конвенциональных методов, ведут к завышению фактических уровней

грамотности. В ряде развивающихся стран в настоящее время разрабатываются предложения о проведении обследований, посвященных грамотности, с тем чтобы располагать более точными сведениями о грамотности. Речь идет, в том числе, о Бразилии, Китае и Ботсване. Для того чтобы страны могли принимать продуманные политические решения, необходимо большее число и более регулярно проводимых прямых оценок, но при этом они должны быть относительно простыми, проводиться в более сжатые сроки и быть относительно недорогостоящими.

Глава 8

Становление общества грамотности



Сегодня более 80% населения мира в возрасте 15 лет и старше, по имеющимся данным, обладает по

крайней мере минимальными навыками чтения и письма. Это является результатом беспрецедентных социальных преобразований, которые начали осуществляться с середины XIX века, когда лишь примерно 10% взрослых во всех странах мира могли читать или писать. Такой поразительный воображение рост уровней грамотности населения произошел несмотря на то, что население мира выросло в четыре раза — с 1,2 миллиарда человек в 1850 г. до 6,4 миллиарда человек на сегодняшний день.

Расширение формального школьного образования, проведение хорошо организованных кампаний по распространению грамотности, а также принятие политики, направленной на оказание поддержки обучению взрослых, — все это сыграло существенную роль, позволив людям приобрести базовые навыки грамотности. В более широком социальном контексте большую роль сыграло стремление людей стать и оставаться грамотными, что тесным образом связано с качеством и разнообразием среды, благоприятствующей грамотности, в доме, на работе и в обществе. Языковая политика также оказала решающее воздействие на распространение грамотности.

Распространение формального школьного образования стало одним из наиболее важных

факторов, предопределивших распространение грамотности во всем мире в ходе последних двух столетий, и особенно за последние 50 лет. Оно оказало воздействие, которым оказались охвачены различные исторические периоды и разные географические районы. Школы были и продолжают оставаться тем местом, где большинство людей приобретает свои основные навыки грамотности.

Во многих странах были также организованы массовые кампании, направленные на оказание содействия грамотности, что зачастую происходило на фоне создания новых независимых государств, социальных преобразований и деколонизации. Правительства социалистических стран (например, бывшего Советского Союза, Китая, Вьетнама, Кубы) особенно активно действовали в деле содействия массовой грамотности, равно как и некоторых несоциалистических стран (например, Таиланд, Бразилия). Эффективность такого рода кампаний в деле повышения уровней грамотности, однако, значительным образом отличалась в каждом конкретном случае. Успешные кампании, как правило, сопровождались последующими инициативами, направленными на обогащение среды, благоприятствующей грамотности, а также предоставлением взрослым возможности продолжать свое обучение.

Широко распространенную грамотность никогда не следует рассматривать как некую данность. Экономический упадок и политический кризис могут приводить к стагнации школьного образования и грамотности даже в странах, где образовательные инфраструктуры являются прочными. Кроме того, отдельные очаги неграмотности сохраняются даже в наиболее высоко грамотных и в наибольшей степени охваченных школьным образованием обществах. Международные обзоры, посвященные изучению навыков грамотности в развитых странах, свидетельствуют о том, что, хотя многие взрослые и показывают хорошие результаты, примерно 10% обладают навыками грамотности, находящимися по своему уровню ниже установленных, зачастую в результате воздействия таких факторов, как нищета, низкий социально-экономический статус, плохое состояние здоровья или инвалидность.

Политика в области языков и практика в этой сфере играли и продолжают играть разную роль с точки зрения грамотности и развития грамотных общин. Национальная языковая политика, то есть определение официального языка, выбор языка обучения в школах и в рамках программ по образованию взрослых — может способствовать или, наоборот, мешать изучению языков и приобретению навыков грамотности. Исследования неизменно показывают, что обучение чтению и письму на

родном языке расширяет доступ к грамотности на других языках. И тем не менее, усилия в области распространения грамотности во многих странах не опираются на четко сформулированную политику в области языков.

Печатные и визуальные материалы в домохозяйствах, общинах, школах, на месте работы или в более широких общинных рамках содействуют тому, чтобы люди становились грамотными и были в состоянии интегрировать приобретенные ими навыки в повседневную жизнь. Сравнительные исследования, посвященные академической успеваемости, показывают, что количество и формы использования ресурсов в области распространения грамотности оказывают воздействие на уровни успеваемости и языковой подготовки. Политика в области книгоиздательства, средств информации и доступа к информации играет существенно важную роль, способствуя созданию среды, благоприятствующей грамотности, в которой грамотность может процветать.

Глава 9

Хорошая политика, хорошая практика



К грамотности следует подходить не как к единичной и отдельной цели, а как к цели, находящейся в центре всего движения за ОДВ. Вот почему в настоящем докладе предлагается трехуровневая стратегия, охватывающая:

- (а) качественное школьное образование для всех детей;
- (б) расширение

масштабов программ по распространению грамотности среди молодежи и взрослых; (с) создание среды, способствующей осмысленному использованию навыков грамотности. Лишь относительно небольшое число правительств располагает последовательной долгосрочной национальной политикой в области распространения грамотности, в рамках которой необходимое внимание уделялось бы вопросам управления, построения программы и обеспечения ее выполнения, людским и финансовым ресурсам, а также поощрению создания среды, которая способствовала бы стремлению отдельных

людей стать грамотными и закреплению полученными ими навыков грамотности.

Министерства образования несут изначальную ответственность за политику в области грамотности: именно они лучше, чем кто либо еще, могут интегрировать деятельность в области грамотности в стратегии, касающиеся сектора образования, способствовать обучению человека на протяжении всей жизни, координировать финансируемые государством программы и партнерские отношения, а также регулировать работу систем аккредитации в образовании. Однако на практике чаще бывает так, что ответственность за распространение грамотности разделена между несколькими ведомствами и министерствами. Централизованное руководство и координация должны подкрепляться деятельностью на местах и поддержкой со стороны общин.

Инициирование кампаний по распространению грамотности, осуществление национальных программ и установление широких партнерских отношений является сложной задачей, так как речь идет о необходимости создания национальных, региональных и местных структур управления, разработке материалов, а также наборе и подготовке координаторов и сотрудников, занимающихся распространением грамотности. Партнерские отношения имеют очень большое значение, они являются очень разнообразными, однако над ними постоянно висит угроза фрагментации и даже соперничества. Для того чтобы программы по распространению грамотности были эффективными, необходимо, чтобы проблема грамотности фигурировала во всех повестках дня, чтобы были четко прописаны роль и ответственность различных учреждений и агентств, созданы национальные механизмы координации усилий, всех провайдеров грамотности и обеспечено сотрудничество между ними.

Знания учащихся и их пожелания — вот та информация, на которой должны строиться программы обучения. Это является аксиомой, которой, к сожалению, следуют не везде и не всегда. Необходимо тщательно учитывать культурные особенности взрослых учащихся, их родной язык и жизненный опыт. От актуальности учебной программы, которая строится с учетом мнений обучающихся, и ситуации, в которой они находятся, зависит результативность обучения. Учебная программа должна составляться таким образом, чтобы в ней учитывались потребности и пожелания учащихся, она должна также принимать во внимание особые обстоятельства, в которых учащиеся находятся. Следует также понимать, каким образом мужчины и женщины используют полученные ими навыки грамотности в различных условиях.

Содержание учебных программ должно быть сбалансировано таким образом, чтобы полученные учащимися навыки помогали им решать стоящие перед ними задачи и расширять их возможности. Должны использоваться разумные расписания занятий для этих программ, а также должны учитываться такие моменты, как возраст и пол учащихся.

Работники, занимающиеся распространением грамотности, играют жизненно важную роль в деле обеспечения успеха программ по распространению грамотности, но они часто получают за свою работу скромное вознаграждение или вообще его не получают. Отсутствуют какие-либо гарантии занятости, они располагают ограниченными возможностями получения профессиональной подготовки и редко могут пользоваться профессиональной поддержкой на постоянной основе. До тех пор, пока не станут серьезно относиться к профессиональному росту работников, занимающихся распространением грамотности, и их инструкторов, прогресс в направлении создания обществ грамотности будет сталкиваться с серьезными трудностями. Подготовка работников, занимающихся распространением грамотности, где она осуществляется, часто ведется на официальном или национальном языке, в то время, как их работа должна вестись на местных языках. Повсеместно условия работы тех, кто занимается распространением грамотности, являются очень плохими, особенно по сравнению с преподавателями, работающими в системе формального образования. В результате этого часто возникает текучесть кадров, что имеет серьезные последствия для качества программ.

Дистанционное обучение и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) могут открывать новые возможности в области неофициального и неформального обучения взрослых, хотя доступ к этим технологиям является очень неравномерным в разных частях мира. ИКТ и дистанционное обучение потенциально скорее могут использоваться для повышения профессиональной подготовки инструкторов, занимающихся подготовкой работников по распространению грамотности, а не для реализации программ по распространению грамотности как таковой.

Во многих странах, которым предстоит решать крупные проблемы, связанные с распространением грамотности, используются разные языки. При принятии решений в отношении языка обучения должны учитываться политические и этнические аспекты, эффективность работы педагогов, соображения, связанные с расходами, и предпочтения учащихся. Следует взвесить все выгоды и недостатки с одной стороны дополнительных расходов,

связанных с подготовкой учителей и разработкой учебных материалов, и неэффективностью обучения на языках, которые учащиеся не понимают, — с другой. Многоязычная политика должна также обеспечивать учащимся возможности приобретения навыков грамотности на втором/официальном языке, который может более широко использоваться.

Во многих странах на программы по распространению грамотности приходится лишь 1% от общенационального бюджета, предназначенного для сектора образования. Политическим руководителям необходимы исходные цифры, на основе которых им предстоит существенным образом расширять национальные программы. Базовые статьи расходов по качественным программам распространения грамотности включают начальные («стартовые») средства, расходы на подготовку кадров, разработку и издание учебных материалов, оплату труда работников, занимающихся распространением грамотности, а также оперативных расходов. Применительно к недавно сделанной выборке, в которую вошли 29 программ по распространению грамотности, средняя сумма расходов на одного учащегося составляла 68 долларов в странах Африки к югу от Сахары. 32 доллара в странах Азии и 83 доллара в странах Латинской Америки. Предварительная, не содержащая детализации работа дает основание полагать, что потребуется 26 млрд. долл., чтобы более 550 миллионов человек (почти половина из них в Южной и Западной Азии) могли принять участие в программах по распространению грамотности продолжительностью 400 часов. Такие суммы, которые могут потребоваться до 2015 г., могли бы составить, по крайней мере, по 2,5 млрд. долл. в год, что является очень большой суммой для стран и международного сообщества.

Глава 10



Определение приоритетных направлений действий

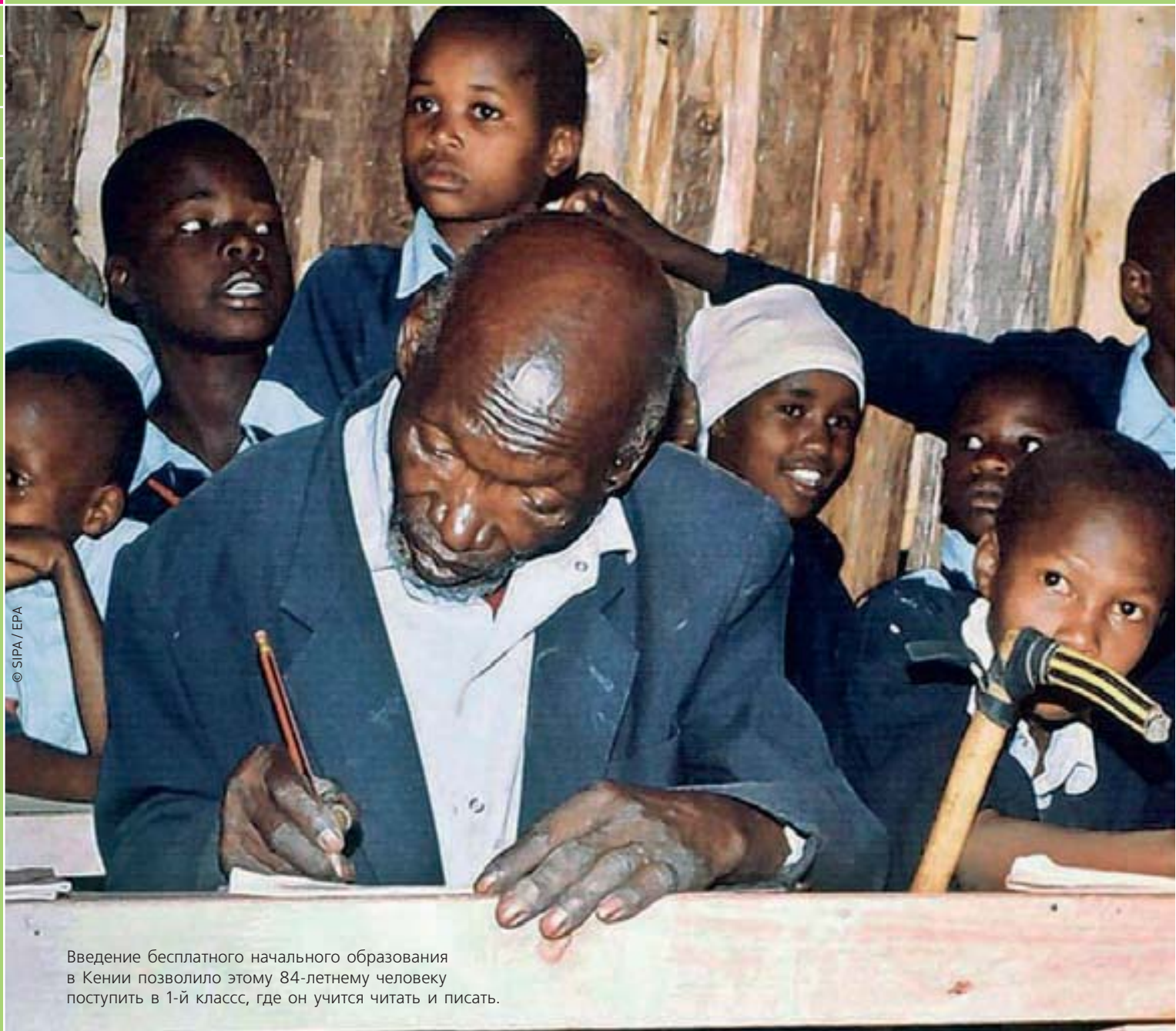
Осталось только десять лет до 2015 г., когда цели ОДВ должны быть достигнуты. Потребности на всех ступенях образования — как формального, так и неформального

— остаются огромными. Грамотность, как подчеркивается в настоящем докладе, должна стать сквозным политическим приоритетом, лежащим в основе образования для всех. Если бы для оценки навыков грамотности использовались методы и способы прямого измерения, большинство неграмотных взрослых со слабыми навыками грамотности или вообще их не имеющих значительно зашкалило бы за и так уже запредельную планку: 771 миллион неграмотных — число, которое было вычислено с помощью конвенциональных методов.

В этой главе предлагается девять областей, требующих внимания к себе, если мы хотим добиться достижения целей ОДВ:

1. Сохранение необходимого внимания к решению задачи обеспечения качественного всеобщего начального образования и первой ступени среднего образования путем ликвидации платы за обучение, охвата тех, кто находится в самом неблагоприятном положении, подготовки учителей, а также осуществления недорогостоящих мер по охране здоровья учащихся и их питанию.
2. Повторное взятие обязательств в отношении цели, касающейся гендерной проблематики.
3. Дальнейшее увеличение эффективно используемых государственных средств на образование.
4. Включение в национальную и международную повестку дня вопросов, связанных с распространением грамотности среди молодежи и взрослых.
5. Концентрация внимания на обществе грамотности, а не только на грамотности людей.
6. Четкое определение ответственности правительств за осуществление программ по распространению грамотности среди молодежи и взрослых.
7. Увеличение в два раза помощи, выделяемой на цели базового образования, с тем чтобы она достигла цифры в 7 миллиардов долл.
8. Сосредоточение внимания на странах, имеющих самые большие потребности в области образования.
9. Дополнение притока средств поддержкой в области аналитических изысканий и знаний.

Мощная волна поддержки, направленная на сокращение в течение следующего десятилетия в два раза числа людей, живущих в условиях крайней нищеты, должна выразиться в принятии долгосрочных обязательств, в рамках которых признается решающая роль образования и связанная с ней ключевая роль грамотности в деле повышения уровня жизни как отдельных людей, так и их сообществ и наций. ■



Введение бесплатного начального образования в Кении позволило этому 84-летнему человеку поступить в 1-й класс, где он учится читать и писать.





Глава 1

Грамотность: основа образования для всех

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ в этом году в основном посвящен оставшейся несколько в тени проблеме грамотности, которая является одной из шести целей, утвержденных 164 странами на Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в 2000 г. в Дакаре (Сенегал). А ведь грамотность не только является правом человека, но и служит основой образования для всех. Навыки грамотности являются неотъемлемой составной частью нынешнего общества знания, они приносят людям, общинам и государствам различные блага. В настоящей главе рассказывается о причинах того, почему грамотность оказалась несколько в стороне, в ней также отмечаются признаки возобновления внимания к этой проблеме. В ней прослеживается эволюция понятия грамотности, начиная с узко определяемой концепции и заканчивая целостным представлением о развитии образования, которое включает создание общества грамотности. В конечном счете, ключевое значение грамотности в деле достижения каждой из других пяти целей ОДВ может также стать основой для улучшения жизни миллионов людей, в настоящее время живущих в условиях крайней нищеты, и особенно женщин.

Дакарские рамки действий являются комплексным документом, включающим шесть целей, которые, взятые вместе, определяют целостную концепцию развития образования

Целостный подход к образованию для всех

Сейчас, пять лет спустя после принятия 164 странами Дакарских рамок действий, пришло время не только оценить прогресс в деле достижения целей образования для всех, но также и напомнить, что Дакарские рамки касаются не только всеобщего начального образования и гендерного паритета (которые являются также двумя целями, провозглашенными в Декларации тысячелетия, принятой Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций). Речь, скорее, идет о том, что Дакарские рамки являются комплексным документом, включающим шесть целей, которые, взятые вместе, определяют целостную концепцию развития образования (вставка 1.1). Тем не менее, начиная с 2000 г. наибольшее внимание уделялось трем целям ОДВ, которые связаны с улучшением и расширением систем формального начального образования, а именно:

- всеобщего начального образования (цель 2);
 - гендерного паритета (цель 5, тема доклада за 2002/4 г., которая сейчас приобрела особое значение, так как в рамках этой цели первая установленная дата касалась 2005 г.);
 - и в самое последнее время качество образования (цель 6, тема доклада за 2005 г.).
- Три другие цели ОДВ (цели 1, 3 и 4) оказались несколько в стороне. Это произошло под воздействием ряда следующих факторов.
- Цели 1, 3 и 4 связаны скорее не с укреплением существующих систем формального образования детей школьного возраста, а с созданием новых образовательных возможностей для детей самого младшего возраста (воспитание и образование детей младшего возраста), а также для молодежи и взрослых (программы обучения жизненным навыкам, базового и непрерывного образования, программ по распространению грамотности), которые зачастую осуществляются учреждениями, не являющимися учебными заведениями в рамках системы формального образования. В результате в большинстве стран ответственность за осуществление указанных мероприятий не относится

Вставка 1.1 Цели, поставленные в Дакарских сформулированные в Декларации тысячелетия

■ Шесть целей, поставленных в Дакарских рамках действий

1. Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей.
2. Обеспечение того, чтобы к 2015 г. все дети, особенно девочки, дети из неблагополучной среды и из этнических меньшинств, имели доступ к бесплатному и обязательному высококачественному начальному образованию и могли его завершить.
3. Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков.

к ведению министерств образования, а распределена между несколькими министерствами и ведомствами.

- Правительства стран и международное сообщество, как правило, исходили из того, что инвестирование средств в развитие и образование детей младшего возраста, молодежи и взрослых приносит меньшие политические и экономические выгоды, чем вложение средств в развитие и образование детей школьного возраста. К тому же недостаток внимания к этим вопросам был усугублен тем обстоятельством, что в число целей тысячелетия в области развития (ЦРТ) были включены лишь две цели ОДВ, а также решением ограничить принятую в связи с проблемой образования для всех Инициативу ускоренного продвижения, которая является единственной значимой системой предоставления многосторонней помощи¹, решением задачи обеспечения завершения начального образования.
- Ничем не подтвержденное представление о том, что начальное образование является более рентабельным, чем программы распространения грамотности среди молодежи и взрослых, частично вдруг стало реализовываться само по себе. В то время как бюджетные средства, займы и гранты, выделяемые на начальное образование, растут ускоренными темпами, государственное финансирование программ

1. Инициатива ускоренного продвижения вплоть до последнего времени была ограничена исключительно ступенью начального образования (см. Главу 4).

рамках действий и цели в области развития, касающиеся образования,

4. Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление на основе справедливости всем взрослым доступа к базовому и непрерывному образованию.
5. Ликвидация к 2015 г. разрыва между девочками и мальчиками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению его завершения.
6. Повышение качества образования во всех его аспектах и обеспечение хорошей успеваемости для всех, с тем чтобы каждый мог достигать признанных и поддающихся оценке результатов обучения, особенно в отношении грамотности, счета и важнейших жизненных навыков.

Источник. UNESCO (2000b).

■ **Цели в области развития, касающиеся образования, сформулированные в Декларации тысячелетия**

- Цель 2. Обеспечение всеобщего начального образования.

Задача 3. Обеспечить, чтобы к 2015 г. у всех мальчиков и девочек была возможность получать в полном объеме начальное образование.

- Цель 3. Поощрение равенства мужчин и женщин и расширение прав и возможностей женщин.

Задача 4. Ликвидировать, желательно к 2005 г., неравенство между полами в сфере начального и среднего образования, а не позднее чем к 2015 г. – на всех ступенях образования.

Источник. Резолюция A/56/326 Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций, 6 сентября 2001 г.

Страны по-разному интерпретируют понятие «жизненные навыки», что осложняет мониторинг

Вставка 1.2 Интерпретация целей 3 и 4 ОДВ

Интерпретация – а отсюда и мониторинг – целей 3 и 4 ОДВ изменялась (даже если взять предшествующие *Всемирные доклады по мониторингу ОДВ*) из-за отсутствия консенсуса в отношении того, каким образом измерять как «грамотность», так и «соответствующие программы обучения и приобретения жизненных навыков».

Цель 3. Обучение и приобретение жизненных навыков осуществляется в рамках как формальных, так и неформальных и неофициальных программ. Бесчисленное количество учебных учреждений и заведений, осуществляющих такого рода программы, следуют очень отличающимся друг от друга руководящим принципам. Для того чтобы ограничить число препятствий, затрудняющих доступ, все они должны располагать гибкими вариантами для тех групп (которые отличаются по своему составу в зависимости от той или иной конкретной страны), которые оказались отторженными и неохваченными возможностями получения образования. Еще более осложняет мониторинг то обстоятельство, что страны по-разному интерпретируют понятие «жизненные навыки», по-разному устанавливая приоритет между такого рода навыками. Например, некоторые понимают под жизненными навыками навыки практического или технического характера, в то время как другие под такого рода навыками понимают базовые навыки чтения и письма, а третьи – включают сюда и психо-социальные навыки. Страны Северной Америки и Западной Европы, например, как правило, подчеркивают (в большей мере чем другие страны) навыки, связанные с критическим мышлением и умением решать концептуальные проблемы, считая, что именно эти навыки являются наиболее важными в повседневной жизни. «Жизненные навыки» могут также толковаться как своего рода инструменты (например, знания, связанные с охраной здоровья), которыми должен располагать каждый

человек с тем, чтобы быть в состоянии изменить свое поведение, в связи с чем возникает вопрос, следует ли осуществлять мониторинг за теми навыками, которые связаны с изменениями в поведении человека? Короче говоря, оказалось практически невозможным добиться универсальной интерпретации и, следовательно, мониторинга хода достижения цели 3.

Цель 4. Традиционно (в том числе и во *Всемирном докладе за 2005 г.*) два фактора предопределили параметры уровней грамотности, которые указывались для цели 4: (а) принятые ЮНЕСКО определения грамотности как способность «прочитать и написать короткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное»; и (б) данные, касающиеся результатов обучения. Способы представления данных включали такие, как самозаявление или оценка грамотности главой семьи в отношении других членов семьи или добавление опосредованного значения (показателя) освоения знаний, что исключает объективную оценку путем измерения, а также учет контекста (см. главу 7).

Интерпретацию и толкование таких терминов, как «учебные потребности», «соответствующее обучение», «жизненные навыки» можно дискутировать, однако все эти цели 3 и 4 касаются обеспечения равноправного доступа и поэтому мониторинг как таковой этих целей должен, как минимум, быть связан со сбором данных об уровнях грамотности и степени участия в программах по распространению грамотности (уровни охвата) в качестве опосредованных показателей применительно к обеспечению равноправного доступа. В последующих *Всемирных докладах по мониторингу ОДВ* проблема мониторинга целей 3 и 4 будет подвергнута дальнейшей разработке.

Источники. Maurer (2005), OECD (2005b).

Вставка 1.3 Сенегальская программа для молодежи и взрослых

Осуществляемая в Сенегале программа развития навыков молодежи и взрослых направлена на достижение конкретной цели 3 ОДВ, тем самым способствуя достижению равенства и очень необходимой социально-экономической интеграции тех групп населения, которые были лишены возможности получения навыков грамотности, учитывая ограниченный опыт, имеющийся у Сенегала в плане предоставления молодежи и взрослым, оказавшимся не охваченными школьным образованием, возможностей получения образования. Начало этой программы было положено, когда министерство образования Сенегала, Международный институт планирования образования ЮНЕСКО (МИПО), а также Отдел среднего и профессионально-технического образования ЮНЕСКО приступили к созданию координационного центра при Управлении планирования и реформы образования Сенегала, с тем чтобы выяснить мнения различных участников этой программы.

В первоначальном исследовании, посвященном программам, предполагалось охватить три группы: женщин, занимающихся профессиональной деятельностью (в секторе сельскохозяйственного производства и обеспечения продуктов питания); молодых людей, обучающихся в даарасах (школах, где изучается Коран), а также незакончивших обучения учеников, с тем чтобы определить те инициативы, которые имеют непосредственное отношение к целому ряду учащихся, оказавшихся неохваченными образованием и подготовкой. Это первоначальное обследование выявило необходимость того, чтобы в программах учитывались такие факторы, как возраст, пол учащихся, сбор и публикация данных, публикация данных в Интернете и партнерские связи. ЮНЕСКО/МИПО оказывает поддержку конкретным целям и пытается изыскать решения, подходящие для той части молодежи, которая не имеет профессиональной подготовки. В остальном преимущество этой программы заключается в том, что для ее осуществления была создана сеть партнеров во всех секторах, включая ремесленников, руководителей государственных органов власти, местных властей, ассоциаций и доноров.

Источник. Delluc (2005).

свои пределы, ибо при этом пренебрегается теми, кто или не посещал школы или тех, кто, посещая школу, остался неграмотным².

- Цели 1, 3 и 4 сравнительно сложно точным образом определить и сформулировать в количественном, а не качественном выражении. Мониторинг и методы измерения прогресса на пути к их достижению не представляют собой особых трудностей. Например, воспитание и образование детей младшего возраста (что будет темой доклада следующего года) потенциально охватывает такие темы, как охрана здоровья, питание, образование и уход, и вместе с тем не имеет никакого согласованного стандартного определения. Еще более сложно определить, а с учетом этого и измерить и обеспечить мониторинг, касающийся тех целей ОДВ, которые связаны с обеспечением равноправного доступа к программам обучения и приобретения жизненно важных навыков, а также базового и непрерывного образования для всех взрослых (цель 3 и вторая часть цели 4 ОДВ). В предыдущем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* указанные цели интерпретировались несколько иначе, и поэтому существует множество различных пониманий этих целей (вставка 1.2). Группа по подготовке доклада намерена разработать соответствующие пути и способы мониторинга этих важных, но не четко определенных целей, что соответствует растущему интересу к этой цели среди развивающихся стран. В Сенегале, например, в итоге в 2004 г. состоялась оживленная общественная дискуссия, посвященная Программе развития навыков молодежи и взрослых (вставка 1.3).

Грамотность – это права, возможности и развитие

Как отмечалось выше, особая тема Всемирного доклада этого года – это грамотность, которая является предметом первой части цели 4.

Определение грамотности

Нет никакого стандартного международного определения грамотности, которое охватывало бы все его стороны и грани. И действительно, существуют многочисленные различные пони-

по распространению грамотности среди взрослых уменьшается, а ответственность за решение последней задачи во многих случаях передается из государственного сектора неправительственным организациям (НПО). Это является отражением неправильного представления о том, что такие программы относятся к кругу ведения не правительств, а НПО – убеждение, которое приводит в замешательство механизмы, обеспечивающие предоставление услуг, и в которых НПО играют важную роль, в то время как масштабные политические и финансовые мероприятия относятся к ведению правительств.

- И хотя акцент на начальное образование и являлся обоснованным, – так как это является основным путем к достижению образования для всех, – этот акцент имеет

² См. главу 3. И хотя большее число школ было предоставлено в распоряжение учащихся, многие родители являются слишком бедными для того, чтобы позволить себе нести расходы (прямые и косвенные), связанные с оплатой школьного образования. Кроме того, многим детям из бедных семей не удается добиться ожидаемых результатов обучения из-за плохого состояния здоровья, отсутствия нормального питания, отсутствия необходимой домашней или общинной среды, благоприятствующей обучению, слишком больших расстояний до школ, незнакомого языка обучения и т.д. Таким образом, помимо детей, не поступивших в школу, многие другие так и не завершили начального образования и поэтому будут расти и пополнять ряды молодежи и взрослых, которые оказались за стенами школы и которые по-прежнему будут лишены базового образования, в том числе и необходи-

мания того, что такое грамотность; некоторые из них даже противоречат друг другу³. Признавая, что различные понимания понятия «грамотности» помогают проиллюстрировать иные аспекты и проявления, авторы настоящего доклада принимают в качестве рабочего варианта определение, данное ЮНЕСКО (1978 г.) «функциональной грамотности»: «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для его собственного развития и для развития общины». Поэтому в настоящем докладе «грамотность» означает привязанную к определенному контексту континуум навыков чтения, письма и счета, приобретенных и развитых в рамках процессов обучения и использования указанных навыков в школах и в других рамках, предназначенных для молодежи и взрослых.

Но даже если принять такое прагматическое определение, по-прежнему отсутствует какое-либо стандартное, сопоставимое в международном плане измерение грамотности; как ясно следует из главы 6, уровни грамотности, приводимые во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*, являются самой слабой областью в международных статистических данных по образованию. Кроме того, существуют еще две другие проблемы, связанные с формулированием целей в области грамотности. Первая заключается в том, что игнорируется ключевой вопрос о языке (грамотность на каком языке?)⁴. Во-вторых, существует проблема с точной формулировкой самой цели: строго говоря, добиться повышения на 50% уровней грамотности не возможно в странах, уровни которых уже выше 67%. Поэтому в настоящем докладе по соображениям практичности данная цель интерпретируется как подразумевающая сокращение на 50% уровней *неграмотности*, что соответствует формулировке и намерениям участников Всемирной конференции по образованию для всех, состоявшейся в Джомтьене в 1990 г., в соответствии с решениями которой и началось все нынешнее движение за образование для всех⁵.

На сегодняшний день, если верить измерениям, проводимым конвенциональными

методами, примерно 771 миллион взрослых являются неграмотными, из которых две трети — женщины⁶. То есть для одной пятой взрослого населения мира неграмотность по-прежнему является серьезным нарушением прав человека. Она также представляет собой основное препятствие на пути реализации человеческих возможностей и достижения справедливости, а также экономического и социального развития, особенно применительно к женщинам.

Блага, которые приносит с собой грамотность

Быть грамотным — это значит увеличить ценность жизни человека. Грамотность является существенно важным элементом в борьбе за развитие как на личном, так и на семейном и общинном уровнях, а также на макроуровнях для государств, регионов и всего мира.

Ребенок, лишенный права на получение качественного начального образования, лишен этого права не только в детском возрасте. Для него это означает остаться ущемленным на всю жизнь, то есть он оказывается не в состоянии справляться с ситуациями, когда ему нужно прочитать, написать или произвести арифметические действия, если только он не получит доступа к возможности получения образования, уже став молодым человеком или взрослым. Отсутствие грамотности тесным образом связано с нищетой — как в экономическом плане, так и в более широком смысле — то есть речь идет о лишении человека возможности реализовать свои способности. Грамотность укрепляет возможности отдельных людей, семей и общин в плане получения доступа к возможностям улучшения здоровья, получения образования, политического, экономического и культурного развития. Грамотность женщин и девочек приобретает решающее значение в плане решения проблем, связанных с обеспечением гендерного равенства. И хотя выгоды, приобретаемые женщиной, получившей формальное образование, хорошо понятны всем, гораздо меньше известно о таких выгодах, которые женщина получает благодаря неформальному образованию, в силу того, что грамотность позитивным образом способствует приобретению женщинами новых прав и возможностей, а также ее социальной эмансипации. Многие женщины, которые получили возможность

Грамотность является правом – и даже существенно важной частью права – каждого человека на образование

3. См. главу 6.

4. Вопрос о языке обучения обстоятельно проанализирован в главах 6, 8 и 9.

5. В рамках действий по удовлетворению базовых учебных потребностей, которые были согласованы в Джомтьене, Таиланд, 1990 г., фигурировал призыв к «сокращению уровней неграмотности у взрослых наполеону от его уровня 1990 г. к 2000 г.».

6. Измерения и, соответственно, мониторинг грамотности является нелегкой задачей. Этот вопрос рассматривается в главе 7. В главах 2 и 7 представлены исходные данные по проблеме грамотности в мире как на сегодняшний день, так и в историческом ракурсе.

Вставка 1.4 Возобновление внимания к проблеме грамотности

В рамках Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций недавно были проведены следующие мероприятия на национальном уровне:

- в 2003 г. Бразилия приступила к осуществлению ускоренными темпами программы «Грамотная Бразилия», которая осуществлялась в условиях широкого привлечения местных органов власти и НПО;
- в Буркина-Фасо в 2001 г. был создан Национальный фонд грамотности и неформального образования, а в 2002 г. правительством было создано министерство по вопросам грамотности и неформального образования;
- президент Индонезии в 2004 г. провозгласил начало осуществления национального движения за грамотность;
- в Марокко в 2002 г. был создан Государственный секретариат по вопросам грамотности и неформального образования;
- в Мозамбике в 2000 г. было воссоздано Национальное управление по образованию взрослых, и вслед за тем последовали мероприятия по осуществлению новой стратегии в области грамотности взрослых;
- Никарагуа увеличила долю средств на цели образования взрослых в общем бюджете на образование с 1,55% в 2000 г. до 2,2% в 2002 г.;
- в 2004 г. в Руанде ответственность за образование взрослых была передана министерству образования, которое провело инвентаризацию имеющихся в области грамотности ресурсов и разработало новую политику и стратегию в области грамотности;
- в Сенегале продолжалось оказание энергичного содействия развитию партнерских отношений между частным и государственным секторами (эта программа именовалась стратегией «faire-faire») в целях расширения грамотности взрослых;
- в 2003 г. Венесуэла приступила к осуществлению интенсивной кампании Misión Robison, направленной на охват усилиями по распространению грамотности всей молодежи и взрослых, а также охвата образованием всех детей, по крайней мере, до шестого класса.

Многие из перечисленных в данной вставке примеров более подробно изложены в главе 9.

Вставка 1.5 Создание общества грамотности:

■ Япония

Япония является в высшей степени развитым обществом грамотности: грамотность является практически всеобщей, а соответствующая благоприятствующая среда обеспечивает поддержание грамотности на высоком уровне. За свою длительную историю (более чем полторы тысячи лет) японская система письма (и грамотность как результат овладения ею) претерпела в своем развитии несколько этапов, связанных с адаптацией заимствованных извне систем письма. Искусство письма первоначально пришло в Японию в виде *кандзи*, китайских иероглифов. По истечении нескольких веков появилась новая форма письма на основе слоговой азбуки *кана*, что было попыткой создания на иероглифической основе системы фонетического письма, а не использования иероглифов, имеющих собственное значение. К XVI веку, когда впервые японцы выучили латинскую азбуку, твердо укоренилось смешанное иероглифическо-слоговое письмо под названием *кандзи-кана*. Неоднократно предпринимались попытки стандартизировать и упростить японскую письменность, особенно под воздействием интенсификации контактов с Западом в XIX веке, когда отдельные элементы латинского алфавита были интегрированы в японскую письменность. Тем не менее, основанная на алфавите письменность так никогда и не была принята, равно как никогда не были полностью отброшены старые системы письменности.

Тем не менее, в связи с появлением новых технологий электронной обработки текстов и новых информационных и коммуникационных технологий алфавитные символы должны сейчас рассматриваться в качестве неотъемлемой части японской письменности и, следовательно, грамотности. Электронные средства информации в Японии таким образом способствовали внедрению алфавита и укреплению традиционной системы письменности.

Японский опыт наводит на следующие две мысли: во-первых, системы письменности развиваются не только в зависимости от практических нужд, связанных с записью и востребованием информации, но также в связи с другими потребностями, в том числе с такими, как социальный контроль; во-вторых, «грамотность» не означает простого знания того, как пишутся буквы и знаки. В Японии речь идет о нескольких системах письменности, каждая из которых занимает свое

рации об образовании для всех⁷ (Джомтѐн, Таиланд, 1990 г.) и подтверждено в Дакарской декларации (Сенегал, 2000 г.), грамотность и счет являются основными инструментами обучения в базовом образовании. Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.) было провозглашено

7. «Каждый ребенок, молодой человек и взрослый должен быть в состоянии воспользоваться образовательными возможностями, для того чтобы удовлетворить свои базовые потребности в обучении. Эти потребности охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения),

извлечь выгоду из базового образования для взрослых и получения грамотности, говорят об ощущении того, что они сумели добиться расширения своих прав и возможностей.

Ведь грамотность является основой образования и особенно образования для всех, в рамках которого акцент делается на базовое образование. Грамотность помогает людям понимать существующую вне контекста информацию и язык — как устный, так и письменный. Грамотность, как таковая, прокладывает путь к дальнейшему обучению и, как говорится в статье 1 Всемирной декла-

Япония, Куба и Германия

собственное место; и эта система, как таковая, по-прежнему остается слишком сложной для того, чтобы стать механизмом обеспечения всеобщей грамотности без наличия интенсивного школьного обучения.

■ Куба

В 1961 г. на Кубе была начата кампания по распространению грамотности, направленная на: (а) расширение начального образования, с тем чтобы охватить им всех детей школьного возраста, с целью ликвидации в будущем неграмотности; (б) проведение национальной кампании по распространению грамотности и (с) проведение последующей кампании с целью предотвращения возврата к неграмотности в результате неиспользования навыков грамотности и введения систематического образования в течение всей жизни. В течение одного года в этой стране (население которой составляет 7,5 миллиона человек) грамотными стали более 700 000 человек.

Руководствуясь стремлением добиться социальной справедливости, организаторы этой кампании обеспечили организацию многих помещений для занятий: около 10 000 классовых комнат были открыты одновременно в течение одного дня, и квалифицированные безработные учителя возглавили эти классы вместе с тысячами хорошо образованных людей, которые ответили на революционный призыв властей служить в любом месте (в том числе и в отдаленных горных районах, куда затруднен доступ) в качестве учителей-добровольцев. Кроме этого, родители, соседи, общинные организации и учащиеся вместе с учителями помогали обустроить помещения для занятий, обставив их необходимой мебелью.

В настоящее время кубинские школы, не испытывая на себе давления проблемы неграмотности (о ликвидации которой Фидель Кастро заявил в декабре 1961 г.), полностью изменились, стали совершенно другими: преподавательский персонал имеет хорошую подготовку и высокую квалификацию, а всеобщее школьное образование гарантировано законом. Более того, была создана среда, благоприятствующая грамотности, которая располагает необходимыми ресурсами для поддержания и развития грамотности, а

в силу того обстоятельства, что «обеспечение всеобщей грамотности является центральным элементом базового образования для всех и ... создание условий для борьбы с неграмотностью и формирование образованного общества имеют важное значение для достижения целей искоренения нищеты, снижения

также для использования информационных и коммуникационных технологий (главным образом с помощью радио, телевидения и видеосредств).

■ Германия

Германия в языковом отношении никогда не была единой страной. И тем не менее, в XVI веке доминирующие позиции стали занимать варианты так называемого «высокого немецкого» (*Hochdeutsch*) языка, что произошло под влиянием перемещения экономических центров к югу страны. Лишь во второй половине XIX века в ходе массового перераспределения населения в процессе индустриализации и массовой урбанизации стал использоваться вариант *Hochdeutsch* в качестве всеобщего разговорного языка. Этот процесс затем ускорился в ходе XX века под воздействием электронных средств информации, сначала радио, а затем и телевидения.

Два фактора оказали существенное воздействие на развитие грамотности в Германии: национализация культуры (в результате которой *Hochdeutsch* стал официальным языком органов управления, образования на всех ступенях выше ступени начальной школы, а также - наряду с латинским языком - церкви и литературы), и установление государственного контроля над школьным образованием (которое, хотя и концентрировалось главным образом на обучении чтению, способствовало появлению к концу XVII века книг в библиотеках и более широкому использованию письменности в такой деятельности, как издание журналов и написание писем).

В XIX веке использование латинского языка уменьшилось, была принята орфография немецкого языка, которая стала регулироваться соответствующими нормативными документами. После введения обязательного школьного образования в последней половине XIX века уровни грамотности к началу XX века повысились с 90% до 95%. Ключом к достижению таких высоких уровней грамотности стало введение системы письма, основанной на знании как национального языка, так и местных устных диалектов. Хотя официально *Hochdeutsch* открывает доступ к структурам, занимающимся распространением грамотности, по-прежнему используются региональные варианты *Hochdeutsch*.

Источники. Coulmas (2001) and Maas (2001), in Olson and Torrance (2001); Keeble (2001).

уровня детской смертности, сдерживания темпов прироста населения и обеспечения равенства мужчин и женщин, а также устойчивого развития, мира и демократии» (United Nations, 2002b).

Грамотность имеет также большое значение для достижения других целей ОДВ.

Школа в наши дни не решает проблемы обеспечения грамотности для всех детей

которые необходимы людям для выживания, развития всех своих способностей, существования и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества своей жизни, принятия всесторонне взвешенных решений о продолжении образования" (Всемирная декларация об образовании для всех, 1990 г.).

Общество, благоприятствующее грамотности, должно обеспечивать и укреплять грамотность, которая представляет интерес для граждан, общин и государства

8. В международных соглашениях, международных правовых актах и внутреннем законодательстве получили значительное развитие положения, касающиеся права каждого человека на образование, равно как и положения, предусматривающие санкции за нарушение этого права. Как будет показано в главе 5, в рамках права на образование в большинстве случаев прямо или косвенно признается право на грамотность.

Матери, получившие образование, скорее будут направлять своих детей в школу, чем матери, которые не посещали школы (Schultz, 1993; Comings et al., 1992). Это утверждение верно и в отношении родителей, которые принимали участие в программах по распространению грамотности. Например, отмечалось, что в Бангладеш (Cawthera, 1997) и Непале (Burchfield et al., 2002a) посещаемость детьми школы увеличивалась, когда их родители занимались в классах по распространению грамотности. Представляется более вероятным, что грамотные родители смогут в большей степени оказывать практическую помощь своим детям, например чаще встречаться с учителями и обсуждать ход обучения со своими детьми, как это было отмечено в Непале (Burchfield et al., 2002a) и Уганде (Carr-Hill et al., 2001). Когда на курсах по распространению грамотности родителей инструктируют, каким образом они могут помогать своим детям справляться со школьными заданиями, и информируют их о содержании учебной программы, то отдача для образования детей от этого является еще большей, как это видно на примере Непала, Турции и Южной Африки (Bekman, 1998; Oxenham, 2004a).

Важно, тем не менее, отметить, что указанная связь между образованием родителей и обучением детей в школах не является автоматической, а возникает лишь только тогда, когда грамотные люди в состоянии воспользоваться полученной ими грамотностью, что требует более широкого развития, а также принятия и осуществления соответствующей политики в области прав человека. Действительно, грамотность как таковая не может обеспечить сама по себе решения таких социальных проблем, как нищета, недоедание и безработица; грамотность это скорее один из факторов, помогающих преодолеть указанные социальные проблемы.

Право на грамотность

Как признается во Всемирной декларации о правах человека⁸, грамотность является правом — и даже существенно важной частью права — каждого человека на образование. Это право является также средством реализации других прав человека. Те, кто может воспользоваться навыками грамотности для защиты своих законных прав, имеют значительное преимущество по сравнению с теми, кто

не может ими воспользоваться. И действительно, чаще всего нарушаются права наименее грамотных людей (особенно женщин) со стороны тех, кто располагает большей властью. То, что эти категории населения не в состоянии читать, писать и считать, лишает их возможности знать о том, на что они имеют право и каким образом они могут добиваться его обеспечения. Неграмотность ограничивает их возможность принимать участие в политической жизни общества. Оно лишает их права голоса.

Новый акцент на грамотность?

Есть признаки того, что грамотности начинают уделять повышенное внимание. Как отмечалось выше, Организация Объединенных Наций провозгласила Десятилетие грамотности (2003-2012 гг.). Всемирный банк в последние годы подготовил различные документы, посвященные грамотности взрослых. Помимо международных организаций правительства ряда стран в последнее время стали уделять все большее внимание проблеме грамотности (вставка 1.4), присоединившись к таким странам, как Бангладеш, Китай и Индия. Все они сумели добиться значительных результатов в 1990-е годы.

Грамотные люди и общество грамотности

Цели в рамках образования для всех, а также цели в области развития, провозглашенные в Декларации тысячелетия, связанные с образованием, касаются отдельных людей; та часть цели 4, которая касается грамотности, сформулирована таким образом, что в ней говорится о количественном увеличении уровней грамотности. Однако образование — и грамотность как часть образования — касаются не только отдельных лиц, как это можно было бы подумать, когда речь идет об индивидуальных правах и создании механизмов для развития способностей; грамотность имеет очень серьезные социальные аспекты. Социальный контекст существенным образом предопределяет то, что вкладывается в развитие образования (материальные и людские ресурсы), каким образом формулируются результаты этих усилий (например, умение читать, писать и считать), а также процессы,

ведущие к получению грамотности (например, учебные программы, методы преподавания и обучения), которые имеют отношение к отдельным людям. Более того, та степень, в которой общество делает возможным, содействует и поддерживает усилия, направленные на получение образования, оказывает все большее воздействие на спрос, а также на ценность навыков грамотности.

Поэтому «общество грамотности» представляет собой концепцию, выходящую за рамки представления об обществе с высокими уровнями грамотности; скорее речь идет об обществе, «в котором такие существенно важные аспекты общественной жизни, как экономика, законодательство, науки и управление ... образуют то, что мы можем назвать "текстуальными институтами"» (Olson and Torrance, 2001). Указанные институты должны чутко реагировать на необходимость удовлетворения потребностей в области развития и приоритетов граждан; и, в свою очередь, приобретение и использование навыков грамотности должно давать гражданам возможность принимать активное участие в деятельности указанных институтов.

«Понимание грамотности должно включать в себя то, каким образом отдельные люди и группы используют навыки письма во имя достижения стоящих перед ними целей [а также каким образом они] справляются с такими текстуальными обстоятельствами доминирующих (текстуальных) институтов ... (то что грамотный человек в состоянии прочитать и написать контракт не имеет никакой ценности до тех пор, пока не будут существовать такие институты, как суды для того, чтобы обеспечить соблюдение этих контрактов)» (Olson and Torrance, 2001). Во вставке 1.5 приводится в качестве примеров опыт трех стран, которые различными путями преуспели в создании общества грамотности.

И хотя само понятие «общество грамотности» является исключительным образом увязанным с конкретными условиями, как это показано во вставке 1.5, тем не менее можно извлечь определенные общие уроки из опыта их создания. Во-первых, общества грамотности должны давать возможность отдельным людям и группам приобретать, развивать, сохранять и использовать соответствующие навыки грамотности. Это обычно достигается путем комбинации трех различных стратегий⁹, каждая из

которых обязательно связана с одной из шести целей ОДВ:

- Предоставление детям возможности приобрести грамотность путем *качественного базового школьного образования*. основной путь получения грамотности проходит через качественное начальное школьное образование, в рамках которого учащиеся и становятся грамотными. Это требует охвата начальным школьным образованием всех детей — как девочек, так и мальчиков, — что обеспечивает гендерный паритет и равенство в первоначальном доступе к школьному образованию¹⁰, постоянного охвата и достижения положительных результатов обучения, а также повышения качества образования¹¹ в указанных школах (как непосредственным образом, так и косвенным образом с помощью, например, достижения цели 1 ОДВ — образование и воспитание детей младшего возраста и образовательные программы, которые позволяют детям из находящихся в наименее благоприятных условиях групп вступать в систему начального школьного образования, обладая хорошей подготовкой).

- Предоставление молодежи и взрослым возможности приобрести и развить навыки грамотности (в том числе в связи со спросом на новые навыки грамотности) с помощью *программ по распространению грамотности среди молодежи и взрослых*: школа в наши дни не решает проблемы обеспечения грамотности для всех детей и в еще меньшей степени для значительного числа молодых людей и взрослых, которые были лишены базовых навыков грамотности, и которые, научившись читать, писать и считать, оказываются или не в состоянии использовать свои навыки грамотности или со временем утрачивают их. Поэтому в соответствии с целями 3 и 4 ОДВ подчеркивается необходимость обеспечения программ по распространению грамотности и образования/подготовки взрослых в связи с указанными выше проблемами.

- Создание *среды, благоприятствующей грамотности*, в рамках которой ценность и значение грамотности признается отдельными людьми, семьями, школами и общинами.

Во-вторых, общество, благоприятствующее грамотности, должно обеспечивать и укреплять грамотность, которая представляет

9. Более подробную информацию относительно указанных стратегий см. в главе 9.

10. См. Всемирный доклад за 2003/4 г., который посвящен цели 2: гендерный паритет и равенство в школьном образовании.

11. См. Всемирный доклад за 2005 г., который посвящен цели 6 — качество школьного образования, в частности на ступени начального образования.

интерес для граждан, общин и государства, и одновременно признавать наличие различных потребностей и приоритетов разных групп — особенно тех, которые находятся в менее благоприятном положении или оказались отверженными¹². Предоставление и укрепление грамотности должно базироваться на следующем:

- осторожный подход к удовлетворению спроса на грамотность, принимая во внимание действие таких факторов, как половая принадлежность, возраст, факт проживания в сельской или городской местности, уровни мотивации и язык;
- осторожный подход к принятию решений, касающихся языков, включая обеспечение такой орфографии, которая отражает владение читателями устным языком и которая базируется на изначальной грамотности на родном языке;
- соответствующая учебная программа и методы преподавания/обучения;
- четко определенная национальная политика в области грамотности, которая охватывает такие вопросы, как языки, книги и другие средства информации, а также саму информацию.

Грамотность является, таким образом, основой образования для всех, из чего вытекает необходимость создания общества грамотности в качестве связующего звена между всеми шестью целями ОДВ. Грамотность (то есть умение читать, писать и считать) является одновременно и результатом и процессом (то есть умением преподавать и обучать в рамках формального школьного образования, неформальных программ и неофициальных сетей), а также вкладом (грамотность прокладывает дорогу к дальнейшему развитию когнитивных навыков, участию в обучении на протяжении всей жизни, в том числе техническому и профессиональному образованию и подготовке, а также непрерывному образованию, улучшению образования детей и более широкому социетальному развитию).

Краткое содержание доклада

В настоящем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*:

- содержится оценка прогресса (также как и в предыдущих докладах) на пути

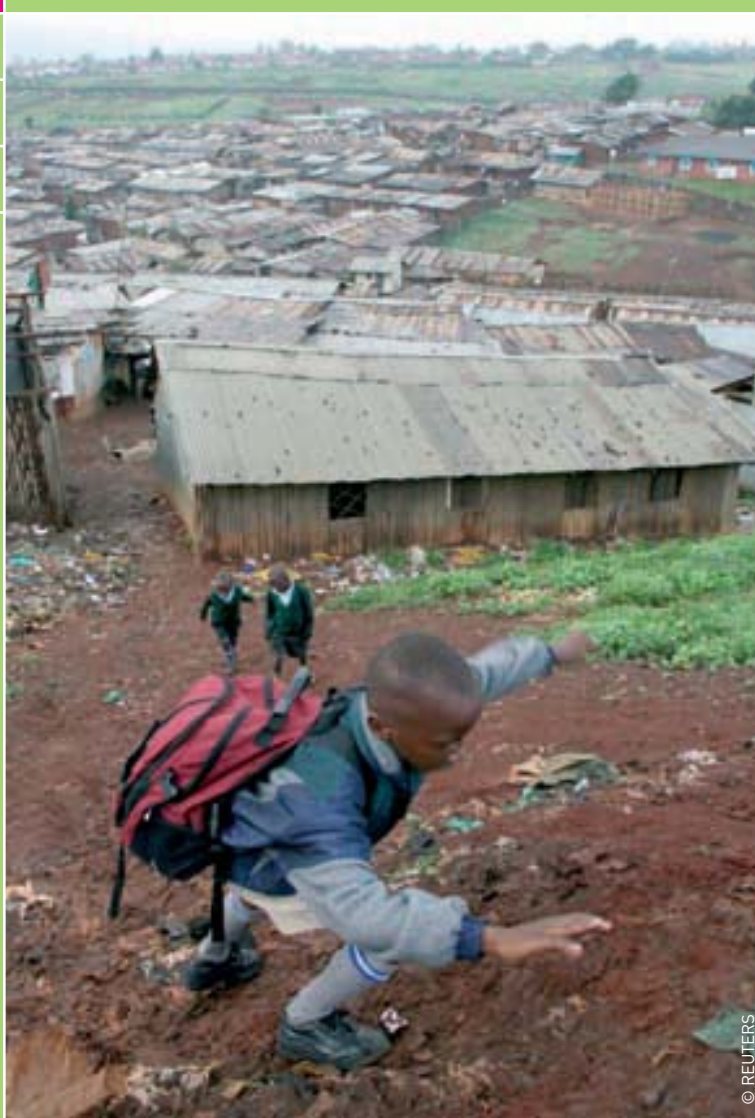
достижения шести целей ОДВ во всех странах мира, особенно в развивающихся странах и странах с переходной экономикой. Эта оценка позволяет говорить о наличии устойчивого, однако недостаточного прогресса в деле достижения поставленных целей, особенно в странах Африки к югу от Сахары, в Южной и Западной Азии и в арабских государствах (глава 2);

- рассматриваются национальные обязательства в деле достижения ОДВ — в частности, национальные планы, национальная политика в области финансирования образования и подготовки преподавателей, — а также анализируются такие ключевые проблемы в деле достижения ОДВ, как политика инклюзивности (особенно применительно к девочкам и женщинам), проблемы, связанные с нестабильностью (вызываемые конфликтами или воздействием экономических факторов), создание школ, гарантирующих безопасность и здоровье учащихся, а также адаптация к требованиям, предъявляемым пандемией ВИЧ/СПИДа (глава 3);
- содержится обзор международных обязательств по финансированию ОДВ в свете обязательств, принятых в Дакарских рамках действий, в том числе обязательства, предусматривающего, что «ни одна страна, серьезно намеренная добиваться образования для всех, не будет лишена возможности достичь этой цели из-за отсутствия ресурсов», в которой содержится вывод о том, что даже если различные обязательства относительно предоставления бóльшей по размерам помощи, которые были взяты в ходе 2005 г., в частности обязательства, принятые на встрече на высшем уровне «Большой восьмерки» в Глининглизе, — скорее всего не обеспечат того объема внешней помощи, который необходим (глава 4);
- кратко излагаются вопросы, связанные с ключевым значением грамотности как права человека, так и вкладом грамотности в экономическое и социальное развитие (глава 5);
- высказывается мнение, что важно такое понимание «грамотности», которое сводится не только к определенному набору навыков чтения, письма и счета, но и к ряду навыков, которые имеют

¹² Более подробно о таких группах см. в главе 7.

социальное значение с точки зрения их приобретения и использования («использование на практике») (глава 6); в связи с этим цель заключается не в том, чтобы обеспечить навыки грамотности каждому человеку, но также и создать общество грамотности, которое оказывает поддержку и в свою очередь получает поддержку благодаря развитию и использованию указанных навыков;

- резюмируются данные, касающиеся состояния грамотности во всех странах мира, основанные на конвенциональных методах мониторинга, которые, как правило, направлены на установление относительного наличия или отсутствия навыков грамотности у каждого человека (глава 7);
- выходит за пределы указанных данных и рассматривает условия и определяющие факторы грамотности под углом социальных условий, причем высказывается мнение, что создание богатой и динамично развивающейся «среды, благоприятствующей грамотности» является ключевым фактором в деле развития грамотности (как отдельных людей, так и обществ) (глава 8);
- имея в виду конечную цель, заключающуюся в создании общества грамотности, в качестве исходной точки предлагается трехуровневый подход к политике в области грамотности, который охватывает расширение (и обновление обязательств в отношении качества) школьного образования, развитие программ по распространению грамотности среди молодежи и взрослых, а также содействие созданию и поддержание устойчивости среды, благоприятствующей грамотности (глава 9);
- заканчивается кратким изложением некоторых приоритетных мероприятий на национальном и международном уровнях, если исходить из того, что цели ОДВ, и особенно цель, связанная с грамотностью, будут достигнуты в ходе тех десяти лет, которые остаются до 2015 г. (глава 10). ■



© REUTERS



© UNESCO / Victor Manuel Camacho Victoria



© EPA / SIPA



© REUTERS

Глава 2

Прогресс на пути к ОДВ: чего мы достигли

В настоящей главе содержится оценка прогресса на пути достижения целей образования для всех, основанная на самых последних данных, касающихся развития образования во всем мире – за 2002/3 учебный год. Что произошло за годы, прошедшие после проведения Всемирного форума по образованию в Дакаре в 2000 г.? Можно ли говорить о достижении цели обеспечения гендерного паритета в начальном и среднем образовании в 2005 г.? Сумеет ли мир обеспечить образование для всех к 2015 г.?

В настоящей главе сначала дается общая картина за 2002 г. по сравнению с 1998 г., а затем рассматриваются следующие вопросы: (а) тенденции в области воспитания и образования детей младшего возраста; (б) прогресс на пути к всеобщему начальному образованию, включая сохраняющуюся проблему не охваченных школьным образованием детей; (с) глобальное увеличение охвата средним и высшим образованием; (d) последние оценки результатов формального школьного образования; (е) изменение уровней распространения грамотности среди взрослых. Особое внимание в каждом разделе уделяется гендерной проблематике. В заключительном разделе дается общая картина достигнутого прогресса на основе индекса развития ОДВ, а также рассматриваются перспективы стран в деле достижения к 2015 г. таких целей, как обеспечение всеобщего начального образования, гендерного паритета в начальном и среднем образовании и повышения уровней распространения грамотности среди взрослых.

1. К интерпретации ОПШ следует подходить с осторожностью. Подобно брутто-коэффициенту охвата, этот показатель меняется под воздействием такого явления, как второгодничество. По крайней мере в 20 странах второгодничество увеличивает ОПШ по крайней мере на один год и на период до двух лет в таких странах, как Алжир, Бразилия, Габон, Руанда и Того (UNESCO Institute for Statistics, 2004).

Глобальная картина развития образования в 1998–2002 гг.

Совокупный анализ уровней охвата в разбивке по возрасту на различных ступенях образования позволяет получить надежный сводный показатель охвата образованием в разных регионах, свидетельствующий о развитии всемирной системы образования. На основе этого можно вывести такой показатель, как ожидаемая продолжительность школьного обучения (ОПШ) — среднее число лет, которое может проработать в школе учащийся¹.

В таблице 2.1 показаны средние региональные значения ожидаемой продолжительности школьного обучения со ступени начального до ступени высшего образования в 2002 г. и изменения за период после 1998 г. Среднемировое значение составляет 10,5 лет — 9,4 года начального и среднего образования и 1,1 года второго этапа среднего образования. Ожидаемая продолжительность школьного обучения ребенка в странах Африки к югу от Сахары в среднем составляет на 5–9 лет меньше, чем ребенка в Западной Европе или американских странах. Гораздо меньше перспективы в области образования и у детей из стран Южной и Западной Азии и арабских государств. В рамках регионов наблюдаются значительные вариации; в странах Африки к югу от Сахары и арабских государствах отмечается более чем четырехкратная разница между странами с самыми высокими и самыми низкими показателями ожидаемой продолжительности школьного обучения (см. Статистическое приложение, таблица 4).

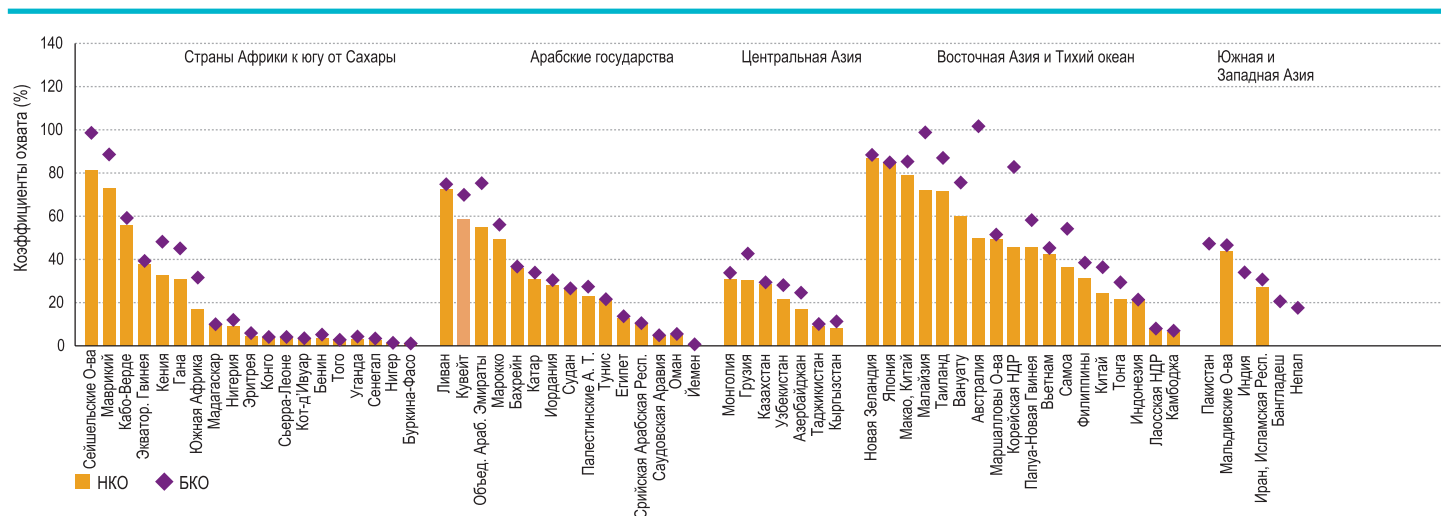
В среднем за период с 1998 г. по 2002 г. ожидаемая продолжительность школьного обучения детей во всех странах мира увеличилась на 0,7 года. Обнадешивает то, что наибольший прогресс отмечался в странах Африки к югу от Сахары (1,1 года) а также в Центральной и Восточной Европе, Восточной Азии и Тихом океане и странах Латинской Америки и Карибского бассейна (1 год в каждом регионе). Наименьшее увеличение отмечалось

Таблица 2.1 Ожидаемая продолжительность школьного обучения (ОПШ) в разбивке по регионам в 2002 г. и изменения за период после 1998 г.

	ОПШ (число лет)			Изменения		
	2002 г.			1998–2002 гг.		
	Всего	Муж.	Жен.	Всего	Муж.	Жен.
Весь мир	10.5	10.8	10.2	+0.7	+0.5	+0.8
Развивающиеся страны	9.9	10.3	9.4	+0.8	+0.6	+0.9
Развитые страны	16.1	15.2	16.6	+0.4	-0.2	+0.5
Страны переходного периода	12.6	12.4	12.8	+0.7	+0.6	+0.7
Африка к югу от Сахары	7.8	8.5	7.0	+1.1	+1.1	+1.0
Арабские государства	10.2	10.7	9.6	+0.4	+0.2	+0.5
Центральная Азия	11.5	11.6	11.4	+0.7	+0.6	+0.7
Восточная Азия и Тихий океан	11.2	11.3	11.0	+1.0	+0.9	+1.1
Южная и Западная Азия	9.1	9.7	8.4	+0.6	+0.3	+1.0
Латин. Америка и Карибский бассейн	13.1	12.8	13.3	+1.0	+0.7	+1.1
Северная Америка и Зап. Европа	16.4	15.3	17.0	+0.2	-0.5	+0.4
Центральная и Восточная Азия	12.8	12.8	12.8	+1.0	+0.9	+1.0

Источник. Статистическое приложение, таблица 4.

Диаграмма 2.1 Брутто- и нетто-коэффициенты охвата доначальным образованием, 2002 г.



Примечание. Показаны только те страны, для которых значение НКО составляет менее 95% и по которым имеются данные как по БКО, так и НКО (за исключением Бангладеш, Индии, Непала и Пакистана). Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 3.

в странах с самыми высокими показателями ОПШ – в Северной Америке и Восточной Европе (0,2 года).

Воспитание и образование детей младшего возраста

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) включает широкий круг программ, все из которых направлены на физическое, когнитивное и социальное развитие детей с их рождения и до поступления в начальную школу. Между странами существуют значительные различия в отношении содержания программ ВОДМ, охваченных возрастных групп, продолжительности программ (от года до нескольких лет) и их почасовой разбивки. В некоторых странах, которые рассматривают ВОДМ в качестве такой области, которой следует заниматься частному сектору, государственного приоритета им пока что не уделяется. И напротив, не менее одного года дошкольного образования является обязательным в таких различных странах, как Дания, Израиль, Латвия, Мьянма, Нидерланды, Республика Молдова, а также в десяти странах Латинской Америки и Карибского бассейна (см. Umayahara, 2005; UNESCO-OREALC, 2004).

Мониторинг ВОДМ

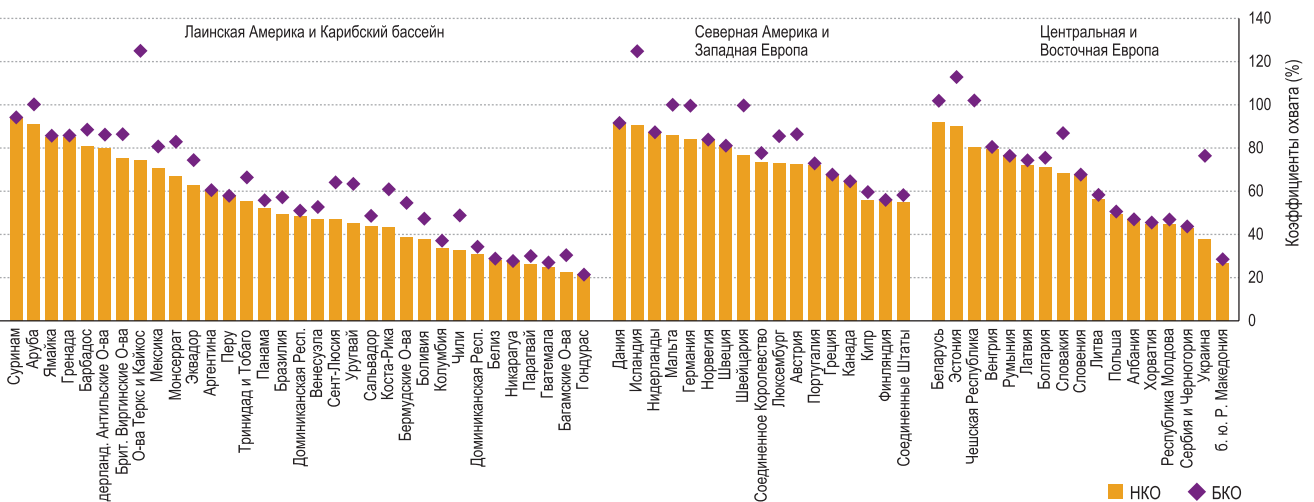
Рассматриваемый здесь образовательный компонент программ ВОДМ основывается на данных в области дошкольного образования, которые включаются в проводимые ЮНЕСКО обследования в области образования с конца 1950-х годов. В Международной стандартной классификации образования² (МСКО) дошкольное образование определяется как ступень 0 и, как правило, предназначено для детей в возрасте 3 года и старше. Оно составляет официальный компонент ВОДМ. Мониторинг компонента ВОДМ, связанного с уходом за детьми младшего возраста, осуществлять сложнее, поскольку данные по нему имеют разбросанный характер. В настоящем разделе речь идет об изменениях охвата детей дошкольным образованием в период с 1998 г. по 2002 г., что служит дополнением к материалам, посвященным качеству программ ВОДМ в докладе за 2005 г., и одновременно готовит почву для всеобъемлющего анализа ВОДМ, который будет темой доклада за 2007 г.

Охват дошкольным образованием

Охват дошкольным образованием весьма различен как в разных регионах ОДВ, так и в рамках этих регионов, о чем свидетельствует диаграмма 2.1, где показаны брутто-коэффициенты охвата (БКО) и нетто-коэффициенты охвата (НКО). БКО представляет собой долю

Охват дошкольным образованием весьма различен как в разных регионах ОДВ, так и в рамках этих регионов

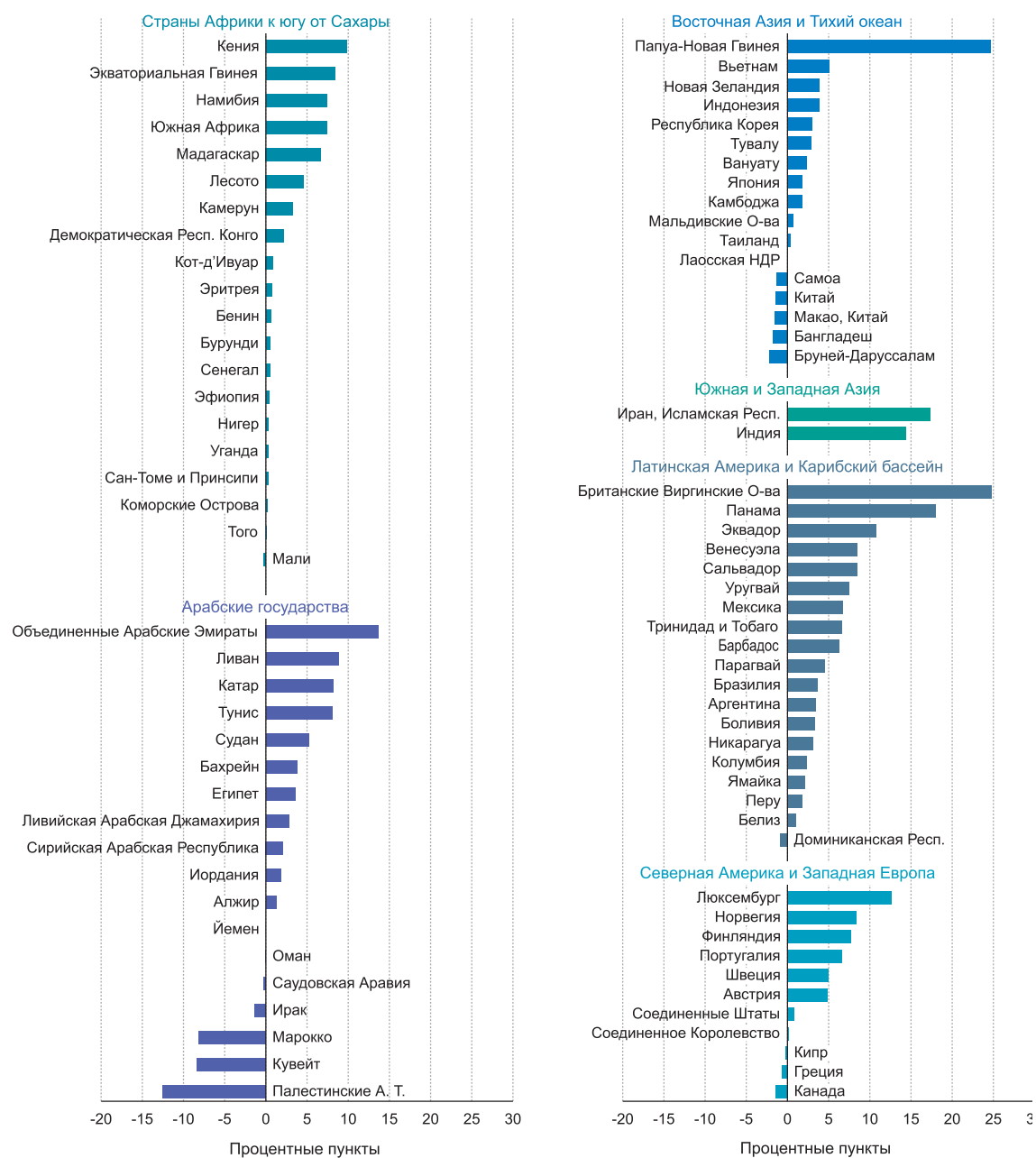
2. Разъяснения см. в Глоссарии.



всех охваченных детей на данной ступени образования по отношению к контингенту детей в той возрастной группе, которая, как правило, охватывается этой ступенью (например, дети в возрасте 3-5 лет для дошкольного образования и возрасте 6-11 лет для началь-

ного образования). Поскольку этот коэффициент включает детей, которые охватываются этими программами в более молодом возрасте или в более старшем возрасте либо остаются в каком-то классе на второй год, он может превышать 100%. НКО учитывает

Диаграмма 2.2 Изменения брутто-коэффициентов охвата дошкольным образованием в период с 1998 г. по 2002 г.



Примечание. Показаны только страны, для которых значения БКО составляют менее 90% за оба года. Подробные примечания по странам – см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 3.

только тех детей, которые относятся к официально установленной возрастной группе.

Доначальное образование находится на высоком уровне развития в большинстве стран Северной Америки и Европы, в ряде стран Латинской Америки и Карибского бассейна, а также в некоторых странах Восточной Азии и Тихого океана. И напротив, оно недостаточно развито в странах Африки к югу от Сахары, где среднее значение БКО составляет менее 10%, в арабских государствах (около 18%), Центральной Азии (29%) и Южной и Западной Азии (32%) (см. Статистическое приложение, таблица 3).

Прогресс за период с 1998 г. по 2002 г. носил ограниченный характер (диаграмма 2.2). БКО значительно сократился в ряде стран (Бангладеш, Бруней-Даруссалам, Ирак, Кувейт, Марокко, Палестинские автономные территории). Можно отметить такой позитивный момент, как резкое увеличение БКО (более чем на 10 процентных пунктов) в столь различных странах, как Исламская Республика Иран, Панама, Папуа-Новая Гвинея и Объединенные Арабские Эмираты. Индия, где предпринимаются усилия по расширению инфраструктуры доначального образования путем предоставления комплексных услуг по развитию ребенка и осуществления ряда других программ, особенно в сельский районах (Govinda and Biswal, 2005a), также добилась значительного прогресса и увеличения БКО с 19,5% до 34%.

Гендерный разрыв в области ВОДМ

Гендерный разрыв в сфере охвата доначальным образованием (таблица 2.2), измеряемый при помощи индекса гендерного паритета (ИГП), не столь явно выражен, как на других ступенях образования. Среди всех стран, по которым имеются данные, в арабских государствах и странах Центральной и Восточной Европы разрыв наблюдается в пользу мальчиков, тогда как девочки находятся в более благоприятном положении во многих странах Восточной Азии и Тихого океана, Латинской Америки и Карибского бассейна, а также Африки к югу от Сахары. Особенно низкие значения ИГП (ниже 0,90) наблюдаются в Марокко, Омане и Судане (регион арабских государств) и Непале и Пакистане (Южная Азия), однако некоторые из этих стран после 1998 г. добились значительного прогресса. ИГП в Марокко возрос с 0,52 в 1998 г. до 0,62

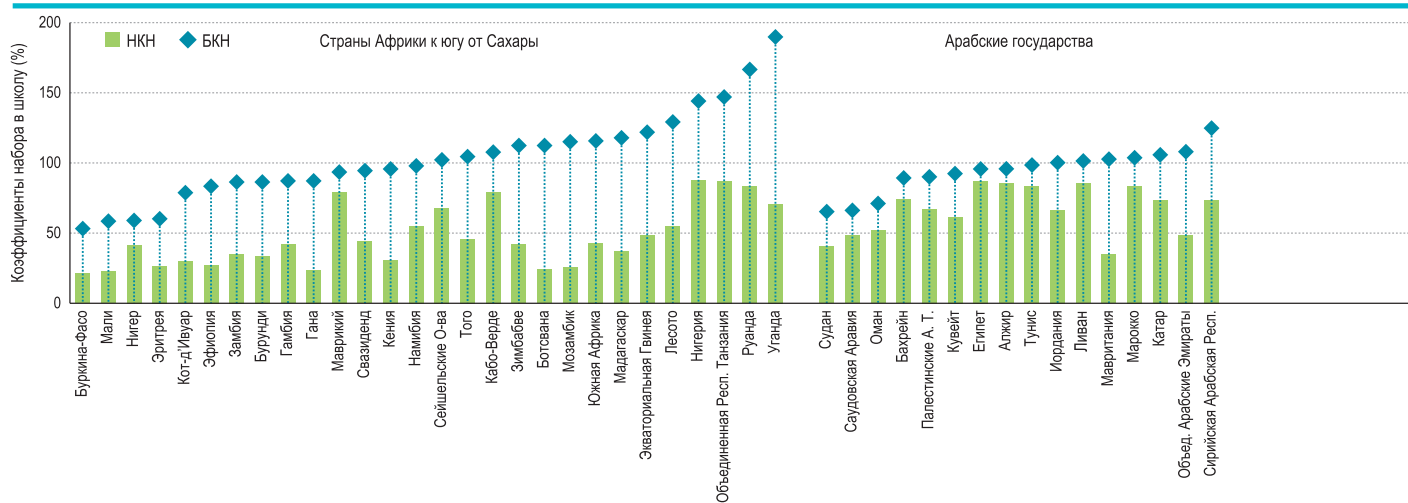
Таблица 2.2 Индекс гендерного паритета согласно брутто-коэффициентам охвата доначальным образованием, 2002 г.

Разрыв в пользу мальчиков (34 страны)		Разрыв в пользу девочек (29 стран)	
Страны	ИГП (Д/М)	Страны	ИГП (Д/М)
Африка к югу от Сахары			
Коморские О-ва	0.91	Уганда	1.04
Буркина-Фасо	0.92	Зимбабве	1.04
Лесото	0.94	ЦАР	1.05
Нигерия	0.94	Гвинея-Бисау	1.05
Бенин	0.95	Конго	1.06
Сейшельские О-ва	0.96	Сенегал	1.10
		Сан-Томе и Принсипи	1.11
		Намибия	1.30
Арабские государства			
Марокко	0.62		
Оман	0.84		
Судан	0.86		
Катар	0.92		
Иордания	0.93		
Йемен	0.93		
Саудовская Аравия	0.94		
Сирийская А.Р.	0.94		
Бахрейн	0.94		
Египет	0.95		
Палестинские А.Т.	0.96		
Ливийская А.Д.	0.96		
Центральная Азия			
Узбекистан	0.94	Грузия	1.06
Танжикистан	0.94	Армения	1.07
Кыргызстан	0.95	Монголия	1.14
Восточная Азия и Тихий океан			
Китай	0.92	Филиппины	1.04
Папуа-Нов. Гвинея	0.93	Лаосская НДР	1.05
Вьетнам	0.94	Камбоджа	1.05
Макао, Китай	0.95	Малайзия	1.08
		Индонезия	1.09
		Палау	1.12
		Тувалу	1.16
		Тонга	1.21
		Ниуэ	1.23
		Самоа	1.24
Южная и Западная Азия			
Непал	0.86	Бангладеш	1.07
Пакистан	0.88	Иран, Исл. Респ.	1.12
Латинская Америка и Карибский бассейн			
Сент-Китс и Невис	0.90	Ямайка	1.05
Британские	0.95	Гондурас	1.05
Виргинские О-ва		Сальвадор	1.06
		Белиз	1.07
		Сент-Люсия	1.14
Северная Америка и Западная Европа			
Германия	0.95	Греция	1.04
Центральная и Восточная Европа			
Турция	0.94		
Латвия	0.94		
Российская Фед.	0.94		
Словения	0.96		

Примечание. Не включены страны, где обеспечен гендерный паритет (ИГП составляет от 0,97 до 1,03). Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

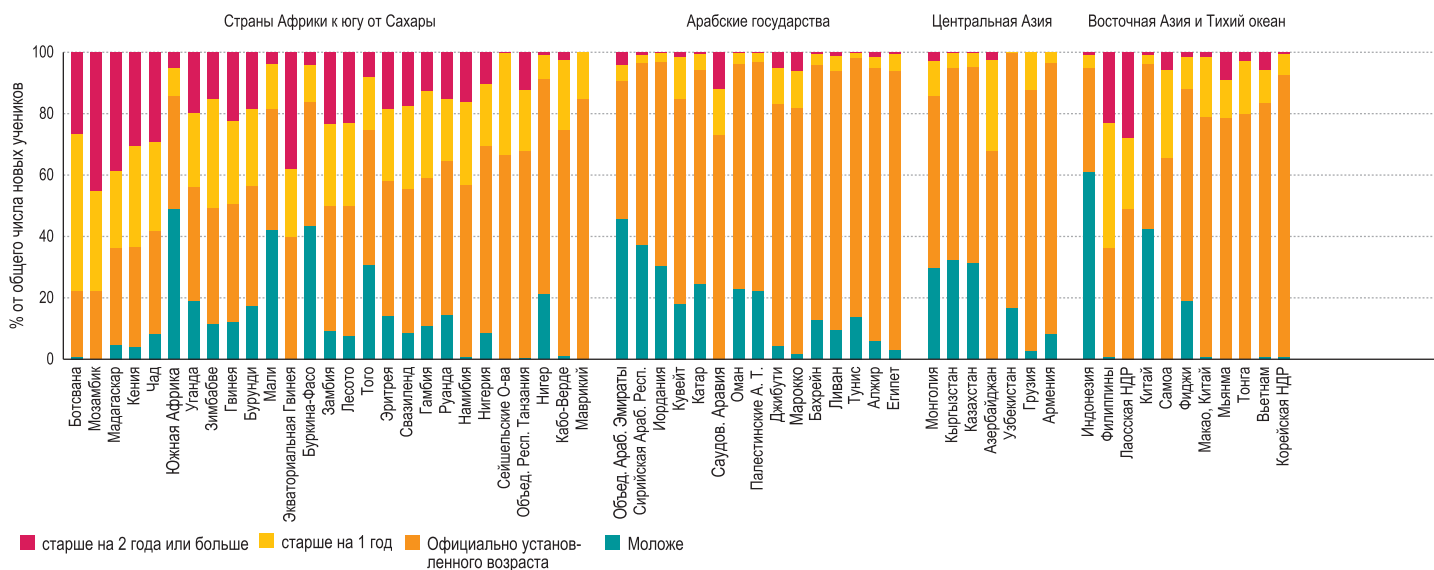
Источник. Статистическое приложение, таблица 3.

Обеспечение своевременного доступа всех детей к учебе в начальной школе, начиная с первого класса, имеет важнейшее значение для достижения ВНО к 2015 г.

Диаграмма 2.3 Брутто- и нетто-коэффициенты набора в начальную школу, 2002 г.


Примечание. Включены только развивающиеся страны. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 4.

Диаграмма 2.4 Число вновь поступивших в начальную школу, в разбивке по возрастным группам, 2002 г.


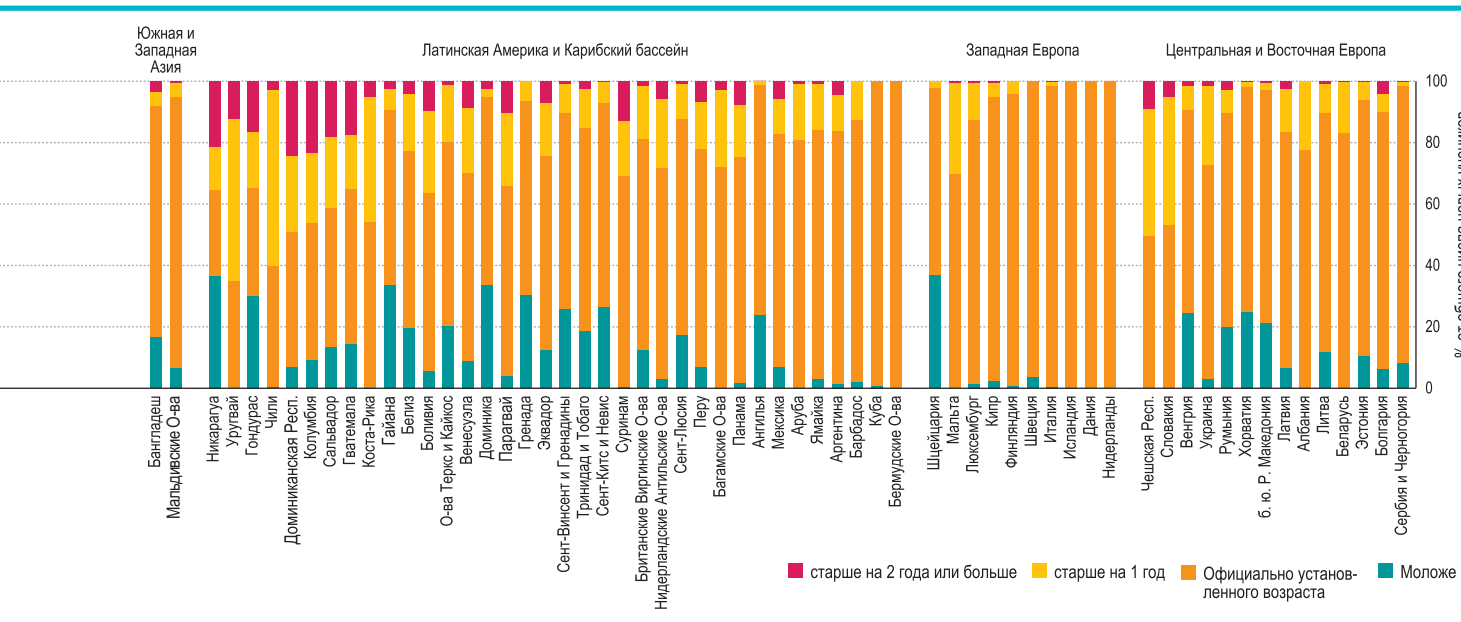
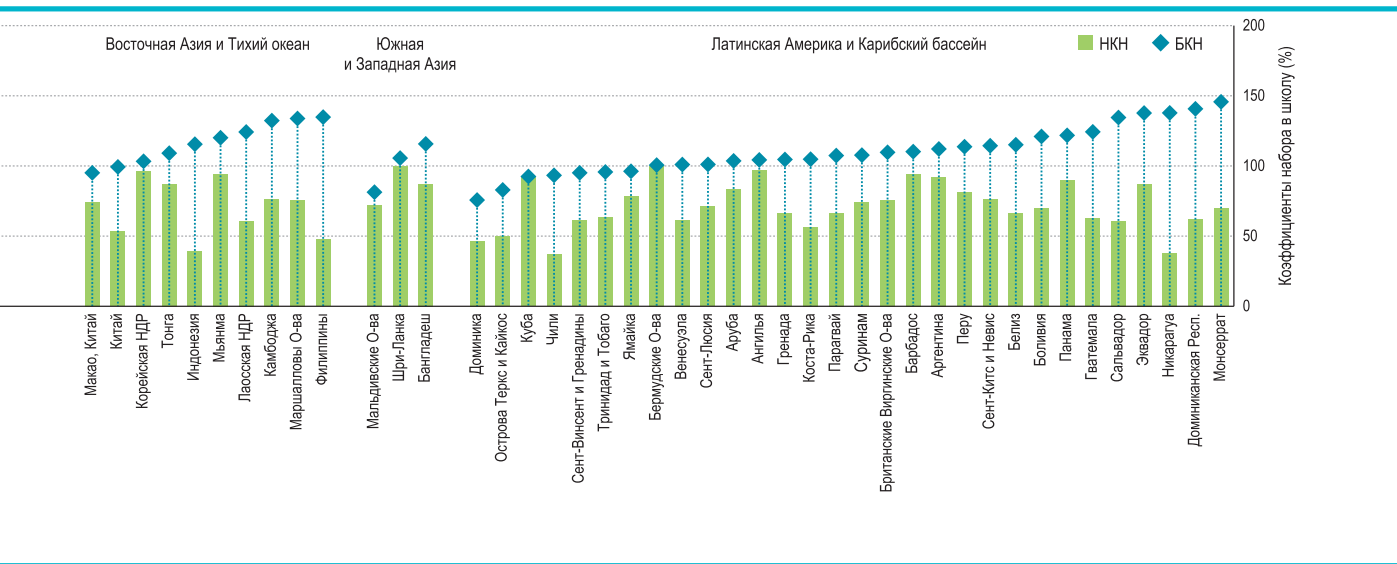
Источник. База данных Статистического института ЮНЕСКО.

в 2002 г. (однако продолжает оставаться самым низким в таблице); в Непале ИГП возрос с 0,73 до 0,86 (см. Статистическое приложение, таблица 3).

Начальное образование

За период, прошедший после Дакарской конференции, общемировой прогресс в направлении всеобщего начального образования

(ВНО) шел медленно – общемировой НКО начальным образованием возрос только на один процентный пункт, с 83,6% в 1998 г. до 84,6% в 2002 г. (таблица 2.3). Почти 100 млн. детей начального школьного возраста находятся вне стен начальной школы, а качество, как об этом говорилось в докладе за 2005 г., остается одним из основных вопросов по всему миру. В большинстве стран Африки к югу от Сахары, в Южной и Западной Азии и в арабских государствах низкий охват



образованием усугубляется недостаточным обеспечением школьной инфраструктурой. С другой стороны, в некоторых регионах уровни охвата образованием быстро увеличиваются и есть свидетельства уменьшения гендерного разрыва, хотя оно и происходит слишком медленно для того, чтобы обеспечить достижение поставленной в Дакаре цели — добиться гендерного паритета в начальном и среднем школьном образовании к 2005 г.

Доступ к начальному образованию

Обеспечение своевременного доступа всех детей к учебе в начальной школе, начиная с первого класса, имеет важнейшее значение для достижения ВНО к 2015 г. О степени доступа свидетельствуют коэффициенты приема в школу. Брутто-коэффициент набора (БКН) представляет собой общее число новых учащихся, поступивших в первый класс начальной школы, вне зависимости от возраста, выраженное в виде процентной

Таблица 2.3 Охват начальным образованием в разбивке по регионам, 1998 г. и 2002 г.

	Общий охват				Брутто-коэффициенты охвата			Нетто-коэффициенты охвата		
	1998 г.	2002 г.	Изменение		1998 г.	2002 г.	Изменение	1998 г.	2002 г.	Изменение
	(тыс.)		%		%	%	(процентные пункты)	%	%	(процентные пункты)
Весь мир	655 343	671 359	16 015	2	101	104	3.1	83.6	84.6	1.0
Развивающиеся страны	569 072	589 291	20 219	4	100	104	3.6	82.0	83.2	1.2
Развитые страны	70 399	67 880	-2 519	-4	102	101	-1.5	96.6	95.6	-0.9
Страны переходного периода	15 872	14 187	-1 685	-11	101	106	5.1	85.4	89.1	3.7
Африка к югу от Сахары	81 319	100 670	19 351	24	80	91	11.2	56.2	63.5	7.3
Арабские государства	34 725	37 137	2 411	7	90	94	4.1	78.1	82.6	4.5
Центральная Азия	6 891	6 396	-495	-7	99	102	2.7	88.9	89.9	1.0
Восточная Азия и Тихий океан	217 317	207 054	-10 263	-5	112	111	-0.6	95.7	92.1	-3.7
Южная и Западная Азия	158 096	175 527	17 431	11	95	102	7.4	78.6	82.5	3.9
Латин. Америка и Карибский бассейн	78 656	69 498	-9 158	-12	121	119	-2.0	94.4	96.4	2.0
Сев. Америка и Западная Европа	52 856	51 945	-911	-2	103	101	-1.8	96.3	95.3	-1.0
Центральная и Восточная Европа	25 484	23 133	-2 351	-9	97	99	2.1	87.2	89.0	1.7

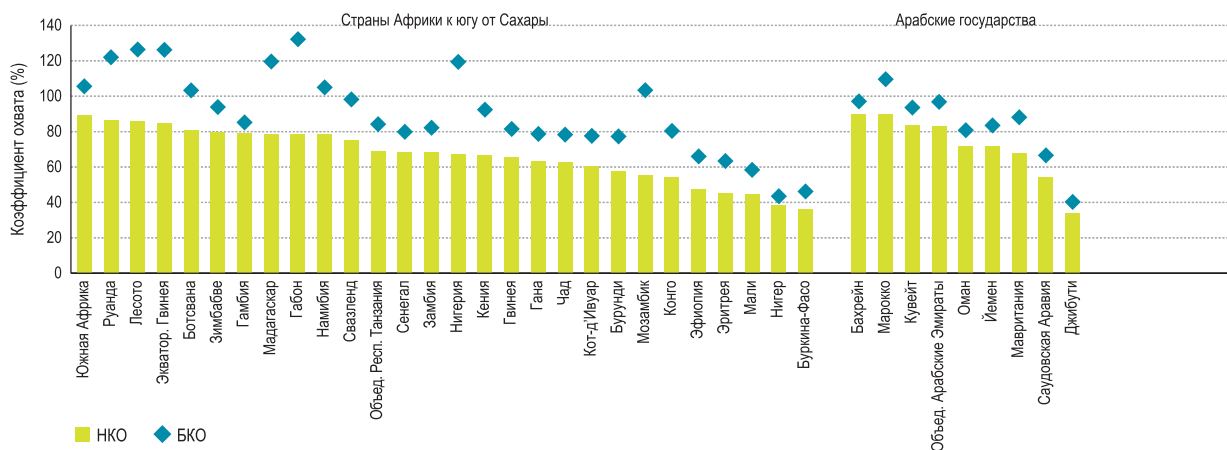
Источник. Статистическое приложение, таблица 5.

доли от численности населения в возрасте, официально установленном для поступления в начальную школу. Этот коэффициент может превышать 100% в случае частого поступления в школу детей меньшего или более старшего возраста. Нетто-коэффициент набора (НКН) включает только новых учащихся в возрасте, который официально установлен для поступления в школу, и является более точным показателем своевременного доступа к начальному школьному образованию³.

Значительные расхождения между этими двумя показателями говорят об отсутствии

строгости соблюдения правил, определяющих официально установленный возраст поступления в школу, либо о препятствиях, встающих на пути доступа в школу, таких как высокие расходы или недостаточная школьная инфраструктура. БКН, заметно превышающий 100%, является скорее правилом, чем исключением (диаграмма 2.3). Нередко значения БКН для той или иной страны превышают 100%, а значения НКН составляют менее 50%, что особенно характерно для стран Африки к югу от Сахары (Ботсвана, Зимбабве, Мадагаскар, Мозамбик, Того, Экваториальная Гвинея

Диаграмма 2.5 Брутто- и нетто-коэффициенты охвата начальным образованием, 2002 г.



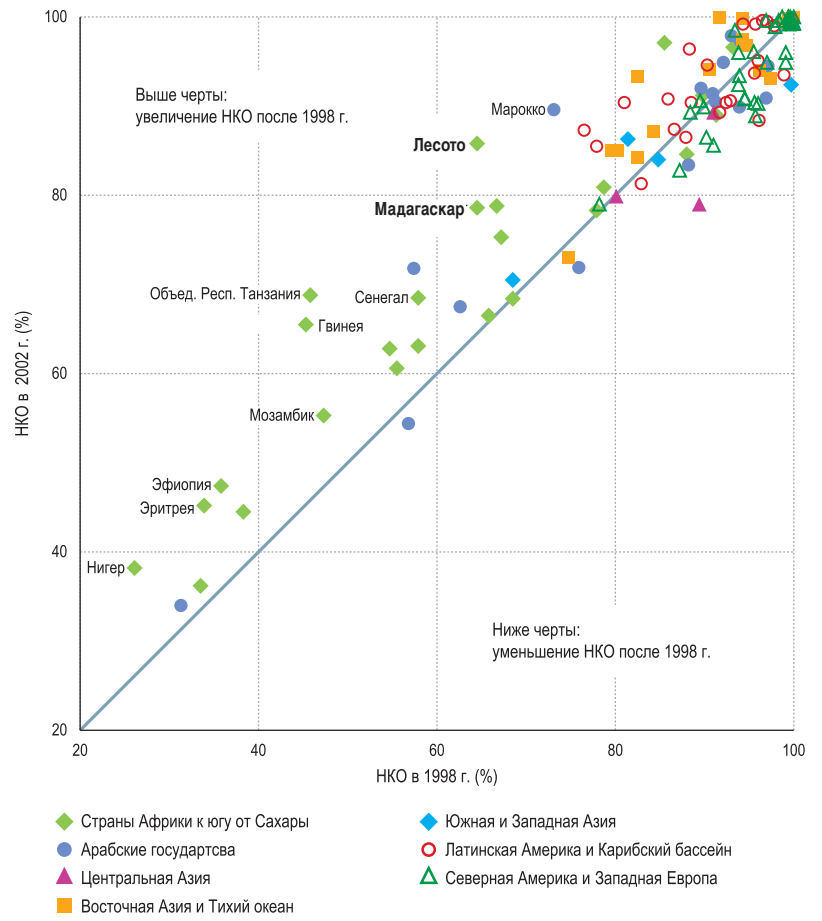
3. Однако в тех случаях, когда официально установленный для поступления возраст не совпадает с возрастом, в котором дети чаще всего приходят в школу в действительности, показания НКН могут оказаться серьезно заниженными.

Примечание. Не включены страны с показателями НКО выше 90%. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
Источник. Статистическое приложение, таблица 5.

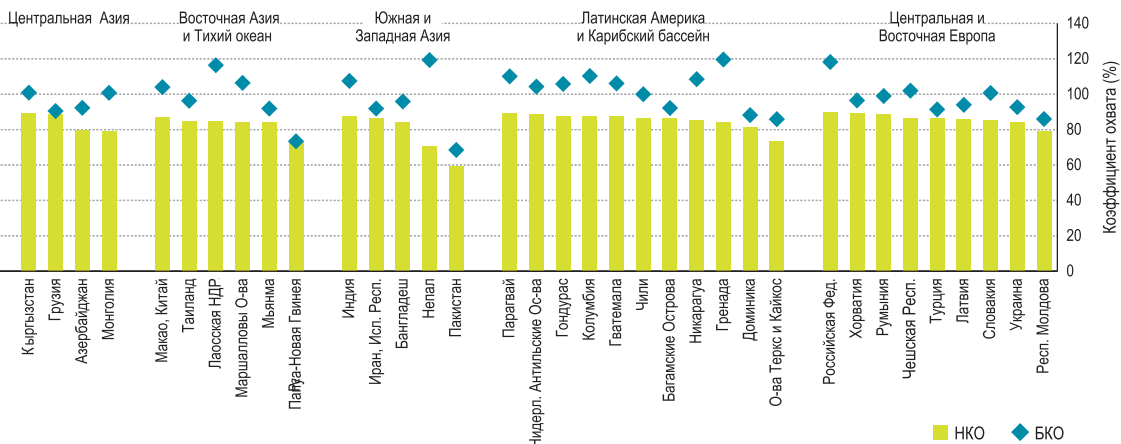
и Южная Африка), а также для некоторых арабских государств (например, Мавритания и Объединенные Арабские Эмираты) и для стран с относительно развитыми системами образования (например, Индонезия, Никарагуа и Португалия). Широко распространенным явлением является поступление в школу в более позднем возрасте, особенно в Африке к югу от Сахары и в Латинской Америке и Карибском бассейне; часто встречается и такое явление, как поступление в школу в более раннем возрасте во многих странах во всех регионах (диаграмма 2.4).

45% стран Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, характеризуются значениями БКН ниже 95%, а это означает, что доступ к начальной школе остается проблематичным. В первую очередь это касается детей из бедных деревенских семей (в особенности девочек). Низкие показатели БКН наиболее часто встречаются во франкоязычных странах (Буркина-Фасо, Конго, Джибути, Мали и Нигере, где значения БКН составляют менее 60%). Однако в большинстве стран значения БКН в период с 1998 г. по 2002 г. возросли. В первую очередь это касалось стран с самыми низкими уровнями охвата, которые продемонстрировали за этот период впечатляющий прогресс: в Гвинее, Нигере, Сенегале, Объединенной Республике Танзании и Йемене показатели возросли на 30 и более процентов (см. Статистическое приложение, таблица 4). Исключение из этой тенденции представляет, в частности, Оман, где значения БКН сократились более чем на 12%.

Диаграмма 2.6 Нето-коэффициенты охвата начальным образованием, 1998 г. и 2002 г.



Примечание. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике
 Источник. Статистическое приложение, таблица 5.



В результате эпидемии ВИЧ/СПИДа, других заболеваний и вооруженных конфликтов не менее 10% детей в странах Африки к югу от Сахары к 2010 г. окажутся сиротами

Охват школьным образованием

С 1998 г. по 2002 г. общий охват начальным образованием возрос с 655 млн. детей до 671 млн. (таблица 2.3). Обнадеживает то, что наибольшее увеличение охвата образованием наблюдалось в Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии (около 20 млн. детей в каждом регионе), благодаря чему БКО возрос на 11,2 процентных пункта в первом регионе и на 7,4 процентных пункта во втором регионе. Охват образованием остается одной из проблем в странах Африки к югу от Сахары, где по-прежнему сохраняется высокая рождаемость: в период с 2000 г. по 2015 г. численность детей школьного возраста в этом регионе с большой долей вероятности должна возрасти на 34 млн., или на 32%. Предполагается, что в результате эпидемии ВИЧ/СПИДа, других заболеваний и конфликтов не менее одной десятой из всех этих детей к 2010 г. окажутся сиротами (Fredriksen, 2005b). Значительное возрастание контингента школьного возраста (примерно на 20%) за этот же период также ожидается в Южной и Западной Азии и в арабских государствах.

Одновременно численность контингента школьного возраста в Латинской Америке и Карибском бассейне с большой долей вероятности останется на том же уровне; она должна сократиться в Восточной Азии и Тихом океане (на 4%), Центральной и Восточной Европе (на 17%) и Центральной Азии (на 23%). В регионе Восточной Азии и

Тихого океана число школьников в период с 1998 г. по 2002 г. сократилось, отчасти в результате падения уровня рождаемости в Китае. В этот период сокращение также наблюдалось в Латинской Америке и Карибском бассейне, однако здесь это в основном стало результатом того, что в Бразилии было пересмотрено определение начального образования⁴.

Диаграмма 2.5 содержит сопоставление БКО и НКО начальным образованием в разбивке по странам (см. также Статистическое приложение, таблица 5). БКО можно интерпретировать как степень общего потенциала школьных систем в чисто количественном выражении. Школьные системы, БКО которых находится на уровне 100% или превышает его, могут рассматриваться как обладающие потенциалом приема всех детей начального школьного возраста, даже если они не обеспечивают такого приема, то есть если НКО составляет менее 100%. Значительные расхождения между БКО и НКО свидетельствуют об отсутствии регулярного перехода учащихся из класса в класс, а также о том, что внутренняя эффективность системы образования нуждается в совершенствовании. Так обстоит дело во многих странах Африки к югу от Сахары (например, в Габоне, Лесото, Мадагаскаре, Мозамбике, Нигерии, Руанде и Экваториальной Гвинее), а также в Индии и Непале.

Для нескольких стран характерны значения БКО значительно ниже 100% и значения НКО

Таблица 2.4 Число детей, не охваченных начальной школой, 1998 г. и 2002 г.

	1998 г.				2002 г.			
	Всего	Муж.	Жен.	% жен.	Всего	Муж.	Жен.	% жен.
	(тыс.)				(тыс.)			
Весь мир	106 724	45 316	61 408	58	99 876	45 030	54 846	55
Развивающиеся страны	102 052	42 971	59 081	58	95 459	42 701	52 758	55
Развитые страны	2 367	1 210	1 157	49	2 949	1 593	1 356	46
Страны переходного периода	2 304	1 135	1 170	51	1 468	736	732	50
Африка к югу от Сахары	44 581	20 648	23 933	54	40 370	18 367	22 003	55
Арабские государства	8 491	3 501	4 991	59	6 906	2 882	4 025	58
Центральная Азия	775	375	400	52	635	294	341	54
Восточная Азия и Тихий океан	8 309	4 158	4 151	50	14 782	7 410	7 372	50
Южная и Западная Азия	35 722	12 534	23 189	65	30 109	12 698	17 411	58
Латин. Америка и Карибский бассейн	3 620	1 623	1 997	55	2 084	858	1 226	59
Сев. Америка и Западная Европа	1 885	967	918	49	2 421	1 320	1 101	45
Центральная и Восточная Европа	3 340	1 510	1 830	55	2 569	1 203	1 366	53

Примечание. Сумма округленных цифр может составлять не целое число.

Источник. Статистическое приложение, таблица 5.

4. Начальное образование в Бразилии определялось в 1998 г. как шестилетнее, а в 2002 г. стало определяться как четырехлетнее, так что данные за эти два года не сопоставимы.

на уровне 50% и ниже (Буркина-Фасо, Джибути, Мали, Нигер, Эритрея и Эфиопия).

Около двух третей стран, по которым имеются данные, характеризовались более высокими значениями НКО в 2002 г.; сюда входят почти все страны, где в 1998 г. значения НКО составляли менее 80% (диаграмма 2.6). Особенно заметное увеличение (более 20%) наблюдалось в семи странах Африки к югу от Сахары (в Гвинее, Лесото, Мадагаскаре, Нигере, Объединенной Республике Танзании, Эритрее и Эфиопии), а также в двух арабских государствах (в Марокко и Йемене). В нескольких странах, где отмечались эти увеличения, недавно была отменена плата за школьное образование (включая Гвинею, Лесото и Объединенную Республику Танзанию). В Нигере значения НКО возросли почти в полтора раза, с 26% до 38%, после того как правительство приняло меры по расширению

образования в недостаточно охваченных районах, хотя национальные показатели за 2002 г. относятся по-прежнему к числу самых низких в мире. Еще одним интересным примером усилий в области политики, направленных на расширение охвата школьным образованием обездоленных детей, является Бенин (вставка 2.1).

Дети, не охваченные начальной школой

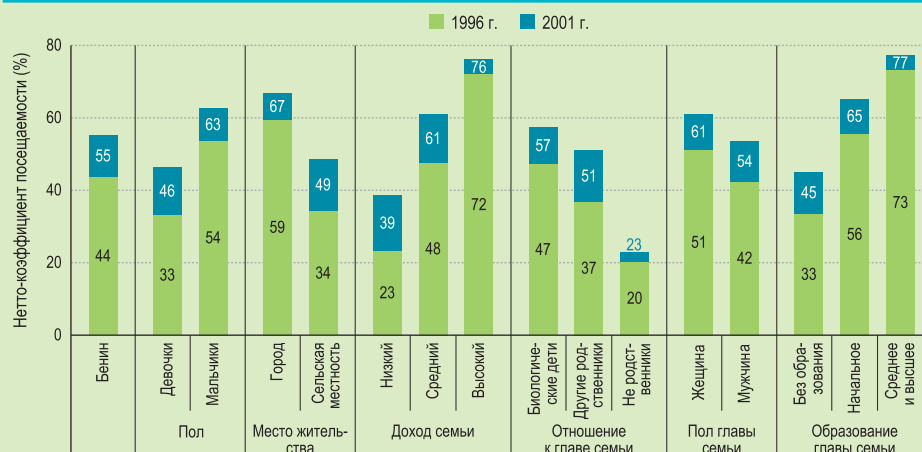
Несмотря на постоянное увеличение охвата начальным образованием, около 100 млн. детей начального школьного возраста в 2002 г. оставались вне стен начальной школы (таблица 2.4), пусть даже их число с 1998 г. уменьшилось почти на 7 млн. человек. Примерно 55% из не охваченных начальной школой детей мира составляют девочки (по сравнению с 58% в 1998 г.). 70% от их общего числа проживает

Вставка 2.1 Борьба за всеобщий охват начальным образованием: пример Бенина

Посещаемость школы детьми в возрасте от 6 до 14 лет возросла с 44% в 1996 г. до 55% в 2001 г., что привело к уменьшению социально-экономического неравенства в этой области (диаграмма 2.7). Особенно выиграли от этого девочки, дети из сельских районов, дети из бедных семей, а также дети из тех семей, глава которых получил начальное образование. Такое улучшение положения может быть результатом реформы начального

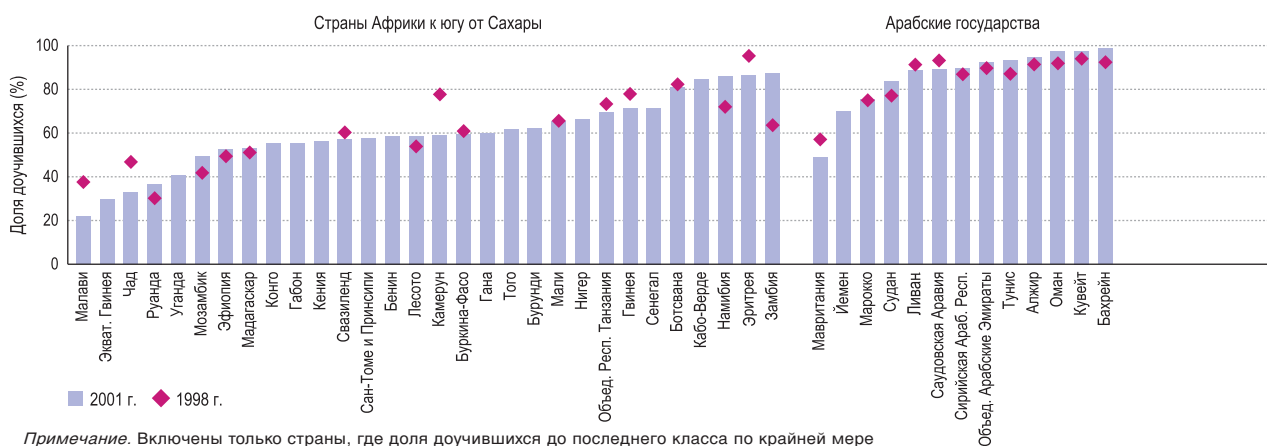
образования, которая проводится с 1998 г. и направлена на развитие образования девочек и женщин. В 1996 г. была отменена плата за школьное обучение для девочек из сельских районов и создана сеть, охватывающая родителей, учителей, неправительственные организации, учащихся и руководителей общин, которая преследует своей задачей изменить сложившееся в семьях отношение к школьному образованию девочек.

Диаграмма 2.7 Изменение нетто-коэффициентов посещаемости в разбивке по группам населения в Бенине, 1996 г. и 2001 г.



Примечание. Уровень дохода семьи: «низкий» относится к наиболее бедным 40% семей, «средний» – к следующим 40% и «высокий» – к самым богатым 20%.

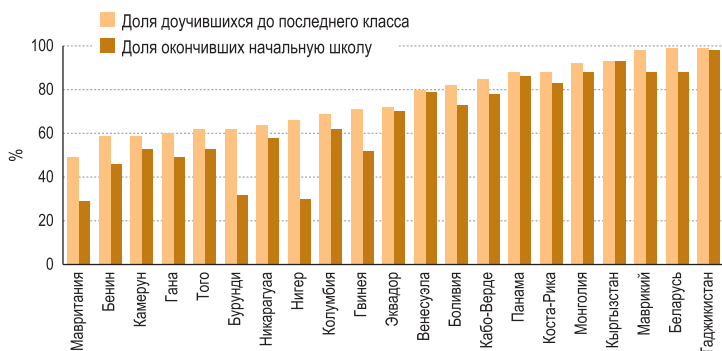
Источники. Обследование в области демографии и здравоохранения, Бенин, 1996 г. и 2001 г.; Benin (2001).

Диаграмма 2.8 Доля доучившихся до последнего класса начальной школы, 1998/9 и 2001/2 учебные годы


Примечание. Включены только страны, где доля доучившихся до последнего класса по крайней мере в один из годов составляла менее 95%. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
Источник. Статистическое приложение, таблица 7.

в странах Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии. В 19 странах проживает более чем по одному миллиону не охваченных начальной школой детей, включая 10 стран в Африке к югу от Сахары (в том числе страны с относительно небольшим населением, такие, как Буркина-Фасо, Мали и Нигер, которые тем самым сталкиваются с огромной проблемой), а также три крупнейшие страны Южной Азии (Индия, Пакистан и Бангладеш).

Однако эти цифры несколько завышены по сравнению с реальным числом не охваченных школой детей, поскольку включают детей, обучающихся на других ступенях. Как разъясняется в вставке 2.2, в настоящее время ведется работа по совершенствованию этих статистических данных.

Диаграмма 2.9 Доля доучившихся до последнего класса начальной школы и доля закончивших начальную школу, отдельные страны, 2001 г.


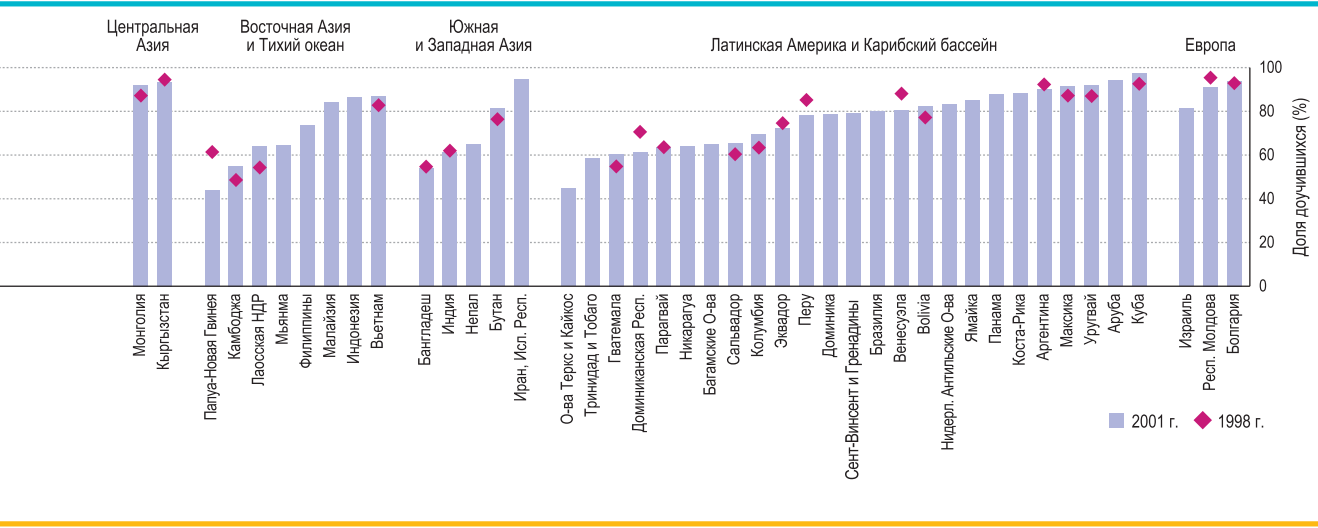
Источник. Статистическое приложение, таблица 7; база данных Статистического института ЮНЕСКО.

Вставка 2.2 Сколько детей не охвачено школой?

Число не охваченных школой детей относится к тем показателям, которые наиболее часто фигурируют в статистике в области образования, однако точные расчеты здесь провести не просто. Например, приведенные в таблице 2.4 цифры относятся ко всем детям начального школьного возраста, которые не учатся в начальной школе, вне зависимости от того, действительно ли они находятся вне школьной системы или учатся на других ступенях. В связи с этим оценки бывают завышенными.

Статистический институт ЮНЕСКО (СИУ) и ЮНИСЕФ совместно работают над совершенствованием оценок числа детей, находящихся вне школы.

- На основе административных данных СИУ рассчитал, что в 2002 г. 0,8% всех детей начального школьного возраста были охвачены доначальным образованием и 2,3% – средним образованием. Таким образом, первый шаг состоит в том, чтобы далее не включать в эту статистику детей начального школьного возраста, которые на практике учатся в средней школе, что приводит к уменьшению общей цифры за 2002 г. до 85,5 млн. человек. К сожалению, отсутствие надежных данных не позволяет аналогичным образом исключить детей, охваченных доначальным образованием.
- Административные данные будут по мере возможности дополняться данными обследования семей, которые могут оказаться более точными в отношении реального посещения школы (в отличие от охвата школой, измеряемого числом детей, зарегистрированных в начале учебного года). Однако, в отличие от административных источников, национальные репрезентативные обследования семей, обеспечивающие взаимосоопоставимые данные в области образования, проводятся не каждый год. Это ставит проблему получения данных по временным рядам, необходимых в целях мониторинга прогресса в направлении ВНО.



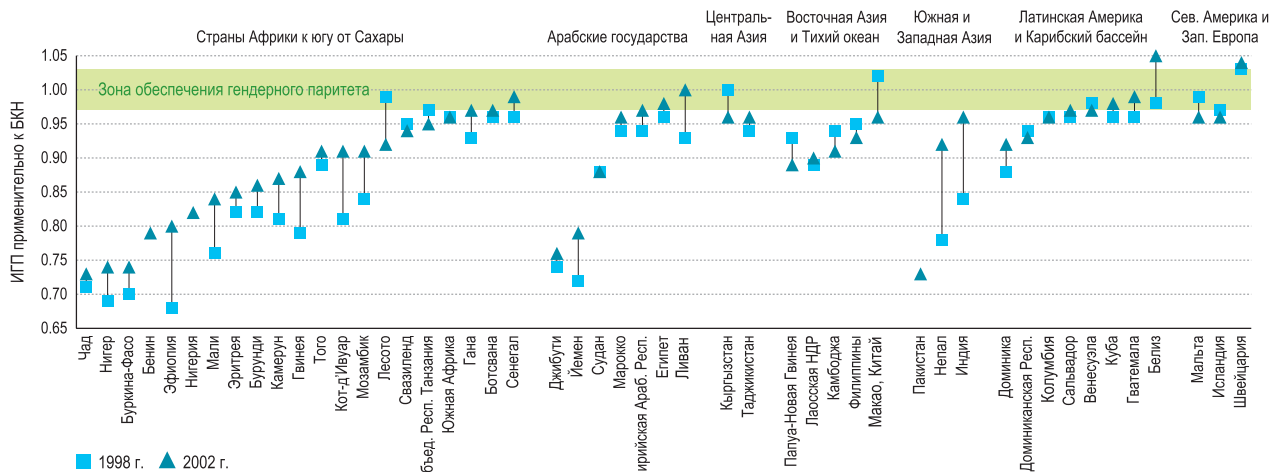
Внутренняя эффективность системы начального школьного образования

Второгодничество

После записи в школу большинство детей должны регулярно переходить из класса в класс при условии доступа к школам высокого качества. Таким образом, случаи второгодничества могут толковаться как приближенные показатели, свидетельствующие о качестве школьного обучения и успеваемости учащихся, хотя второгодничество и зависит в большой степени от политики перевода из класса в класс, что обуславливает значительную

привязанность этого показателя к конкретным условиям. Ведутся постоянные дискуссии о педагогической целесообразности второгодничества. В одних странах перевод учащихся из класса в класс осуществляется автоматически, тогда как в других действуют строгие правила, согласно которым перевод в следующий класс определяется успеваемостью, как это было показано в докладе за 2005 г. В связи с этим частота случаев второгодничества требует своего анализа, а ее уменьшение является одним из приоритетов политики во многих планах развития

Диаграмма 2.10 Гендерный разрыв применительно к БКН в начальном образовании, 1998 г. и 2002 г.



Примечание. Включены только страны со значениями ИГП менее 0,97 или более 1,03 по крайней мере за один год. Данные по Пакистану за 1998 г. отсутствуют. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 4.

Добиться того, чтобы дети не прекращали учебу вплоть до последнего класса начальной школы – еще одна серьезная задача для политики в области образования

национального образования. В 2002 г. доля второгодников в начальной школе составляла менее 3% в большинстве стран, по которым имеются данные (см. Статистическое приложение, таблица б). Однако эта доля значительно выше (более 15%) более чем в половине стран Африки к югу от Сахары, достигая своего пика в 34% в Габоне и в 40% Экваториальной Гвинее. Доля второгодников составляет 20% и более в Бразилии, Гватемале,

Лаосской Народно-Демократической Республике, Мавритании, Марокко и Непале.

В ряде стран предпринимаются инициативы по уменьшению второгодничества. Например, Буркина-Фасо, Мали и Нигер принимают меры к уменьшению доли второгодников до 10% путем организации трех подциклов в рамках цикла начального образования, где второгодничество в рамках каждого цикла не допускается, а между циклами носит ограниченный характер (Damiba, 2005b). Добиться этой цели удалось только Нигеру, где доля второгодников была уменьшена с 12,2% в 1998 г. до 7,3% в 2002 г. Уменьшение этой доли в Буркина-Фасо было незначительным (с 17,7% до 15,1%), тогда как в Мали доля второгодников среди общего числа учащихся возросла (с 17,4% до 19,8%), заставляя предположить, что новые правила осуществлялись недостаточно эффективным образом.

Прекращение учебы

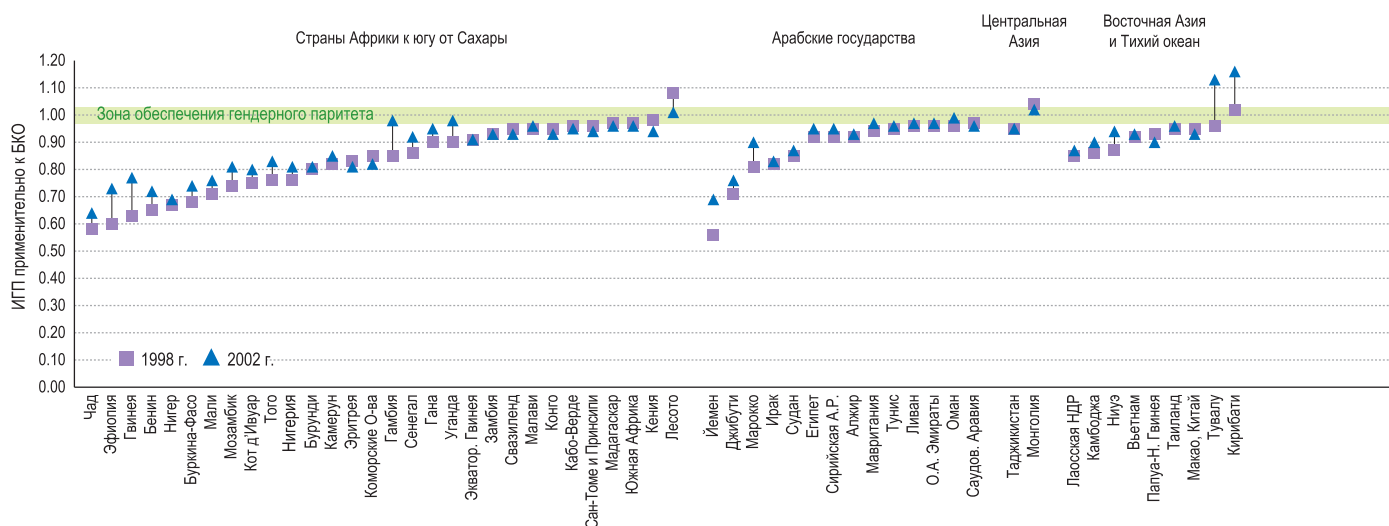
Добиться того, чтобы дети не прекращали учебу вплоть до последнего класса начальной школы – еще одна серьезная задача для политики в области образования. Примерно в одной трети стран, по которым имеются данные за 2001 г., менее двух третей детей, поступивших в начальную школу, доучились до последнего класса. Такие низкие показатели характерны почти для 70% стран

Таблица 2.5 Брутто-коэффициенты охвата начальным образованием в разбивке по полу и по регионам, 1998 г. и 2002 г.

	Брутто-коэффициенты охвата					
	1998 г.			2002 г.		
	Муж. %	Жен. %	ИГП (ж/м)	Муж. %	Жен. %	ИГП (ж/м)
Весь мир	104.5	96.3	0.92	106.6	100.4	0.94
Развивающиеся страны	104.9	95.5	0.91	107.3	100.3	0.93
Развитые страны	101.8	102.3	1.00	100.7	100.4	1.00
Страны переходного периода	101.1	99.9	0.99	106.0	105.1	0.99
Африка к югу от Сахары	86.8	73.1	0.84	97.9	84.3	0.86
Арабские государства	95.7	83.5	0.87	98.6	88.8	0.90
Центральная Азия	99.5	98.4	0.99	102.5	100.7	0.98
Восточная Азия и Тихий океан	112.1	111.0	0.99	111.7	110.2	0.99
Южная и Западная Азия	102.9	85.6	0.83	106.2	97.5	0.92
Латин. Америка и Карибский бассейн	122.9	119.9	0.98	120.8	118.0	0.98
Сев. Америка и Западная Европа	102.1	103.0	1.01	100.9	100.7	1.00
Центральная и Восточная Европа	99.3	95.3	0.96	100.8	98.1	0.97

Источник. Статистическое приложение, таблица 5.

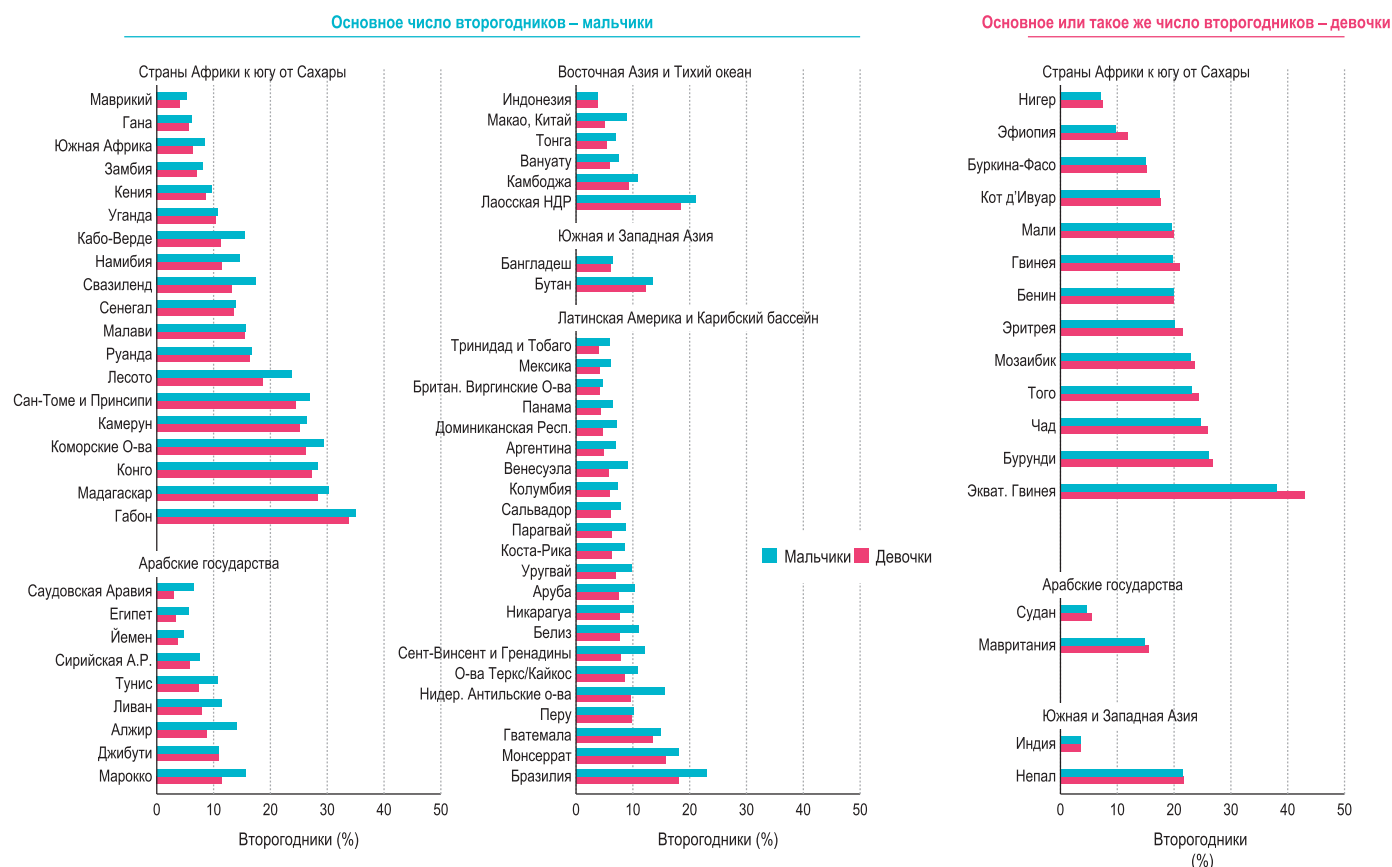
Диаграмма 2.11 Изменения гендерного разрыва применительно к БКО за период с 1998 г. по 2002 г.



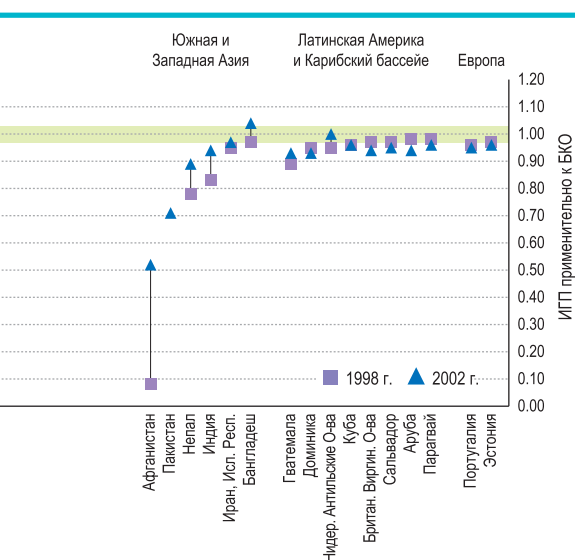
Примечание. Не включены страны со значениями ИГП от 0,97 до 1,03 в 1998 г. или 2002 г. Данные по Пакистану за 1998 г. отсутствуют. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 5.

Диаграмма 2.12 Доля второгодников в начальной школе, 2002 г.



Примечание. Не включены страны, где доля второгодников в начальном образовании составляет менее 3%. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике. Источник. Статистическое приложение, таблица 6.



Африки к югу от Сахары, а также для Бангладеш, Индии, Камбоджи, Лаосской Народно-Демократической Республики, Непала, Папуа-Новой Гвинеи и нескольких стран в Латинской Америке и Карибском бассейне. Самый низкий показатель отмечается в Малави (22%).

Диаграмма 2.8 свидетельствует об ограниченности изменений в показателях доучившихся до последнего класса за период с 1998 г., хотя заметные улучшения и наблюдались в ряде стран (например, в Замбии, Камбодже, Лаосской Народно-Демократической Республике, Намибии и Руанде). С другой стороны, в Камеруне, Малави, Папуа-Новой Гвинее и Чаде эти показатели заметно ухудшились.

Окончание школы

ВНО будет обеспечено только тогда, когда все дети будут иметь доступ к обучению в начальной школе и заканчивать ее. Оценка уровней окончания школы ставит методологические вопросы — нет единого мнения относительно того, что же считать окончанием школы. Считать ли окончившими начальную школу всех учеников, которые доучились до последнего класса начального образования, или же считать только тех, кто успешно его завершил? И как трактовать используемые различными странами определения понятия «успешно»?

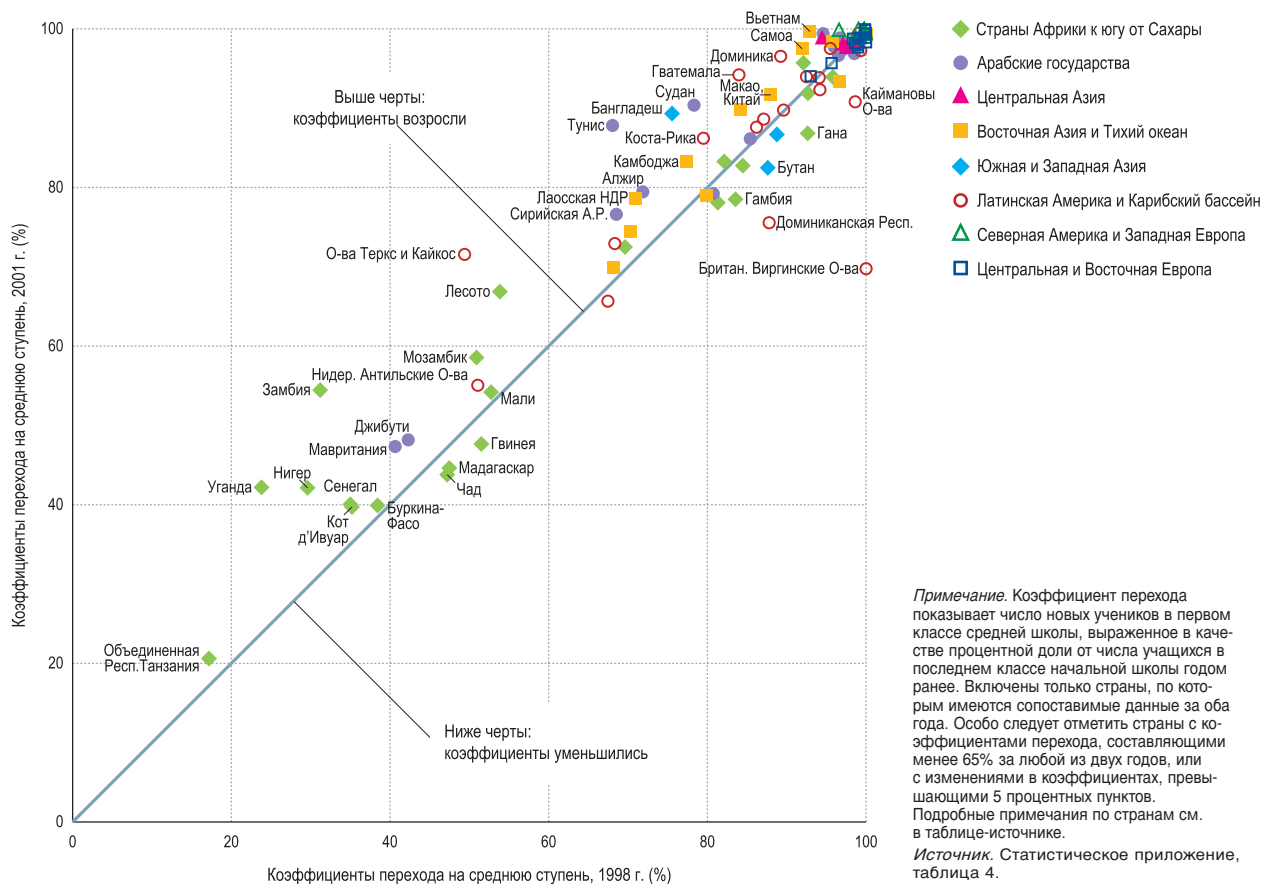
Помимо этого, большинство показателей окончания школы, используемых в настоящее время, являются брутто-коэффициентами, которые включают всех детей данной когорты и не проводят различия между детьми, не окончившими начальную школу в силу того, что изначально они не имели к ней доступа, и теми, кто был записан в школу, но не

доучился до последнего класса или не окончил его. Лишь эту последнюю категорию следует учитывать при оценке внутренней эффективности школьной системы; как и в отношении расчета доли детей, не бросивших школу, предпочтительно уделять главное внимание детям, которые все же имели доступ к начальному образованию, и рассчитывать оценку того, сколько из них успешно ее окончили⁵.

В диаграмме 2.9 по ряду стран показаны доли доучившихся до последнего класса начальной школы и доли учащихся в этом классе, которые в 2001 г. окончили начальную школу. В большинстве стран не все школьники, доучившиеся до последнего класса начальной школы, его заканчивают. Это особенно ярко выражено в странах Африки к югу от Сахары. И сохранение детей в школе, и ее окончание зачастую отражают состояние качества образования, однако в некоторых странах показатель окончания школы может

5. На основе этого подхода коэффициенты когортного окончания школы рассчитываются как произведение доли выпускников начальной школы (исчисляемой в виде числа выпускников, разделенного на долю перешедших в последний класс) на долю доучившихся до последнего класса.

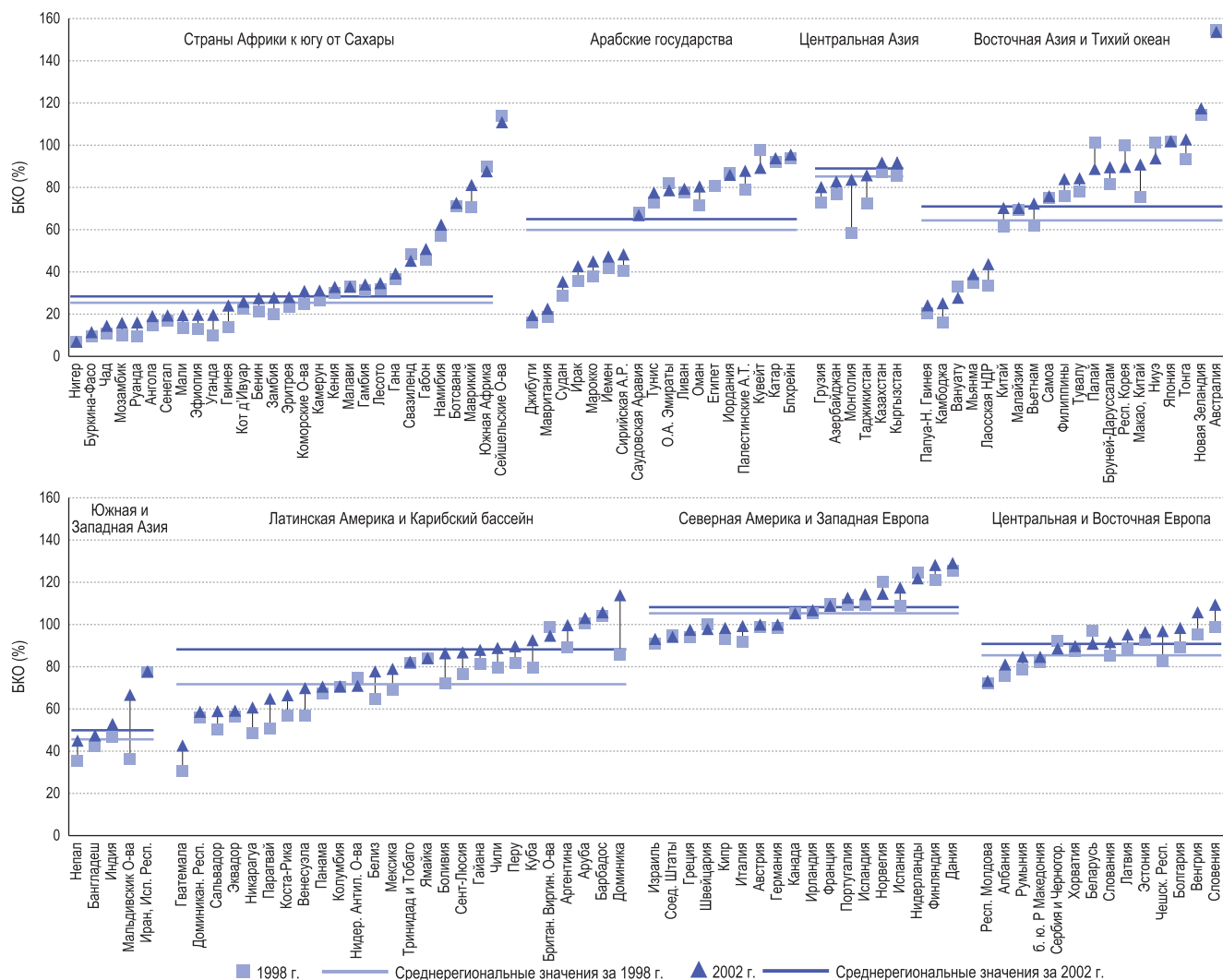
Диаграмма 2.13 Коэффициенты перехода от начального к общему среднему образованию, 1998/9 и 2001/2 учебные годы



Примечание. Коэффициент перехода показывает число новых учеников в первом классе средней школы, выраженное в процентной доле от числа учащихся в последнем классе начальной школы годом ранее. Включены только страны, по которым имеются сопоставимые данные за оба года. Особо следует отметить страны с коэффициентами перехода, составляющими менее 65% за любой из двух годов, или с изменениями в коэффициентах, превышающими 5 процентных пунктов. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 4.

Диаграмма 2.14 Изменение брутто-коэффициентов охвата средним образованием в период с 1998 г. по 2002 г.



Примечание. Включены только страны с сопоставимыми данными за оба года. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
 Источник. Статистическое приложение, таблица 8.

также свидетельствовать о применении жесткой политики отбора в силу нехватки мест на первом этапе среднего образования. Поэтому повышение качества образования и расширение доступа к начальному образованию являются условиями для полного обеспечения ВНО.

Гендерный разрыв в начальном образовании

Гендерный разрыв в начальном образовании прежде всего связан с разрывом в охвате обучением в первом классе. Около 60% из 159 стран, по которым имеются данные,

к 2002 г. достигли гендерного паритета в отношении коэффициента приема в школу (см. Статистическое приложение, таблица 4). Большинство этих стран расположены в Северной Америке и Западной Европе, Центральной и Восточной Европе, Латинской Америке и Карибском бассейне, Центральной Азии и Восточной Азии и Тихом океане. Значительный гендерный разрыв в этом отношении сохраняется в таких странах, как Буркина-Фасо, Нигер, Центральноафриканская Республика и Чад, где ИГП особенно низок (менее 0,75). Как показывает диаграмма 2.10, в период с 1998 г. по 2002 г. был, однако,

Гендерный разрыв в начальном образовании прежде всего связан с разрывом в охвате обучением в первом классе

Когда девочки поступают в школу, они, как правило, учатся лучше, чем мальчики

достигнут резкий прогресс во многих странах, а именно, в Гвинее, Йемене, Кот-д'Ивуаре, Ливане, Мали, Мозамбике и Эфиопии. Значительные вариации наблюдаются в рамках региона Южной и Западной Азии: Пакистан относится к числу стран с наименьшими значениями ИГП (0,73); Индия и Непал достигли после 1998 г. значительного прогресса и в 2002 г. почти обеспечили гендерный паритет (ИГП в Индии увеличился с 0,84 до 0,96, в Непале – с 0,78 до 0,92); Бангладеш, Исламская Республика Иран, Мальдивские Острова и Шри-Ланка уже достигли гендерного паритета в 1998 г.

В отношении обеспечения гендерного паритета при охвате образованием наблюдается прогресс: 104 страны из 180 стран, по которым имеются данные за 2002 г., достигли паритета в начальном образовании, определяемом индексом гендерного паритета применительно к брутто-коэффициентам охвата образованием (см. Статистическое приложение, таблица 5). Заметный гендерный разрыв в ущерб девочкам сегодня отмечается в основном в арабских государствах, Южной и Западной Азии и странах Африки к югу от Сахары, хотя здесь ситуация после 1998 г. заметно улучшилась (таблица 2.5).

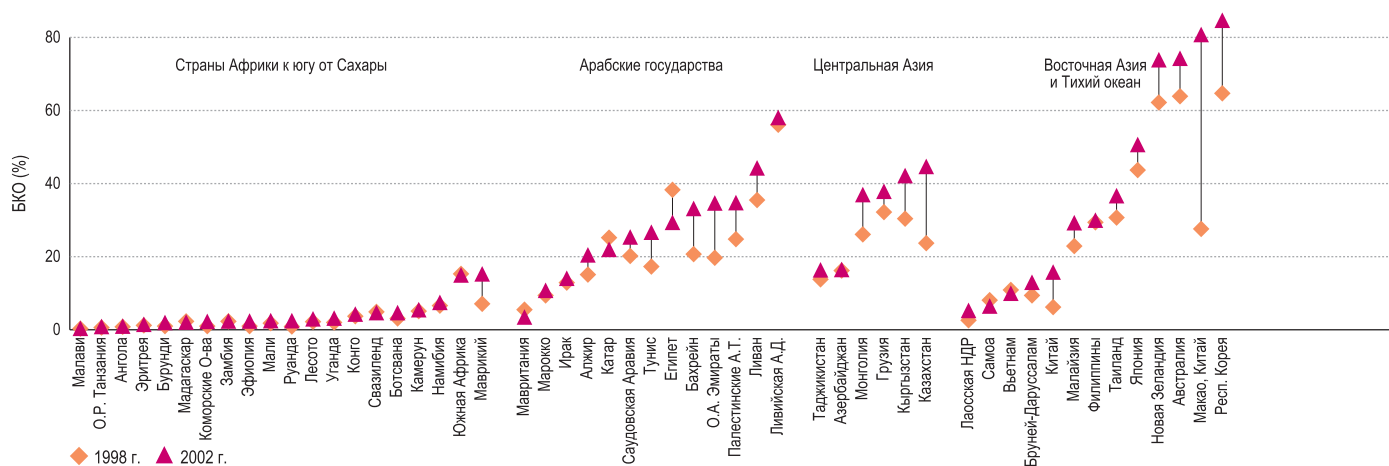
Диаграмма 2.11 свидетельствует, что весьма быстрого прогресса в направлении гендерного паритета можно добиться и в бедных странах с низкими коэффициентами охвата образованием, что подтверждает опыт Афганистана,

Бенина, Гамбии, Гвинеи, Индии, Йемена, Марокко, Непала, Чада и Эфиопии. Но и при этом в этих некоторых странах значение ИГП составляет менее 0,80% применительно к БКО. ИГП Афганистана относится к числу самых низких в мире, хотя он и возрос с 0,08 в 1998 г. до 0,52 в 2002 г.

Когда девочки поступают в школу, они, как правило, учатся лучше, чем мальчики. Это может отражать гендерно-дифференцированное отношение к обучению или, говоря более простыми словами, тот факт, что в странах, где обучением охвачено меньше девочек, чем мальчиков, средняя ученица, как правило, представляет семью с более высоким социально-экономическим статусом, чем средний ученик. Диаграмма 2.12 свидетельствует, что уровни второгодничества среди мальчиков выше, чем среди девочек, однако даже в тех трех регионах, где гендерный разрыв в пользу мальчиков наиболее заметен (страны Африки к югу от Сахары, арабские государства, а также Южная и Восточная Азия), есть страны, где этот разрыв невелик. В Латинской Америке и Карибском бассейне более высокие уровни второгодничества и отсева среди мальчиков приводят к тому, что девочки составляют большинство на средней и высшей ступенях образования (см. Статистическое приложение, таблица 7).

Доли отсева также повсеместно выше среди мальчиков, чем среди девочек, за исключением стран Африки к югу от Сахары

Диаграмма 2.15 Изменение брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в период с 1998 г. по 2002 г.



Примечание. Включены только страны с сопоставимыми данными за оба года. Страны приведены в порядке увеличения БКО высшим образованием в 2002 г. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 9А.

Обеспечение образования для всех зависит от развития среднего и высшего образования так же, как и от прогресса базового образования

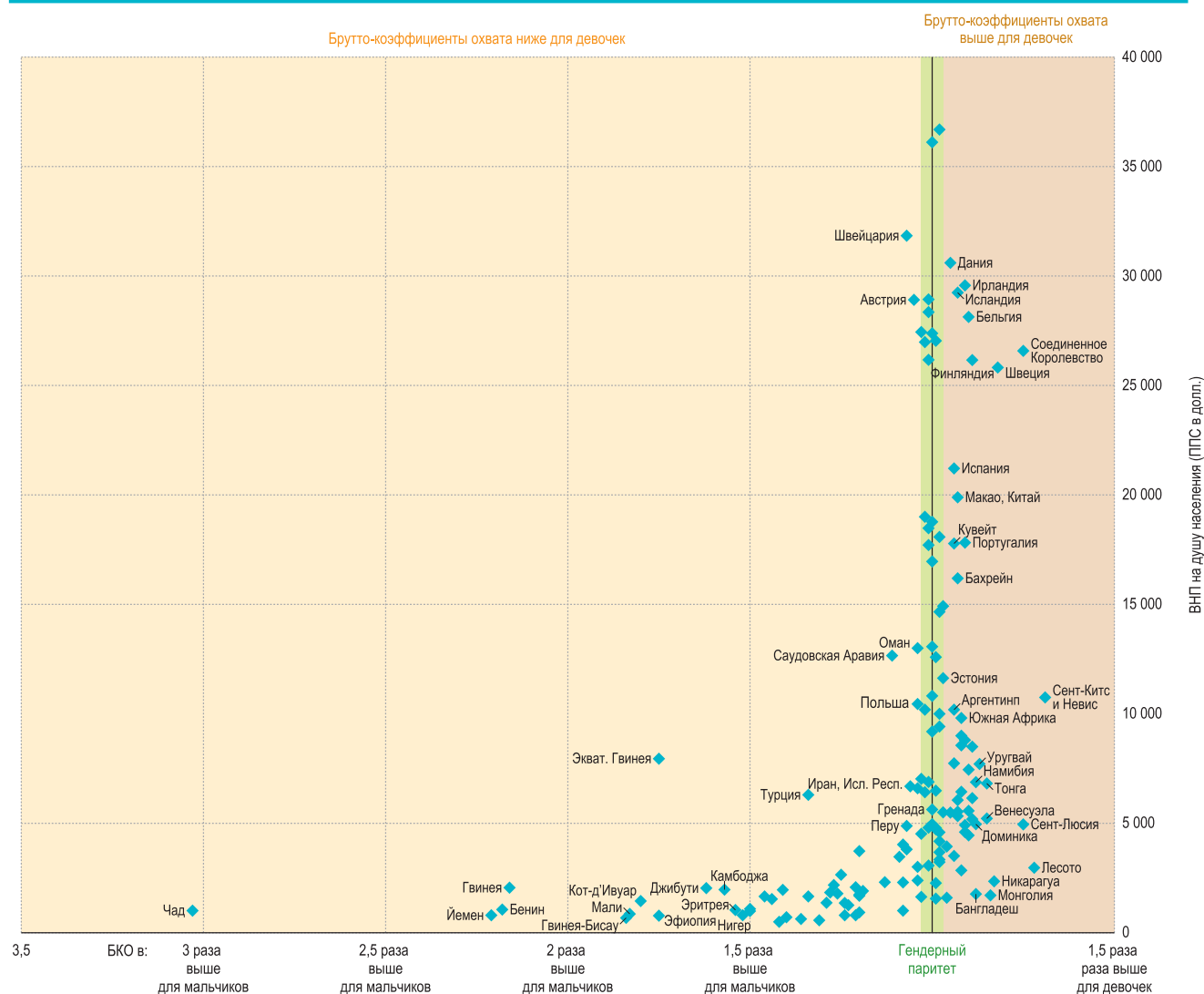
и Средней Азии, где доли отсева выше среди девочек в большинстве стран (см. Статистическое приложение, таблица 7).

В период с 1998 г. по 2002 г. наблюдалось заметное увеличение охвата образованием и рост ИГП. Это меняет глобальную картину путем создания массового спроса на среднее и высшее образование. Удовлетворение этой потребности станет одной из главных задач политики в области образования в ближайшие десятилетия.

Среднее и высшее образование

Обеспечение образования для всех зависит от развития среднего и высшего образования так же, как и от прогресса базового образования. И цели ОДВ, и цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия, включают обеспечение паритета в области охвата девочек и мальчиков начальным и средним образованием к 2005 г., а также обеспечение гендерного равенства на всех ступенях образования к 2015 г.

Диаграмма 2.17 Гендерный разрыв в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием и ВВП на душу населения, 2002 г.



Примечание. Не включены 25 стран, по которым нет данных в отношении ВВП на душу населения; 9 стран достигли гендерного паритета; в 12 странах БКО выше в пользу девочек; в 4 странах БКО выше в пользу мальчиков. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблицы 1 и 8.

Среднее образование

Число учащихся средних школ в мире в период с 1998 г. по 2002 г. значительно возросло: с 430 млн. почти до 500 млн. человек — увеличение, почти в четыре раза превышающее рост числа учащихся начальных школ. Общемировой БКО на этой ступени увеличился с 60% до 65% в результате увеличения числа детей, оканчивающих начальную школу, и доли учащихся, переходящих в среднюю школу.

Переход к среднему образованию и охват им

Доля перешедших на среднюю ступень в период с 1998 г. по 2002 г. увеличилась в большинстве стран (диаграмма 2.13). Высокие доли перехода на эту ступень получили сегодня широкое распространение. В половине развивающихся стран, по которым имеются данные, коэффициенты перехода превышают 80%, а в развитых странах и странах переходного периода они составляют более 90%. В небольшой группе стран эти коэффициенты в 2002 г. составляли менее 70% и не превышали 20% в Объединенной Республике Танзании. Эти показатели также значительно снизились в Доминиканской Республике, Гвинее, Гане и Мадагаскаре.

В трех из четырех стран мира, где проживает 80% детей среднего школьного возраста, первый этап среднего образования является обязательным (см. Статистическое приложение, таблица 4). Тем не менее из 109 стран, по которым имеются данные и где первый этап среднего образования является обязательным, в 41 стране значения коэффициентов перехода в среднюю школу составляют менее 90%.

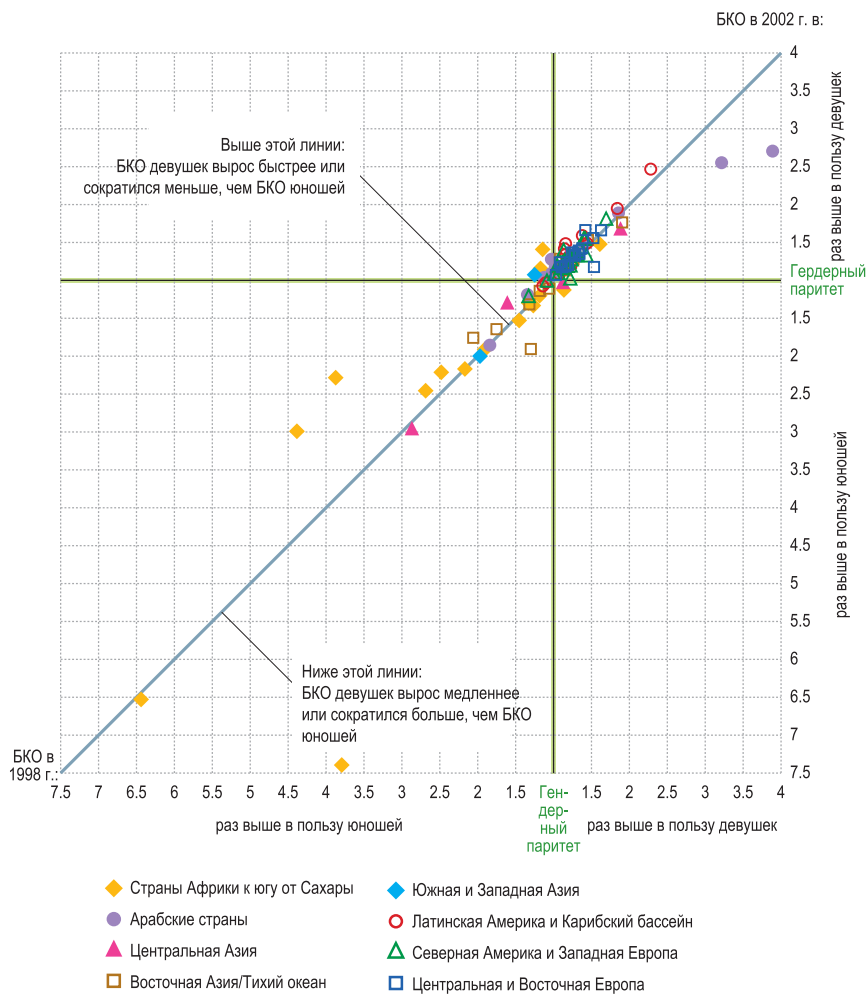
Региональные парадигмы участия в среднем образовании аналогичны парадигмам, отмечающимся в начальном образовании, однако различия имеют более выраженный характер. В целом страны ОЭСР почти обеспечили всеобщее среднее образование. Высокие значения БКО средним образованием характерны для Центральной и Восточной Европы, Центральной Азии и стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Уровни охвата средним образованием широко варьируются в арабских государствах (среднерегиональный показатель составляет 65%) и странах Восточной Азии и Тихого океана (71%). Наименьшие среднерегиональные значения БКО отмечаются в Африке к югу

от Сахары (28%) и в Южной и Западной Азии (50%) (см. Статистическое приложение, таблица 8).

В диаграмме 2.14 показаны изменения в БКО за период с 1998 г. по 2002 г. на уровне стран и регионов. Увеличения, превышающие 5 процентных пунктов, наблюдались примерно в половине стран. Показатели особенно возросли в Латинской Америке и Карибском бассейне, а также в странах Восточной Азии и Тихого океана. В странах Африки к югу от Сахары рост БКО составил свыше 15% более чем в половине стран, включая Гвинею,

Число учащихся средних школ в мире в период с 1998 г. по 2002 г. значительно возросло: с 430 млн. почти до 500 млн. человек

Диаграмма 2.18 Изменение гендерного разрыва в отношении брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в период с 1998 г. по 2002 г.



Примечание. Включены только те страны, по которым есть сопоставимые данные за оба года. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
Источник. Статистическое приложение, таблица 9А.

Темпы роста числа студентов высших учебных заведений в развивающихся странах в среднем более чем в два раза превышают аналогичные показатели в развитых странах

Замбию, Мали, Мозамбик, Руанду и Эфиопию, а в Уганде этот показатель даже удвоился, пусть даже изначально он находился на очень низком уровне. В отличие от общемировых тенденций, значительные сокращения этого показателя наблюдались в некоторых странах, в которых в 1998 г. уже отмечались низкие уровни охвата образованием, включая Свазиленд и Вануату.

Второгодничество в среднем образовании

Второгодничество является такой же проблемой для среднего образования, как и для начального. В целом страны с высокими уровнями второгодничества на начальной ступени также характеризуются высокими уровнями на средней ступени (см. Статистическое приложение, таблица 8). Второгодничество является особенно распространенным явлением в Африке к югу от Сахары, где доля второгодников превышает 10% в половине стран. В Буркина-Фасо, Бурунди и Конго число второгодников в 2002 г. составляло около одной трети учащихся средних школ.

Высшее образование

Число студентов высших учебных заведений по всему миру продолжало быстро расти —

с 90 млн. в 1998 г. до 121 млн. в 2002 г., то есть в среднем более чем на 7% в год. Темпы роста числа студентов высших учебных заведений в развивающихся странах в среднем более чем в два раза превышают аналогичные показатели в развитых странах. Одна треть общемирового прироста приходится на Китай, где увеличение этого показателя составляет 24% в год.

Доступ к высшему образованию расширяется в огромном большинстве стран, по которым имеются данные. В двух третях всех стран значения БКО в период с 1998 г. по 2002 г. возросли более чем на два процентных пункта (диаграмма 2.15). Наивысшее абсолютное увеличение отмечалось в развитых странах, однако рост показателей более чем на 10 процентных пунктов наблюдался в Аргентине, Бахрейне, Кубе, Монголии, на Палестинских автономных территориях и в Объединенных Арабских Эмиратах.

Гендерный разрыв в среднем и высшем образовании

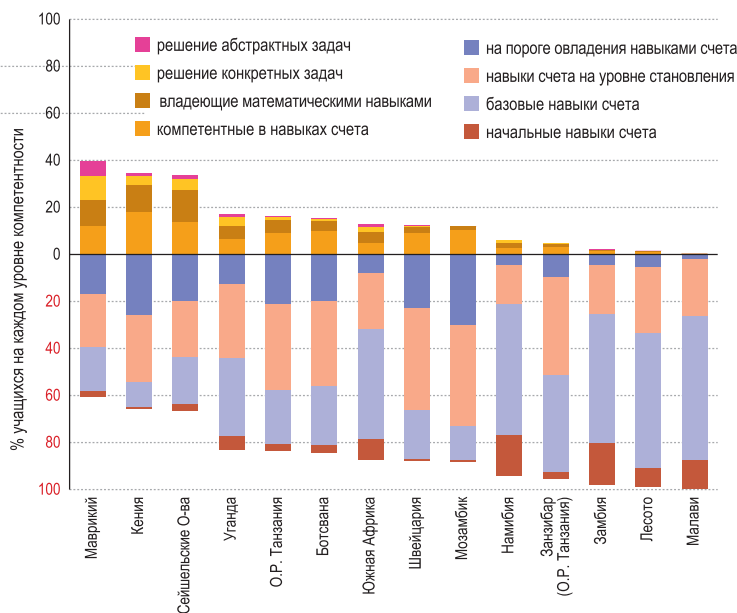
Среднее образование

В начале обучения на средней ступени гендерный разрыв связан с разрывом на начальной ступени, а также с реалиями перехода к среднему образованию. Диаграмма 2.16 иллюстрирует взаимосвязь между гендерным разрывом в отношении брутто-коэффициента набора в последний класс начальной школы и коэффициентом перехода от начального образования к первому этапу среднего образования⁶. Из 134 стран, по которым имеются данные за 2001 г., 89 стран достигли гендерного паритета в отношении коэффициента перехода. Даже страны с относительно слабыми системами образования, такие, как Бенин, Гватемала, Мозамбик и Судан, обеспечили гендерный паритет в отношении перехода к среднему школьному образованию, а гендерный разрыв в пользу девочек наблюдается во многих странах (Индия, Марокко и Уганда).

При этом особо выделяются несколько стран, как характеризующиеся низкими значениями коэффициентов поступления в последний класс начальной школы и одновременно низкими коэффициентами перехода в среднюю школу в отношении девочек по сравнению с мальчиками. Это те же самые страны, которые уже отмечались как по-прежнему характеризующиеся недостаточно

6. Подробные определения см. в Глоссарии.

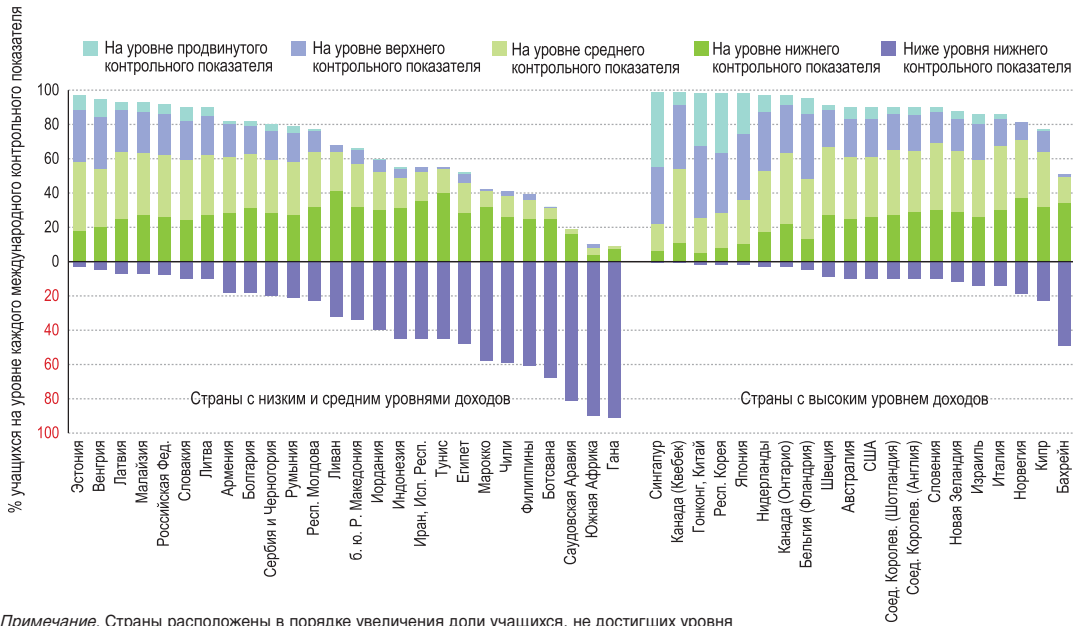
Диаграмма 2.19 Результаты САКМЕК II (2000-2002 гг.): навыки счета у учащихся шестого класса в странах Африки к югу от Сахары



Примечание. Страны расположены в порядке возрастания доли владеющих навыками на четырех нижних уровнях.

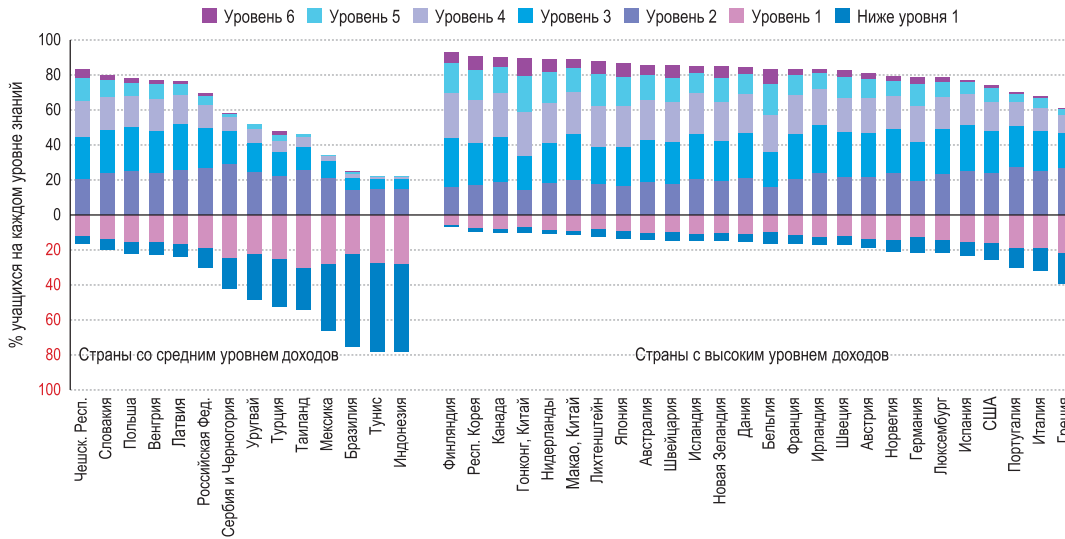
Источник. Расчеты Статистического института ЮНЕСКО на основе базы данных САКМЕК II.

Диаграмма 2.20 Результаты обследования ТИМСС за 2003 г.: успеваемость по математике учащихся восьмого класса



Примечание. Страны расположены в порядке увеличения доли учащихся, не достигших уровня нижнего контрольного показателя.
Источник. Mullis et al. (2004), p. 64.

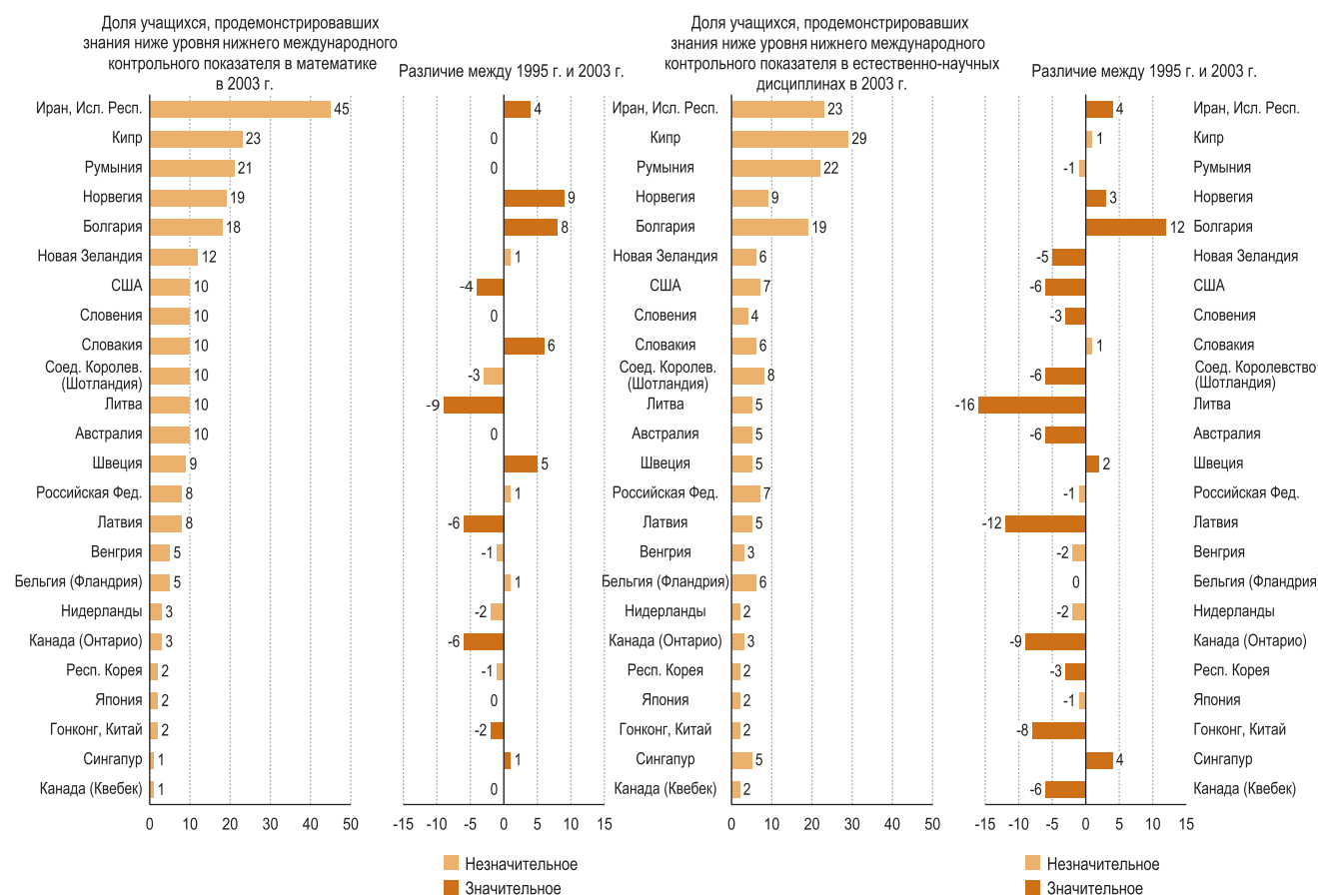
Диаграмма 2.21 Результаты обследования ПМУУ за 2003 г.: математические навыки пятнадцатилетних учащихся



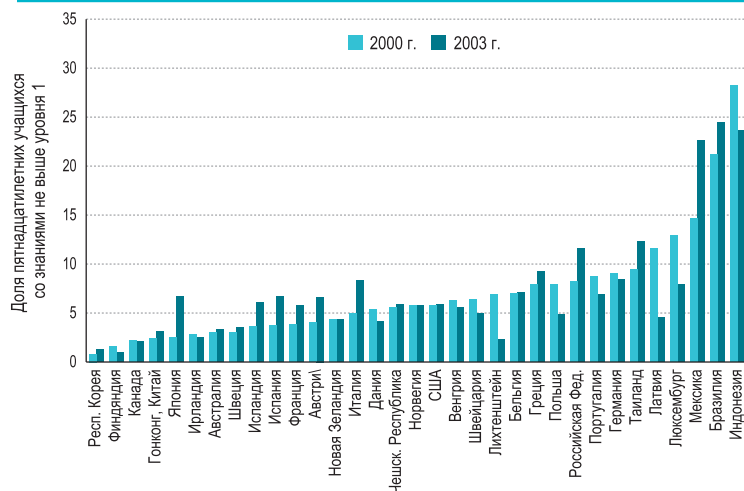
Примечание. Страны расположены в порядке возрастания доли учащихся, продемонстрировавших знания не выше уровня 1.
Источник. OECD (2004), p. 91.

развитыми школьными системами начального образования (Буркина-Фасо, Джибути, Камбоджа, Мали, Мавритания, Нигер, Чад, Эритрея и Эфиопия). Объяснение здесь состоит в том, что гендерный разрыв в отношении коэффициента перехода в среднюю школу зачастую менее выражен, чем

гендерный разрыв в отношении различных переменных параметров, характеризующих начальное образование. В Буркина-Фасо, Нигере и Эфиопии шансы мальчика окончить начальную школу на 50% выше, чем у девочки, однако его шансы перейти в среднюю школу выше «только» на 10%.

Диаграмма 2.22 Динамика результатов обследований ТИМСС за период с 1995 г. по 2003 г.


Источник. Расчеты Статистического института ЮНЕСКО, основанные на Mullis et al. (2004) и Martin et al. (2004)

Диаграмма 2.23 Динамика результатов обследований ПМУУ за период с 2000 г. по 2003 г.: навыки чтения


Примечание. Страны расположены в порядке увеличения доли учащихся, показавших знания не выше уровня 1

Источники. OECD/UNESCO Institute for Statistics (2003), p. 274; OECD (2004), p. 443.

В целом, однако прогресс за период с 1998 г. был незначительным в странах, где по-прежнему наблюдается гендерный разрыв в отношении коэффициентов перехода в среднюю школу (см. Статистическое приложение, таблица 7). Гендерный разрыв в отношении брутто-коэффициентов охвата весьма широко распространен в среднем образовании, однако он может наблюдаться в пользу как девочек, так и мальчиков. Только 57 стран из 172 стран, по которым имеются данные, достигли к 2002 г. гендерного паритета; большинство из них расположено в Центральной и Восточной Европе, Восточной Азии и Тихом океане, Латинской Америке и Карибском бассейне, а также Северной Америке и Западной Европе.

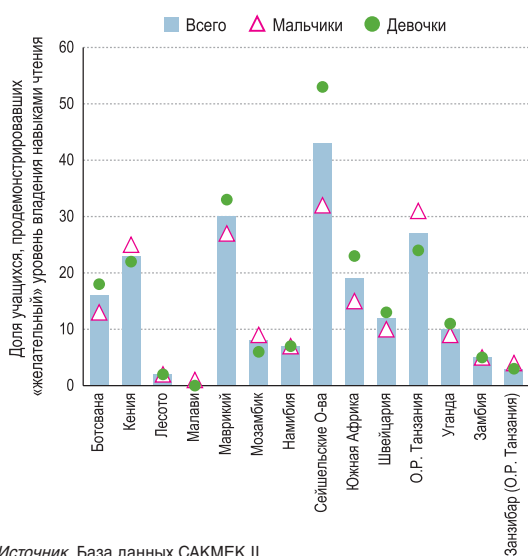
Диаграмма 2.17 показывает разброс значений ИГП в отношении БКО и ВВП на

душу населения. Можно отметить весьма примечательные моменты. Например, гендерный разрыв в пользу мальчиков почти повсеместно характерен только для стран с низким уровнем доходов: БКО в пользу мальчиков превышает БКО в пользу девочек более чем на 10 процентных пунктов только в тех странах, где ВВП на душу населения составляет менее 3800 долл. ППС (за двумя исключениями: Экваториальная Гвинея и Турция). Во-вторых, гендерный разрыв в пользу

девочек наблюдается в большом числе стран с весьма различными уровнями ВВП на душу населения – от Лесото до Дании, – что подтверждает то обстоятельство, что гендерный разрыв проявляется по-разному в отношении каждого пола. Разрыв в пользу мальчиков имеет весьма разбросанный характер и, как правило, отмечается в бедных странах с недостаточно развитыми системами школьного образования. Разрыв в пользу девочек имеет гораздо более узкий характер и часто отмечается в странах с хорошо развитыми школьными системами (большинство стран с высоким БКО характеризуются гендерным дисбалансом в пользу лиц женского пола). Когда доступ к школьному обучению ограничен высокими прямыми и косвенными расходами, у девочек меньше шансов на получение среднего образования, чем у мальчиков. Когда доступ не ограничен финансовыми факторами, охват девочек превышает охват мальчиков, в особенности на втором этапе средней ступени (UNESCO Institute for Statistics, 2005, table 5), причем девочки демонстрируют более высокую успеваемость. Например, в странах, принявших участие в Программе по международной оценке успеваемости учащихся (ПМУУ), проведенной ОЭСР (см. ниже), у школьниц было значительно меньше шансов, чем у школьников, оказаться в числе малоуспевающих (OECD, 2004). У мальчиков больше шансов оказаться охваченными более краткими и менее классическими программами, не дающими

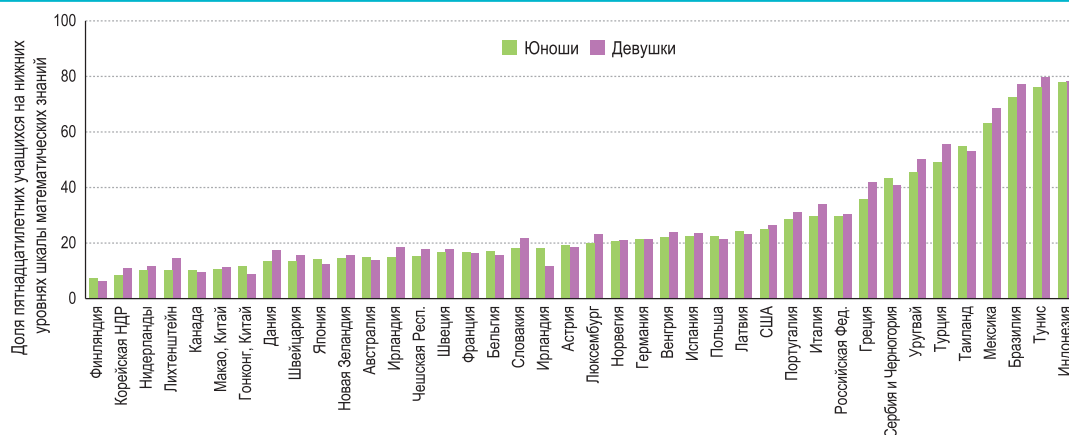
Только 57 стран из 172 стран, по которым имеются данные, достигли к 2002 г. гендерного паритета в среднем образовании

Диаграмма 2.24 Результаты САКМЕК II (2000-2002 гг.): гендерный разрыв в отношении навыков чтения в странах Африки к югу от Сахары



Источник: База данных САКМЕК II.

Диаграмма 2.25 Результаты ПМУУ за 2003 г.: гендерный разрыв в отношении успеваемости в области математики

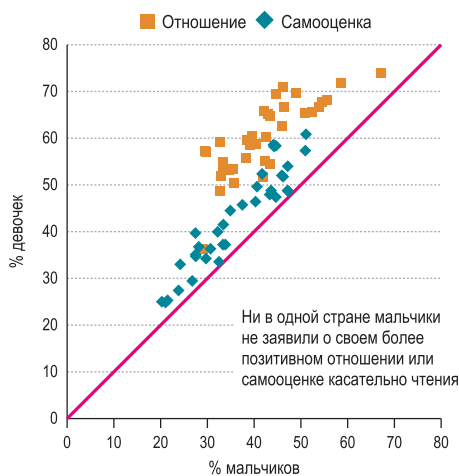


Примечание. Диаграмма показывает долю пятнадцатилетних учащихся, продемонстрировавших знания на низших уровнях математической шкалы ПМУУ. Страны расположены в порядке возрастания доли учащихся, показавших знания не выше уровня 1.
Источник: OECD (2004).

Диаграмма 2.26 Гендерные различия, связанные с отношением к чтению, обследование ПИРЛС, за 2001 г.

Примечание. Диаграмма показывает долю учащихся четвертого класса, сообщивших о самом позитивном «отношении» к чтению и давших соответствующую «самооценку». Параметр «отношение» основывается на степени согласия со следующими утверждениями: «я читаю только тогда, когда это нужно»; «я люблю разговаривать о книгах»; «я был бы рад получить книгу в подарок»; «чтение мне кажется скучным»; и «я люблю читать». Параметр «самооценка» основывается на степени согласия со следующими утверждениями: «мне читать очень легко»; «я читаю хуже других в моем классе» и «читать вслух мне очень трудно».

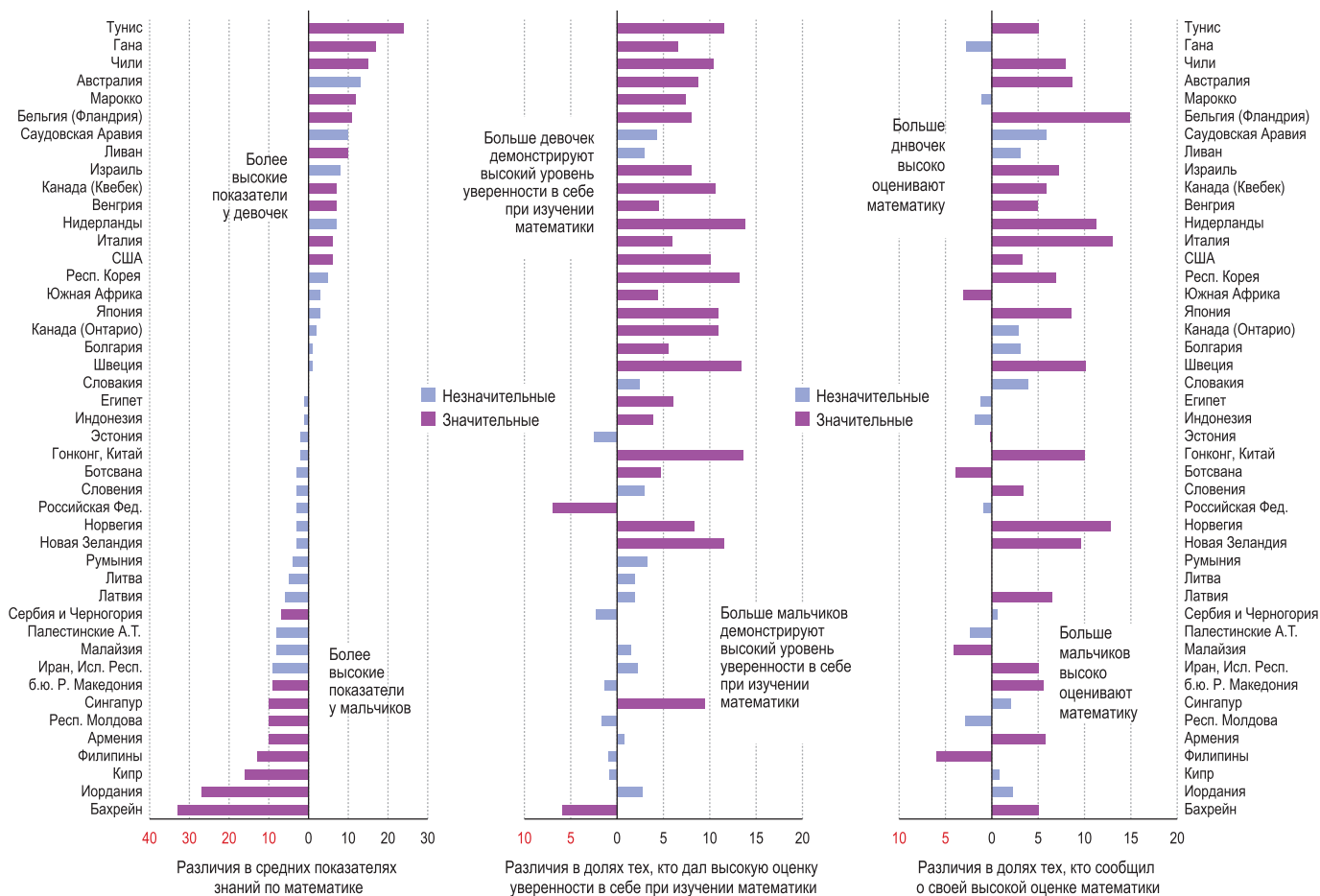
Источник. Расчеты Статистического института ЮНЕСКО, основанные на базе данных обследования ПИРЛС за 2001 г.



выход на высшее образование, и тем самым больше вероятность того, что они раньше покинут школьную систему (OECD, 2001).

Таким образом, быстрое увеличение охвата средним образованием в период с 1998 г. по 2002 г. воплотилось в быстрый прогресс в направлении гендерного паритета, что привело к определенному сближению показателей стран с высокими и низкими значениями БКО: почти в 40% стран с ИГП применительно к БКО средним образованием, составившим менее 0,80 в 1998 г., этот показатель к 2002 г. улучшился; особенно заметно это было в Гвинее, Индии, Йемене, Камбодже, Уганде и Чаде. Однако противоположная тенденция наблюдалась в Джибути, Руанде, Экваториальной Гвинее, Эритрее и Эфиопии, а также в Мьянме и Омане, двух странах, где в 1998 г. отмечался гендерный паритет.

Диаграмма 2.27 Гендерные различия в отношении математики и подходов к изучению математических дисциплин, обследование ТИМСС за 2003 г.



Источники. Расчеты Статистического института ЮНЕСКО, основывающиеся на базе данных обследования ТИМСС за 2003 г.

Более высокая успеваемость девочек на ступени среднего образования находит свое отражение в меньших уровнях второгодничества (см. Статистическое приложение, таблица 8). В целом мальчики чаще оказываются второгодниками, чем девочки. Исключения в основном встречаются в Африке к югу от Сахары, особенно в тех странах, где разрыв в охвате образованием также наблюдается в пользу мальчиков.

Высшее образование

На общемировом уровне число студентов и студенток высших учебных заведений практически равно, однако на уровне стран гендерный паритет в высшем образовании является исключительным явлением и отмечается только в четырех странах из 142 стран, по которым имеются данные за 2002 г. (в Германии, Грузии, на Кипре и Палестинских автономных территориях). Гендерный разрыв в пользу девочек встречается чаще, чем в среднем образовании, однако характеризуется весьма похожей парадигмой: коэффициенты охвата девушек выше в половине развивающихся стран (в 47 из 93), а также в наиболее развитых странах и странах переходного периода (в 42 из 49); они выше на 50% в одной стране из шести стран. Аналогично парадигмам на начальной и средней ступенях образования, гендерный разрыв в пользу юношей отмечается в большинстве стран Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии, в некоторых арабских государствах, а также в нескольких странах Центральной Азии. В целом расширение высшего образования в период с 1998 г. по 2002 г. в особенности благоприятствовало девушкам, о чем свидетельствует диаграмма 2.18.

Учебные результаты

Помимо прогресса в плане охвата школьным образованием, обеспечение образования для всех требует повышения качества обучения в рамках всей школьной системы. Поскольку качество было основной темой доклада за 2005 г., в данном разделе рассматриваются только недавно опубликованные данные, касающиеся учебных результатов, в соответствии с тем особым вниманием, которое уделяется измеримым результатам обучения при формулировании шестой цели ОДВ.

Эти данные получены на основе обследования, проведенного в 2000-2002 гг. Консорциумом по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК II)⁷, а также обследований, проведенных в 2003 г. в рамках Исследования международных тенденций в области изучения математических и естественно-научных дисциплин (ТИМСС)⁸ и Программы по международной оценке успеваемости (ПМУУ)⁹.

Качество образования, конечно, не ограничивается учебными результатами, однако достижение высокого уровня владения предметом является конечной целью любой школьной системы. Данные САКМЕК II (диаграмма 2.19) свидетельствуют, что качество является одной из основных проблем во всех охваченных обследованием странах Африки к югу от Сахары, хотя и в различной степени. Практически ни одному учащемуся, охваченному обследованием в Малави, Лесото или Замбии, не удалось достичь ни одного из высших четырех уровней шкалы САКМЕК, касающейся навыков счета; это удалось сделать одной трети учащихся в Кении, на Маврикий и Сейшельских Островах. Две последние страны, как показано в предыдущем разделе, характеризуются явно лучшими количественными показателями, чем страны материковой Африки к югу от Сахары.

Низкие уровни учебной успеваемости также представляют проблему на более высоких ступенях образования. Данные обследования ТИМСС за 2003 г. (диаграмма 2.20), охватывавшего учащихся восьмого класса,

7. САКМЕК начал свою деятельность с проведения в 1991 г. обследования в Зимбабве, а затем распространил ее на 13 стран и одну территорию. Первая серия обследований (САКМЕК I) была проведена в 1995 г. и 1996 г. Вторая серия (САКМЕК II), проведенная в 2000-2002 гг., посвящена оценке успеваемости по чтению и математике учеников шестого класса и охватывает примерно 2300 школ и 42000 учащихся.

8. ТИМСС, проведенное в 1995 г., 1999 г. и 2003 г. Международной ассоциацией по оценке учебной успеваемости (ИЕА), посвящено оценке успеваемости по математическим и естественно-научным дисциплинам учащихся начальной и средней школы. Представленные в настоящем разделе данные касаются учащихся восьмого класса, возраст которых, как правило, составляет 14 лет; выборка 2003 г. охватывает от 2200 до 7000 таких учащихся в каждой из 46 стран, где проводилось обследование.

9. В рамках ПМУУ Организация экономического сотрудничества и развития провела в 2000 г. и 2003 г. обследования для определения навыков пятнадцатилетних учащихся в математических и естественно-научных дисциплинах, а также навыков чтения. Задачей обследований является оценка их «готовности ко взрослой жизни» к концу обязательного школьного обучения, то есть их «способности ... применять знания и навыки к основным предметным областям, а также анализировать, рассуждать и обеспечивать эффективную коммуникацию по мере постановки, решения и интерпретации проблем в различных ситуациях» (цитируется в Siniscalco, 2005). В 2003 г. обследованием в рамках ПМУУ были охвачены свыше 275000 учащихся в 40 странах (включая все 30 стран-членов ОЭСР).

Гендерный паритет в высшем образовании является исключительным явлением

Обеспечение образования для всех требует повышения качества обучения в рамках всей школьной системы

Уровни грамотности среди взрослых (м + ж) за период 2000-2004 гг.



Данные в области грамотности приводятся за последний год, по которому имеются данные за указанный период. При этом используется традиционное определение грамотности ЮНЕСКО (то есть умение осмысленно прочитать и/или написать простой краткий текст на тему из своей повседневной жизни). Данные основываются на одном из трех косвенных методов оценки:

- а) респонденты в субъективном порядке сообщают о своих навыках грамотности (или их отсутствии) в ходе опроса, проводимого в рамках переписи населения или обследования (самозаявление);
- б) глава семьи (или другой взрослый) сообщает об уровнях грамотности каждого члена своей семьи (оценка третьей стороной);
- с) продолжительность школьного обучения (выраженная в числе лет) используется для проведения различия между «грамотными» и «неграмотными» (приближенный показатель на основе полученного образования).

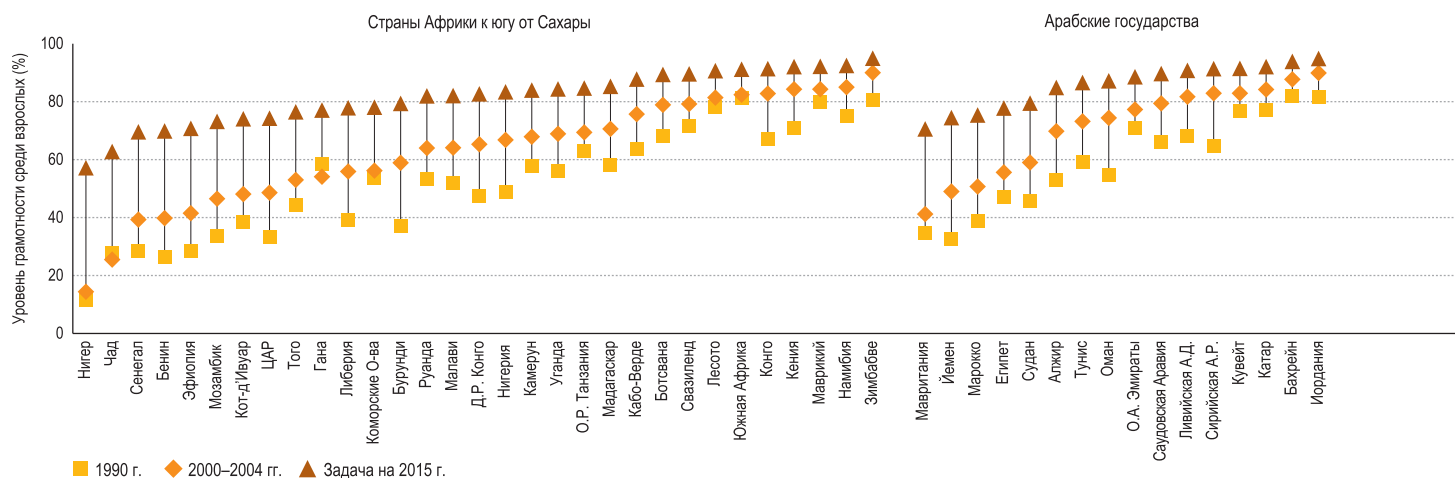
Поскольку сообщаемые данные не дают прямой оценки реальных навыков грамотности и счета соответствующего взрослого контингента, они, как правило, завышают уровни грамотности и поэтому должны трактоваться с осторожностью.

См. на стр. 184 карту проблем в области грамотности в отдельных странах, основанную на прямом методе оценки.

Д.К. – Джамму и Кашмир. Пунктирная линия приблизительно показывает разделительную линию, согласованную Индией и Пакистаном. Стороны пока что не пришли к договоренности об окончательном статусе Джамму и Кашмира.

Указанные границы, названия и обозначения на этой карте не означают официального одобрения или принятия со стороны ЮНЕСКО.

Диаграмма 2.28 Оценочные уровни грамотности взрослого населения (в возрасте 15 лет и старше): 1990 г., 2000-2004 гг. и задача на 2015 г.



Примечания. Задача на 2015 г. рассчитана на основе уровней неграмотности, уменьшенных на 50% (см. вставку 2.4). Включены страны, по которым имеются данные как за 1990 г., так и за 2000-2004 гг., за исключением тех стран, где уровни грамотности в 2000-2004 гг. составляли 95% и более. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

Нельзя говорить о том, что учебные результаты за последние годы характеризуются какой-то четкой международной тенденцией

который соответствует первому этапу среднего образования, свидетельствуют о заметном разрыве между странами, где высокие уровни охвата образованием сочетаются с высокими уровнями успеваемости (прежде всего, странами Европы, Северной Америки и некоторыми странами Восточной Азии)¹⁰, и странами, где меньший охват образованием сопровождается гораздо более низкой успеваемостью. В охваченных обследованием странах Африки к югу от Сахары (Ботсвана, Гана и Южная Африка), а также в Чили, Марокко, на Филиппинах и в Саудовской Аравии большинство учащихся не достигли нижнего контрольного показателя в области математики. Низкая успеваемость представляет проблему не только в других развивающихся странах, охваченных обследованием, но также в Центральной и Восточной Европе, где в нескольких государствах около 20 и более процентов учащихся восьмого класса могут рассматриваться в качестве слабоуспевающих по математике.

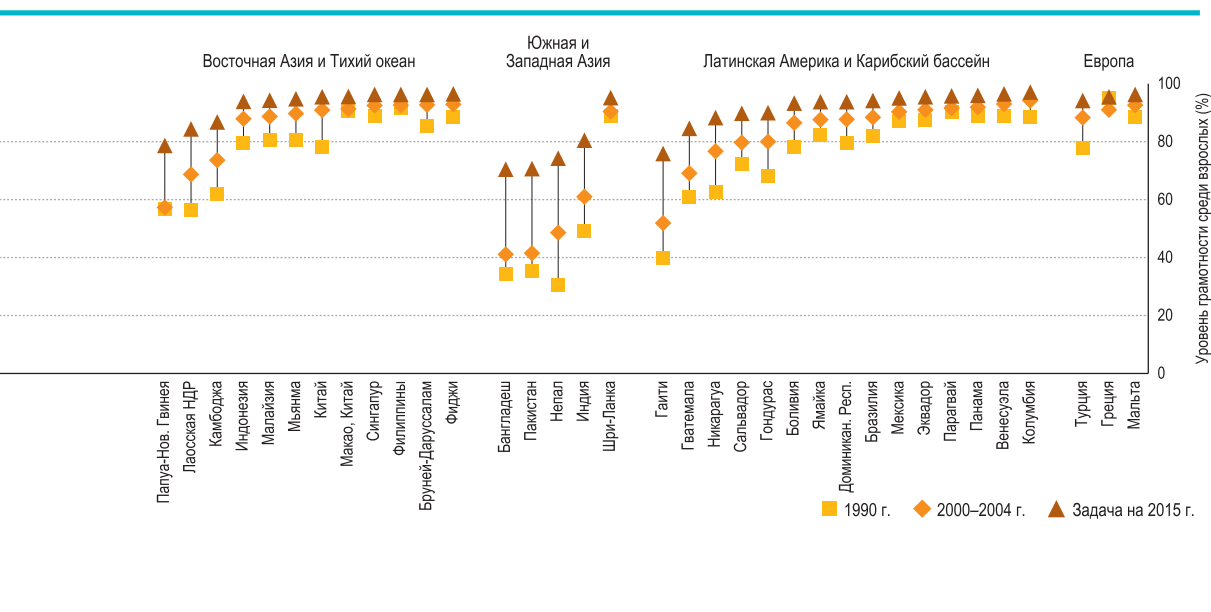
Аналогичные результаты дают данные обследования ПМУУ за 2003 г. (диаграмма 2.21), которые показывают, что еще многое предстоит сделать для повышения успеваемости в странах со средним уровнем доходов. Общая доля пятнадцатилетних учащихся, продемонстрировавших знания на уровне, не достигающем нижнего контрольного показателя по математике, заметно не изменилась в 13 странах, возросла в семи и уменьшилась в восьми странах (диаграмма 2.22). Картина в области

шкала ПМУУ), составила 21%, однако в ряде стран (Бразилия, Индонезия, Мексика, Сербия и Черногория, Таиланд, Тунис, Турция и Уругвай) доля таких учащихся превысила 40%. Но и страны с высоким уровнем доходов также сталкиваются с проблемой низкого уровня навыков грамотности. В восьми странах из 26 стран и территорий с высоким уровнем доходов, охваченных обследованием, 20 и более процентов пятнадцатилетних учащихся продемонстрировали знания не выше уровня один. В области математики доля слабоуспевающих составила от одной четверти до более чем одной трети учащихся в Греции, Италии, Португалии и Соединенных Штатах.

Динамика учебных результатов в последние годы

Нельзя говорить о том, что учебные результаты за последние годы характеризуются какой-то четкой международной тенденцией. Например, в 24 странах, охваченных обследованиями ТИМСС в 1995 г. и 2003 г., доля учащихся восьмого класса, продемонстрировавших знания на уровне, не достигающем нижнего контрольного показателя по математике, заметно не изменилась в 13 странах, возросла в семи и уменьшилась в восьми странах (диаграмма 2.22). Картина в области

10. Гонконг (Китай), Япония, Республика Корея и Сингапур выделяются значительной долей учащихся, продемонстрировавших знания на уровне высокого контрольного показателя в области математики.



естественно-научных дисциплин выглядит несколько лучше: доля учащихся, чьи знания не достигают нижнего контрольного показателя, заметно уменьшилась в 11 странах, в число которых, однако, не входят те страны, где эта доля в 2000 г. была самой высокой. Аналогичным образом, сопоставление результатов обследований ПМУУ за 2000 г. и 2003 г. (диаграмма 2.23) говорит о характерно умеренных вариациях, хотя эта доля действительно значительно уменьшилась в ряде стран, где в 2000 г. она была относительно высокой (например, в Латвии и Индонезии), а это позволяет говорить об определенном повышении качества школьной системы за этот период.

Следует особо отметить, что диаграммы 2.22 и 2.23 включают ряд развивающихся стран. Есть убедительные свидетельства того, что уровни успеваемости в последние годы сократились в нескольких странах Африки к югу от Сахары. Как отмечалось в докладе за 2005 г., результаты САКМЕК II были значительно хуже результатов САКМЕК I в пяти из шести стран и территорий, которые участвовали в обоих обследованиях — Замбия, Занзибар (Объединенная Республика Танзания), Маврикий, Малави и Намибия, — а в Кении не наблюдалось никакого улучшения. В более общем плане можно сказать, что охват слишком небольшого числа стран

оценками учебной успеваемости не позволяет выявить глобальные тенденции. Пока что не хватает данных, которые обеспечили бы мониторинг качества образования.

Гендерные различия в отношении учебной успеваемости

Как подчеркивалось в докладе за 2003/4 г., исследования показывают, что девочки, как правило, демонстрируют лучшую успеваемость в тех странах, где они имеют равный доступ к школьной системе (что может измеряться посредством ИГП по отношению к коэффициентам охвата), вне зависимости от уровня дохода страны¹¹. Даже в тех странах, где девушки находятся в неблагоприятном положении с точки зрения доступа к образованию, гендерные различия в отношении учебной успеваемости зачастую малы или незначительны. Например, в 14 странах и территориях, охваченных обследованием САКМЕК II, доля девочек, показавших «желательное» владение навыками чтения, выше (более чем на 1 процентный пункт) чем доля мальчиков в шести странах, и ниже только в трех странах (диаграмма 2.24). Преимущество девочек, однако, наиболее проявляется в области чтения, тогда как в области математики, например, мальчики и девочки продемонстрировали

Гендерные парадигмы успеваемости связаны с отношением учащихся к учебе

11. См. UNESCO (2003b), pp. 102-5.

Мальчики, как правило, более позитивно оценивали свои математические способности

одинаковые знания в большинстве стран, охваченных исследованием ПМУУ за 2003 г. (диаграмма 2.25).

Гендерные парадигмы успеваемости связаны с отношением учащихся к учебе, попытка определения которого была предпринята в рамках ряда недавних исследований¹². Например, проведенное в 2001 г. обследование ПИРЛС (результаты Международного исследования, посвященного развитию навыков чтения)¹³ показывает различия в отношении к чтению среди учащихся четвертого класса (диаграмма 2.26). Практически во всех 35 странах, охваченных обследованием, весьма позитивное отношение и самооценку подхода к чтению продемонстрировали больше девочек, чем мальчиков, причем учащиеся, заявившие о таком отношении к чтению, также показали лучшие результаты тестов, хотя, конечно, спорным остается вопрос о том, что здесь является причиной, а что следствием.

Резким контрастом выглядит такое положение, при котором в отношении изучения математики девочки менее уверены в себе чем мальчики в большинстве стран, участвовавших в обследовании ТИМСС за 2003 г. (диаграмма 2.27), пусть это даже необязательно находит свое воплощение в различиях, касающихся успеваемости. Среди 45 охваченных исследованием стран девочки продемонстрировали лучшую успеваемость в девяти странах, а мальчики — в 10, тогда как в остальных 26 странах разница была незначительной. Однако девочки сообщили, что менее уверены в себе чем мальчики, в 25 странах, и заявили, что они оценивают математику ниже, в 22 странах. Девочки были более уверены в себе только в двух странах и высоко оценивали математику только в четырех странах.

Это несовпадение между гендерными различиями в отношении успеваемости по математике и различиями в самооценке своего отношения к изучению математики также находит отклик в результатах обследования ПМУУ за 2003 г. Гендерные различия в отношении успеваемости учащихся по математике в целом были незначительными, однако мальчики продемонстрировали гораздо более высокие уровни интереса к математике и удовлетворения от занятия ею. Помимо этого, мальчики более твердо считали, что изучение математики поможет им в будущей жизни; мальчики, как правило, более позитивно оценивали свои математические способности,

тогда как девочки в заметно большей степени испытывали чувства неуверенности, беспомощности и стресса на занятиях математикой (OECD, 2004).

Грамотность

Грамотность находится в центре внимания тематического раздела настоящего *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* и анализируется в главах 5-9. В настоящем разделе дается лишь обзор основных парадигм грамотности взрослых в контексте содержащейся в данной главе общей оценки прогресса на пути к образованию для всех. Как разъясняется в главе 7, используемые здесь данные следует трактовать с определенной осторожностью. Основываясь на традиционных методах оценки, они, как правило, завышают реальные уровни грамотности в странах.

Глобальная картина грамотности взрослых

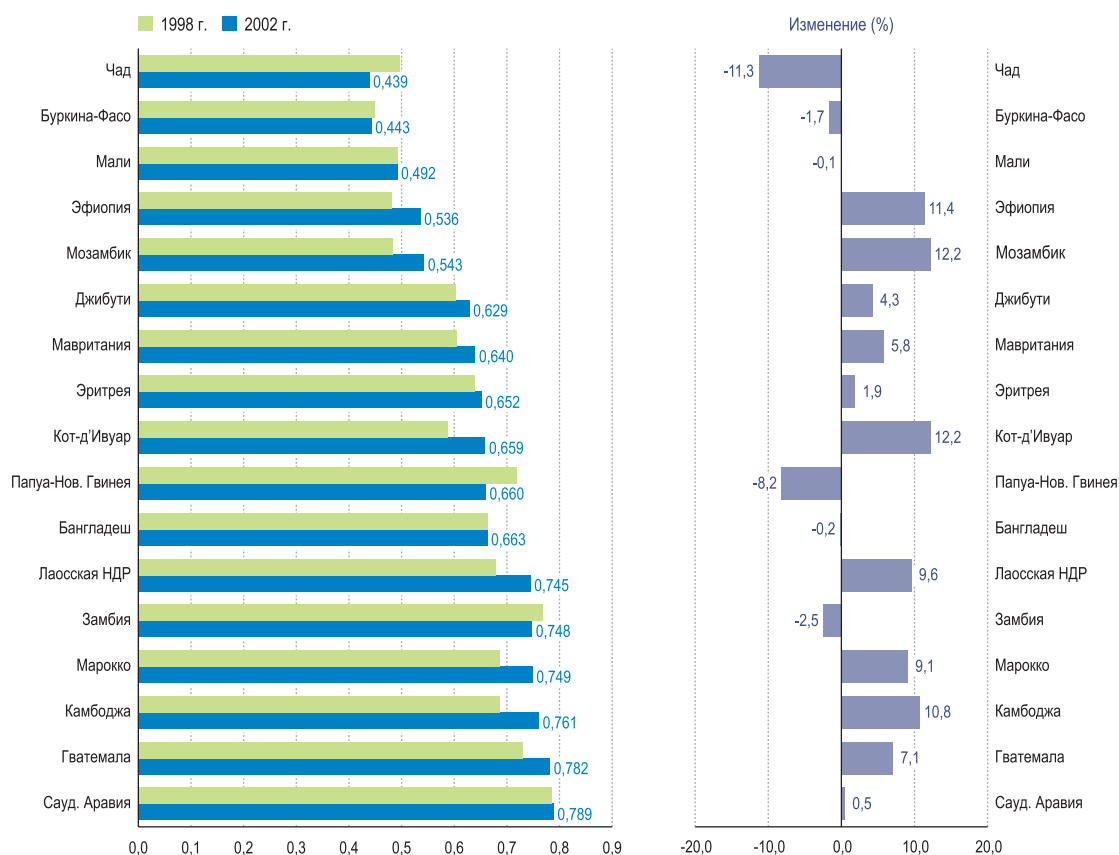
В таблице 2.6 приводятся последние оценки числа неграмотных взрослых наряду с уровнями грамотности населения в возрасте 15 лет и старше. Эти оценки основываются на данных, представленных странами за последний год отчетного периода (2000-2004 гг.). По имеющимся оценкам, общемировое число неграмотных взрослых составляет 771 млн. человек, или 18% взрослого населения мира. Почти все взрослые, которым еще предстоит овладеть минимальными навыками грамотности, проживают в развивающихся странах, в особенности в Южной и Западной Азии, Африке к югу от Сахары и арабских государствах, где уровень грамотности составляет около 60% (см. ниже карту всемирной грамотности). Хотя в регионе Восточной Азии и Тихого океана наблюдается наивысший уровень грамотности среди развивающихся регионов (91%), в силу многочисленности его населения в нем проживает 17% неграмотных взрослых мира.

За период с 1990 г. уровень грамотности среди взрослых вырос с 75% до 82%, а число неграмотных сократилось на 100 миллионов человек, в основном в силу заметного уменьшения их числа (на 94 млн. человек) в Китае. Сокращение числа

12. Эти данные следует интерпретировать с осторожностью, поскольку они основываются на самооценках и в силу этого зависят от конкретных условий этих стран и их культуры.

13. ПИРЛС, как и ТИМСС, является обследованием, проводимым ИЕА; как видно из его названия, оно посвящено навыкам чтения.

Диаграмма 2.29 ИРО в 2002 г. и его динамика за период с 1998 г. в странах с низкими значениями ИРО



Примечание. Включены страны со значениями ИРО ниже 0,80 в 2002 г.
 Источник. Добавление 1, таблица А1.3.

Таблица 2.6 Оценочное число неграмотных взрослых и уровней грамотности (для населения в возрасте 15 лет и старше) в разбивке по регионам, 1990 г. и 2000-2004 гг.

	Число неграмотных (тыс.)		Уровни грамотности (%)		Изменение с 1990 г. по 2000-2004 гг.:		
	1990 г.	2000-2004 гг.	1990 г.	2000-2004 гг.	числа неграмотных (тыс.)	уровней грамотности (%)	уровней грамотности (процентные пункты)
Весь мир	871 750	771 129	75.4	81.9	-100 621	-12	6.4
Развивающиеся страны	855 127	759 199	67.0	76.4	-95 928	-11	9.4
Развитые страны	14 864	10 498	98.0	98.7	-4 365	-29	0.7
Страны переходного периода	1 759	1 431	99.2	99.4	-328	-19	0.2
Африка к югу от Сахары	128 980	140 544	49.9	59.7	11 564	9	9.8
Арабские государства	63 023	65 128	50.0	62.7	2 105	3	12.6
Центральная Азия	572	404	98.7	99.2	-168	-29	0.5
Восточная Азия и Тихий океан	232 255	129 922	81.8	91.4	-102 333	-44	9.6
Южная и Западная Азия	382 353	381 116	47.5	58.6	-1 237	-0.3	11.2
Латин. Америка и Карибский бассейн	41 742	37 901	85.0	89.7	-3 841	-9	4.7
Центральная и Восточная Европа	11 500	8 374	96.2	97.4	-3 126	-27	1.2
Сев. Америка и Западная Европа	11 326	7 740	97.9	98.7	-3 585	-32	0.8

Примечание. Сумма округленных цифр может составлять не целое число.
 Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

неграмотных, пусть даже в гораздо меньших масштабах, наблюдалось во всех регионах, за исключением стран Африки к югу от Сахары и, в более ограниченной степени, арабских государств. Несмотря на увеличение доли грамотных в этих двух регионах на 10 процентных пунктов и более, абсолютное число неграмотных здесь продолжало увеличиваться в силу высокого роста народонаселения. Аналогичным образом, в Южной и Восточной Азии, где число неграмотных взрослых несколько сократилось (на 0,3%), уровни грамотности за этот период возросли на 11 процентных пунктов, хотя уровень грамотности среди взрослых (59%) по-прежнему является здесь самым низким среди регионов мира, в основном в силу крайне низких уровней грамотности в Бангладеш (41%) и в Пакистане (49%).

Диаграмма 2.28 свидетельствует о прогрессе стран в отношении уровней грамотности за период после 1990 г., а также об усилиях,

которые каждая страна должна приложить для достижения цели ОДВ в отношении грамотности к 2015 г. Как разъясняется во вставке 2.3, *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* интерпретирует и измеряет прогресс в деле решения задачи ОДВ, связанной с распространением грамотности среди взрослых, в свете ее формулировки, содержащейся в Джомтьенском плане действий – сокращение уровней неграмотности среди взрослых на 50%. Такая интерпретация не только высвечивает тот факт, что странам с низкими уровнями грамотности необходимы гораздо более мощные усилия, но и позволяет оценивать достижение этой цели всеми странами на индивидуальной основе, вне зависимости от их сегодняшнего уровня распространения грамотности.

За период с 1990 г. уровни распространения грамотности среди взрослых возросли почти во всех странах. Однако во многих случаях этих темпов роста недостаточно для

Вставка 2.3 Измерение прогресса на пути к решению задачи в области грамотности взрослых

Каждая формулировка задачи в области грамотности, даваемая международным сообществом, строилась вокруг сокращения неграмотности взрослых. В пункте 8 Джомтьенских рамок действий (1990 г.) предлагались «цели», которые «страны, возможно, пожелают установить ... на 1990-е годы», включая цель в области грамотности: «сокращение к 2000 г. неграмотности среди взрослых (соответствующую возрастную группу надлежит определить в каждой стране), например, до половины ее уровня за 1990 г., с достаточным акцентом на неграмотность среди женщин, с тем чтобы значительная уменьшить сегодняшний разрыв между уровнями неграмотности мужчин и женщин». Однако в 2000 г. цель, включенная в Дакарские рамки действий, принятые Всемирным форумом по образованию, была сформулирована следующим образом: «улучшение на 50% уровней грамотности среди взрослых к 2015 г., особенно для женщин, наряду с равноправным доступом к базовому и постоянному образованию для всех взрослых».

Истолкованная таким образом цель, однако, означала бы (разъяснения см. во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* за 2003/4 год), что страны с уровнями грамотности среди взрослых менее 66%, должны стремиться к увеличению своего уровня к 2015 г. на 50%, тогда как страны с уровнями грамотности более 66% должны стремиться к обеспечению всеобщей грамотности к 2015 г., что не отвечает цели ОДВ и может быть нереальным. В отношении реалистического характера поставленной в Дакаре цели в области грамотности актуальным представляется следующая выдержка из первой публи-

кации ЮНЕСКО, посвященной международной статистике в области грамотности: «Как в теоретическом, так и практическом плане, невозможно бесконечно поддерживать любой относительный уровень прогресса на основе увеличения процентной доли грамотности, поскольку в конечном счете максимальный предел в 100% был бы достигнут, а никакой дальнейший прогресс оказался бы невозможным. С другой стороны, тот или иной уровень прогресса, основывающийся на уменьшении процентной доли неграмотных, можно поддерживать бесконечно, поскольку предельная относительная величина на уровне нуля приближалась бы, но никогда на практике достигнута не была. Это согласуется с практической ситуацией в области неграмотности, когда в любой стране или в рамках любой возрастной группы всегда будет сохраняться определенная минимальная процентная доля неграмотных» (UNESCO, 1993). Чтобы обеспечить мониторинг прогресса по пути к достижению задачи грамотности для всех стран, вне зависимости от уровня грамотности, Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу пошла по пути измерения прогресса с точки зрения сокращения уровня неграмотности среди взрослых согласно ранее сформулированной цели обеспечения грамотности: сокращение уровня неграмотности, а не увеличение уровней грамотности среди взрослых, на 50%. Однако следует признать, что такая интерпретация подразумевает, что наибольшие усилия потребуются от стран с самыми низкими уровнями грамотности, а этот момент говорит о том, насколько трудно устанавливать реалистичные и актуальные задачи.

достижения цели ОДВ в области грамотности к 2015 г. Это в первую очередь касается тех стран, где уровень грамотности сегодня составляет менее 50%. Несколько стран с уровнем грамотности в диапазоне от 50% до 65% (например, Алжир, Бурунди, Демократическая Республика Конго, Нигерия и Оман) добились значительного прогресса, однако при таких темпах им все же будет трудно обеспечить достижение цели ОДВ в области грамотности к 2015 г.

Гендерный разрыв

Женщины составляют 64% неграмотного населения мира, причем эта цифра практически не изменилась с 1990 г. (63%). На общемировом уровне на каждые 100 грамотных взрослых мужчин приходится только 88 грамотных взрослых женщин. Регионы с наименьшими значениями ИГП в отношении грамотности взрослых включают Южную и Западную Азию (0,66), арабские государства (0,69) и Африку к югу от Сахары (0,76). В Восточной Азии и Тихом океане значение ИГП (0,92) превышает среднемировое значение грамотности среди взрослых характеризуется гендерным паритетом. Рост ИГП отмечается во всех регионах и особенно заметен в трех из них, где высоки как уровни неграмотности, так и гендерный разрыв: в Африке к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и в арабских государствах (см. Статистическое приложение, таблица 2А).

Несмотря на неуклонный прогресс большинства стран в направлении гендерного паритета в отношении уровней распространения грамотности среди взрослых, значительный разрыв между взрослыми мужчинами и женщинами по-прежнему сохраняется. Примерно в одной трети стран, по которым имеются подробные данные в области грамотности, на 100 грамотных мужчин приходится только 80 грамотных женщин. Большинство этих стран расположены в Западной и Центральной Африке; в их число так же входят Бангладеш, Йемен и Непал. В некоторых случаях гендерный разрыв наблюдается в пользу женщин, например, в Ботсване (1,07), Ямайке (1,09), Лесото (1,23) и Объединенных Арабских Эмиратах (1,07). Все больше данных свидетельствуют о повсеместном распространении этой тенденции, в особенности среди более молодых возрастных групп (см. главу 7).

Оценка общего прогресса на пути к образованию для всех

В настоящем разделе дается оценка общего прогресса на пути к образованию для всех на основе двойного подхода: при помощи индекса развития ОДВ (ИРО), который позволяет определить сегодняшнее положение стран, и на основе анализа перспектив государств, связанных с достижением трех целей к 2015 г.

Индекс развития образования для всех

Совокупный индекс развития ОДВ служит ценным сводным показателем положения страны по отношению к ОДВ в целом. ИРО в идеальном случае должен основываться на прогрессе в направлении достижения всех шести целей. Однако, поскольку надежные и сопоставимые данные, касающиеся достижения цели 1 (воспитание и образование детей младшего возраста) по большинству стран отсутствуют, а измерение и мониторинг цели 3 (учебные потребности молодежи и взрослых) осуществить сложно, этот индекс ориентирован на следующие вопросы:

- всеобщее начальное образование (цель 2), о состоянии которого косвенно можно судить по общему нетто-коэффициенту охвата начальным образованием¹⁴;
- распространение грамотности среди взрослых (цель 4), косвенным показателем которого служит уровень грамотности среди лиц в возрасте 15 лет и старше¹⁵;
- гендерный паритет (цель 5), о котором позволяет судить гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ), представляющий собой среднеарифметическое значение для ИГП в отношении брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием и уровня грамотности среди взрослых;
- качество образования (цель 6), косвенным показателем которого служит доля доучившихся до пятого класса.

Взвешенность этих четырех целей представлена в ИРО в равных долях. Поскольку все четыре составляющих выражены в виде процентных долей, диапазон ИРО составляет от 0 до 100% или, когда он выражен в виде коэффициента, от 0 до 1, где 1 означает достижение образования для всех, как это суммировано при помощи индекса. В Добавлении 1 дается подробное разъяснение обоснования и методологии ИРО.

Женщины составляют 64% неграмотного населения мира

Индекс развития образования дает картину сегодняшнего положения стран

14. Общий НКО начальным образованием охватывает детей начального школьного возраста, обучающихся в начальной и средней школе.

15. Используемые данные в области грамотности основываются на «конвенциональных» методах оценки, как отмечалось ранее, и их следует интерпретировать с осторожностью, поскольку в их основе не лежит никакая проверка и они могут завышать данные по распространению грамотности. Более полное разъяснение содержится в главе 7.

Только
20 стран
с большой
долей
вероятности
обеспечат ВНО
к 2015 г.

16. Подробное
разъяснение методологии
проецирования содер-
жится в Добавлении 1.

Таблица А1.1 в Добавлении 1 показывает значения ИРО за 2002 г., когда появилась возможность рассчитать индекс по 122 странам. Эта информация в кратком виде представлена в таблице 2.7 в разбивке по категориям и по регионам. Эти данные подтверждают картину, которая приводилась в предыдущих разделах.

- Для 45 стран (более трети стран из числа тех, по которым имеются данные) значения ИРО составляют свыше 0,95, что позволяет их отнести к категории стран, обеспечивших ОДВ или близких к этому. Большинство из них расположены в Северной Америке и Западной Европе и в Центральной и Восточной Европе, где образование является обязательным уже на протяжении десятилетий.
- 49 стран во всех регионах характеризуются значениями ИРО в диапазоне от 0,80 до 0,94. Качество образования (измеряемое долей доучившихся до пятого класса) является особой проблемой для Латинской Америки и Карибского бассейна, грамотность среди взрослых — для арабских государств.
- Значения ИРО для 28 стран составляют менее 0,80. Более половины из них это страны Африки к югу от Сахары. В этих странах все четыре компонента ИРО находятся на низких уровнях, и обеспечение ОДВ требует принятия мер в рамках всей системы школьного образования. Значения ИРО за период с 1998 г. по 2002 г. изменились незначительно. В среднем индекс увеличился на 1,2%, а расстановка стран осталась стабильной. Значительного прогресса

(более чем на 10%) добились Камбоджа, Кот-д'Ивуар, Мозамбик и Эфиопия (см. диаграмму 2.29). В некоторых странах было отмечено резкое падение ИРО (от 5% до 11%) в результате снижения доли доучившихся до пятого класса (в том числе в Гайане, Папуа-Новой Гвинее, Тринидаде и Тобаго и Чаде). Более чем в 75% стран из 58 стран, охваченных этим анализом, по крайней мере один из показателей изменился в противоположном направлении по сравнению с другими показателями (см. Статистическое приложение, таблица 3).

Перспективы обеспечения образования для всех к 2015 г.

Один из методов изучения этих перспектив состоит в проецировании тенденций с 1990 г. до 2002 г. и на 2015 г.¹⁶. Эта проекция сделана в отношении всеобщего начального образования (цель 2), грамотности взрослых (цель 4) и гендерного паритета в начальном и среднем образовании (цель 5). Эти результаты не являются прогнозами и могут не отражать последствия недавних изменений в политике, однако они все же служат ценным средством для мониторинга.

Всеобщее начальное образование

Как и в отношении ИРО, о прогрессе в направлении ВНО можно судить по общему НКО начальным образованием. Из 163 стран, по которым имеются данные за 2002 г., ВНО к этому году достигли 47 стран, большинство из которых расположены в Северной Америке и Западной Европе, а также в Латинской Америке и Карибском бассейне. Проекция можно составить примерно по 90 странам из 116 остающихся. Результаты приводятся в таблице 2.8.

- Только 20 стран с большой долей вероятности обеспечат ВНО к 2015 г. Например, НКО в Колумбии в период 1990-2002 гг. увеличился с 70% до 90%, что позволяет говорить о возможности достижения этой страной ВНО к 2015 г. Индонезия обеспечила ВНО в 1990 г., однако НКО в этой стране к 1999 г. сократился до 95% в результате экономического и политического кризиса; меры по восстановлению позволяют говорить о вероятности того, что Индонезия вновь обеспечит ВНО к 2015 г.
- 44 страны, большинство из которых характеризовались низкими уровнями охвата

Таблица 2.7 Распределение стран в зависимости от значений ИРО в разбивке по регионам, 2002 г.

	Далеко до достижения ОДВ: ИРО ниже 0,80	Среднее положение: ИРО от 0,80 до 0,94	Близко к достижению ОДВ: ИРО от 0,95 до 0,97	ОДВ обеспечено: ИРО от 0,98 до 1,00
Страны Африки к югу от Сахары	16	7	1	
Арабские государства	5	10	1	
Центральная Азия		2	1	2
Восточная Азия и Тихий океан	3	7	2	1
Южная и Западная Азия	3	1		
Латин. Америка и Карибский басс.	1	20	4	1
Сев. Америка и Зап. Европа		1	7	8
Цент. и Восточная Европа		1	12	4
Всего	28	49	28	16

Источник. Добавление 1, таблица А1.1.

образованием, могут не достичь ВНО, однако развивают образование сравнительно быстрыми темпами. Например, НКО в Буркина-Фасо за период 1990-2002 гг. быстро вырос с 26% до 36%, но все же остается на очень низком уровне. НКО в Бангладеш вырос с 78% в 1990 г. до 88% в 1998 г., однако дальнейший период характеризовался стагнацией.

- 20 странам грозит опасность не обеспечить достижения этой цели, поскольку значения их НКО снижаются. Сюда в основном входят страны переходного периода в Центральной и Восточной Европе и в Центральной Азии, чьим школьным системам еще предстоит справиться с трудностями, с которыми они сталкиваются после 1990 г.
- Особо следует выделить три страны, включенные в этот анализ, как стоящие перед серьезной опасностью не обеспечить достижение ВНО к 2015 г.: речь идет об Азербайджане, Папуа-Новой Гвинее и Саудовской Аравии, где значения НКО составляют менее 80% и продолжают уменьшаться.

Грамотность среди взрослых

В рамках этого анализа перспектив государств страны, где уровни грамотности сегодня составляют более 97%, рассматриваются как близкие к «всеобщей грамотности» (тем не менее следует помнить, что речь идет о данных, полученных на основе косвенных оценок, без проведения тестов) и поэтому не включены в данный анализ. Такие страны составляют менее 30% от стран, по которым имеются данные за 2000-2004 гг. Большинство из них расположены в Центральной Азии, Центральной и Восточной Европе и в Западной Европе. И напротив, ни одна страна в регионах арабских государств, Южной и Западной Азии и Африки к югу от Сахары не относится к числу близких к «всеобщей грамотности». Как отмечалось выше, в этих регионах наименьшие средние показатели грамотности среди взрослых.

Поскольку уровни грамотности среди взрослых повышаются повсеместно, проводится различие между странами с относительно медленным прогрессом и странами

30 странам, включая Индию и Пакистан, грозит опасность не достичь цели в области грамотности к 2015 г.

Таблица 2.8 Перспективы стран обеспечить всеобщее начальное образование к 2015 г.

Положение относительно 100% НКО в 2002 г.	Близки к достижению цели или находятся в промежуточном положении	<p align="center">КВАДРАНТ I</p> <p align="center">Грозит опасность не достичь этой цели 20 стран</p> <p>Албания, Бахрейн, Британские Виргинские Острова, б.ю. Р. Македония, Вьетнам, Грузия, Кувейт, Кыргызстан, Малайзия, Мальдивские Острова, Нидерландские Антильские Острова, Палестинские автономные территории, Парагвай, Румыния, Словения, Уругвай, Чешская Республика, Экваториальная Гвинея, Эстония, Южная Африка.</p>	<p align="center">КВАДРАНТ II</p> <p align="center">Большая вероятность достижения цели 20 стран</p> <p>Алжир, Беларусь, Боливия, Болгария, Вануату, Венесуэла, Гватемала, Индонезия, Иордания, Ирландия, Камбоджа, Колумбия, Куба, Лесото, Литва, Мальта, Маврикий, Марокко, Никарагуа, Ямайка.</p>
	Находятся в промежуточном положении или далеки от достижения этой цели	<p align="center">КВАДРАНТ IV</p> <p align="center">Серьезная опасность не достичь цели 3 страны</p> <p>Азербайджан, Папуа-Новая Гвинея, Саудовская Аравия</p>	<p align="center">КВАДРАНТ III</p> <p align="center">Малая вероятность достижения цели 44 страны</p> <p>Бангладеш, Бенин, Ботсвана, Буркина-Фасо, Бурунди, Гамбия, Гана, Гвинея, Джибути, Египет, Замбия, Зимбабве, Исламская Республика Иран, Йемен, Кения, Коста-Рика, Кот-д'Ивуар, Лаосская НДР, Латвия, Ливан, Мадагаскар, Мавритания, Макао (Китай), Мали, Мозамбик, Монголия, Мьянма, Намибия, Нигер, Объединенные Арабские Эмираты, Объединенная Республика Танзания, Оман, Республика Молдова, Сальвадор, Свазиленд, Сенегал, Сент-Винсент и Гренадины, Таиланд, Тринидад и Тобаго, Хорватия, Чад, Чили, Эритрея, Эфиопия.</p>
	В направлении от достижения цели	В направлении к достижению цели	
Изменения за период с 1990 г. по 2002 г.			

Таблица 2.9 Перспективы стран в отношении достижения к 2015 г. цели в области грамотности взрослых

Уровень грамотности взрослых в 2000-2004 г.	Высокий уровень грамотности (от 80% до 97%)	<p>КВАДРАНТ I</p> <p>Опасность не достичь цели 20 стран</p> <p>Бразилия, Вьетнам, Гондурас, Доминиканская Республика, Катар, Колумбия, Сент-Люсия, Маврикий, Малайзия, Мьянма, Намибия, Панама, Перу, Свазиленд, Сирийская Арабская Республика, Суринам, Турция, Филиппины, Шри-Ланка, Эквадор.</p>	<p>КВАДРАНТ II</p> <p>Большая вероятность достижения цели 23 страны</p> <p>Бахрейн, Боливия, Босния и Герцеговина, Бруней-Даруссалам, б.ю. Р. Македония, Венесуэла, Греция, Израиль, Иордания, Китай, Кипр, Макао (Китай), Мальдивские Острова, Мексика, Палестинские автономные территории, Парагвай, Республика Молдова, Саудовская Аравия, Сербия и Черногория, Сингапур, Таиланд, Чили, Экваториальная Гвинея.</p>
	Низкий уровень грамотности (менее 80%)	<p>КВАДРАНТ IV</p> <p>Серьезная опасность не достичь цели 30 стран</p> <p>Алжир, Ангола, Белиз, Бенин, Бурунди, Гватемала, Демократическая Республика Конго, Замбия, Индия, Камбоджа, Кения, Кот-д'Ивуар, Лаосская НДР, Мавритания, Мадагаскар, Непал, Нигер, Никарагуа, Объединенная Республика Танзания, Пакистан, Папуа-Новая Гвинея, Руанда, Сальвадор, Сенегал, Судан, Сьерра-Леоне, Того, Тунис, Центральноафриканская Республика, Чад.</p>	<p>КВАДРАНТ III</p> <p>Малая вероятность достижения цели 0 стран</p>
		Медленно прогрессирующие страны	Быстро прогрессирующие страны
Рост за период между 1990 г. и 2000-2004 гг.			

с относительно быстрым прогрессом.

Проекции можно составить для 92 стран, в том числе для 19 стран, которые достигли уровней грамотности, превышающих 97% (большинство из них находится в Европе и Центральной Азии). Таблица 2.9 показывает результаты для остальных 73 стран.

- 23 страны имеют довольно высокие шансы достижения цели 4, поскольку уровни грамотности в этих странах относительно высоки и довольно быстро растут.
- 20 странам, многие из которых относятся к региону Латинской Америки и Карибского бассейна, грозит опасность не достичь этой цели с учетом сегодняшних темпов роста их уровней грамотности, пусть даже сами уровни имеют довольно высокое значение.
- 30 странам грозит серьезная опасность не достичь этой цели к 2015 г., поскольку их крайне низкие уровни грамотности растут недостаточно быстро. Большинство этих стран находятся в Африке, однако в их число также входят Индия, Непал, Пакистан и несколько стран Латинской Америки.

Гендерный паритет в начальном и среднем образовании

Перспективы стран в отношении гендерного паритета оцениваются на основе проекции тенденций изменения НКО начальным и

среднем образованием в разбивке по гендерной принадлежности за 2005 г. и 2015 г. в соответствии с формулированием гендерной цели. Результаты по 149 странам показаны в таблице 2.10.

Можно выделить три основные категории:

- 49 стран к 2002 г. обеспечили гендерный паритет в охвате начальным и средним образованием. Здесь представлены все регионы ОДВ, причем к этим 49 странам относятся некоторые крупные страны Азии, включая Китай и Индонезию. Еще шесть стран могут обеспечить гендерный паритет в начальном и среднем образовании к 2005 г. и еще восемь — к 2015 г.
- 43 страны обеспечили гендерный паритет в начальном образовании в 2002 г. 12 стран, которые с большой вероятностью добьются этого к 2005 г. или к 2015 г., вероятно, не сумеют достичь его в среднем образовании. В большинстве из этих 55 стран гендерный разрыв наблюдается в пользу девочек: во многих случаях охват образованием и мальчиков, и девочек находится на высоком уровне, и значительные успехи в области начального школьного образования находят свое отражение в том, что большее число девочек переходят на ступень среднего образования и продолжают на ней

обучение (вставка 2.4). Однако в некоторых странах, таких, как Индия, охват девочек образованием быстро растет на начальной ступени, однако доля тех из них, кто переходит на среднюю ступень, остается на низком уровне.

- 24 страны с большой долей вероятности не смогут обеспечить гендерного паритета к 2015 г. ни на одной ступени. В этих странах разрыв наблюдается в пользу мальчиков, а школьная система недостаточно развита ни на начальной, ни на средней ступени¹⁷.

Таким образом, из 100 стран, которые к 2002 г. не достигли гендерного паритета либо на одной из двух ступеней образования, либо на них обеих, только шесть с большой долей вероятности смогут достичь его в начальном и среднем образовании к 2005 г., и еще восемь стран — к 2015 г.; 86 странам грозит опасность не обеспечить достижения гендерного паритета (семи странам — в начальном образовании, 55 странам — в среднем образовании и 24 странам — на обеих ступенях). Гендерный разрыв в образовании остается правилом, а не исключением, и сегодняшних тенденций для достижения поставленных в Дакаре целей недостаточно.

Заключение

Представленный в настоящей главе материал свидетельствует о неуклонном, но недостаточном прогрессе в направлении целей ОДВ. В частности, не выполнена задача достижения гендерного паритета к 2005 г., пусть даже последние имеющиеся данные относятся к 2002/3 учебному году. После выхода первых двух докладов перспективы отдельных стран в отношении различных целей изменились незначительно. Подготовленные в этом году проекции подкрепляют сделанные ранее выводы о том, что сложилась определенная картина стран, которые смогут или не смогут обеспечить достижения таких целей, как ВНО, грамотность среди взрослых и гендерный паритет, хотя проекции невозможно рассчитать по ряду ведущих стран и поэтому приводимые в настоящей главе перечни не являются исчерпывающими. В целом по-прежнему есть все основания говорить о необходимости и далее уделять самое пристальное внимание странам Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и арабским государствам наряду с наименее развитыми странами в других регионах. Странам, которым грозит самая серьезная опасность, надлежит удвоить свои усилия в определенных ключевых областях политики, в особенности в том, что касается мобилизации внутренних ресурсов (см. главу 3) и дальнейшего привлечения внешней помощи (см. главу 4). ■

Необходимо и далее уделять самое пристальное внимание странам Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и арабским государствам

¹⁷. Помимо этого, 17 стран обеспечили гендерный паритет на средней ступени или могут добиться этого к 2015 г., однако обеспечение гендерного паритета на начальной ступени маловероятно.

Таблица 2.10 Перспективы стран, касающиеся достижения гендерного паритета в начальном и среднем образовании к 2005 г. и 2015 г.

		Гендерный паритет в среднем образовании				Число стран
		Достигнут в 2002 г.	Может быть достигнут в 2005 г.	Может быть достигнут в 2015 г.	Опасность не достичь этой цели к 2015 г.	
Гендерный паритет в начальном образовании	Достигнут в 2002 г.	Австралия, Азербайджан, Албания, Англия, Армения, Багамские Острова, Барбадос, Беларусь, Болгария, б.ю. Р. Македония, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Израиль, Индонезия, Италия, Канада, Кипр, Китай, Иордания, Казахстан, Кыргызстан, Латвия, Литва, Маврикий, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Объединенные Арабские Эмираты, Оман, Республика Корея, Республика Молдова, Российская Федерация, Румыния, Сейшельские Острова, Сербия и Черногория, Словакия, Словения, США, Узбекистан, Украина, Франция, Хорватия, Чешская Республика, Чили, Эквадор, Эстония, Ямайка, Япония. 49	Австрия, Боливия, Гайана, Кения 4	Аргентина, Белиз, Ботсвана, Швейцария 4	Вануату, Венесуэла, Бангладеш, Бахрейн, Бельгия, Бруней-Даруссалам, Гамбия, Дания, Доминиканская Республика, Зимбабве, Исландия, Испания, Ирландия, Катар, Колумбия, Коста-Рика, Кувейт, Лесото, Люксембург, Мавритания, Малайзия, Мальдивские Острова, Мексика, Монголия, Мьянма, Намибия, Нидерландские Антильские Острова, Никарагуа, Новая Зеландия, Палестинские автономные территории, Польша, Перу, Руанда, Сент-Винсент и Гренадины, Самоа, Суринам, Сент-Люсия, Соединенное Королевство, Тонга, Тринидад и Тобаго, Уганда, Филиппины, Финляндия. 43	100
	Может быть достигнут в 2005 г.	Эстония 1	Иран, Ислам. Республика 1	Гана, Саудовская Аравия 2	Индия, Сирийская Арабская Республика, Ливан, Панама, Тунис. 5	9
	Может быть достигнут в 2015 г.	Куба 1	Египет 1		Бразилия, Замбия, Непал, Сенегал, Таджикистан, Того, Португалия. 7	9
	Опасность не достичь этой цели к 2015 г.	Сальвадор, Свазиленд, Парагвай 3		Камерун, Макао (Китай), Южная Африка, Вьетнам 4	Алжир, Аруба, Бенин, Британские Виргинские Острова, Буркина-Фасо, Бурунди, Гватемала, Джибути, Йемен, Камбоджа, Коморские Острова, Кот-д'Ивуар, Лаосская НДР, Малави, Мали, Марокко, Мозамбик, Нигер, Папуа-Новая Гвинея, Судан, Турция, Чад, Эритрея, Эфиопия. 24	31
Число стран		54	6	10	79	149

Примечание. В странах, выделенных голубым цветом, в среднем образовании гендерный разрыв наблюдается в пользу девочек.

Вставка 2.4 Гендерный разрыв с точки зрения охвата образованием

Во многих странах мира основная задача, связанная с достижением такой цели ОДВ, как гендерный паритет, по-прежнему заключается в расширении охвата девочек школьным образованием. Однако сейчас все больше становится стран, где сегодня охват образованием девочек выше, чем мальчиков, особенно на ступенях среднего и высшего образования. За некоторыми исключениями такие страны относятся к числу либо развитых стран, либо развивающихся стран, близких к обеспечению ВНО. Среди 79 стран, которые с большой долей вероятности не смогут обеспечить гендерного паритета в среднем образовании к 2015 г., в 42 странах мальчики охвачены образованием меньше, чем девочки. Научные исследования и результаты оценок успеваемости учащихся по всему миру свидетельствуют, что мальчики, как правило, демонстрируют худшую успеваемость, чем девочки, чаще остаются на второй год, не могут сдать выпускных экзаменов и раньше бросают школу. Эта ситуация, требующая внимания со стороны политиков, объясняет, почему такие развитые страны, как Дания, Финляндия,

Новая Зеландия и Соединенное Королевство, фигурирующие в таблице 2.10, могут не обеспечить достижения гендерного паритета в среднем образовании к 2015 г. Эта проблема также получает все большее распространение в развивающихся странах, в особенности в Латинской Америке и Карибском бассейне.

Можно сделать вывод, что более высокий уровень охвата образованием девочек, чем мальчиков, может сосуществовать с сохраняющимся ущемленным положением девочек либо в рамках самой школьной системы (практика преподавания, учебная программа и т.д.) либо в рамках других структур, таких, как рынок труда, где женщинам зачастую необходима более высокая квалификация, чем мужчинам, чтобы добиться таких же результатов. Это обуславливает необходимость государственной политики, направленной на обеспечение гендерного равенства в образовании и выходящей далеко за рамки инициатив, сосредоточенных только на уровне охвата образованием.

Урок географии
для подпасков
из Ладакии, Индия

© Olivier FOLLMI / RAPHO



Глава 3

Усилия отдельных стран: ускорение темпа

Продвижение к целям ОДВ осуществляется, но слишком медленно в том, что касается запланированных результатов, особенно в странах Африки к югу от Сахары, в Южной и Западной Азии и в арабских государствах. Первой из целей с установленной датой – гендерного паритета в начальной и средней школе, которого следовало добиться к 2005 г., – достичь не удалось. Ускорение темпов изменений, без которых не удастся достичь намеченных на 2015 г. целей, требует уделения большего внимания вопросам планирования, стратегии, ресурсов и ключевым пунктам политики во многих странах. В настоящей главе рассматриваются некоторые элементы планов по ОДВ различных стран, государственное финансирование и расходы семей (с учетом обновленной информации о плате за обучение в начальной школе), а также (как и в докладе за 2005 г.) уделяется внимание проблеме учителей, особенно планируемыми потребностями. В главе подчеркивается необходимость сохранения темпов продвижения к гендерному паритету, несмотря на разочарование относительно недостигнутой цели, а также решения других ключевых моментов: инклюзивное образование, образование в странах, испытывающих затруднения, реакция на пандемию ВИЧ/СПИДа и обеспечение здоровья и безопасности учащихся.



Национальные планы в области образования должны учитывать все цели ОДВ

Планирование в целях достижения ОДВ

Приоритеты политики отдельных стран и ОДВ

Дакарские рамки действий 2000 г. призывали к тому, чтобы к 2002 г. были составлены всеобъемлющие планы по ОДВ отдельных стран. Эти планы, ограниченные по срокам и сконцентрированные на определенных действиях, должны предусматривать конкретные меры, направленные на достижение каждой из шести целей ОДВ, а также устойчивые финансовые рамки¹. Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН)² аналогичным образом обращены к целям в области развития, сформулированным в Декларации тысячелетия (ЦРТ). Один из двух докладов по Проекту тысячелетия, посвященный образованию и гендерному паритету, призывает правительства развивающихся стран ввести в действие активные стратегии к 2006 г. и рекомендует увязать существующие ДССН с ЦРТ (Millennium Project, 2005a).

В предыдущих Всемирных докладах по мониторингу ОДВ рассматривались отдельные аспекты планов по ОДВ и ДССН. По итогам обзора 17 ДССН, завершено к июлю 2002 г., можно было сделать вывод, что ОДВ и ЦРТ в области образования уделялось все большее внимание в планах по образованию и сокращению масштабов нищеты (Vagai, 2002). В докладе за 2003/4 г. рассматривались аспекты ДССН, посвященные образованию и гендерным проблемам; имеется свидетельство того, что в странах начинают устанавливать собственные цели, связанные с ОДВ и ЦРТ (Whitehead, 2003). В докладе 2005 г. выделены амбициозные планы отдельных стран по достижению ОДВ и эффективному использованию национальных планов. В настоящем докладе в главе 9 рассматривается включение планов по достижению грамотности в ДССН (UNESCO-IIEP, 2005a). Обзор образовательного компонента 18 ДССН, завершённый к маю 2003 г. (Caillod and Hallak, 2004), демонстрирует следующее. В то время как образовательные разделы документов со временем улучшались и становились более реалистичными, приоритеты в политике оставались плохо приспособленными к обстоятельствам каждой страны в отдельности, а разделы документов по

образованию были слабо интегрированы в более широкие стратегии. Финансовая устойчивость образовательных планов в ДССН остается также под вопросом, поскольку они кажутся одновременно и слишком оптимистичными в том, что касается внутреннего финансирования, и слишком зависящими от помощи извне; кроме того, в планах уделяется сравнительно мало внимания грамотности, воспитанию и образованию детей младшего возраста (ВОДМ).

Для обзора планов необходимо проанализировать отдельные документы, поскольку не существует базы данных, полностью охватывающей цели, стратегии, финансирование или другие элементы планов ОДВ, ДССН и других документов, относящихся к планированию образования в странах, таких, как секторальные планы. ЮНЕСКО собирает данные по планам по ОДВ только от случая к случаю³. В будущих докладах будет углубляться анализ ДССН и других документов, относящихся к разработке планов на национальном уровне. В качестве первого шага в данном Докладе используются два новых источника данных, исходящие от институтов ЮНЕСКО: обзор планов по ОДВ, сделанный Международным институтом планирования образования (МИПО) по 35 странам⁴, а также проведенный Международным бюро просвещения (МБП) анализ документов различных стран, подготовленных для сессии Международной конференции по образованию в 2001 и 2004 гг. Однако ни в одном из этих обзоров нет информации по осуществлению, финансовым ассигнованиям или общей поддержке, которую национальные стратегии получают от правительства или гражданского общества.

Большинство из 30 планов по ОДВ разработаны сравнительно недавно и рассчитаны на долгий срок: 79% были

1. По заказу ЮНЕСКО готовится оценка ее роли в поддержке разработки планов ОДВ, которая должна быть завершена к концу 2005 г.

2. К июлю 2005 г. 56 стран разработали полные или предварительные ДССН. См.: www.imf.org/external/np/prsp/prsp.asp

3. См. собранные ЮНЕСКО планы ОДВ: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=9328&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

4. Страны были отобраны из трех групп, наметившихся в ходе работы, проделанной при подготовке доклада 2002 г. (UNESCO, 2002b): те, у которых есть высокий шанс добиться всех трех количественных целей ОДВ к 2015 г.; те, которые к 2015 г. не смогут, вероятно, добиться выполнения одной из целей; и те, которые серьезно рискуют не достичь к 2015 г. ни одной из целей.

Таблица 3.1 Охват целей ОДВ с заданными сроками их достижения в документах планирования 32 стран

Страна	Число стран в рассматриваемой группе	Цель 1 ВОДМ	Цель 2 ВНО	Цель 3 Обучение молодежи и взрослых	Цель 4 Грамотность	Цель 5 Гендерные проблемы	Цель 6 Качество	Число планов, охватывающих все шесть целей	Число планов, охватывающих по крайней мере пять целей
Африка к югу Сахары	10	5	10	3	6	8	9	2	4
Арабские государства	4	3	4	2	4	1	2	1	1
Центральная Азия	3	3	3	2	3	2	2	1	2
Восточная Азия и Тихий океан	3	3	3	1	3	2	3	1	2
Южная и Западная Азия	5	4	5	1	4	3	5	1	3
Латин. Америка и Карибский басс.	7	6	7	3	5	2	6	1	3
Всего	32	24	32	12	25	18	27	7	15

Источник: UNESCO-IIEP (2005b).

Вставка 3.1 Национальные стратегии, направленные на достижение целей ОДВ: примеры по некоторым странам

Основные стратегии, которые используют некоторые или все из приводимых в примере МИПО 15 стран, чьи планы по ОДВ направлены как минимум на достижение пяти из шести целей ОДВ, таковы:

- Стратегии в области ВОДМ, которые уделяют особое внимание обездоленным и неблагополучным группам (семь стран). Монголия разрабатывает стимулы для осуществления на местах ВОДМ для скотоводческого населения.
- Стратегии по достижению ВНО, которые уделяют особое внимание ликвидации барьеров на пути к качественному образованию (все 15 стран). Кения вводит бесплатное начальное образование, целевые программы организации школьного питания, фонд учебников для бедных семей и фонд стипендий, который предоставит возможность учащимся из бедных семей перейти от начального к среднему образованию.
- Нацеленные на ВНО стратегии, которые специально направлены на охват и равенство доступа для особо неблагополучных групп, например, для беспризорных детей (11 стран). В Индии стратегии, ориентированные на работающих детей, включают расширение таких мероприятий, как лагеря «возвращение в школу», летние школы, вспомогательные курсы, постоянная учебная и моральная поддержка после того, как дети поступают в школу, равно как такие программы, как начатый министерством труда национальный проект детского труда, посредством которого работающим детям обеспечивается образование.
- Стратегии, направленные на борьбу с неграмотностью (восемь стран). Масштабный подход Бенина к этой проблеме включает меры по расширению спроса на образование, повышению качества программ грамотности, улучшению финансирования и укреплению децентрализованных систем управления.
- Стратегии по обеспечению доступа женщин и девочек к образованию (десять стран), особенно практика стимулов к уменьшению частных расходов, обеспечение раздельного проживания, увеличение найма женщин-преподавательниц, исключение гендерных стереотипов из учебных материалов и осознание учителями и управленческим персоналом потребностей и особых обстоятельств, в которых находятся девочки. Кот-д'Ивуар признает важность правовых и политических рамок, которые необходимы для противостояния многим социальным аспектам неравенства.
- Стратегии, направленные на улучшение качества (все 15 стран). Бангладеш, Бенин, Индия, Кения, Кот-д'Ивуар и Нигер указывают на потребность в новых и переоборудованных классах. В Плане повышения качества образования в Бразилии внимание сконцентрировано на учителях. Сюда входят: повышение квалификации недостаточно квалифицированных преподавателей; привлечение новых кадров; широкое, в масштабах всей страны, профессиональное обучение преподавателей начальных классов, особенно португальскому языку и математике.

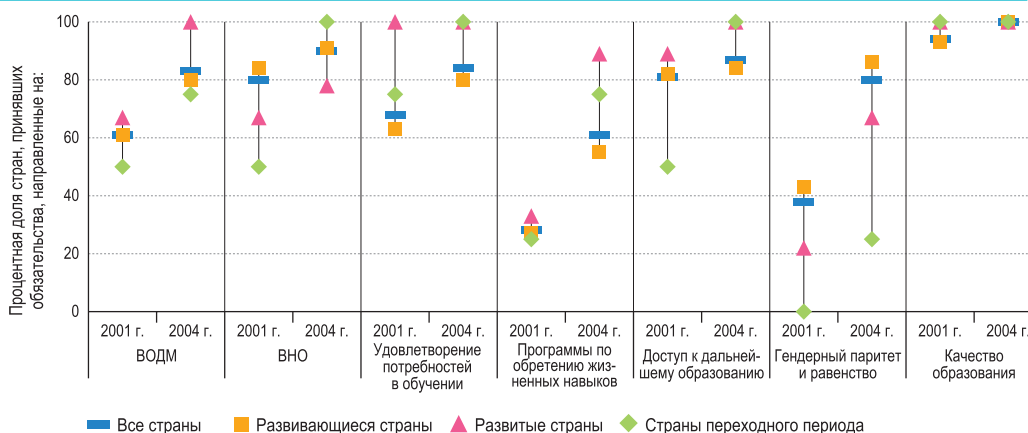
Источник: UNESCO-IIEP (2005b).

В плане повышения качества образования в Бразилии внимание сконцентрировано на учителях

опубликованы между 2001 г. и 2005 г., и 58% охватывают десятилетний период, особенно планы стран Африки к югу от Сахары и арабских государств⁵.

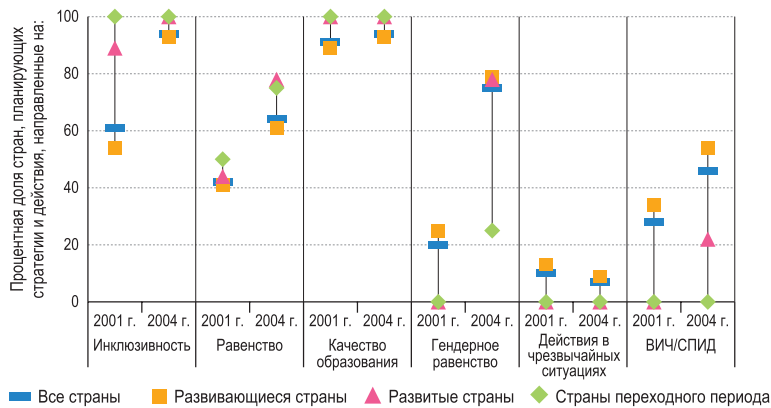
5. Обзор ЮНЕСКО-МИПО также продемонстрировал, что некоторые страны переводят свои долгосрочные планы в планы действий, охватывающие период от трех до пяти лет: это, например, принятый в Марокко «Среднесрочный план действий на 2004-2007 гг.» и «Стратегические приоритеты на 2005-2008 гг.» Никарагуа; оба плана приняты в 2004 г. (UNESCO-IIEP, 2005b).

Диаграмма 3.1 Политические обязательства, направленные на достижение целей ОДВ, в докладах 69 стран, представленных на конференциях 2001 г. и 2004 г.



Источник: Amadio et al. (2005) на основании докладов, представленных Международной конференции по образованию.

Диаграмма 3.2 Стратегии и действия, связанные с целями ОДВ, о которых сообщалось 69 странами на конференциях 2001 г. и 2004 г.



Источник: Amadio et al. (2005), на основании докладов, представленных на Международной конференции по образованию.

В таблице 3.1 показано, каким образом отдельные цели ОДВ отражены в 32 планах. Безусловно, на первом месте стоит всеобщее начальное образование (ВНО), на что нацелено расширение всеобщего охвата школьным образованием в Южной Азии и Африке к югу от Сахары, а также целевое привлечение к получению образования неблагополучных групп в других регионах, где показатели охвата образованием сравнительно высоки. Цель 3 заключается в обеспечении того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе

равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков. Очевидно, что эта цель является наиболее забытой и учитывается только в одной трети стран, располагающих соответствующими планами. Из 32 стран планами, которые включают все шесть целей, обладают только Бенин, Индия, Индонезия, Кения, Парагвай, Судан и Узбекистан. Бангладеш, Бразилия, Кот-д'Ивуар, Монголия, Мьянма, Непал, Нигер и Никарагуа уделяют особое внимание по крайней мере пяти целям. Во вставке 3.1. показаны некоторые стратегии, которые используют эти пятнадцать стран.

Работа МИПО позволяет сделать вывод, что уровни финансирования, получаемого от центрального правительства, могут не соответствовать амбициозным национальным целям страны. Из 30 стран, по которым были получены финансовые данные, десять тратили на образование менее 3% от ВВП, 14 — от 3% до 5% и шесть — от 5% до 9%. Что же касается 30 стран, по которым было возможно проследить динамику затрат на образование в 2000-2004 гг., то бюджетные расходы в целом выросли в Латинской Америке, но уменьшились в странах Африки к югу от Сахары.

В обзоре МБП проанализированы доклады (но не документы по планированию) 69 стран, принимавших участие в сессиях Международной конференции по образованию в 2001 г. и 2004 г. (Amadio et al., 2005). Почти все страны в обоих случаях

Вставка 3.2 Привлечение гражданского общества к планированию и мониторингу ОДВ

В Бангладеш Кампания народного образования (КАМПЕ), проводимая национальной коалицией НПО, известна своей инновационной деятельностью и широким охватом проблем, затрагивающих образование. В ее рамках начато осуществление проекта «Наблюдение за образованием», цель которого – оценить результативность начального образования и грамотности в Бангладеш. Первый доклад был опубликован в 1999 г. Эти и последующие материалы стали ценными инструментами оценки и анализа достижений в реформе образования. Главные темы докладов включали внутреннюю результативность, качество образования и грамотность. Последний доклад называется *Качество и равенство: повестка дня для*

начального образования. Действуя вне правительственных рамок, «Наблюдение за образованием» предоставляет широкую базу данных для формулирования альтернативной политики со стороны ОГО. КАМПЕ работает в тесном контакте с исследовательскими организациями и НПО в Бангладеш, но предлагает также установить сотрудничество с другими национальными НПО в Южной Азии и региональной организацией под названием Бюро образования для взрослых в странах Азии и Тихого океана с целью распространения программы на всю Южную Азию.

Источники. Campaign for Popular Education (1999, 2001, 2002, 2003, 2005); Schnuttgen and Kahn (2004).

Уровень государственных расходов на образование имеет большое политическое значение

отметили ВНО и качество образования как проблемы, имеющие высокий приоритет (диаграмма 3.1). Между 2001 г. и 2004 г. заметно увеличилось внимание к гендерному паритету и равенству, а также к программам приобретения жизненных навыков для молодежи и взрослых, особенно в Центральной и Восточной Европе, Восточной Азии и Тихоокеанском регионе и в странах Африки к югу от Сахары⁶. Также участились упоминания о важности ЦРТ. Кроме того, все больше внимания уделяется инклюзивности, равенству, качеству, гендерному паритету,

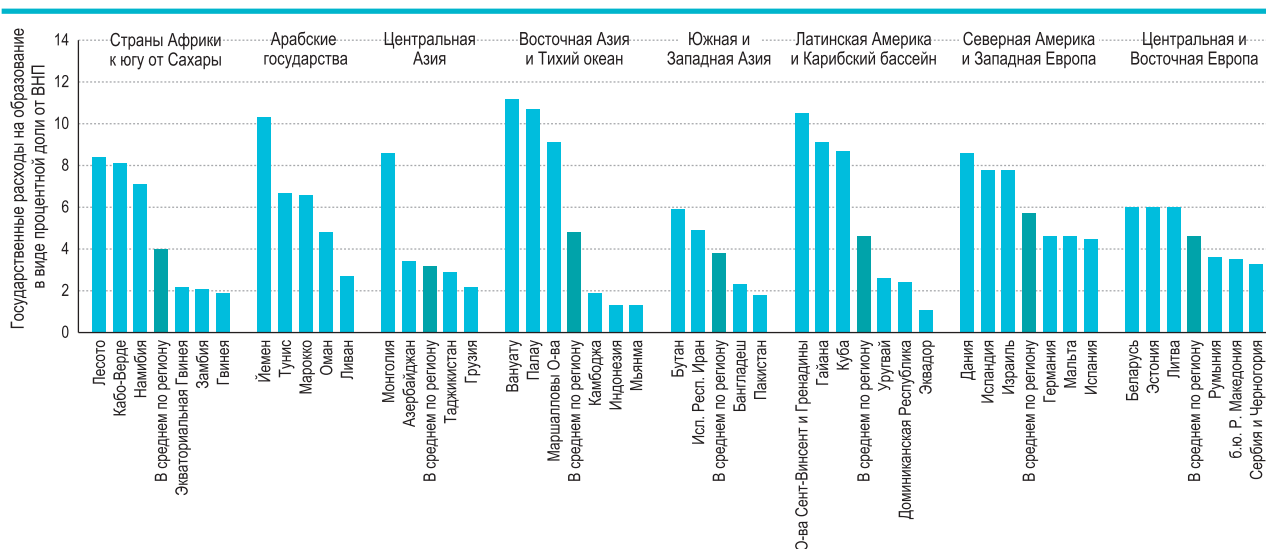
чрезвычайным ситуациям и ВИЧ/СПИДУ (Диаграмма 3.2).

Вклад гражданского общества

Ключевой стратегией, названной в Дакаре важнейшей для достижения ОДВ, является обеспечение заинтересованности и участия гражданского общества в формулировании, осуществлении и мониторинге национальных стратегий (UNESCO, 2000b). Из разных регионов поступают данные о том, что гражданское общество принимает все большее участие в процессах, связанных с политикой в области

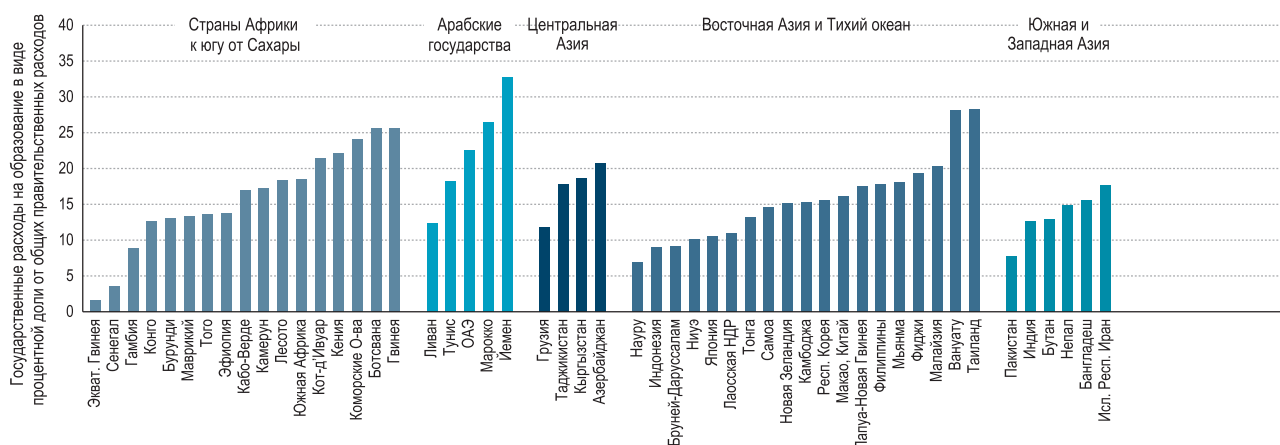
6. Очевидные расхождения между обзором МБП (который демонстрирует, что приоритет все больше уделяется возможностям получения образования и программам по обучению жизненным навыкам) и анализом МИПО (в котором не видно такой тенденции), вероятно, объясняются характером представленных на конференцию материалов, в которых отражена тематика самой конференции, а не анализ ситуации в целом.

Диаграмма 3.3 Государственные расходы на образование в виде процентной доли от ВВП, 2002 г.

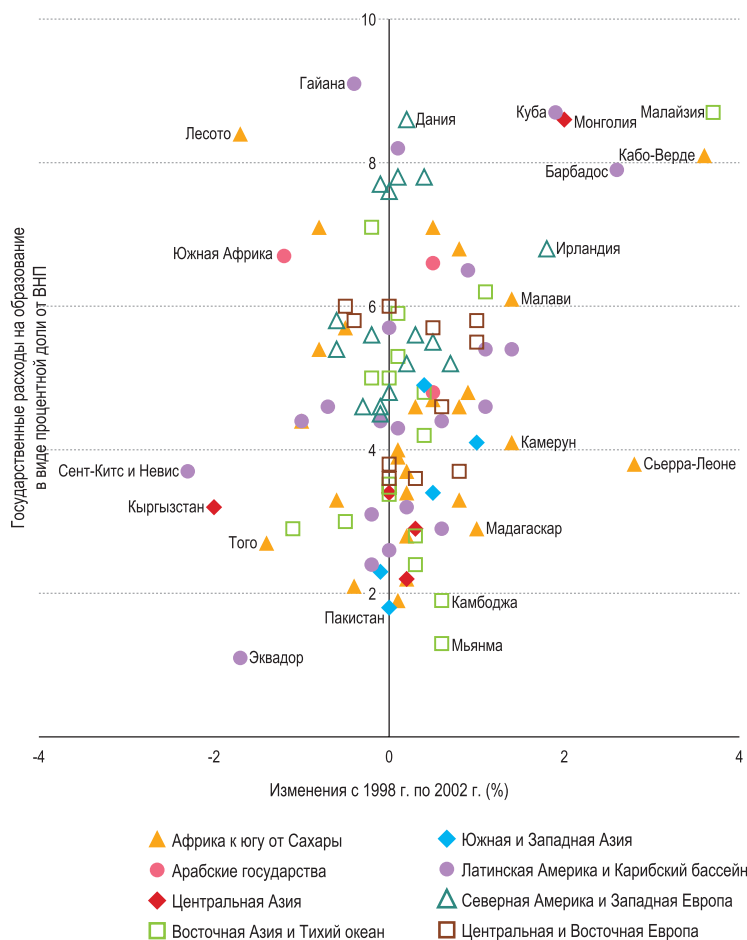


Примечание. Показаны средние значения по регионам и страны с наиболее высоким и наиболее низким процентом. Среднее значение по региону не рассчитано для арабских государств, поскольку были получены данные по слишком малому числу стран. Подробные данные по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 11.

Диаграмма 3.4 Государственные расходы на образование в виде процентной доли от общих правительственных расходов, 2002 г.


Примечание. Подробные данные по странам см. в таблице-источнике.
 Источник. Статистическое приложение, таблица 11.

Диаграмма 3.5 Государственные расходы на образование в виде процентной доли от ВВП, 1998 г. и 2002 г.


Источник. Статистическое приложение, таблица 11.

образования, особенно в подготовке национальных планов по ОДВ (Schnuttgen and Khan, 2004; UNESCO, 2003b). Особый интерес в этом плане представляет Бангладеш (вставка 3.2). Процесс развивается и в Латинской Америке, где организации гражданского общества (ОГО) Бразилии и Сальвадора привлекаются к мониторингу государственных расходов на образование (Schnuttgen and Khan, 2004), и в Африке к югу от Сахары, где в рамках Глобальной кампании по образованию начинается проведение инициатив в Западной Африке, а ОГО в различных странах (особенно в Малави, Уганде, Объединенной Республике Танзания и Замбии) занимаются мониторингом бюджетов и результатов действий по сокращению масштабов нищеты, особенно тех, которые связаны с образованием.

Несмотря на эти инициативы, остаются проблемы на пути к полноценному участию ОГО в решении этих вопросов. Наиболее острая из них — в каких масштабах правительства дают им возможность действовать. В некоторых странах такой возможности у них нет совсем. Во многих странах, например, учительские организации и союзы не полностью задействованы в обсуждении национальной политики (см. далее раздел «Учителя для ОДВ»). Даже там, где такие возможности существуют, слишком часто работа ограничивается временными рамками тематических консультаций и не переходит в устойчивый, осуществляемый на постоянной основе диалог по национальной образовательной политике в целом. Более того, многие ОГО не обладают достаточными

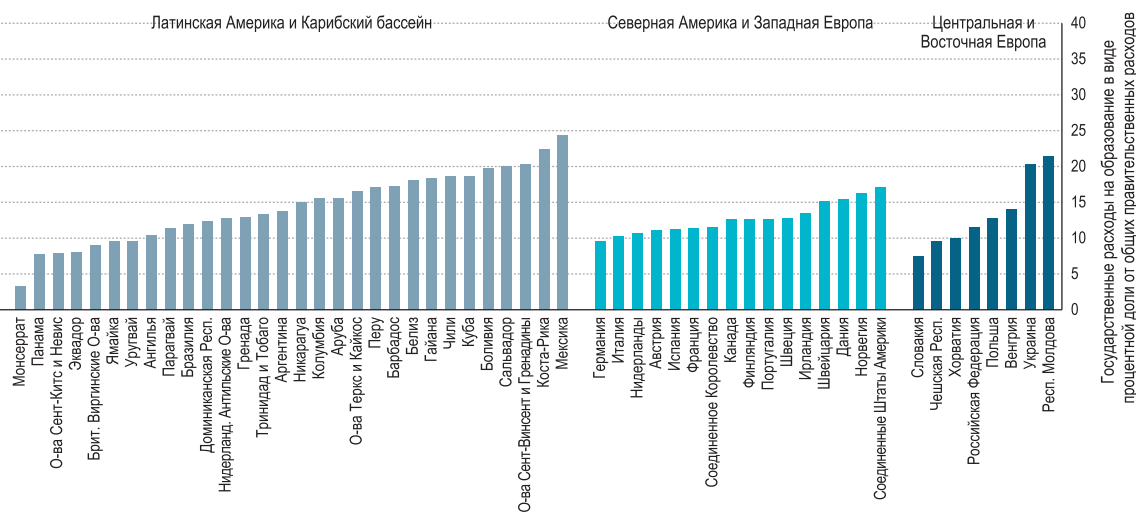


Таблица 3.2 Нетто-коэффициент охвата начальным образованием, затраты на образование и учителя, 1998 г. и 2002 г.

	Нетто-коэффициент охвата начальным образованием (%)		Затраты на сферу образования как % от ВВП		Затраты на сферу образования как % от правительственного бюджета		Соотношение ученик/учитель в начальной школе	
	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
	Нигер	26	38	m	m	12.9	15.9	41:01	42:01
Эфиопия	36	47	4.3	4.6*	13.8**	m	46:01	65:01
Гвинея	45	66	1.8	1.9	25.8	25.6**	47:01	45:01
ОР Танзания	46	68	3.0	m	21.1***	24.4***	38:01	53:01
Лесото	65	86	10.2	8.4	25.5	18.4	44:01	47:01
Мадагаскар	65	79	1.9	2.9	10.2	m	47:01	52:01

Примечание. н/д - нет данных; * = 2001, ** = 2000, *** = данные Всемирного банка.

Источник. Статистическое приложение, таблицы 5, 10А, и 11; World Bank database (2004).

возможностями и ресурсами для участия в технических, отнимающих много времени дискуссиях, посвященных политике в области образования. В целом нельзя сказать с уверенностью, будет ли первое десятилетие этого века характеризоваться более широким привлечением всех заинтересованных сторон к участию в решении стоящих проблем по сравнению с 1990-ми годами (UNESCO, 2002b and 2003b).

Финансирование ОДВ

Важность государственного финансирования

Достижение целей ОДВ требует адекватного и предсказуемого финансирования образования (Colclough with Lewin, 1993; Mehrotra, 1998; Bruns et al., 2003). Существует мнение, что государству следует вкладывать в образова-

ние как минимум 6% ВВП (Delors et al., 1996). Соответствующий уровень расходов на практике будет зависеть от многих факторов, включая демографическую, экономическую, политическую и образовательную ситуацию в стране и размеры частного финансирования. Однако, как утверждалось в докладе за 2005 г.⁷, существует минимальный уровень, ниже которого правительственное финансирование не может опускаться без серьезных последствий для качества. Более того, уровень государственных затрат часто рассматривается как отражение государственных обязательств в области образования и в качестве такового имеет большое политическое значение.

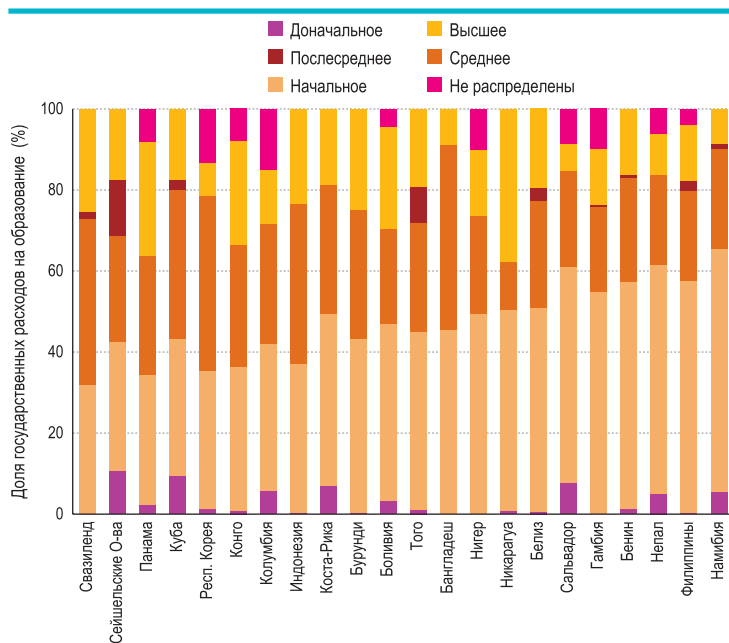
В Диаграмме 3.3 показана мировая картина объема государственных расходов на образование относительно уровня национального дохода⁸. Хотя внутри регионов существуют значительные расхождения, сред-

Уровень государственных средств, выделенных на сферу образования, является решающим для достижения ОДВ, но их распределение также имеет значение

7. См. в частности главу 4 (UNESCO, 2004a).

8. Из-за сравнительно небольшого числа стран, предоставляющих финансовые данные Статистическому институту ЮНЕСКО, сведения по финансированию образования в различных странах менее представительны, чем данные, приведенные в главе 2. Кроме того, в целом исключены данные по финансированию на уровне ниже общегосударственного, а оценки государственного финансирования во многих странах занижены, особенно в государствах с федеративным устройством.

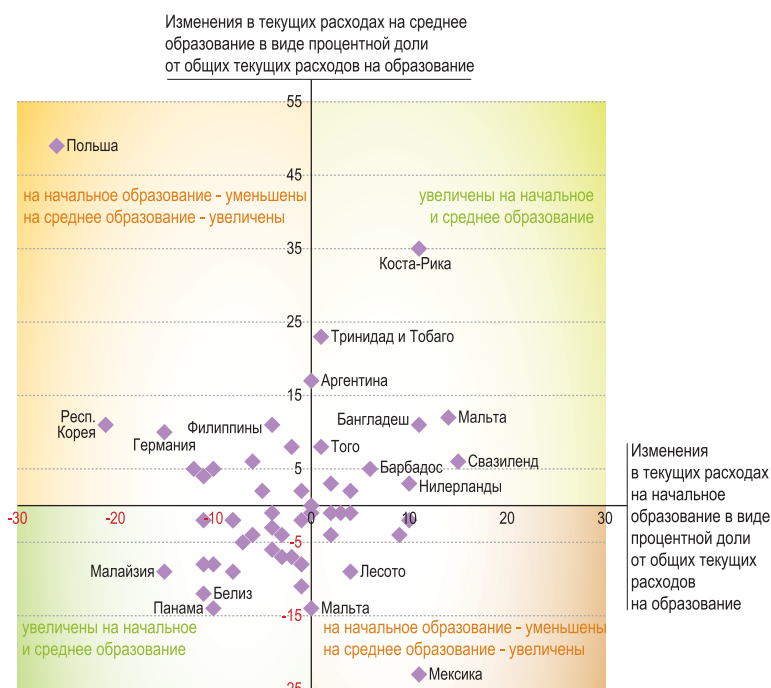
Диаграмма 3.6 Доля государственных расходов на образование в разбивке по ступеням, 2002 г.



Примечание. Страны расположены по степени увеличения доли расходов на начальное образование.

Источник. UNESCO Institute For Statistics database.

Диаграмма 3.7 Доля начального и среднего образования в текущих расходах на образование в целом, процентное изменение с 1998 г. по 2002 г.



Источник. UNESCO Institute for Statistics database.

ние значения по региону являются самыми высокими в Северной Америке и Западной Европе, а также в Восточной Азии и странах Тихого океана. Общие государственные расходы на образование близки к 2% от ВВП в Гвинее, Грузии, Замбии, Индонезии, Камбодже, Мьянме, Пакистане, Эквадоре и Экваториальной Гвинее, но превышают 6% от ВВП примерно в одной четверти всех стран, по которым имеются данные (см. Статистическое приложение, таблица 11).

Процент правительственного бюджета, выделенный на образование, завершает картину государственных обязательств в сфере образования, отражая степень приоритета образования по отношению к другим расходам страны. Диаграмма 3.4 показывает, что доля правительственных расходов, выделенных на образование, колеблется от примерно 10% до 30%. Правительственные расходы на образование в странах с высоким уровнем доходов в Северной Америке и Западной Европе редко достигают 15%, но более половины государств в Африке к югу от Сахары, по которым имеются соответствующие данные, превосходят этот уровень. Расходы на образование составляют одну четверть и более всех правительственных бюджетов в Ботсване, Гвинее, Вануату, Йемене, Марокко, Мексике и Таиланде. Интересно отметить, что некоторые страны, такие как Ботсвана и Гвинея, которые выделяют на образование небольшую долю своего ВВП, уделяют ему приоритетное внимание в правительственных бюджетах.

Затраты на образование увеличились с 1998 г.

Между 1998 г. и 2002 г. доля образования в ВВП увеличилась примерно в двух третях стран, по которым есть данные (диаграмма 3.5). Она более чем удвоилась в Камеруне, Кабо-Верде, на Мадагаскаре, в Малайзии и на островах Сент-Винсент и Гренадины. Равным образом, доля образования в правительственном бюджете увеличилась более чем в половине стран, по которым имеются данные (см. Статистическое приложение, таблица 11). Данные, собранные Международным валютным фондом и Всемирным банком, подтверждают эту тенденцию. После того как были реализованы меры, направленные на списание долгов, 17 из 19 бедных стран к югу от Сахары, имеющих большую задолженность, увеличили

Вставка 3.3 Общественный контроль помогает улучшить распределение расходов на образование в Уганде

Общественный контроль за расходами, введенный в действие в 1996 г. в Уганде, стал первой инициативой подобного рода в мире. Он был введен потому, что несмотря на значительное увеличение финансирования образования официальные отчеты не показали улучшения в охвате населения начальным образованием. Обзор выявил четкую картину того, что же происходило в сфере финансирования. В среднем в 1991-1995 гг. 87% ежегодных затрат на одного учащегося или использовались для получения личной выгоды, или расходовались местными чиновниками на цели, не связанные с образованием. Около 70% школ не получали никаких средств или же получали их очень мало. Картина слегка улучшилась со временем, но даже в 1995 г. только 20% всех средств в расчете на одного учащегося, выделяемых центральным правительством, доходило до школ.

После оглашения результатов исследования центральное правительство начало выступать с ежемесячными сообщениями о факте трансферта, т.е. реального финансирования, в основных газетах и по радио. Одновременно оно попросило основные школы сообщать данные о факте поступления денег. Новый обзор, оценивший

результаты информационной кампании, продемонстрировал серьезное улучшение. Хотя школы в целом так и не получали выделенных средств в полном объеме и задержки с выплатой денег продолжались, нецелевое использование фондов сократилось с 78% в 1995 г. до 18% в 2001 г. Оценка состояния «до и после», сравнивая положение одних и тех же школ в 1995 г. и 2001 г. и проконтролировавшая ситуацию в широком спектре факторов, затрагивающих школьное дело, позволяет сделать вывод, что две трети этого серьезного улучшения дел можно объяснить информационной кампанией.

За счет сравнительно недорогого образа действий – привлечения средств массовой информации – Уганда сумела решительно сократить объем нецелевых затрат в государственной программе, направленной на расширение начального образования. Бедные школы, которые до информационной кампании обладали меньшими возможностями затребовать от региональных чиновников причитающиеся им суммы, выиграли от этой кампании больше всего.

Источник: Dehn et al. (2003).

В результате приватизации высшего образования возникают проблемы равенства

свои расходы на образование в виде доли ВВП, а девять увеличили свои доли в общих государственных расходах (Hinchliffe, 2004).

Эта в целом положительная динамика была, однако, несколько нарушена ухудшением ситуации в некоторых странах. Уменьшение затрат по обеим позициям были особенно заметны в Конго, Эквадоре, на островах Сент-Китс и Невис, в Южной Африке и Того.

Некоторые африканские страны, включая Гвинею и Лесото (таблица 3.2), улучшили доступ к образованию без увеличения доли расходов на образование в ВНП или государственном бюджете. Это было достигнуто, однако, главным образом за счет увеличения соотношения числа учеников и учителей. Особенно ярко это заметно в Эфиопии и Объединенной Республике Танзания.

Распределение средств на различные уровни образования также имеет значение

Хотя уровень бюджетных расходов, выделенных на сферу образования, является решающим для достижения ОДВ, распределение средств также имеет значение. Диаграмма 3.6 демонстрирует распределение средств, расходованных на образование, по подсекторам⁹. Группа стран с низким коэффициентом охвата начальным образованием выделяет сравни-

Вставка 3.4 Проблемы равенства в рамках государственных расходов на образование в Мозамбике

Расходование государственных средств на образование в Мозамбике осуществляется без учета принципа равенства ни в географическом отношении, ни в вопросе распределения средств среди групп с различным доходом. Затраты на первом этапе начального образования примерно поровну распределяются между группами с различным доходом, – на беднейшие 50% выделяется 51% всех средств. Картина, однако, радикально меняется по мере повышения ступени образования. На беднейшие 50% расходуется только 35% от затрат на второй этап начального образования и всего 19% от затрат на образование выше начальной ступени. Кроме того, уровень затрат не согласуется с географическим распределением населения (таблица 3.3). В столице страны Мапуту проживает около 6% населения, но туда направляется почти одна треть всех государственных средств, выделяемых на образование. Северные, и особенно, центральные регионы страны получают гораздо меньше средств, даже если предположить, что некоторые из затрат на Мапуту выделяются скорее на общегосударственные, чем на региональные образовательные учреждения, такие, например, как средние школы и университет.

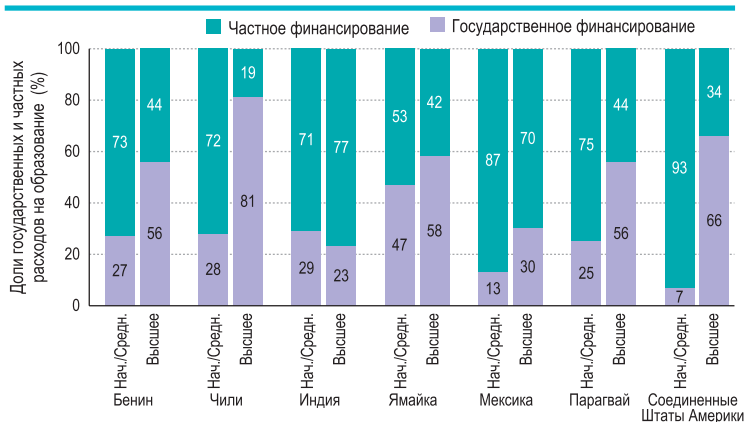
Таблица 3.3 Распределение населения и государственных затрат на образование по регионам

Доля (%)	Север	Центр	Юг (кроме Мапуту)	г. Мапуту	Итого
Население	32.5	42.6	18.8	6.1	100
Образование	18.8	26.2	22.7	32.2	100

Источник: Heltberg et al. (2001).

9. Сопоставимые данные имеются только по двадцати двум странам.

Диаграмма 3.8 Доля государственных и частных расходов на различных ступенях образования, 2002 г.



Примечание. Данные по Мексике и США относятся к 2001 г.

Источник. UNESCO Institute for Statistics/OECD (2005).

тельно высокую долю всех расходов на образование на этот подсектор, а страны, близкие к достижению ВНО, выделяют на начальное образование меньшую долю.

Диаграмма 3.7 показывает зарождающуюся тенденцию смещения акцентов с начального на среднее образование между 1998 г. и 2002 г. в странах, которые достигли ВНО. Такие страны, как Польша и Республика Корея, отчетливо повысили приоритет финансирования среднего образования. Другие, как Того, сумели увеличить долю расходов на среднее образование, сохраняя при этом долю расходов на начальное образование.

Таблица 3.4 Плата за обучение сохраняется во многих странах

Узаконенная оплата	Албания, Аргентина, Армения, Азербайджан, Бенин, Босния и Герцеговина, Болгария, Бурунди, Бутан, Гайана, Гаити, Гвинея, Гвинея-Бисау, Гренада, Доминика, Доминиканская Республика, Египет, Индия, Иордания, Исламская Республика Иран, Камерун, Кабо-Верде, Коморские О-ва, Коста-Рика, Кот-д'Ивуар, Ливан, Мавритания, Мадагаскар, б.ю. Р. Македония, Мальдивские О-ва, Марокко, Нигер, Папуа - Новая Гвинея, Парагвай, Перу, Российская Федерация, Руанда, Румыния, Сальвадор, Соломоновы О-ва, Свазиленд, Таджикистан, Таиланд, Тимор-Лешти, Того, Тринидад и Тобаго, Турция, Уругвай, Филиппины, Чад, Эритрея, Южная Африка
Незаконная плата за образование	Боливия, Бразилия, Вьетнам, Гана, Гондурас, Колумбия, Лаосская НДР, Лесото, Либерия, Мексика, Мозамбик, Намибия, Нигерия, Панама, Тонга, Уганда, Украина, Эфиопия
Оба типа платы за образование	Буркина-Фасо, Вануату, Венесуэла, Грузия, Джибути, Индонезия, Йемен, Кения, Китай, ДР Конго, Кыргызстан, Латвия, Мали, Маврикий, Респ. Молдова, Монголия, Никарагуа, Палестинские автономные территории, Эквадор

Примечание. Данные были неформально получены от рабочих групп Всемирного банка и, возможно, не отражают новейшие изменения в политике и практике отдельных стран.

Источник. Bentaouet-Kattan (2005).

Вставка 3.5 Расходы на образование в домохозяйствах Камбоджи

Приоритетная программа действий (ППД) была начата в Камбодже в качестве пилотной в десяти провинциях в 2000 г. и была распространена на всю страну в 2001 г. Одной из особых целей пилотной программы было «сокращение бремени стоимости обучения, ложащегося на самых бедных, ради увеличения числа их детей в классах с 1 по 9» (Cambodia Ministry of Education, Youth and Sport, 2001). Плата за регистрацию детей в школе, ранее обычно взимавшаяся, была запрещена, равно как и прочие обязательные выплаты. Вследствие этой программы доля частных текущих расходов на обучение была резко сокращена, и это особенно отразилось на беднейших семьях.

Однако семьи все же должны самостоятельно покрывать различные затраты. К ним относятся:

- **регистрация:** иногда требуются фотографии для удостоверений личности, которые дороже обходятся и чаще бывают нужны в сельских, нежели в городских районах;
- **школьная форма:** является обязательной во многих школах, хотя это требование соблюдается менее строго в начальной, чем средней школе, и в отдаленных сельских районах, чем в городских;
- **оборудование:** бывает необходимо для занятий спортом в городских и пригородных районах;

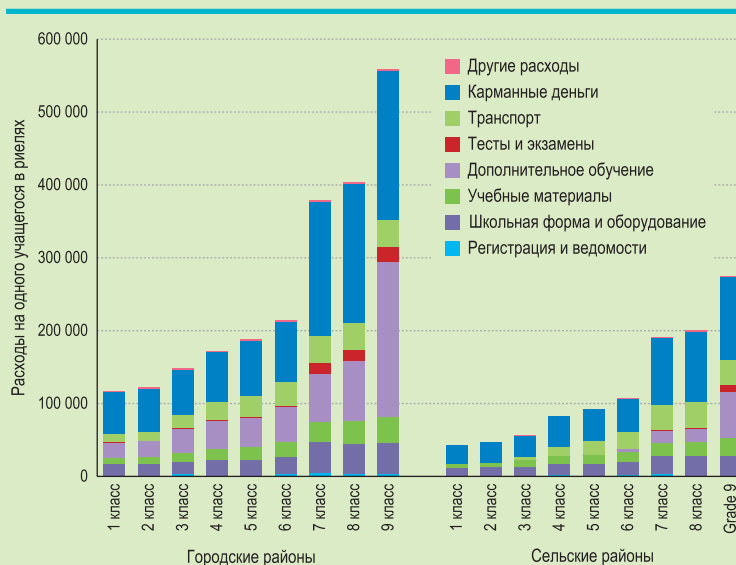
Эффективность может высвободить ресурсы

Следует обращать внимание не только на такие проблемы, как распределение и равенство, но и на способы повышения эффективности. Там, где ее можно повысить, это может высвободить ресурсы для областей, важность которых растет: например, для вложения средств в качество образования и доступность, для финансирования не только начального образования, но и среднего, или базового образования для взрослых. Внутренняя эффективность зависит от характера использования ресурсов в сфере образования. Она включает проблемы отсева и сохранения контингента учащихся (отмеченные в главе 2), а также распределение ресурсов в рамках каждой ступени образования на учителей, равно как и затраты, не связанные с выплатой заработной платы, — например, на книги и учебные материалы (эта проблема обсуждалась в докладе за 2005 г., в

- **учебные материалы:** такие предметы, как блокноты, тетради, ручки и карандаши;
- **дополнительное обучение:** часто требуется в городских районах; стоимость бывает различной: самая высокая наблюдается в начальной школе в 6 классе и на первом этапе средней школы в 9 классе;
- **тесты и экзамены:** плата за экзаменационные материалы и за проведение экзаменов по требованию министерства образования, молодежи и спорта; общая стоимость снизилась благодаря ППД, однако остается весьма существенной, особенно в старших классах;
- **транспорт:** содержание и ремонт велосипедов; стоимость зависит от региона, использования велосипеда и пола учащегося; плохое состояние дорог в отдаленных и сельских районах приводит к большим затратам, чем в городских и пригородных районах;
- **карманные деньги:** уходят на оплату завтрака, иногда обеда; стоимость серьезно меняется в зависимости от социально-экономической группы, к которой относятся учащиеся; может быть снижена за счет программ школьного питания, предлагаемых, например, Всемирной продовольственной программой и ориентированных на бедное сельское население;
- **другие расходы:** подарки учителям, сбор средств на различные праздники и мероприятия.

Как показывает диаграмма 3.9, расходы учащихся увеличиваются по мере перехода из класса в класс и оказываются различными в городских и сельских районах.

Диаграмма 3.9 Расходы семей на одного камбоджийского учащегося в разбивке по классам и районам проживания, 2004 г.



Источник: Bray (2005).

котором особое внимание уделялось проблеме качества).

Институциональная эффективность затрагивает институциональные условия, в которых происходит государственное финансирование. Она требует уделять больше чем в настоящее время внимания сфере образования. Ресурсы от центральных министерств образования не всегда доходят до тех школ, которым они предназначались. До тех школ, которым они были предназначены, в Сенегале дошли лишь 16% средств (не считая зарплаты учителей) (World Bank, 2004a), а в Замбии — 40% (World Bank, 2003b). Эта проблема объясняется воздействием многих факторов, включая коррупцию (UNESCO, 2004a). Повышение ответственности должностных лиц в сфере образования может способствовать уменьшению утечки средств и, соответственно, повысить эффективность в сфере образования. Многочисленные примеры, приводимые в литературе, посвященной образованию,

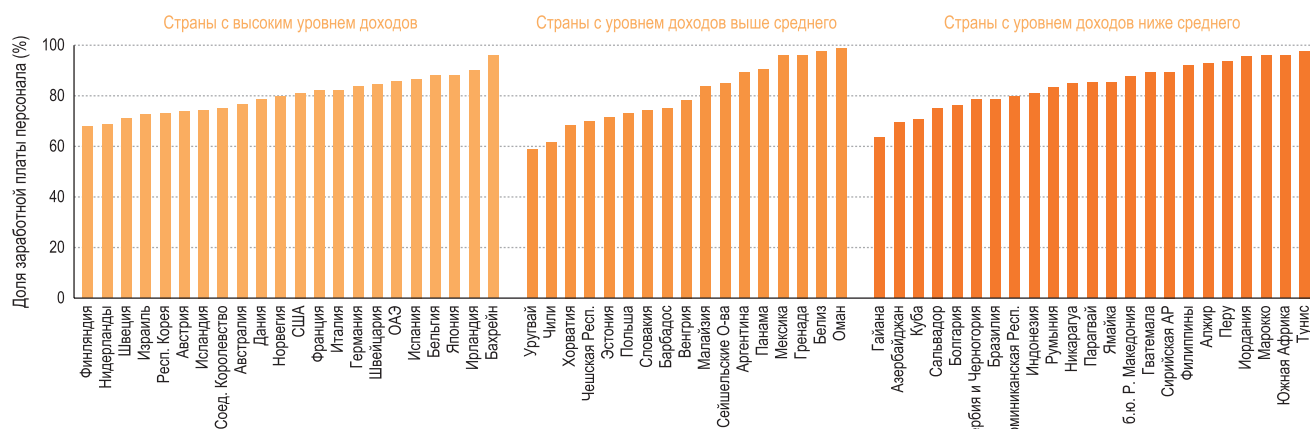
свидетельствуют о том, что вмешательство общества улучшает качество услуг и обеспечивает качественное выполнение обязанностей соответствующими лицами (Mookherjee, 2001). Особенно интересным примером в этом плане является Уганда (вставка 3.3).

Важным аспектом в разных измерениях эффективности являются идеи равенства. Если затраты не сконцентрированы там, где географически сконцентрировано население, расходы не будут ни равными, ни эффективными. Если средства расходуются на богатых за счет бедных, нельзя говорить ни о равенстве, ни об эффективности. Такие примеры неравенства и неэффективности в расходах на образование встречаются чрезвычайно часто. Во вставке 3.4 эта проблема освещается на примере Мозамбика.

Роль частного финансирования

Частные взносы со стороны родителей или общины являются неотъемлемой частью тех

Диаграмма 3.10 Доля заработной платы персонала в общих текущих государственных расходах на образование в разбивке по уровням национального дохода, 2002 г.



Примечание. Страны сгруппированы в соответствии с уровнем национального дохода на основе критериев Всемирного банка на 2004 г.

Источник. UNESCO Institute for Statistics database.

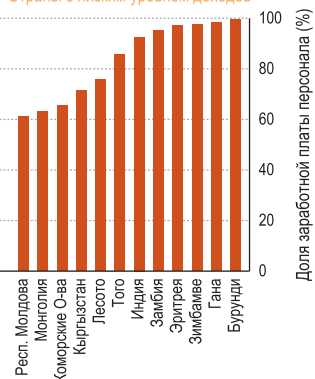
Таблица 3.5 Страны, сгруппированные по соотношению учащиеся/учитель в начальной школе, 2002 г.

Регионы	Ниже 15	15–24	25–34	35–44
Африка к югу от Сахары (40)	Сейшельские О-ва (1)		Маврикий, Ботсвана, Кабо-Верде, Намибия, Свазиленд, Гана, Сан-Томе и Принсипи, Кения (8)	Южная Африка, Того, Габон, Коморские О-ва, Сьерра-Леоне, Гамбия, Зимбабве, Нигерия, Нигер, Кот-д'Ивуар, Замбия, Экваториальная Гвинея, Гвинея-Бисав (13)
Арабские государства (18)	Катар, Саудовская Аравия, Кувейт (3)	Объед. Арабские Эмираты, Бахрейн, Ливан, Ирак, Иордания, Оман, Тунис, Египет, Сирийская Арабская Респ. (9)	Алжир, Марокко, Судан, Джибути (4)	Палестинские автономные территории, Мавритания (2)
Центральная Азия (7)	Грузия (1)	Азербайджан, Армения, Казахстан, Таджикистан, Кыргызстан (5)	Монголия (1)	
Восточная Азия и Тихий океан (25)	Бруней-Даруссалам, Ниуэ (2)	Маршалловы О-ва, Новая Зеландия, О-ва Кука, Малайзия, Япония, Индонезия, Таиланд, Китай, Тонга, Кирибати (10)	Вьетнам, Тувалу, Макао, Самоа, Фиджи, Вануату, Лаосская НДР, Респ. Корея, Мьянма (9)	Филиппины, Папуа - Новая Гвинея (2)
Южная и Западная Азия (9)		Мальдивские О-ва, Шри-Ланка, Исламская Республика Иран (3)		Непал, Бутан, Пакистан, Индия (4)
Латинская Америка и Карибский бассейн (37)	Бермудские О-ва, Куба, Британские Виргинские О-ва, Каймановы О-ва (4)	О-ва Теркс и Кайкос, Ангилья, Барбадос, Багамские О-ва, Аргентина, Сент-Китс и Невис, Сент-Винсент и Гренадины, Аруба, Тринидад и Тобаго, Монсеррат, Гренада, Доминика, Суринам, Нидерландские Антильские О-ва, Белиз, Уругвай, Сент-Люсия, Коста-Рика, Боливия, Эквадор, Панама (21)	Перу, Бразилия, Гайана, Мексика, Колумбия, Парагвай, Ямайка, Гватемала, Чили, Гондурас (10)	Никарагуа, Доминиканская Респ. (2)
Сев. Америка и Западная Европа (24)	Дания, Норвегия, Исландия, Италия, Португалия, Швеция, Люксембург, Бельгия, Греция, Андорра, Австрия, Швейцария, Испания, Германия, Израиль, Соед. Штаты Америки (16)	Монако, Финляндия, Соединенное Королевство, Канада, Мальта, Франция, Ирландия, Кипр (8)		
Центральная и Вост. Европа (18)	Венгрия, Польша, Словения, Латвия, Эстония (5)	Литва, Беларусь, Чешская Респ., Российская Федерация, Болгария, Румыния, Хорватия, Словакия, Украина, Республика Молдова, Сербия и Черногория, б.ю. Р. Македония, Албания (13)		
Всего	32	69	32	23

Примечание. Список стран составлен по мере нарастания СУУ. Подробные данные по странам см. в таблице-источнике.

Источник. Статистическое приложение, таблица 10А.

Страны с низким уровнем доходов



средств, что общество вкладывает в образование. Частные инвестиции направляются не только в частные школы. Они достаточно часто направляются в государственные школы и учебные заведения. В группе из семи стран, например, доля частных средств в общей сумме расходов на образование на начальной и средней ступени составляет от 7% (США) до 47% (Ямайка) (диаграмма 3.8). Частное финансирование обычно резко возрастает на ступени высшего образования. Например, в Чили оно составляет 81%. Эти цифры свидетельствуют о серьезном процессе приватизации высшего образования, в итоге возникают проблемы неравенства, особенно там, где бедные слои населения лишены доступа к финансовым рынкам. В Индии доля частного финансирования на начальном и средней ступенях выше, чем в высшем образовании. Это позволяет предположить, что правительственные субсидии в области высшего образования осуществляются за счет сокращения финансирования, направленного на обеспечение доступа и повышение качества образования на ступенях начального и среднего образования.

Для достижения ВНО Нигеру потребуется за десять лет увеличить число учителей в четыре раза

	45–54	55 и выше
	Буркина-Фасо, Гвинея, Эритрея, Лесото, Сенегал, Бурунди, Мадагаскар, Уганда, Объединенная Республика Танзания (9)	Камерун, Мали, Руанда, Бенин, Малави, Эфиопия, Конго, Мозамбик, Чад (9)
	Тимор-Лешти (1)	Камбоджа (1)
		Бангладеш, Афганистан (2)
	10	12

Плата за обучение остается серьезным препятствием

Дакарские рамки действий призывают обеспечить свободное и обязательное начальное образование высокого качества. Основой этого являются Всеобщая декларация прав человека (1948 г.), которая установила, что образование является одним из основных прав человека, и Конвенция о правах ребенка (1989 г.), которая утверждает (в статье 28), что государства — участники Конвенции¹⁰ должны сделать начальное образование «обязательным и доступным для всех».

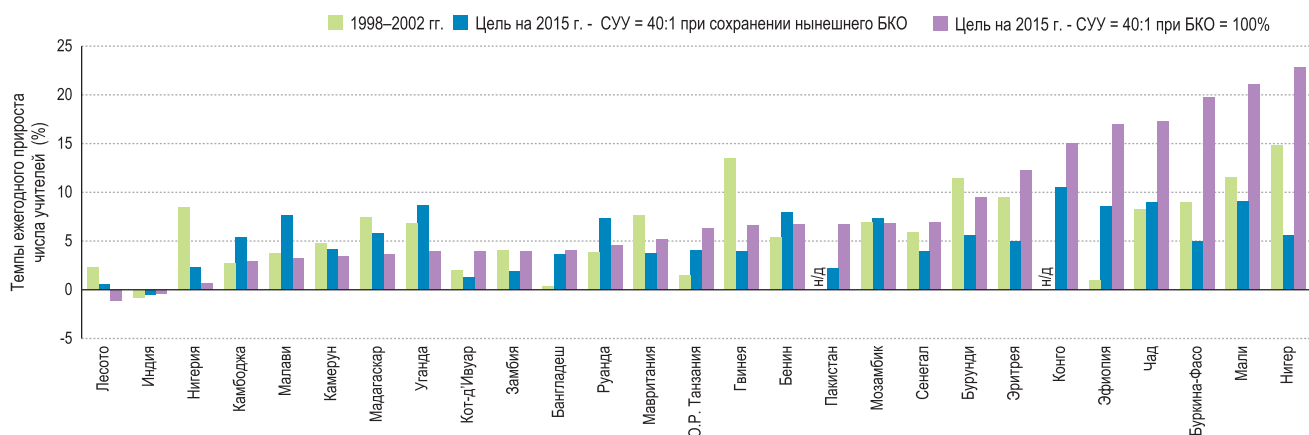
Несмотря на растущее осознание тех благ, которые вытекают из отмены платы за образование на начальной ступени, и нескольких широко известных случаев снижения платы (например, в Кении, Объединенной Республике Танзания и Уганде), в 89 странах из 103¹¹, деятельность которых проанализировал для этого доклада Всемирный банк (Bentaouet-Kattan, 2005), все еще существует тот или иной тип оплаты начального обучения, иногда узаконенный, иногда нет (таблица 3.4).

С 2000 г. некоторые страны уменьшили или отменили плату за начальное образование. Это Гватемала, Замбия, Кабо-Верде,

10. Конвенция ратифицирована 192 странами — т.е. всеми подписавшими ее государствами, кроме Соединенных Штатов Америки и Сомали.

11. В обзоре Всемирного банка представлены только те страны, по которым было возможно собрать информацию о плате за обучение.

Диаграмма 3.11 Темпы текущего и предполагаемого роста числа учителей, 1998-2002 гг. и 2015 г.



Примечание. н/д=нет данных. Включены только страны, где СУУ в начальном образовании выше 40:1.

Источник. Подсчеты на основе базы данных Статистического института ЮНЕСКО.

Вставка 3.6 Воздействие ВИЧ/СПИДа на образовательные системы в пяти странах Африки к югу от Сахары

Наиболее часто встречающаяся информация о влиянии ВИЧ/СПИДа на учителей – это данные о смертности, поступающие из информационных структур образовательного менеджмента, куда включены данные о кадрах и записи о зарплате. Второй тип первичной информации поступает из обследований, проведенных на базе школ, когда случайно выбранные старшие преподаватели и профессиональные чиновники из министерства образования заполняют анкеты об абсентеизме и смертности среди учителей. Расчетные модели необходимы для независимой оценки потенциального воздействия ВИЧ/СПИДа. Такая модель была применена к Замбии, Кении, Мозамбике, Объединенной Республике Танзания и Эритрее.

В соответствии с методиками ЮНЭЙДС используется построение модели, в которой уровень заболеваемости учителей колеблется от половины общего уровня заболеваемости населения до удвоенного уровня. За основной уровень распространения ВИЧ-инфекции среди населения принято среднее значение между высшими и низшими оценками, полученными по последним сведениям ЮНЭЙДС. Там, где были доступны независимые оценки, они включены в диапазон низших и высших значений смертности учителей, связанной со СПИДом.

При наиболее благоприятном развитии событий Замбия, Кения и Объединенная Республика Танзания потеряют только

в 2005 г. по 600 учителей, а Мозамбик - 300 учителей. Эти данные основаны на предположении, что ежегодные показатели смертности от СПИДа снизятся на 0,5% в каждой стране, что представляется наименее вероятным сценарием. При самом высоком ежегодном показателе уровня смертности в 3,1% Замбия, Кения и Объединенная Республика Танзания потеряют только в 2005 г. от 1500 до 3000 учителей, скончавшихся от СПИДа, а Мозамбик – более 1100 учителей.

Абсентеизм начинает также становиться серьезной проблемой в некоторых секторах, связанных с оказанием услуг, но основанные на имеющихся данных исследования пока не могут дать четкого ответа, как именно и насколько абсентеизм связан с проблемой СПИДа. В материалах, представленных старшими преподавателями в южных странах Африки, каждый пятый увидел в абсентеизме, связанном с проблемой СПИДа, серьезную угрозу качеству образования. В этих материалах утверждается, что 47% случаев абсентеизма были связаны с посещением похорон, а в 30% случаев причиной стала сама болезнь. Достоверных данных об абсентеизме, связанном с ВИЧ/СПИДом, пока мало, и частично причиной тому – негативное отношение общества и потеря имеющихся преимуществ, когда становится известно о чем-то положительном анализе на ВИЧ/СПИД.

Таблица 3.6 Воздействие ВИЧ/СПИДа на сферу образования в пяти странах к югу от Сахары, 2005 г.

	Эритрея			Кения			Мозамбик			О.Р. Танзания			Замбия		
	средний уровень	низкий уровень	высок. уровень	средний уровень	низкий уровень	высок. уровень	средний уровень	низкий уровень	высок. уровень	средний уровень	низкий уровень	высок. уровень	средний уровень	низкий уровень	высок. уровень
Общая смертность учителей от СПИДа	35	7.0	130	1 620	700	3 020	675	340	1 150	1 290	605	2 010	1 030	580	1 500
% общих потерь	12.4	2.1	30.9	18.0	7.5	29.6	33.2	16.6	43.1	19.9	9.3	31.0	40.4	23.3	48.8
Ежегодная смертность учителей от СПИДа	0.3	0.07	1.5	0.8	0.4	1.8	1.4	0.7	2.3	1.1	0.5	1.9	2.1	1.2	3.1
Абсентеизм учителей вследствие СПИДа (в человеко-годах)	37	7	130	1 590	690	2 930	730	370	1 240	1 290	610	2 200	1 090	605	1 580
% от общего рабочего времени учителей (в человеко-годах)	0.4	0.1	1.5	0.8	0.4	1.8	1.5	0.8	2.9	1.1	0.5	2.3	2.2	1.3	3.9

Кения, Коста-Рика, Непал, Перу, Сенегал и Объединенная Республика Танзания. Китай объявил об изменении политики в сельских районах. Однако даже когда прямая плата за образование отменена, другие расходы, которые несет семья учащегося, могут оставаться высокими (Voyle et al., 2002). Например, в Камбодже многие виды расходов семьи уменьшают доступ к образованию и затрудняют обучение (вставка 3.5).

Учителя для ОДВ

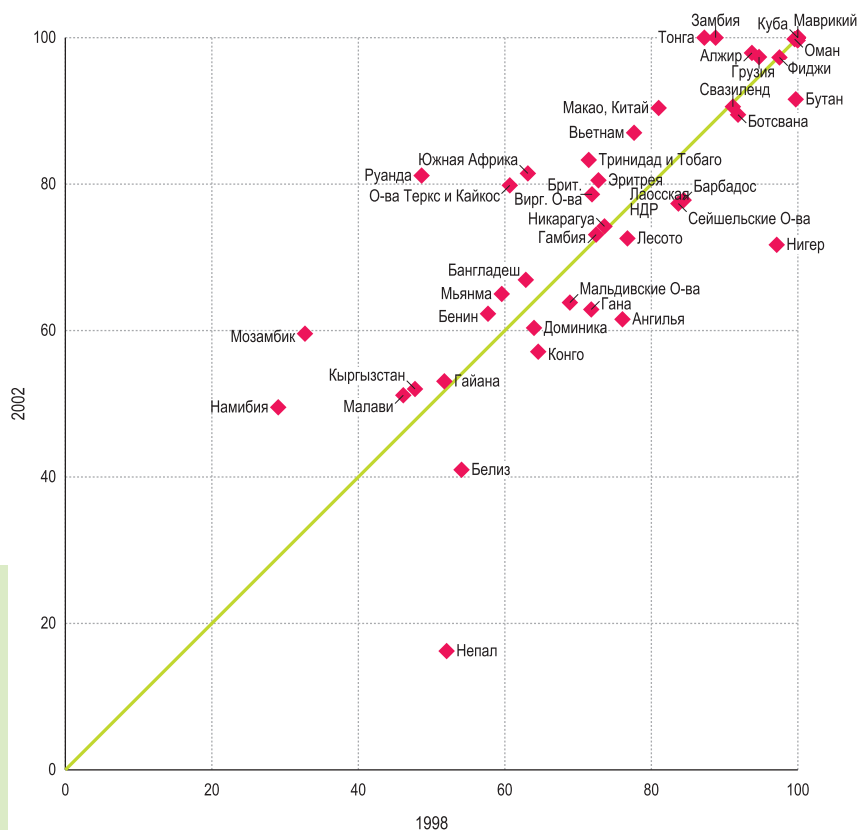
Как подчеркивается в докладе за 2005 г., учителя играют главную роль в достижении ОДВ¹². В самом деле, перспективное видение, сильное государственное руководство и достаточное число пользующихся уважением

В таблице 3.6 показаны оценки абсентеизма, связанного с проблемой СПИДа. При наиболее благоприятном развитии событий в 2005 г. в Замбии, Кении и Объединенной Республике Танзания потери по причине болезней учителей, связанных с ВИЧ/СПИДом, составят от 600 до 700 человеко-лет, а в Мозамбике - почти 400. При наихудшем варианте развития событий потери этих стран составят от 1200 до 3000 человеко-лет.

Приведенные данные позволили оценить финансовые последствия ВИЧ/СПИДа для министерства образования Мозамбика и Замбии. В Мозамбике абсентеизм учителей из-за их болезней, связанных со СПИДом, только в 2005 г. обойдется, по вероятным оценкам, в 3,3 млн. долл. США, и еще 0,3 млн. долл. США придется заплатить за обучение дополнительных учительских кадров. В случае наихудшего варианта развития событий, при неизменном поведении и образе жизни и нераспространении анти-ретровирусных лекарственных средств среди учебного персонала, расходы за один год, возможно, поднимутся до 6 млн. долл. США. В Замбии соответствующие цифры составляют 1,7 млн. долл. США из-за абсентеизма в 2005 г., 0,7 млн. долл. США на обучение учителей и 3,4 млн. долл. США при наихудшем варианте развития событий. Рассчитанные данные упорно демонстрируют, что для работодателей стоимость абсентеизма значительно выше, чем стоимость обучения и привлечения новых кадров для замены персонала, утраченного из-за СПИДа. Стоимость абсентеизма, по разным данным, составляет от 24% до 89% всех потерь, которые несут работодатели из-за СПИДа, тогда как стоимость обучения и привлечения новых кадров - от 17% до 24%.

Источник. Desai and Jukes (2005).

Диаграмма 3.12 Процентная доля квалифицированных учителей начальной школы, 1998 г. и 2002 г.



Примечание. Данные по Белизу, Конго, Нигеру и Грузии относятся к 1999 г. Данные по Руанде - к 2001 г. Источник. UNESCO Institute for Statistics database.

и поддержкой, с высоким уровнем мотивации учителей и надлежащее руководство ими — все это является решающими факторами в успехе образовательной политики и реформ, нацеленных на расширение и повышение качества образования (UNESCO, 2004a). На учителей также приходится основная часть расходов по линии государственного финансирования образования (диаграмма 3.10), и потому достаточное число учителей в будущем является решающим моментом в оценке как качества образования, так и финансовой стабильности образовательной системы. Другой важный аспект — это обеспечение затрат, не связанных непосредственно с преподаванием. Этот элемент иногда оказывается вытесненным в развивающихся странах, где оплата персонала часто составляет более 90% всех государственных расходов на образование. В настоящем разделе рассматриваются вопросы количества и качества учителей, главным

¹² См., в частности, раздел, посвященный более эффективной практике преподавания, в главе 4 (UNESCO, 2004a).

**Руанда
увеличила
долю
квалифици-
рованных
учителей
с 49% до 81%**

образом в начальном образовании, включая прогностический анализ на период до 2015 г.

Соотношение числа учащихся к числу учителей

Хотя влияние числа учеников в классе на результативность образования остается предметом споров и зависит от образовательных стратегий и педагогических приемов, соотношение числа учащихся к числу учителей (СУУ)¹³ является важным показателем качества образования. В целом соотношение составляет менее 20 учащихся на одного учителя в огромном большинстве стран Северной Америки и Запад-

ной Европы, Центральной и Восточной Европы и Центральной Азии, т.е. в регионах, где также высоки коэффициенты охвата (таблица 3.5).

В большинстве стран в арабских государствах, в Восточной Азии и странах Тихого океана, в Латинской Америке и Карибском бассейне на одного учителя приходится от 20 до 34 учащихся. СУУ гораздо выше в странах Африки к югу от Сахары; обычно оно превосходит 40:1 и поднимается почти до 70:1 в некоторых странах, включая Конго, Мозамбик и Чад. При таких высоких СУУ сложно обеспечить начальное образование хорошего качества.

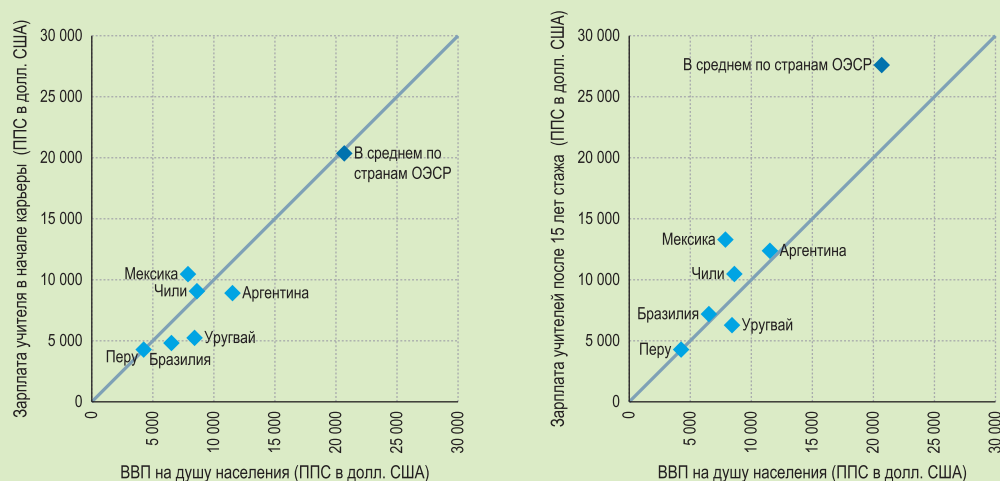
Вставка 3.7 Зарботная плата учителей и условия труда в Латинской Америке

На национальном уровне обсуждение политики и стратегий, затрагивающих учителей, концентрируется на трех темах: условия труда, обучение и оценка успехов. В среднем заработная плата учителей в странах ОЭСР, включая Мексику, начинается примерно на уровне ВВП на душу населения и неуклонно растет, достигая 140% от ВВП на душу населения после пятнадцати лет преподавательского стажа. Учителя в странах Латинской Америки, не входящих в ОЭСР, кроме Чили, начинают свою карьеру с жалованием от 60% среднедушевого ВВП (Уругвай) до 90% (Перу). После пятнадцати лет педагогической карьеры жалование составляет 1,4 от исходного уровня в Аргентине и 1,5 от исходного уровня в Бразилии. В Чили и Уругвае разница между зарплатой в начале и середине карьеры составляет более скромные 1,2, а в Перу заработная плата учителя не меняется на протяжении всей его преподавательской деятельности (диаграмма 3.13).

Возможности карьерного роста для учителей в Латинской Америке очень ограничены. Предлагается мало вариантов, кроме как стать, например, главой учебного заведения, а затем инспектором. Чили – единственная страна в Латинской Америке, где систематически оцениваются государственные школы и их учителя (это относится и к школам, управляемым государством, и к школам с частным управлением, которые получают государственные субсидии). Это обеспечивает денежное вознаграждение тем школам и учителям, чья деятельность оценивается как «превосходная». Во время двух последних таких оценок (2003 г. и 2004 г.) 10% учителей были признаны «выдающимися», 52% – «компетентными», 37% – «соответствующими базовому уровню» и 3% – «неудовлетворительными».

13. При сравнении числа учителей, процентной доли обученных учителей и СУУ следует учитывать некоторые ограничения. Например, СУУ зависит от точного подсчета числа тех учителей, которые выполняют преподавательские обязанности. В некоторых странах и регионах часть преподавательского состава может работать неполный рабочий день, а соответствующие данные по учету рабочего времени не всегда доступны. Во многих странах с ограниченными ресурсами при учете СУУ в рамках страны в целом могут не приниматься во внимание такие формы школьной организации дела, как преподавание в совмещенных классах и работа на двух ставках. В данные об учительском составе может быть включен другой преподавательский персонал, а отдельные данные о последнем трудно собрать на международном уровне.

Диаграмма 3.13 Зарплата учителей начальной школы и сравнение с ВВП на душу населения: начальный уровень и после пятнадцатилетнего стажа (ППС в долл. США за 1999 г.)



Источник. Umayahara (2005).

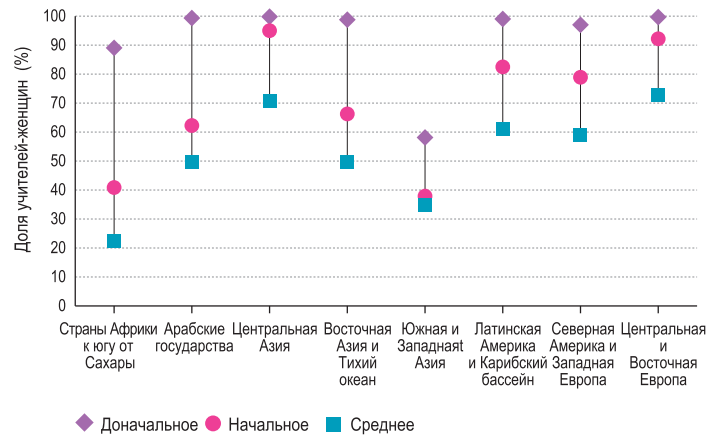
Соотношение учащихся и учителей между 1998 г. и 2002 г. уменьшилось почти в двух третях из 143 стран, по которым имеются данные (см. Статистическое приложение, таблица 10А). Уменьшение было особенно заметным в странах, где уже сложилось довольно низкое СУУ, но оно также наблюдается и в странах с высоким СУУ, таких, как Габон, Джибути, Непал и Того. Однако у этой в целом позитивной глобальной тенденции есть примечательные исключения. В 1998 г. в Афганистане, Индии и Объединенной Республике Танзания СУУ было ниже 40:1, а к 2002 г. оно значительно превысило этот уровень. Это соотношение удвоилось — от 32:1 до 61:1 — в Афганистане, где большое число новых учеников, особенно девочек, ранее не включенных в процесс образования, пришло в начальные школы, но при этом было нанято мало новых учителей. СУУ также увеличилось в тех странах, где была отменена или уменьшена плата за обучение, включая Бенин, Камбоджу, Конго, Уганду и Эфиопию. Кроме того, общее число учителей остается проблемой именно в тех странах, которые больше всего нуждаются в расширении своей системы начального образования.

Хватает ли учителей для достижения ВНО?

Обычно учителей слишком мало, а СУУ оказывается слишком большим именно в тех странах, которые дальше всего отстают от достижения ВНО. Предварительные расчеты показывают, что странам с большим СУУ грозит серьезная нехватка учителей (Motivans, 2005). Для того чтобы поддерживать существующие коэффициенты охвата и при этом к 2015 г. достичь СУУ 40:1, в целом требуется более быстрый рост числа учителей, чем наблюдалось в большинстве этих стран в 1998-2002 гг. Ситуация отражает, в первую очередь, рост населения школьного возраста, особенно в Африке к югу от Сахары. Например, в Конго, Мали, Уганде, Эфиопии и Чаде уровень прироста числа учителей должен был бы составить более 9% в год (диаграмма 3.11).

Дополнительное число учителей к 2015 г., необходимое для увеличения брутто-коэффициента охвата до 100% и достижения СУУ, равного 40:1, настолько велико, что для некоторых стран, скорее всего, это окажется невозможным. В Буркина-Фасо, Мали и

Диаграмма 3.14 Средняя доля учителей-женщин на разных ступенях образования (в разбивке по регионам), 2002 г.



Источник. Статистическое приложение, таблицы 10А и 10В.

Нигере, где БКО остается низким, потребовалось бы увеличивать число учителей на 20% каждый год. Число учителей в Нигере за последующие десять лет или около того следовало бы увеличить в четыре раза, от 20 тыс. до 80 тыс. Даже в тех странах, где требовались бы только умеренные темпы прироста числа учителей, таких, как Бангладеш (4%) и Камерун (3%), это привело бы к огромному увеличению в абсолютных цифрах: от 49 тыс. до 71 тыс. учителей в Камеруне и от 315 тыс. до 482 тыс. в Бангладеш.

Пандемия ВИЧ/СПИДа затрагивает проблему нехватки учителей в Африке (Desai and Jukes, 2005). Существуют противоречивые мнения о воздействии ВИЧ/СПИДа на служащих системы образования, отражающие полученные из разных источников данные о смертности среди учителей (Boler, 2003)¹⁴. Последний анализ ситуации в Замбии, Кении, Мозамбике, Объединенной Республике Танзания и Эритрее позволяет предположить, что ВИЧ/СПИД может значительно усугубить проблему текучести преподавательских кадров и привести к серьезной нагрузке на персонал министерств образования, удвоив, в худших случаях, смертность среди учителей (вставка 3.6). Необходимы более подробные данные о заболеваемости ВИЧ/СПИДом и о смертности среди учителей, однако только в 45% образовательных проектов одного крупного донора в Африке включены специфические показатели по ВИЧ/СПИДу (Boler, 2003).

14. Существуют две категории данных. Первая — информация по результатам обследований, проведенных на базе школ, данные о служащих в сфере образования. Вторая — оценки, полученные по расчетным моделям, которые являются независимым источником информации. До сих пор не удалось достичь согласованности по этим двум подходам к возможному воздействию ВИЧ/СПИДа на системы образования (Bennell, 2005a and 2005b).

Квалификация и обучение учителей

Число учителей — это только одна сторона проблемы. Существуют также такие аспекты, как обучение учителей и условия их работы. Как было показано в докладе за 2005 г., значительная часть учителей начальной школы не обладает достаточными знаниями и квалификацией, не обучена и не владеет предметом, особенно в развивающихся странах (UNESCO, 2004a). Новые данные подтверждают это. Только в одной четверти из примерно 100 развивающихся стран, по которым имеется информация, в 2002 г. все или почти все учителя начальных школ получили хоть какое-то педагогическое образование (см. Статистическое приложение, таблица 10А). Более чем 20% учителей начальной школы не получили образования более чем в половине стран в Африке к югу от Сахары и более чем 30% — в половине стран Южной и Западной Азии. В Южной Азии, несмотря на достаточно низкий квалификационный минимум в нескольких странах, многие учителя не соответствовали минимальным требованиям своих стран (Govinda and Biswal, 2005).

И все-таки ситуация с обучением учителей улучшается. Процентная доля квалифицированных учителей начальных школ увеличилась между 1998 г. и 2002 г. в большинстве из 48 стран, по которым имеются данные. Их количество увеличилось на 30% и более в Мозамбике, Намибии, Руанде, на островах Теркс и Кайкос и в Южной Африке (диаграмма 3.12). Несмотря на этот общий прогресс, в некоторых странах, включая Англию, Белиз, Гану, Конго, Непал¹⁵ и Нигер, произошло снижение доли квалифицированных учителей. В Нигере процент квалифицированных учителей начальной школы упал в 1999-2002 гг. с 97% до 72%. Это стало непосредственным результатом правительственной политики, направленной на обеспечение роста потребностей в начальном образовании и на поддержание устойчивого состояния финансирования путем найма учителей-добровольцев, не прошедших обучение до начала работы. Эти учителя получали гораздо более низкую зарплату, чем их дипломированные коллеги, но затем им обеспечивали обучение с целью повышения квалификации во время работы. Аналогичные действия предпринимаются и в некоторых других странах Западной Африки (Wallet, 2005).

В Мозамбике, по контрасту, политика одновременного снижения требуемых минимальных стандартов обучения учителей начальной школы с девяти до семи лет и введения программы ускоренного обучения учителей подняла процентную долю квалифицированных учителей с 33% до 60% (European Association for International Education, 2003; International Association of Universities/UNESCO, 2005). В то время как действия и в Нигере, и в Мозамбике были большей частью направлены на снижение стоимости расширяющегося начального обучения, их последствия в том, что касается качества и результатов обучения, остаются неопределенными (Wallet, 2005). Однако другие страны добились успеха в увеличении числа квалифицированных учителей без снижения стандартов. Руанда повысила долю квалифицированных учителей с 49% до 81% благодаря реорганизации педагогических учебных заведений, открытию новых педагогических колледжей и финансированию двух заведений на базе церквей. В целом все эти заведения выпускают 1500 новых учителей начальной школы каждый год (MINEDUC, 2003). Тем не менее, хотя статус педагогической подготовки повысился, число новых учителей остается недостаточным; в начальной школе СУУ вырос с 54:1 до 60:1 при сопутствующих осложнениях в отношении качества преподавания и обучения.

Столь же важным аспектом, как квалификация учителей, является их статус и необходимость вовлекать их в разработку и применение образовательной политики, как было показано в докладе за 2005 г. Все же вопрос оплаты труда учителей остается проблематичным. Например, в Эстонии, несмотря на повышение зарплаты в последние годы, зарплата начинающего учителя еще не достигает средней зарплаты по стране (Koke, 2005). Аналогичным образом, недостаточная зарплата учителя в Латинской Америке не дает возможности привлекать к работе лучшие кандидатуры (вставка 3.7). Хотя учителя являются, «возможно, наиболее важной составной частью реформы образования», в целом во многих регионах их продолжают «игнорировать в вопросах обсуждения политики, ее мониторинга и осуществления» (World Economic Forum, 2005). Однако некоторые страны пытаются повысить статус учителей.

¹⁵ В Непале огромное падение доли квалифицированных учителей с 52% до 16% отражает более жесткое определение квалификации. В последние данные включены только учителя, которые прошли по крайней мере десятимесячное обучение, тогда как в прошлом в эти данные включали учителей, которые прошли всего 2,5 месяца обучения.

Таблица 3.7 Стратегические рамки обеспечения гендерного равенства в образовании к 2015 г.

В стенах школы	За стенами школы
Компонент 1: Обеспечение благоприятной среды для девочек на всех уровнях общества	<ul style="list-style-type: none"> ● Сокращение гендерной дискриминации в отношении зарплаты и работы на рынке труда ● Обязательства на самом высоком уровне поддерживать права женщин на образование
Компонент 2: Обеспечение благоприятной среды для девочек в школах <ul style="list-style-type: none"> ● Создание в школах базовых санитарных условий и отдельных туалетов для мальчиков и девочек ● Обеспечение безопасности и возможностей для личного уединения девочек в школах ● Возможность возвращения в школы забеременевших учениц ● Защита девочек от насилия в школах 	<ul style="list-style-type: none"> ● Обеспечение участия общины и поддержки со стороны родителей ● Расположение школ вблизи местожительства девочек и в районах, относящихся к той же общине
Компонент 3: Обеспечение осознания гендерных проблем на уровне школы <ul style="list-style-type: none"> ● Специальное обучение учителей для ликвидации гендерных предрассудков в отношении девочек ● Привлечение более адекватно подготовленных и обученных учителей-женщин ● Обеспечение того, чтобы учебные материалы составлялись с учетом гендерных проблем и не содержали гендерных стереотипов ● Обеспечение учебных программ, которые учитывают настоящие и будущие потребности девочек 	
Компонент 4: Обеспечение большей доступности школ <ul style="list-style-type: none"> ● Ликвидация прямых расходов, таких, как плата за образование, а также косвенных – оплаты школьной формы или книг ● Обеспечение бесплатного или дешевого транспорта для поездок в школу ● Обеспечение завтраков или иного питания в школе 	<ul style="list-style-type: none"> ● Уменьшение загрузки учащихся домашней работой ● Обеспечение целенаправленных стипендий для девочек, особенно для обучения в средней школе

Так, в Китае увеличена заработная плата учителей и введена в действие национальная сеть образования учителей для обеспечения возможности учиться на протяжении всей жизни и постоянно совершенствовать профессиональные навыки (Bernard, 2005).

Женщины-преподавательницы и достижение гендерного паритета

Доля женщин-преподавательниц является потенциально решающим фактором для гендерных результатов обучения. В целом женщины преобладают среди учителей, их доля является самой высокой на ступени доначального образования и несколько снижается на начальной и средней ступенях. При этом существуют заметные различия по регионам (диаграмма 3.14): доля женщин-учителей является самой низкой в Южной и Западной Азии и в Африке к югу от Сахары, где мужчины численно превосходят женщин и на начальной, и на средней ступенях. В Бенине и Чаде женщины составляют менее одной пятой учителей начальной школы. В других странах, включая Бенин, Буркина-Фасо, Коморские О-ва, Конго, Сенегал и Эритрею, женщины составляют менее 15% всех учителей средней школы.

Наименьшее число женщин-учителей – в странах с самым низким охватом начальным образованием и наивысшим

гендерным неравенством в пользу мальчиков. Выравнивание гендерного баланса среди учителей будет способствовать увеличению охвата начальным образованием девочек в этих странах (UNESCO, 2004a). Однако переход к очень высокой доле женщин-учителей может сработать против мальчиков – этот феномен характеризует некоторые страны Карибского бассейна, а также Монголию, Никарагуа и Соединенное Королевство.

Необходимость инклюзивного образования

Как отмечалось в главе 1, образование для всех охватывает все шесть целей, а не только обучение в школе. Оно также затрагивает всех – детей, юношество и взрослых; женщин и мужчин; сельское и городское население; бедные и более благополучные слои; этнические и языковые меньшинства и основное население; неработоспособных и работоспособных; больных и здоровых; ВИЧ-позитивных и ВИЧ-негативных; хронически голодающих или недоедающих в той же мере, как и тех, кому хватает еды.

На школьном уровне, с учетом значительного (хотя и недостаточного) прогресса, которого удалось достичь на пути к охвату начальным

Доля учителей-женщин является самой низкой в Южной и Западной Азии, а также в странах Африки к югу от Сахары

образованием и гендерному паритету во многих странах, теперь главный вызов ОДВ затрагивает повышение качества образования (чему был посвящен доклад за 2005 г.) и расширение инклюзивного образования так, чтобы оно включало всех. Среди молодежи и взрослых отсутствие грамотности большей частью затрагивает отдельные группы, и особенно женщин из этих групп. В главе 7 рассматривается грамотность среди коренных народов, мигрантов и людей с ограниченными возможностями, а в настоящем разделе рассматриваются три другие группы, которые особенно отчетливо выделяются именно на школьном уровне: это незарегистрированные дети, дети в сельской местности и девочки.

Незарегистрированные дети

По данным ЮНИСЕФ, в 2003 г. во всем мире не были зарегистрированы примерно 48 млн. родившихся детей — более 30% от всего числа детей, которые, по оценке, должны были родиться. В Южной Азии и в Африке к югу от Сахары незарегистрированными остались, соответственно, 63% и 55% всех родившихся детей. Причины, по которым родившиеся дети оказываются незарегистрированными, различны: часто это не восприни-

мается родителями как их основной долг и обязанность; это может потребовать расходов, которые иные семьи с трудом могут себе позволить (например, в Индонезии); иногда для этого требуется совершить дальнюю поездку (например, в некоторых частях Албании); часто это оказывается наиболее сложно для этнических меньшинств и отдельных коренных народов (например, для курдов в Сирийской Арабской Республике) (UNICEF, 2002 and 2005c). Наконец, во многих государствах, где имеется эта проблема, система регистрации не предусмотрена или не действует.

Для поступления в школу часто требуется свидетельство о рождении; такова ситуация, например, в Йемене, Камеруне, Лесото и Судане. В других странах свидетельство может и не требоваться для поступления в школу, но оно необходимо для получения документа об окончании начальной школы. Следовательно, необходимо принять меры и для поощрения регистрации рождения ребенка, и для обеспечения возможности незарегистрированному ребенку посещать школу. Ведь право на регистрацию рождения включено в Конвенцию о правах ребенка 1989 г. и должно быть гарантировано всем детям.

Вставка 3.8 Программа общинных школ северных регионов в Пакистане

В отдаленных районах Северного Пакистана царящие там крайняя нищета, консерватизм в общественном сознании и недостаточные возможности играли заметную роль в том, что большинство детей оказывалось вне школы, причем непропорционально большую часть из них составляли девочки. Еще в начале 1990-х годов примерно 82% школ, находящихся на государственном обеспечении, предназначались только для мальчиков, а 86% учителей в государственных школах начальной и средней ступени были мужчины. Лишь в очень немногих школах были обеспечены санитарные условия и водоснабжение.

В середине 1900-х Программа Фонда Ага-хана по содействию сельскому развитию (АКРСР) разработала предложение о создании «общинных школ» в сотрудничестве с деревенскими организациями на основе взаимного соглашения. АКРСР предполагала создавать начальные школы совместного обучения или начальные школы для девочек в тех районах, где (а) не было школы; (б) существующая школа была слишком мала, чтобы удовлетворять все потребности; (с) имелась только школа для мальчиков, куда родители не хотели посылать девочек; или (д) географические, политические или религиозные факторы препятствовали тому, чтобы

родители посылали своих детей в местную школу. Со своей стороны, общины должны были обеспечить здание для проведения занятий и нанять учителя, который соответствовал бы требованиям, предъявляемым местными органами образования. Они требовали оказывать предпочтение учителям-женщинам за исключением случаев отсутствия женщин, отвечающих минимальным образовательным критериям. Органы образования соглашались оказывать помощь в оплате, обучении и контроле над учителями.

Общественная реакция на эту программу была чрезвычайно положительной. В январе-октябре 1995 г. были открыты первые 250 общинных школ. К марту 1996 г. в них обучалось 12 088 учащихся, что составляло примерно 16% охвата начальным образованием в обычной государственной системе образования. Примерно 61% новых учащихся составляли девочки. Большинство родителей, судя по всему, не возражали против совместного обучения, при условии, что учителя выбирала община. С тех пор с помощью органов образования было открыто еще 250 общинных школ.

Источник. World Bank (1999c).

Работа с сельским населением

Около 70% беднейшего населения планеты проживает в сельских районах. Обеспечение сельского населения образованием обычно оказывается неадекватным. Городские школы в Африке, например, гораздо лучше оборудованы, чем сельские, особенно это касается электро- и водоснабжения (Monitoring Learning Achievement Project, 2002). Во многих сельских школах нет полного набора начальных классов, а учебные программы плохо приспособлены к сельским условиям¹⁶. Язык преподавания может отличаться от родного языка ребенка. Как показали результаты исследований, проведенных в Индии и Мексике, в сельской местности дети получают со стороны родителей меньше поддержки и помощи с домашними заданиями, чем городские дети. В сельской местности может быть ниже и сам спрос на образование, особенно из-за того, что посещение школы рассматривается как потеря времени, необходимого для работы в поле или дома. Этот спрос может также меняться в зависимости от времени года, от сельскохозяйственных и экономических проблем, от вопросов, связанных со здоровьем и питанием. Существуют определенные способы решения всех этих проблем спроса и предложения, включая такие неформальные программы, как BRAC в Бангладеш, общинные школы в Мали, в рамках программы Escuela Nueva в Колумбии. Неформальные программы оказали заметное влияние на ситуацию, но вряд ли они достигнут масштабов, необходимых для того, чтобы обеспечить потребности в обучении для большого числа сельских детей. Для достижения этого результата требуются серьезные исследования, что обусловило появление межучрежденческой флагманской инициативы в области ОДВ «Образование для сельского населения», начатой в 2002 г. и возглавляемой ЮНЕСКО и ФАО¹⁷.

Поскольку основная часть детей, остающихся вне школьных стен и/или не получающих достаточного школьного образования, проживает в сельских районах, следует сосредоточить внимание на потребностях сельских детей и взрослых, как это и делает флагманская инициатива. Однако при этом необходимо избегать трех потенциальных ловушек. Первая — это игнорирование потребностей городских детей, которые в целом находятся далеко не в лучшей

ситуации с образованием, чем сельские дети; особенно это касается детей в пригородах. Вторая ловушка — это когда сельские районы рассматривают как однородные, каковыми они не являются. Не существует международно-признанного определения «сельский», и, следовательно, нет международной сравнимой статистики по сопоставлению «сельский — городской». В различных странах термины «сельский» и «городской» имеют разное значение. Более того, в сельских районах может очень сильно различаться плотность населения, и этот факт может играть очень важную роль в стоимости обучения в сельских школах. Во многих странах в отдаленных районах доступ в деревни затруднен. В результате стоимость обучения одного учащегося оказывается высокой — или из-за того, что приходится формировать маленькие классы, или из-за высоких транспортных расходов, необходимых для того, чтобы сконцентрировать детей в районных школах. Следовательно, важно осознавать не только необходимость уделения внимания сельскому населению, но и то, что любая политика охвата отдаленных сельских районов требует расходов, которые превышают средние величины. Эти проблемы разрешимы — например, когда один учитель преподает в нескольких классах или обеспечивается школьное питание, но в некоторых регионах, где до недавнего времени с такими задачами не сталкивались (как, например, в Центральной Азии), существует сопротивление. Третий момент, отвечающий концепции образования для всех, — это необходимость гарантии того, что стратегии, направленные на инклюзивное образование для сельского населения и принимающие во внимание географические обстоятельства, не будут предусматривать специальных учебных программ, которые, пусть даже и адаптированные специально к сельским детям, рискуют дать им более узкопрофессиональное, менее гибкое и, возможно, менее качественное образование, чем то, которое получают другие дети. Следует учитывать и необходимость гарантии того, что в итоге сельские дети не будут ограничены в выборе по сравнению с другими детьми.

Сохраняющиеся гендерные проблемы

Предыдущие доклады, особенно доклад за 2003/4 г., уделяли пристальное внимание

Около 70% беднейшего населения планеты проживает в сельских районах

¹⁶ Следует, тем не менее, отметить, что многие родители возражают против того, чтобы преподавание их детям велось по специальным сельским учебным программам, считая это снижением стандартов (Moulton, 2001).

¹⁷ Подробности см.: www.fao.org/sd/erp/index_en.htm

Вставка 3.9 Стратегия ликвидации гендерного неравенства в образовании в Нигере

Стратегия Нигера, направленная на улучшение участия девочек в первом и втором циклах базового образования, состоит из восьми элементов:

- проведение в 2003-2015 гг. трех кампаний, направленных на повышение осознания родителями и школой благоприятных последствий охвата девочек; при этом особо подчеркиваются моменты, относящиеся к регистрации, сохранению контингента учеников в школе, проценту учеников, завершивших обучение, и участию в оплате образования;
- местные планы действий, направленные на охват образованием девочек в сельских районах, где такой охват находится на низком уровне; работа должна начаться с фазы проведения тестов сначала в 480 школах, а затем с постепенным распространением на 1280 деревень;
- дополнительные занятия для снижения доли учениц, прекращающих обучение, в 1350 школах, где наблюдаются самые низкие показатели сохранения контингента девочек;
- обучение с целью ликвидации гендерных предрассудков 5410 учителей и 60 инспекторов;
- пересмотр норм обеспечения безопасности девочек;
- ежегодные награды и стипендии для 400 девочек, которые добиваются наибольших успехов в естественно-научных дисциплинах по данным свидетельств об окончании начальной школы;
- постройка общежитий и обеспечение финансовой поддержки семей, в которых проживают девочки из неблагополучной среды, пока они посещают школу;
- усиление полномочий департамента, занимающегося расширением охвата девочек образованием (Direction de la promotion de la scolarisation des filles).

Источник. Damiba (2005), с использованием плана действий Нигера на 2004 г. в рамках его национального плана на 2000-2015 гг.

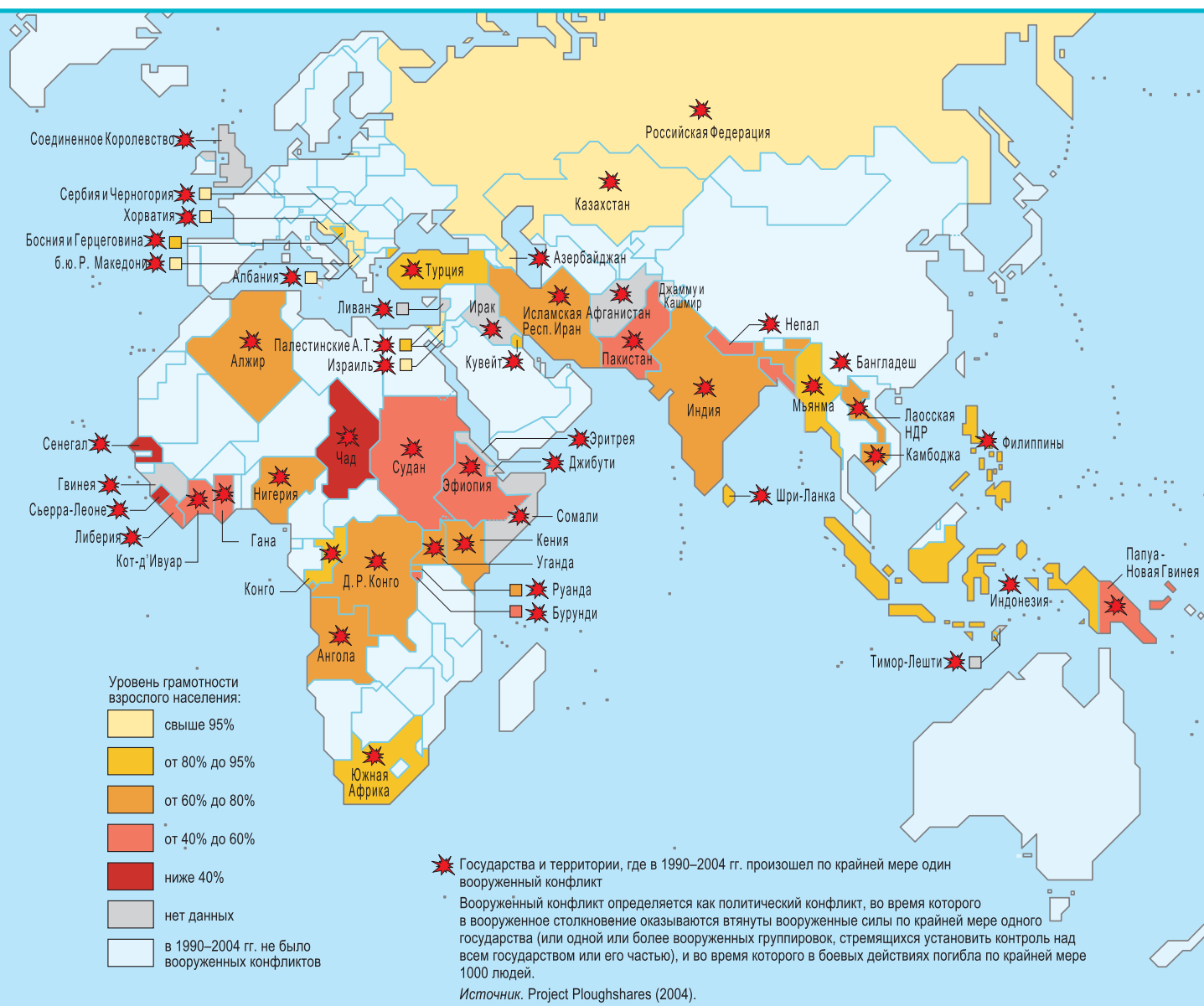
вопросам гендерного паритета и равенства, отмечая, что первый из них — по сути своей количественная цель, а второй — качественная. Хотя у нас еще нет данных за 2005 г., из сведений, представленных в главе 2, мы знаем, что гендерного паритета — цели, поставленной на 2005 г., — достичь не удалось, особенно в Южной Азии и в Африке к югу от Сахары, но и в других регионах тоже. Все же некоторые страны, в том числе и некоторые из беднейших, за последние годы резко сократили гендерное неравенство в охвате начальным школьным образованием и числе окончивших начальную школу. Чтобы подчеркнуть, что ведущие к успеху стратегии существуют, в настоящем разделе рассматривается опыт различных стран по привлечению девочек в школу и по оказанию им помощи в окончании школы¹⁸. Элементы этих стратегий хорошо известны, так же как и необходимость увязывать действия внутри школы с тем, что происходит за ее стенами, — как на местном уровне, так и в об-

Диаграмма 3.15 Образование и вооруженные конфликты



ществе в целом. Рамки, использованные в этом разделе и представленные в таблице 3.7, имеют два особых преимущества: (а) они охватывают факторы спроса и предложения, признавая их сложное взаимодействие, что затрудняет проведение между ними практических различий; и (б) особое рассмотрение действий вне школьных стен подчеркивает тот факт, что деятельность на уровне школы, какой бы важной она ни была, не может гарантировать гендерного паритета и равенства. Таким образом, в этих рамках продолжается анализ процессов, начатый в докладе за 2003/4 г.

18. Особое внимание, которое уделяется здесь девочкам и начальному образованию, не означает, что среднее образование является менее важным или что у мальчиков не возникают аналогичные проблемы. По сути, увеличение охвата девочек средним образованием является важной стратегией и для увеличения охвата начальным образованием. В странах со средним уровнем доходов, как показано в главе 2, проблемы с инклюзивным образованием и обучением мальчиков, по сравнению с инклюзивным образованием и обучением девочек, все больше выходят на первый план.



На основе карты ООН

Благоприятная среда для девочек на всех уровнях общества

Среда, неблагоприятная для женщин, является главным препятствием к распространению образования среди девочек (Millennium Project, 2005a). Широкие социальные меры и реформы, выходящие за рамки системы образования, необходимы для охраны прав женщин, для расширения их полномочий и возможности занимать ведущее положение в обществе. Они желательны сами по себе, но и необходимы также для обеспечения гендерного равенства в образовании.

Отношение к роли женщин на рынке труда и в обществе (и даже соответствующие законы и установления) — а также к гендерному разделению труда в доме и на ферме — все это влияет на решения, затрагивающие школу. Там, где у женщин имеются ограниченные возможности в выборе профессии и получения дохода, семьи часто не готовы вкладывать средства в образование девушек. Изменение укоренившегося отношения к женщинам и поддержка расширения поля их деятельности на всех уровнях общества, необходимое условие для достижения

Широкие социальные меры и реформы, выходящие за рамки системы образования, необходимы для охраны прав женщин

**Забота
родителей о
безопасности
может
заставить
семьи
воздержаться
от посылки
детей в школу**

гендерного равенства в образовании, требует политических обязательств на самом высоком уровне.

Однако, как показывает диаграмма 3.1, включение гендерного паритета в национальные планы по ОДВ осуществляется не всегда систематически, хотя встречается все чаще. Только 18 из 32 стран включили в свои планы гендерные цели. В некоторых случаях, например, в Латинской Америке и странах Карибского бассейна, это может происходить большей частью из-за того, что гендерного паритета практически удалось достичь на уровне начального и среднего образования. Десять из 15 островных стран Тихого океана не учитывают цель 5 в своих планах: Острова Кука, Федеративные Штаты Микронезии, Кирибати, Науру, Маршалловы Острова, Ниуэ, Палау, Папуа-Новая Гвинея, Тонга и Тувалу. Во всех этих странах, кроме Науру, в начальные школы зачисляется меньше девочек, чем мальчиков. Более того, доля девочек в общем охвате средним образованием не только ниже, чем доля мальчиков, во всех десяти странах, она также меньше, чем доля на начальной ступени в Науру, Ниуэ, Палау и Папуа-Новой Гвинее. В некоторых странах Тихого океана, хотя в школы и может быть зачислено больше мальчиков, чем девочек, отмечена также тенденция уменьшения инклюзивного образования мальчиков. Эта тенденция проявляется в целом во всем

мире (см. главу 2), и до последнего времени планы по ОДВ большей частью ее игнорировали (Lameta, 2005). Даже страны, которые в принципе достигли гендерного паритета, еще далеки от гендерного равенства в образовании, так что исключение гендерных проблем из планов по ОДВ многих этих стран вызывает беспокойство.

Школьная среда, благоприятная для девочек

Как и общество в целом, школы должны стать средой, благоприятной для девочек. Практика дискриминации часто оказывается глубоко укорененной в школьной культуре. В исследованиях последнего десятилетия предпринимались попытки прояснить связь между контекстом школы, «неформальным школьным окружением» и гендерной дифференциацией в образовании¹⁹. Важный пример — это безопасность (более подробно это обсуждается в последнем разделе настоящей главы). Забота родителей о безопасности может заставить семьи воздержаться от посылки детей в школу, особенно девочек, тем более, если посещение школы требует далеких поездок. Расположение школ ближе к местожительству девочек позволило увеличить их посещаемость в нескольких странах (Herz and Sperling, 2003). Также создается впечатление, что расположение школ в пределах какой-то одной общины столь же важно, как и само

Вставка 3.10 Последствия цунами 2004 г. для систем образования

По официальным оценкам, землетрясение и цунами в декабре 2004 г. погубило более 280 000 человек. В Индии, Индонезии, Малайзии, на Мальдивских Островах, в Мьянме, Сомали, Таиланде и Шри-Ланке были разрушены дома, школы, мосты и дороги. По оценке ЮНИСЕФ, катастрофа затронула более 1,5 млн. детей, причем дети составили более трети погибших. В течение месяца после катастрофы Всемирный банк оценил убытки и потери, которые понесла система образования в Индонезии, в 128,4 млн. долл. Почти 1000 индонезийских школ были разрушены или повреждены. Ущерб, который цунами нанесло образовательной системе Шри-Ланки, оценивается в 21 млн. долл.; было повреждено 168 государственных школ. Союзы учителей считают, что цунами затронуло до 75 тыс. учителей. В Асехе, Индонезия, погибло около 2500 учителей, а три месяца спустя у 3000 учителей все еще не было крова над головой. В Асехе и на острове Ниас погибло до 45 тыс. учащихся. Как сообщает

ЮНИСЕФ, несмотря на такие проблемы, около 750 000 детей в районах, пострадавших от цунами, возвратились в школу в течение двух месяцев после катастрофы. В Асехе и на Ниасе получили подготовку 1200 временных учителей начальной школы, которые начали преподавать в июле, в начале нового учебного года. Восстановление школ во многих случаях начиналось с возведения сразу же после стихийного бедствия временных сооружений, чтобы поддерживать непрерывность обучения. Уже начался перевод обучения в более постоянные сооружения, но прежде чем может начаться серьезное строительство зданий, требуется решить такие проблемы, как право на землю и соответствие нормам безопасности. Кроме того, требуется предпринять меры по обеспечению того, чтобы восстановление проходило в условиях равенства и устойчивости.

Источники. UNICEF (2005d); World Bank (2005c).

¹⁹ См., в частности, Gordon (1995), Maimbolwa-Sinyangwe and Chilangwa (1995), Kutnick и др. (1997), Miske and Van Belle-Prouty (1997), Sey (1997) и Swainson et al. (1998).

Вставка 3.11 Принципы образования в чрезвычайных ситуациях**Доступ**

- Должно быть обеспечено право на доступ к образованию, рекреацию и соответствующую деятельность.
- После быстрого обеспечения доступа к образованию, рекреации и соответствующей деятельности должно последовать стабильное улучшение качества и охвата, включая доступ ко всем ступеням образования и признание курсов.
- Образовательные программы должны учитывать гендерные проблемы, быть доступны для всех и охватывать все группы населения.
- Образование должно служить средством защиты ребенка, оберегая его от вреда.

Ресурсы

- Образовательные программы должны использовать основанный на участии общины подход, с особым вниманием на создание потенциала.
- Образовательные программы должны включать основной компонент обучения учителей и инструкторов для молодежи и взрослых, а также обеспечивать стимулы для того, чтобы избежать текучести кадров среди учителей.
- Кризисные программы и программы восстановления должны разрабатывать и документально фиксировать отвечающие местным условиям ресурсные стандарты, пригодные для выполнения образовательных и психологических задач, поставленных в программах.

Мероприятия и учебные программы

- Все дети и молодежь, которых затронул кризис, должны иметь доступ к образованию, рекреации и соответствующим мероприятиям, что помогло бы им удовлетворять свои психологические потребности в краткосрочной и долгосрочной перспективе.
- Политика составления учебных программ должна поддерживать долгосрочное развитие каждого учащегося и общества в целом; в том, что касается беженцев, эта политика должна поддерживать приемлемые решения проблем, обычно репатриацию.
- Программы обучения должны быть расширены и включать обучение жизненным навыкам, способствующим сохранению здоровья, безопасности и осознанию экологических проблем.
- Программы обучения должны быть расширены и включать обучение жизненным навыкам, обеспечивающим мир, разрешение конфликтов, терпимость, права человека и гражданина.
- Программы профессионального обучения должны быть увязаны с возможностями получения трудовой практики по осваиваемым профессиям.

Координация и создание потенциала

- Правительства и содействующие организации должны поддерживать скоординированные действия среди всех организаций, действующих как напрямую, так и через посредников.
- Программы внешней поддержки должны включать создание потенциала в целях развития прозрачной, доступной и широкой системы менеджмента с участием местного персонала.

Источник: Sinclair (2003).

расстояние до школы, если не более (Lehman, 2005). Вовлечение местных общин может принимать различные формы — от найма учителей до составления учебных программ и обсуждения педагогических приемов — и уменьшить нежелание родителей посылать своих дочерей в школу (вставка 3.8). Конечно, все дети, не только девочки, ощущают благоприятное воздействие более тесных связей между школой и общиной.

Девочкам требуются отдельные туалеты в школах, необходимо также принять меры, обеспечивающие их безопасность и личное уединение, которые соответствовали бы культурным стандартам общины. Опыт 30 африканских стран показывает, что большинство молодых женщин не посещают школу во время месячных из-за отсутствия отдельных туалетов (Herz and Sperling, 2003). В определенной культурной среде необходимы и иные меры, помимо отдельных санитарных помещений, — например, забор вокруг школы для

девочек или различные часы обучения в школьных зданиях, где обучаются и девочки, и мальчики. И опять же решающей оказывается связь между школой и общиной.

Другой важный фактор — это отношение школы к тем ученицам, которые выходят замуж или оказываются беременными. Обзор исследований, проведенных в нескольких странах Африки к югу от Сахары, показывает, что в 8-25 процентов случаев причиной прекращения посещения школы ученицей является беременность (Eloundou-Eyegue et al., 2000). Другие бросают школу после замужества. Политика, направленная на возвращение учениц в школу, может предложить решение этих вопросов, когда беременным ученицам разрешают вернуться в школу после рождения ребенка, а замужним — продолжать учебу. Препятствовать образованию девушек может также насилие на гендерной основе, которое рассматривается ниже.

В странах, где была ликвидирована плата за обучение, произошло резкое увеличение охвата девочек

Гендерно-ориентированное обучение

Гендерные предубеждения в учебниках и во взглядах учителей и отсутствие ролевых моделей в стенах школы влияют на то, как родители и сами учащиеся принимают решение о получении образования. Во многих странах еще требуется приложить большие усилия для пересмотра учебных материалов, которые часто предлагают сильные ролевые модели для мальчиков, но редкие или слабые — для девочек, а также для того, чтобы сделать учебные программы на всех уровнях гендерно-ориентированными и ответственными. Девочкам могут уделять меньше внимания учителя, которые иногда придерживаются стереотипного негативного мнения о способностях девочек к обучению. Обычно именно мальчики возглавляют группы и имеют больше возможностей задавать вопросы и отвечать на них, оставляя девочкам более пассивные роли (Herz and Sperling, 2003). Отношение учителя и его ожидания могут оказать сильное влияние на результаты обучения девочек и выбор предметов для изучения, а следовательно — и на их возможности после окончания школы. Гендерные стереотипы часто не поощряют девочек в выборе предметов, например, из технической и естественно-научной сферы, а также сокращают их возможности получить работу и

усиливают гендерную сегрегацию на рынке труда (USAID, 1999).

Педагогическая подготовка является частью ответа на этот вопрос. Присутствие учителей-женщин может также привлечь в школу больше девочек. Выборочная оценка программы, направленной на привлечение женщин-преподавательниц в неформальные школы, показала: когда на работу брали женщин-учителей, число учениц увеличивалось примерно на 50% (Banerjee and Kremer, 2002). Увеличение доли женщин-учителей в тех странах, где они представляют меньшинство, особенно в сельских районах, — очень важный фактор. Нехватка учителей во всех странах мира (о которой речь шла выше в разделе, посвященном учителям), проявляющаяся особенно остро в Южной Азии и в Африке к югу от Сахары, дает возможность решить вопрос об увеличении числа учителей-женщин, не ставя под удар карьеру уже работающих учителей-мужчин. Соответствующие меры могут включать в себя введение квот, снятие возрастных ограничений, оказание предпочтений местному найму и предложению работы и постройку сельских заведений для обучения учителей, где предусматривались бы отдельные помещения для женщин.

Сделать школу более доступной путем уменьшения платы за обучение

Прямые и косвенные расходы на формальное обучение, которые рассматривались выше, являются серьезным препятствием на пути распространения начального образования среди бедных, особенно среди девочек. Семейный доход и стоимость обучения влияют на стремление семьи дать образование девочкам гораздо больше, чем на решение дать образование мальчикам. Кроме того, стоимость образования может быть выше для девочек. Например, в Гане, Индии, Малайзии, Пакистане, Перу и Филиппинах расстояние до школы является более серьезным препятствием для обучения девочек, чем для мальчиков (King and Alderman, 2001). Родителям иногда приходится вносить большую плату за транспорт, если они не хотят, чтобы их дочери шли пешком в далеко расположенную школу, тем более одни. Одежда или школьная форма может стоить дороже там, где родители не хотят посылать девочек в школу без соответствующих облачений. В Объединенной Республике Танзания, например, на то, чтобы

Вставка 3.12 Экономический кризис и качество образования: пример Аргентины

В 2002 г. Аргентина пережила серьезный экономический и социальный кризис. Доходы семей упали примерно на одну треть в реальном исчислении, а около половины всех семей испытали также падение номинального дохода. Доля населения, причисляемого к бедным слоям, выросла примерно на 15%, а количество очень бедных в период с октября 2001 г. по май 2002 г. почти удвоилось. Семьи очень старались оставить детей в школе (De Ferranti et al., 2000). Однако они пытались приспособиться к обстоятельствам различными способами, которые влияли на качество образования: выбрали менее дорогие частные школы (3%), сокращали закупки школьных материалов (72%). В особенности это касалось бедных семей. 90% семей из одной пятой населения с самыми низкими доходами уменьшили расходы на школьные материалы, но только 43% одной пятой населения с самыми высокими расходами сделали это.

Источник. Fiszbein et al. (2002).

отправить в школу девочку, семья тратит на 14% больше, чем на то, чтобы отправить туда мальчика (King and Alderman, 2001).

В тех странах, где была ликвидирована плата за обучение или другие прямые расходы на образование, произошло резкое увеличение охвата девочек. Программа ВНО была начата в Уганде в 1997 г. Она привела к резкому увеличению нетто-коэффициента охвата девочек с 63% до 83% всего за два года, а для девочек из беднейших семей этот показатель практически удвоился — с 43% до 82%. В среднем гендерный разрыв в начальном образовании почти исчез (Deininger, 2003). В докладе за 2003/4 г. также подчеркивалась важность ликвидации платы за обучение для образования девочек, особенно в Африке к югу от Сахары. Другой широко практикуемый подход — обеспечение компенсационных выплат родителям, которые покрывали бы стоимость обучения. Программы предоставления стипендий девочкам успешно используются в некоторых странах, включая Бангладеш²⁰.

Издержки от потери времени детей в связи с посещением школы также чаще бывают более высокими для девочек, нежели для мальчиков, особенно в бедных и сельских районах, где существуют устоявшиеся гендерные нормы домашних обязанностей и где на долю девочек обычно достается больше работы, как рыночной, так и нерыночной. Капиталовложения в воспитание и образование детей младшего возраста и в центры по уходу за ребенком при школах и общинах, например, могут позволить многим девочкам из бедных семей посещать школу. Подобные капиталовложения не только высвобождают девочек старшего возраста от заботы о младших членах семьи, но и непосредственно улучшают положение младших детей. Другие вложения, например, в создание более эффективных дровяных печей, доступных колодцев и простых механических мельниц для зерна и других продуктов, как это показывает пример Непала, Буркина-Фасо и Гамбии, снижают затраты времени девочек и позволяют им посещать школу (World Bank, 1993).

Приоритеты и вызовы

Различные меры, которые обсуждаются в этом подразделе, могут быть эффективными только как часть комплексной стратегии. Как показывает опыт, успешным бывает только комплекс мер, направленных на улучшение

образования девочек. Национальный план по ОДВ Нигера иллюстрирует использование такого интегрированного подхода (вставка 3.9). Не следует забывать, что в некоторых странах в ущемленном положении оказываются мальчики. Там, где ресурсы серьезно ограничены, требуются особые усилия, направленные на наименее благополучные группы, — будь то девочек или мальчиков, — поскольку гендерное неравенство, как правило, ярче всего проявляется среди бедных (World Bank, 2001; Filmer, 1999). Чрезвычайные ситуации, конфликты и постконфликтные условия надо также учитывать при реализации стратегических приоритетов и распределении ресурсов.

Адаптируясь к ситуации

До сих пор в настоящей главе обсуждались действия в обычных обстоятельствах, при этом подразумевалось наличие достаточно стабильных правительств и экономик. Крупнейшим препятствием на пути к достижению ОДВ является наличие большого числа стран, которые находятся в состоянии конфликта, или же только что вышли из него, или же испытали крупнейшее природное бедствие, как, например, цунами в Индийском океане в декабре 2004 г., или пребывают в состоянии экономической нестабильности. Кроме того, многие страны, особенно в Африке к югу от Сахары, вынуждены противостоять пандемии ВИЧ/СПИДа. В настоящем разделе эти проблемы поднимаются, однако они будут более подробно рассмотрены в будущих докладах.

Чрезвычайные ситуации и ОДВ

Все чаще войны и вооруженные конфликты происходят не между странами, а внутри них. Например, в 2003 г. произошло 36 вооруженных конфликтов в 28 странах, большей частью гражданских войн, причем почти все страны относились к категории развивающихся с низким уровнем доходов. 90% жертв составили гражданские лица (Project Ploughshares, 2004). На диаграмме 3.15 эти конфликты показаны на карте мира.

Конфликт имеет важные последствия для ОДВ по двум причинам. Во-первых, дальше всего от ОДВ отстоят страны с низкими доходами, а большая часть конфликтов происхо-

20. См. UNESCO (2003b), где описаны этот и другие примеры.

Около 300 000 детей младше 18 лет, причем некоторым из них исполнилось всего семь лет, оказались вовлеченными в вооруженные конфликты в разных странах мира

дит сегодня в бедных странах. Во-вторых, конфликты и их последствия непосредственно влияют на системы образования. Школы и другие здания образовательной системы становятся часто мишенями, поскольку воспринимаются как ключ к власти. Школы также становятся полем битвы в стремлении покорить сердца и умы. Родители с неохотой отпускают в школу детей, особенно девочек, если школа не может в достаточной степени обеспечить их безопасность. Детей могут даже забирать в солдаты. В Чечне школы подвергались бомбардировкам во время уроков (Nicolai and Triplehorn, 2003). К окончанию геноцида в Руанде только одна треть из 1836 школ в стране могла действовать, а в начальной школе осталось только 45% учителей (Obura, 2003). В Тиморе-Лешти во время беспорядков, последовавших за обретением независимости, было разрушено 95% классов (Buckland, 2005). Учителя становятся объектами убийства, угроз и преследований в Колумбии, где в 2003 г. погибло 83 учителя (Women's Commission for Refugee Children and Women, 2004). Страх похищения, изнасилования, противопехотные мины и перекрестный огонь делают дорогу в школу опасной, и родители не желают отпускать детей в школу во время конфликта. Школы часто являются местом обучения военному делу и рекрутирования детей; так, например, поступают повстанческие группы на востоке Демократической Республики Конго. Около 300 000 детей младше 18 лет, причем некоторым из них исполнилось всего семь лет, оказались непосредственным образом вовлеченными в вооруженные конфликты в разных странах мира (Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, 2001).

Сохранение системы образования во время конфликтов и других чрезвычайных ситуаций, например природных бедствий, исключительно важно, поскольку образование предлагает некоторую стабильность, некоторое подобие нормальной жизни и надежду на будущее (вставка 3.10).

Сменившие место проживания во время конфликтов общины часто начинают организовывать примитивные школы — в подвале или под деревом, иной раз не имея ни средств, ни учителей, ни материалов. Например, в Гватемале во время гражданской войны так называемые «общины сопротивления» поддерживали учебу в школах. Во время чрезвычайных ситуаций можно заниматься как подготовкой учащихся к будущей

жизни в нормальных условиях, так и их обучением выживать в создавшихся условиях. Например, их можно обучить избегать опасности, которую представляют противопехотные мины или ВИЧ/СПИД. Во вставке 3.11 изложены принципы, которые, будучи важными и в мирное время, оказываются совершенно необходимыми в условиях кризиса.

Конечно, легче сказать, что обучение должно продолжаться в чрезвычайных ситуациях, чем добиться этого, особенно там, где правительственный аппарат, который должен был обеспечивать образование в обычных условиях, оказался слабым или рухнул. Как отмечают Sommers and Buckland (2004), «основной вызов достижению целей ОДВ в странах во время конфликтов — это отсутствие эффективной пользующейся широкой поддержкой политики или стратегии, направленной на решение двойной проблемы: ослабленное правительство в зонах войны и отсутствие четких полномочий и скоординированных планов действия для международного вмешательства». Таким образом, решающее значение приобретает деятельность международных организаций и НПО. Можно отметить наличие вселяющих все большую надежду примеров успешного международного сотрудничества. Это распространение учебных материалов и развитие образования для учителей благодаря разработанной ЮНЕСКО программе образования в чрезвычайных ситуациях и условиях реконструкции в Сомали, еемене, Джибути и Эфиопии. Это и поддержка со стороны ЮНИСЕФ общинных центров в южном Судане, что включает образование. Это и проект Канады в Колумбии «Спасите детей». Межучрежденческая сеть по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях (ИНЕЕ), — по существу, глобальная сеть, в которую входят более 100 организаций и 800 сотрудников, — разработала «Минимальные стандарты образования в чрезвычайных ситуациях», нацеленные на улучшение координации усилий всех тех, кто занимается образованием в таких условиях.

Необходимая реконструкция образования после конфликтов и чрезвычайных ситуаций предоставляет значительный потенциал для обновления и улучшений в сфере образования. Изменения в политике, например, могут оказаться сравнительно легкими, поскольку старые структуры, возможно,

попросту исчезают. В то же время перестройка образования не может быть предпринята с привычным подходом «все как обычно» (Buckland, 2005) из-за тяжелого наследия конфликта: институты государства ослаблены, гражданское общество в смятении, разрушенная инфраструктура, не получающие соответствующего их возрасту образования дети, демобилизованные дети-солдаты и т.д. И прежде всего — необходимость избежать возвращения к насилию.

Опыт показывает, что наиболее эффективными стратегиями реконструкции образования оказываются те, в которых предусматривается широкий диалог власти с заинтересованным обществом (INEE, 2004). Помимо реконструкции образовательной системы как таковой, эти стратегии могут сыграть определенную роль в консолидации общества и обеспечении экономического возрождения. Возрождение общества, свободного от дискриминации и этнических предрассудков, — это задача, которую пытаются решить в нескольких странах, включая Мозамбик, Руанду, Северную Ирландию, Южную Африку и страны бывшей Югославии. Все они стараются перейти от сегрегированных систем к инклюзивному образованию.

Экономическая нестабильность и ОДВ

Экономические кризисы затрагивают системы образования. Государственная финансовая система в этом случае ухудшается, и ресурсы для государственного финансирования образования обычно уменьшаются. Домашние доходы падают, и в семьях сокращаются возможности для оплаты обучения детей. Однако не все последствия экономических кризисов несут ущерб образованию. В частности, снижение зарплаты на рынке труда может привести к тому, что детям иногда оказывается выгоднее посещать школу, чем работать. Другими словами, экономический и финансовый кризис часто приводит к тому, что учащиеся перестают посещать школу, но это не всегда так. В Коста-Рике вследствие экономических кризисов резко сократилась посещаемость средней школы, особенно в сельских районах (Funkhouser, 1999). В Пакистане серьезное уменьшение доходов увеличило отсев в средних школах и в меньшей степени — в начальных. В Бразилии, наоборот, аналогичное резкое уменьшение доходов в целом не

Таблица 3.8 Ежегодные затраты на школьные программы по охране здоровья и питанию, осуществляемые учителями, в расчете на душу населения

Состояние	Меры	Расходы (долл. США)
Глисты	Альбендазол или мебендазол	0.03-0.20
Шистосоматоз	Празикантель	0.20-0.71
Недостаток витамина А	Обеспечение витамином А	0.04
Недостаток йода	Обеспечение йодом	0.30-0.40
Недостаточность железа и анемия	Обеспечение фолатом железа	0.1
Рефрактивные нарушения зрения	Очки	2.50-3.50
Состояния, диагностируемые клинически	Врачебный осмотр	11.5
Плохое питание, голод	Школьное питание	21.30-151.20

Источник. Bundy et al. (в печати).

уменьшило посещаемость, поскольку одновременно сократилась оплата детского труда и, следовательно, домашние расходы на посещение школы (Duryea and Arends-Kuenning, 2001). В Мексике отмечены оба эти явления, но сокращение доходов оказалось большим, чем стоимость упущенной выгоды от труда детей, поэтому посещаемость снизилась (Binder, 1999). Аналогичные ситуации можно было наблюдать в Восточной Африке во время серьезного экономического и социального кризиса конца 1990-х годов.

Экономические кризисы оказывают смешанное влияние на посещаемость школ, но их более систематическое воздействие на качество образования оказывается негативным. Родители могут пожелать продолжать образование своих детей в той же школе, но могут и уменьшить семейные расходы, посылая детей в более дешевую школу, или же, что происходит очень часто, экономить на школьных материалах, как это было в Аргентине в 2002 г. (вставка 3.12). Таким образом, очень важно, чтобы государственные ресурсы, направленные специально на повышение качества в образовании, по возможности поддерживались на прежнем уровне, несмотря на экономические трудности.

ВИЧ/СПИД и ОДВ

Пандемия ВИЧ/СПИДа, в результате которой в 2004 г. погибло примерно 3,1 млн. человек (UNAIDS/WHO, 2004), оказывает глубокое воздействие на положение дел в области образования и, следовательно, на достижение целей ОДВ, особенно в странах Африки к югу от Сахары. Образование также обладает

Под воздействием экономических кризисов в Коста-Рике резко сократилась посещаемость средней школы

Пандемия ВИЧ/СПИД, от которой в 2004 г. погибло примерно 3,1 млн. человек, оказывает глубокое воздействие на положение в области образования

потенциалом для содействия уменьшению пандемии. Воздействие на образование проявляется в основном в увеличении числа сирот, которых должна вобрать в себя система образования, особенно в Африке к югу от Сахары, а также во влиянии пандемии на работников школьной системы, включая учителей (о чем говорилось выше) и администрацию. Образование может способствовать уменьшению пандемии через распространение информации среди учащихся о ВИЧ/СПИДе и развитие их способностей реагировать на информацию.

Воздействие на системы образования

Кризис, причиной которого стал ВИЧ/СПИД, оставил сиротами многих детей, которые потеряли одного или обоих родителей. Особенно остро эта проблема затронула страны на востоке и юге Африки, где от 31% до 77% всех сирот — дети, осиротевшие в результате СПИДа, по сравнению с показателями 4%-39% для остальной Африки (Desai and Jukes, 2005). Сирот, потерявших в результате СПИДа мать, больше, чем тех, кто потерял отца, в итоге создается особый разрыв в сфере заботы о ребенке и домашних обязанностей. Дети, осиротевшие в результате СПИДа, не всегда могут посещать школу, поскольку они или члены их семьи, или же заботящиеся о них члены общины не могут позволить себе платить кому-либо за выполнение домашних обязанностей. Даже в том случае, если они посещают школу, им может потребоваться более широкий спектр поддержки, чем детям, имеющим обоих родителей; кроме того, им также может не хватать родительской поддержки и помощи в обучении.

В то время как потребности сирот и влияние ВИЧ/СПИДа на учителей обсуждаются достаточно широко, в значительной степени забыты такие проблемы, как влияние ВИЧ/СПИДа на администрацию образования и ее реакция на пандемию. Как и в том, что касается учителей, для администрации проблема состоит больше в абсентеизме больных, чем в необходимости напрямую заменить умерших от болезни сотрудников и оплатить обучение новых, которые должны придти им на замену. «По различным оценкам, потери из-за абсентеизма составляют от 24% до 89% всех расходов, которые несут работодатели из-за ВИЧ/СПИДа, а расходы на

обучение и привлечение нового персонала — от 17% до 24%» (Desai and Jukes, 2005, цит. по Grant et al., 2004, Grassly et al., 2003). Однако, судя по всему, не существует специальных расчетов влияния ВИЧ/СПИДа на управленческие кадры в сфере образования.

Насколько хорошо подготовлены системы образования к работе в условиях пандемии ВИЧ/СПИДа? В недавно проведенном обзоре говорится, что только в 43% стран, располагающих информационными системами управления образованием, в эти системы были внесены соответствующие изменения, включая следующие показатели по ВИЧ/СПИДу: изменения в ежегодных школьных переписях с целью включения в них данных о болезни и смертности среди учителей, сведения о детях, оставшихся сиротами, и о причинах перегрузок учителей и отсева учащихся (HEARD and MTT, 2005). Из 71 страны, включенной в обзор, у 12% не оказалось вообще никакой информационной системы управления образованием, не говоря уже о том, чтобы иметь системы, адаптированные к информированию о ВИЧ/СПИДе.

Воздействие образования на ВИЧ/СПИД

Принято считать, что чем выше уровень достижений в образовании, тем ниже уровень поражения населения ВИЧ/СПИДом. На практике ситуация оказывается более сложной. Судя по всему, взаимоотношения между образованием и ВИЧ/СПИДом изменяются в зависимости от стадии пандемии. На ранних стадиях более уязвимыми к инфекции оказываются более образованные люди. Однако по мере того, как информация становится доступной, наиболее образованные члены общества с большей вероятностью будут иметь доступ к ней и усваивать ее. Обзор африканских стран подтверждает такой сценарий развития событий, особенно в Уганде (Desai and Jukes, 2005). В результате таких тенденций в странах Африки с более высоким образовательным уровнем вначале уровень заражения ВИЧ/СПИД был выше, чем в странах с более низким уровнем образования, но картина начинает меняться. Уровень заражения был изначально более высоким среди образованных слоев вследствие других социо-экономических характеристик этой части населения, — таких, как более высокий доход, территориальная мобильность, большее количество

сексуальных партнеров и доступ к услугам платных сексуальных партнеров. Однако по мере того, как распространялась информация по таким ключевым вопросам, как пути распространения ВИЧ и способы противостояния им, образованные люди отреагировали на это адекватно.

События последнего времени подтверждают эту тенденцию. Обзор, проведенный в 32 странах, например, показал, что грамотные женщины втрое чаще, чем неграмотные, могут знать, что выглядящий здоровым человек может быть заражен ВИЧ, и вчетверо чаще могут знать основные способы того, как избежать СПИДа (Vandermoortele and Delamonica, 2000). В Таиланде, где в отличие от большей части Африки, информация распространялась до появления болезни, несколько крупных исследований, посвященных распространению ВИЧ среди армейских рекрутов, подтвердили, что среди людей с более высоким образовательным уровнем уровень заражения ВИЧ был ниже (Desai and Jukes, 2005). В Замбии уровень распространения инфекции ВИЧ снизился почти вдвое среди образованных женщин, тогда как среди женщин, не имеющих формального школьного образования, это уменьшение оказалось незначительным (Schenker, 2005). В Уганде к концу 1990-х годов для мужчин и женщин, которые окончили среднюю школу, возможность заражения ВИЧ была в семь раз меньше, чем для тех, кто не имел или почти не имел образования (Millennium Project, 2005b). В Зимбабве девушки в возрасте от 15 до 18 лет, которые учились в школах, показали уровень заражения ВИЧ 1,3% — чуть более одной шестой уровня (7,2%) заражения среди девушек того же возраста, которые бросили школу (Gregson et al., 2001).

Таким образом, получение образования сокращает риск заражения ВИЧ. Но школы способны сделать больше для того, чтобы приостановить распространение болезни. Особенно важным оказывается распространение надежной информации о ВИЧ/СПИДе и описанных выше мер, направленных на поощрение того, чтобы девочки поступали в школу и оставались в ней. Формальное школьное образование дает учащимся возможность получить теоретическую и практическую информацию о ВИЧ/СПИДе и предоставляет людям возможность в конечном итоге изменить свое сексуальное

поведение (Schenker, 2005). Обучение девочек в школе является важной стратегией, поскольку помогает отсрочить начало сексуальной активности. Например, в восьми странах Африки к югу от Сахары женщины, которые обучались в школе восемь лет и более, имели вероятность начать сексуальную жизнь до 18 лет на 47%-87% меньше, чем женщины, не учившиеся в школе (Schenker, 2005). Анализ, основанный на данных, полученных из Уганды, дает основание считать, что всеобщее начальное образование могло бы уберечь до 700 000 взрослых молодых людей от заражения ВИЧ. Другой анализ, на основе данных из Объединенной Республики Танзания, показывает, что капиталовложения, направленные на расширение охвата школьным образованием девочек, экономически эффективны из-за того влияния, которое увеличение охвата будет иметь на эпидемию ВИЧ (Desai and Jukes, 2005).

Школы могут не только обеспечить информацию и безопасные условия для обучения, но и, по крайней мере в странах с более высоким уровнем доходов на душу населения, предложить такие услуги, как добровольное обучение основам охраны здоровья и консультирование по этим вопросам. Министерство образования Израиля официально призывает всех учащихся в возрасте 15-18 лет добровольно пройти тестирование на ВИЧ и прослушать об этом лекции. С этой целью в марте 2005 г. указанное министерство провело кампанию по пропаганде грамотности в области ВИЧ/СПИДа (Schenker, 2005). Школы могут на месте предоставлять рекомендации в области здоровья и проводить тестирование.

Безопасные и здоровые школы

Добровольное обучение и рекомендации являются одним из методов, с помощью которых школы могут помочь сберечь здоровье своих учеников. Другие методы, особо важные для развивающихся стран, включают обеспечение безопасности в школах, чтобы учащиеся могли поступать в школы и учиться, а также сохранение здоровья учеников, чтобы они были готовы учиться и имели возможность делать это. Этот подраздел привлекает внимание к необходимости исключить из школьной жизни насилие, включая телесные наказания,

Анализ, основанный на данных, полученных из Уганды, дает основание считать, что всеобщее начальное образование могло бы уберечь до 700 000 взрослых молодых людей от заражения ВИЧ

Для того, чтобы противостоять всем видам насилия в школе, требуется широкий набор стратегий

и обращается к важности простых, недорогих и эффективных мер по охране здоровья и организации питания, которые могут улучшить обучение, и, следовательно, успеваемость и качество образования.

Обеспечение безопасности в школе

Там, где насилие как постоянный фактор присутствует в школах, оно становится серьезным препятствием на пути к достижению ОДВ, тем более с учетом его негативного влияния на привлечение детей к образованию и их учебные успехи. Кроме того, насилие, разумеется, является серьезным нарушением прав человека. Дети слишком часто оказываются объектами насилия и преследования (Human Rights Watch, 1999): телесные наказания, словесные оскорбления, сексуальные преследования, вплоть до изнасилования учителями. В противовес общепринятому мнению, мальчики становятся объектами школьного насилия чаще, чем девочки, исключение составляет сексуальное насилие.

Многочисленные исследования документально подтверждают тот факт, что телесные наказания представляют собой наиболее часто встречающуюся форму насилия в школах всего мира. Они встречаются даже в тех странах, которые их запрещают, например, в Зимбабве (Leach and Machakanja, 2000). Известны также случаи, когда учителя заставляют учащихся применять телесные наказания к своим сверстникам (Anderson-Levitt et al., 1998). В Южной Азии иногда применяются жестокие телесные наказания, такие, как выкручивание ушей и пощечины. Принадлежащие к более высоким кастам учителя физически и словесно унижают учащихся из низших каст. В Бангладеш и Пакистане известны случаи, когда провинившихся детей заковывали в цепи и кандалы (UNICEF, 2001). Также широко распространены словесные оскорбления, особенно среди женщин-учителей, которые, возможно, менее склонны применять телесные наказания. Учащиеся часто воспринимают словесные оскорбления тяжелее, чем телесные наказания, поскольку первые могут повлечь утрату чувства собственного достоинства.

Гендерное насилие также может быть явным и скрытым. Явное насилие может совершаться как самими мужчинами-учителями, так и учащимися с ведома учителей. Большая часть свидетельств исходит

из Африки к югу от Сахары, но случаи явного насилия также засвидетельствованы в таких странах, как Австралия, Бразилия, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты Америки (Homel, 1999; Dunne et al., 2005; AAUW, 2001). Скрытое насилие — явление более сложного характера и проистекает из общей школьной культуры, которая увековечивает гендерные различия и проявления неравенства до такой степени, что школа воспринимает неприемлемые границы гендерных отношений как норму (Leach, 2003).

Для того чтобы противостоять всем видам насилия в школе, требуется широкий набор стратегий, включающих государственную политику, правила поведения в школе и кодекс поведения учителей. В последние годы Австралия, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки и Южная Африка начали заниматься этой проблемой на национальном уровне (Mirsky, 2003). Многие страны утвердили кодексы школьной дисциплины и кодексы поведения для учителей, но часто их соблюдение не является обязательным. Старшие преподаватели часто сомневаются, сообщать ли им о произошедших случаях, так как они знают, что это повлечет значительную бумажную работу и вызовет нежелательное внимание средств массовой информации. Родители также часто не стремятся довести дело до суда из-за тягостной природы судебных процедур. Результаты исследовательского проекта в Гане, Зимбабве и Малави заставляют предположить, что эффективный подход подразумевает совместную работу учителей, родителей, учащихся, государственных чиновников и представителей гражданского общества (Leach et al., 2003). Программа обучения «Степпинг Стоунз», которую поддерживает ЮНЭЙДС, предлагает успешный подход к противостоянию сексуальному насилию. Программа, действующая с 1995 г., поддерживает принципы гендерного равенства, уважения между поколениями и солидарность с ВИЧ-инфицированными людьми в рамках уважения прав человека.

Обеспечение здоровья в школах

Хорошее здоровье и питание — предпосылки эффективного обучения. Есть серьезные свидетельства того, что они напрямую влияют на процессы познания, обучение и результаты

образования (Jukes et al., в печати). Охрана здоровья и питания способствует не только эффективности обучения, но и социальной инклюзивности, поскольку от плохого здоровья и питания больше всего страдают самые бедные.

Инфекционные болезни, от которых страдают дети школьного возраста, включают гельминтные инфекции, которые напрямую затрудняют обучение (от 25% до 35% всех детей в развивающихся странах заражены глистами), малярию, которая создает проблему массового абсентеизма, острые респираторные заболевания и ВИЧ/СПИД. Плохое питание и голод обычны в развивающихся странах, а недостаток микроэлементов создает серьезные проблемы. Дефицит железа, вызываемый малярией и нематодами, наблюдается у 50% всех детей в развивающихся странах. Также очень часто встречается дефицит йода и витамина А. Типично низкие результаты тестов свидетельствуют о том, что общие потери только от замедленного развития, анемии и гельминтоза у детей из развивающихся стран составляют примерно от 600 млн. до 1800 млн. пунктов коэффициента умственного развития, от 15 до 45 млн. дополнительных случаев умственной отсталости и от 200 до 524 млн. лет начального обучения (Bundy et al., в печати).

И все же эффективные недорогостоящие мероприятия, осуществляемые учителями (таблица 3.8), могут значительно уменьшить эти чрезвычайно высокие потери в образовательном и человеческом потенциале, улучшив коэффициент умственного развития на 4-6 пунктов, посещаемость школ — на 10% и школьную успеваемость в целом. Если эти меры применяются в школе, расходы оказываются значительно ниже по сравнению с их осуществлением в рамках системы здравоохранения, хотя из этого сравнения исключены дополнительные расходы на обучение учителей. Каждое мероприятие школы в области охраны здоровья, указанное в таблице, ведет к увеличению стандартного отклонения в коэффициенте умственного развития как минимум на 0,25 и к увеличению пребывания каждого учащегося в начальной школе примерно на 2,5 года (Bundy et al., в печати). Сочетание низкой стоимости с высокой результативностью делает эти мероприятия очень эффективными по сравнению с традиционными капиталовложениями

в образование — такими, как книги (Miguel and Kremer, 2004).

Инициатива FRESH, посвященная обеспечению здоровья учащихся, — это флагманские рамки ОДВ, охватывающие эти и другие активные действия. Массовые услуги — такие, как дегельминтация и снабжение учащихся микроэлементами, — позволяют избежать дорогостоящих акций по широко-масштабному диагностированию, которые пришлось бы предпринимать ради организации целевого обслуживания. Крупномасштабные школьные программы по охране здоровья и питанию школьников могут оказать серьезнейшее влияние на обучение. Развивающиеся страны все яснее осознают это, но применение таких мер еще далеко от завершения. ■

Широко-масштабные школьные программы по охране здоровья и питанию школьников могут оказать серьезнейшее влияние на обучение

В деревне Куну, Южная Африка, дети в конце школьного дня покидают классы, которые размещаются в старых школьных автобусах



Глава 4

Международные
обязательства:
время действовать

Авторитетные международные совещания, состоявшиеся в 2005 г., породили надежды на то, что серьезные политические обязательства и обещания обеспечить к 2015 г. достижение целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, включая уменьшение в половину нищеты в мире, найдут свое воплощение в значительно более высоких уровнях помощи, оказание которой будет лучше координироваться, иметь более эффективную направленность и характеризоваться большей предсказуемостью. Поскольку эти обязательства уделяют приоритетное внимание базовому образованию, программы в области образования для всех должны стать крупными бенефициарами этих новых международных усилий. Пока что обещания в поддержку ОДВ были сделаны на пять лет. До 2015 г. осталось еще десять лет. Обязательства надлежит воплотить в широкомасштабные международные действия. В этом контексте в настоящей главе рассматриваются последние меры по оказанию помощи образованию и изучаются пути более эффективной координации международной помощи на цели ОДВ. Объемы помощи сегодня необходимо удвоить, а ее качество поднять на новый уровень.

«Группа восьми» пришла к договоренности об аннулировании сохраняющейся многосторонней задолженности бедных стран с большим внешним долгом

Новые, но неопределенные обязательства международного сообщества в 2005 г.

В 2005 г. появились надежды на то, что международное сообщество усилит свою поддержку делу искоренения нищеты и достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ). В ряде авторитетных докладов была отмечена необходимость в увеличении объемов помощи, совершенствовании ее направленности и более эффективной координации (таблица 4.1). «Группа восьми» и другие доноры взяли обязательства, согласно которым к 2010 году объемы помощи должны увеличиться примерно на 50 млрд. долл. в год, тогда как в 2004 г. общий объем двусторонней помощи

составил примерно 80 млрд. долл. Страны «Группы восьми» также пришли к договоренности об аннулировании всей сохраняющейся многосторонней задолженности имеющих на это право бедных стран с большим внешним долгом. Задачей Всемирного саммита Организации Объединенных Наций была разработка ряда коллективных соглашений, направленных на уменьшение глобальной нищеты вполнину к 2015 г.

Образование должно воспользоваться плодами этих и других факторов. «Группа восьми», например, намеревалась уделить приоритетное внимание базовому образованию и одобрила Инициативу ускоренного продвижения в качестве одного из механизмов содействия увеличению и повышению эффективности помощи на цели образования для всех.

Таблица 4.1 Основные международные доклады за 2005 г.

Международные доклады, 2005 г.	Отдельные аспекты, касающиеся ОДВ
Всемирный экономический форум. <i>Годовой доклад (2005 г.) Инициативы по глобальному управлению.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Деятельность, осуществляемая в интересах достижения целей образования, недостаточна (уровень 3 по десятибалльной шкале за 2004 г. в докладе Инициативы по глобальному управлению). Сегодня, когда осталось только 10 лет для того, чтобы охватить начальным образованием всех детей в возрасте от 6 до 8 лет, 2005 г. является важнейшим моментом для обеспечения столь необходимой приверженности политического и финансового характера.
Всемирный банк. <i>Глобальный доклад по мониторингу за 2005 г. Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия. От консенсуса к действиям.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Без ускорения прогресса достижение ЦРТ окажется под серьезной угрозой. Странам Африки к югу от Сахары грозит не достичь ни одной цели. Деятельность по достижению ЦРТ должна быть четко предусмотрена в национальных стратегиях. Необходимо значительное расширение услуг в областях образования и здравоохранения. Расширение масштабов услуг в области здравоохранения требует быстрого наращивания деятельности провайдеров высококвалифицированных услуг; расширенного, гибкого и прогнозируемого финансирования в целях обеспечения услуг, требующих больших постоянных затрат; управления всей структурой обеспечения услуг в целях получения результатов. Следует укрепить Инициативу ускоренного продвижения. Партнерам следует взять на себя поддающиеся мониторингу долгосрочные обязательства значительного ежегодного увеличения средств для финансирования начального образования.
Комиссия для Африки. <i>Наши общие интересы, доклад Комиссии для Африки.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Донорам и африканским правительствам надлежит соблюдать свои обязательства в отношении ОДВ, обеспечивая охват каждого ребенка образованием. Донорам надлежит обеспечивать выделение дополнительных 7-8 млрд. долл. в год, тогда как правительствам стран Африки следует разработать всеобъемлющие национальные планы по обеспечению высококачественного образования.
Проект тысячелетия. <i>Инвестиции в развитие. План практических действий по достижению целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Правительствам развивающихся стран надлежит разработать к 2006 г. такие стратегии в области развития, которые будут отвечать задачам достижения ЦРТ. Эти стратегии требуют расширения масштабов государственного финансирования, создания потенциала, мобилизации внутренних ресурсов и помощи на цели развития. Они должны обеспечивать рамки для укрепления управления, развития прав человека, привлечения гражданского общества и поощрения частного сектора. Международным донорам надлежит определить по крайней мере 20 стран, быстро продвигающихся в направлении достижения ЦРТ, в целях оперативного расширения масштабов ОПР в 2005 г. Правительствам надлежит ввести в действие стратегии «получения быстрых результатов» (например, покончив с платой за обучение в начальных школах), которые компенсировались бы за счет увеличения донорской помощи, по мере необходимости, не позже чем к концу 2006 г. Странам с высоким уровнем доходов надлежит увеличить ОПР до 0,44% ВВП к 2006 г. и 0,54 ВВП к 2010 г., с тем чтобы оказать поддержку странам с низким уровнем доходов посредством ОПР более высокого качества. Каждому донору надлежит стремиться к выходу на уровень в 0,7% ВВП не позднее 2015 г. Генеральному секретарю ООН и Группе развития ООН надлежит укреплять координацию деятельности учреждений, фондов и программ ООН в целях оказания поддержки ЦРТ в Штаб-квартире и на уровне стран.

Источники. ActionAid (2005); Commission for Africa (2005); IMF/World Bank (2005); Millennium Project (2005a); OECD-DAC (2005a); UNAIDS (2005); UNICEF (2005b); United Nations (2005); World Economic Forum (2005); World Bank (2005b).

В настоящей главе дается обзор усилий и достижений сообщества доноров за период после Дакарской конференции по привлечению дополнительных финансовых средств в целях расширения базового образования в странах с низким уровнем доходов, а также развития институциональной инфраструктуры, разрабатываемой в ответ на призывы к увеличению объемов помощи и повышению ее эффективности, целенаправленности и координации. Первый раздел посвящен общим потокам помощи со стороны как двусторонних доноров, так и многосторонних донорских учреждений, направляемых в сектор образования в целом и на цели базового образования в частности. Приводится характеристика различий в установлении относительных приоритетов в образовании отдельными донорами,

а также географического распределения этого вида помощи. Настоящий раздел завершается ссылкой на возможные последствия дальнейшего облегчения долговой задолженности для расходов на образование наряду с призывом к увеличению объемов помощи, повышению ее предсказуемости и усилению ее долгосрочного характера. Второй раздел касается не менее важной проблематики, связанной с согласованием и эффективностью помощи. В последние годы были предприняты важные инициативы, которые следует расширять и развивать на последовательной основе, прежде чем будет реализован их всесторонний потенциал. Наряду с характеристикой этих инициатив приводится предложение относительно их дальнейшей разработки.

Международные доклады, 2005 г.	Отдельные аспекты, касающиеся ОДВ
Доклад Генерального секретаря ООН. <i>При большей свободе: на пути к развитию, безопасности и правам человека для всех.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Следует предпринять имеющие под собой широкую основу действия для достижения ЦРТ, подкрепленные увеличением глобальной помощи на цели развития в два раза в ближайшие несколько лет. ● Развитым странам, которые этого еще не сделали, надлежит разработать график увеличения ОПР до 0,7% ВВП не позднее чем к 2015 г., начиная с ее значительного увеличения не позднее 2006 г. и достижения уровня в 0,5% к 2009 г.
ОЭСР-КПР. <i>Парижская декларация об эффективности помощи.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Долгосрочная и поддающаяся мониторингу деятельность по реформе характера предоставления помощи и управления ею в перспективе пятилетнего обзора ООН Декларации тысячелетия и ЦРТ. ● Ускорение темпов реформы путем реализации – в духе взаимной подотчетности – партнерских обязательств (относительно причастности, согласования, гармонизации и управления с ориентацией на конечные результаты). ● В международном плане мы призываем партнерство доноров и страны-партнеры ... расширить участие стран-партнеров и к концу 2005 г. предложить механизмы мониторинга обязательств, сформулированных в Декларации.
ЮНЭЙДС. <i>СПИД в Африке: три сценария к 2005 г.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Потребуется значительное увеличение средств для того, чтобы добиться гораздо лучших результатов в сдерживании распространения ВИЧ путем расширения доступа к лечению и уменьшения последствий этого заболевания – однако увеличение ресурсов без эффективной координации ... может принести больше вреда, чем пользы. ● Необходимы меры по улучшению положения женщин, такие, как всеобщее образование девушек. ● Нежелание общин обеспечивать уход за детьми-сиротами имеет заметные масштабы, однако сегодняшний циклический характер связанного со СПИДом кризиса означает, что такое отношение может измениться. Вложение средств в детей как в один из будущих ресурсов, а также в предотвращение инфицирования и смерти их родителей заметно скажется на общих результатах эпидемии.
ЮНИСЕФ. <i>Прогресс в интересах детей: доклад по вопросам гендерного паритета и начального образования.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Сегодня еще можно обеспечить такое положение, при котором к 2015 г. все мальчики и девочки мира будут охвачены полным начальным образованием. Лакмусовой бумажкой по-прежнему служит устранение гендерного разрыва в начальном и среднем образовании к концу 2005 г. или как можно скорее после этой даты. ● Существуют три крупные инициативы ... направленные на достижение целей образования, причем каждая из них дополняет другие инициативы: ... Инициатива ускоренного продвижения, Инициатива ЮНИСЕФ «25 к 2005» и Инициатива ООН в области образования девочек.
Международная организация «ЭкшнЭйд». <i>Реальная помощь: программа обеспечения эффективности помощи.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Все доноры должны взять на себя обязательство предоставлять не позднее 2010 г. по крайней мере 0,7% своего национального дохода в виде «реальной помощи». Необходима новая международная договоренность по вопросам оказания помощи, в рамках которой доноры и получатели помощи взаимно отчитывались бы друг перед другом.

Объем ОПР за 2004 г. оценивается в 79 млрд. долл., что является абсолютным рекордом

1. *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* в основном использует онлайн-базы статистических данных по вопросам международного развития (СМР) Комитета по оказанию помощи в целях развития (КПР) Организации экономического сотрудничества и развития: базу данных КПР и базу данных СКО. В этом году при проведении анализа осуществлялось тесное сотрудничество с Секретариатом Инициативы ускоренного продвижения с штаб-квартирой во Всемирном банке.

2. В настоящем докладе данные, касающиеся помощи, выражены в постоянных долларах США 2002 г., если не указано иначе (см. Введение к Приложению, посвященному данным в области помощи, где содержатся подробности).

3. Как отмечалось ОЭСР-КПР по состоянию на 11 апреля 2005 г. (OECD-DAC, 2005c), это увеличение прежде всего объясняется новыми взносами для международных организаций членами КПР, помощью Афганистану и Ираку и увеличением грантов на техническое сотрудничество.

4. Однако следует отметить, что Китай и Индия, судя по всему, предоставляют все большие объемы помощи, хотя и не указывают агрегированных цифр.

5. Согласно классификации Организации Объединенных Наций, насчитывается 50 наименее развитых стран, которые внесены в Список получателей помощи КПР. Данные в настоящем докладе основываются на этом списке по состоянию на 1 января 2003 г. (<http://www.oecd.org/scripts/cde/members/DACAuthenticate.asp>)

Помощь на цели образования

Каждый год во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* анализируются уровень и распределение помощи на цели образования, в частности базового образования¹.

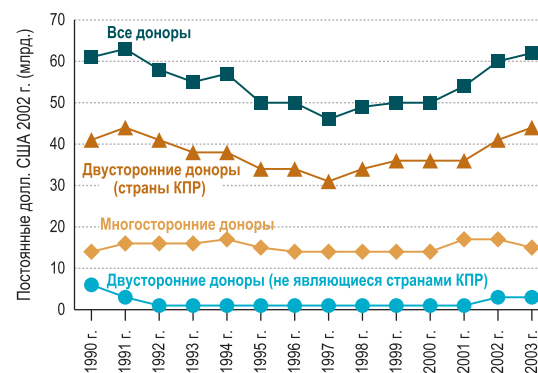
С самого начала следует уточнить, что этот анализ, как разъясняется в нижеследующих подразделах, осложняется определенной практикой представления отчетности донорами и тенденциями, связанными с отходом от финансирования отдельных проектов к оказанию поддержки более широкого секторального и бюджетного характера. Этих факторов самих по себе недостаточно для дискредитации каких-то важных выводов, однако дальнейшие усилия по представлению более точной отчетности о потоках помощи повысили бы точность оценок, касающихся потребностей и пробелов в оказании помощи, а также дали бы более полную картину поддержки, оказываемой донорами в реализации задач ОДВ. Во введении к таблицам в приложении с данными об оказании помощи, содержится глоссарий терминов, касающихся видов помощи, доноров и представления данных.

Общий объем помощи – движение в правильном направлении

Общий чистый объем официальной помощи на цели развития (ОПР) с 2002 г. по 2003 г. возрос в реальном выражении на 4% (диаграмма 4.1) и с 2003 г. по 2004 г. еще на 5% (предварительные данные)². Предварительная цифра за 2004 г., достигающая 79 млрд. долл. (в текущих ценах), составляет наивысший уровень ОПР за всю историю как в реальном, так и в номинальном исчислении³, однако в качестве доли от валового национального дохода стран-членов КПР (0,25%) этот показатель по-прежнему намного ниже среднего показателя, зафиксированного на рекордном уровне в начале 1990 г. (0,33%). Три четверти общего объема ОПР предоставляется непосредственно странами-донорами и одна четверть распределяется через международные учреждения. Доноры, представленные в Комитете по оказанию помощи в целях развития ОЭСР (ОЭСР-КПР), предоставили свыше 95% фигурирующей в отчетах двусторонней помощи⁴.

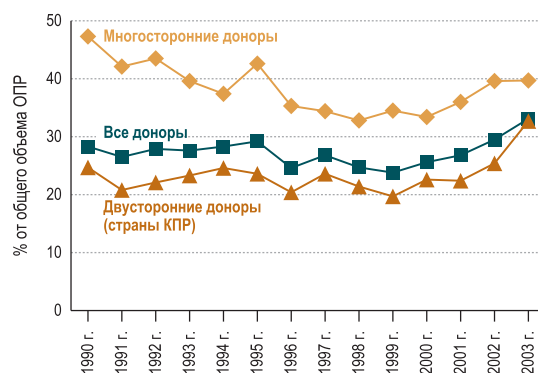
Увеличение ОПР с 2001 г. по 2003 г. в основном пришлось на уменьшение

Диаграмма 4.1 Общий объем ОПР в 1990-2003 гг. (чистые выплаты в постоянных долл. США 2002 г. (млрд.))



Источник. Онлайн-база данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 2a).

Диаграмма 4.2 Доля ОПР для наименее развитых стран в общем объеме ОПР, 1990-2003 гг.

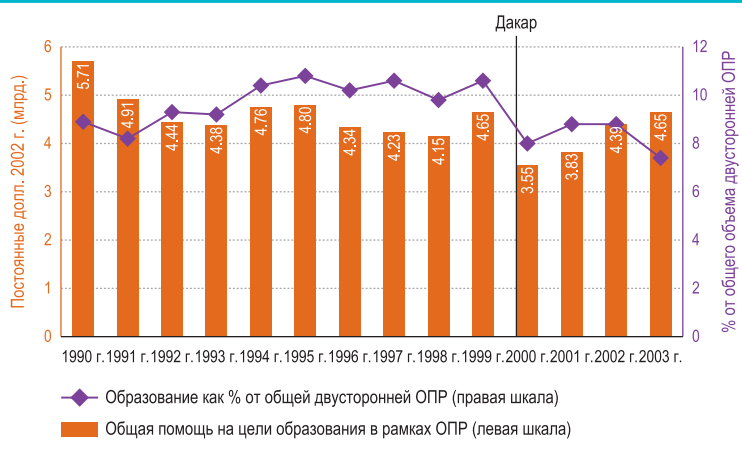


Источник. Онлайн-база данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 2a).

задолженности и техническое сотрудничество, что не обязательно ведет к увеличению средств, непосредственно предоставляемых развивающимся странам.

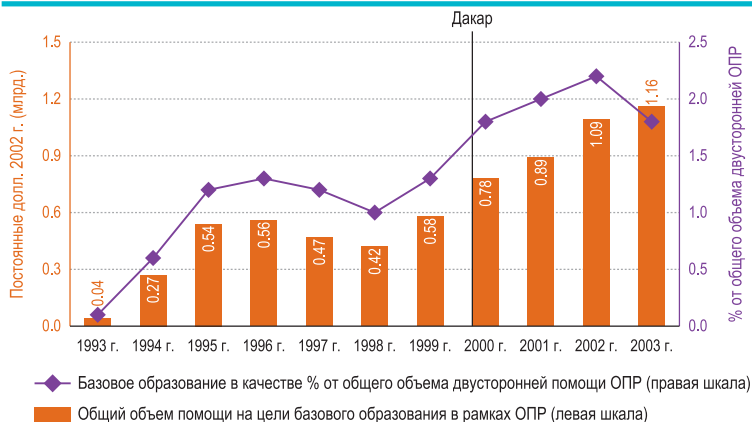
Доля ОПР, предоставленной в 2003 г. наименее развитым странам (НРС), возросла на 3,6 процентных пункта (диаграмма 4.2) в основном благодаря тому, что двусторонняя ОПР для НРС увеличилась на 7,3 процентных пункта⁵. Однако многосторонние донорские учреждения выделяют НРС большую долю помощи, чем двусторонние доноры, и в целом НРС получают только одну треть от общего объема ОПР. За несколькими исключениями для этих стран характерны самые низкие показатели ОДВ.

Диаграмма 4.3 Обязательства относительно двусторонней помощи на цели образования, 1990-2003 гг. (объемы в постоянных долл. 2002 г.(млрд.) и доля образования в общем объеме двусторонней ОПР)



Источник. Онлайнная база данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 5).

Диаграмма 4.4 Обязательства относительно двусторонней помощи на цели базового образования, 1993-2003 гг. (объемы в постоянных долл. 2002 г.(млрд.) и доля базового образования в общем объеме ОПР)



Источник. Онлайнная база данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 5).

Двусторонняя помощь на цели образования – частичное улучшение после 2000 г.

Прошло пять лет с тех пор, как в 2000 г. в Дакаре состоялся Всемирный форум по образованию, однако данные в области помощи на цели образования имеются только по 2003 г. включительно. Тем не менее это позволяет дать первоначальную оценку тому, насколько объемы помощи увеличились после принятия международных обязательств в поддержку образования, сделанных

в Дакаре, на Саммите тысячелетия ООН и на встречах в Кананаскисе⁶ и Монтеррее⁷. Оценка самых недавних обязательств, взятых в 2005 г., содержится в последнем разделе настоящей главы.

Как и прогнозировалось в докладе за прошлый год, двусторонняя помощь на цели образования возросла в 2003 г. до 4,65 млрд. долл., что представляет собой увеличение в реальном исчислении на 31% по сравнению с 3,55 млрд. долл. в 2000 г. (самый низкий показатель), но при этом по-прежнему

Диаграмма 4.5 Доля отдельных стран КПР в общем объеме двусторонней помощи на цели образования, 1999-2003 гг.



Примечания. «Другие страны»: Австрия, Бельгия, Дания, Греция, Италия, Ирландия, Новая Зеландия, Португалия, Швеция, Швейцария и Финляндия. Доля каждой из этих стран в рамках общего объема двусторонней помощи на цели образования составила менее 2%. Сопоставимые данные по Люксембургу отсутствуют.

Источник. Онлайнная база данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 5).

Диаграмма 4.6 Доля отдельных стран КПР в общем объеме двусторонней помощи на цели базового образования, 1999-2003 гг.



Примечания. «Другие страны»: Австрия, Бельгия, Дания, Италия, Новая Зеландия, Португалия, Швейцария и Финляндия. Доля каждой из этих стран в общем объеме двусторонней помощи на цели базового образования составила менее 2%. Сопоставимые данные по Люксембургу, Греции и Ирландии отсутствуют.

Источник. Рассчитано на основе онлайнной базы данных КПР (OECD-DAC 2005c, Table 5).

6. На саммите стран «группы восьми» в Кананаскисе в Канаде (2002 г.) была достигнута договоренность о том, что эти страны окажут развивающимся странам поддержку в обеспечении всеобщего начального образования для всех детей и равный доступ к образованию для девочек. Созвучно обязательствам, принятым в Дакаре, двусторонняя помощь должна была значительно увеличиться для тех стран, которые демонстрируют настойчивую и заслуживающую доверия политику наряду с финансовой приверженностью достижению этих целей (Canada, 2003).

7. United Nations (2002).

**Таблица 4.2 Двухсторонняя помощь на цели базового образования, 1999-2003 гг.
(объем и доля помощи на цели базового образования в общем объеме ОПР)**

	Объем (среднегодовой в постоянных долл. 2002 г. (млн.))			Доля (%)		Относительный приоритет ³	
	Образование (всего)	Базовое образование ²	Общий объем ОПР	Образование в виде % от общего объема помощи ¹	Базовое образование в виде % от образования в целом ²	Помощь на цели образования	Помощь на цели базового образования
Франция	996.6	123.5	4 473.0	24.3	15.4	2.5	0.5
Япония	851.4	63.1	11 636.1	7.9	12.7	0.8	0.4
Германия	673.9	66.0	4 024.8	19.0	10.3	2.0	0.4
Соединенные Штаты	298.2	194.0	12 708.0	2.8	67.4	0.3	2.4
Нидерланды	212.6	140.3	2 930.4	8.1	78.4	0.8	2.8
Соед. Королевство	207.9	98.1	3 057.3	7.3	88.6	0.8	3.1
Канада	166.7	50.0	1 421.4	12.8	41.2	1.3	1.5
Испания	133.5	18.5	1 069.2	13.6	21.7	1.4	0.8
Норвегия	103.1	48.1	1 156.0	10.0	56.1	1.0	2.0
Австралия	94.8	27.7	742.6	14.9	31.4	1.5	1.1
Австрия	73.8	1.9	423.2	18.3	2.7	1.9	0.1
Бельгия	73.1	5.4	695.9	11.5	9.0	1.2	0.3
Швеция	58.6	20.3	1 190.0	5.6	59.6	0.6	2.1
Дания	43.0	17.3	848.5	5.6	66.6	0.6	2.4
Италия	40.5	0.2	865.5	5.1	1.4	0.5	0.1
Ирландия ⁴	38.4	...	217.3	18.7	—	1.9	—
Португалия	34.1	3.1	236.2	16.5	11.5	1.7	0.4
Швейцария	31.0	10.1	741.6	5.8	43.1	0.6	1.5
Новая Зеландия	288.0	2.2	94.6	35.7	7.8	3.7	0.3
Финляндия	26.3	3.2	279.2	11.3	39.6	1.2	1.4
Люксембург ⁵	19.3	5.3	90.7	21.9	47.0	2.3	1.7
Греция ⁵	18.6	13.2	112.6	17.8	44.0	1.8	1.6
Всего страны КНР	4 224.8	911.5	49 014.1	9.7	28.3	1.0	1.0

Примечание. Страны расположены в порядке убывания объема помощи на цели образования.

1. Доля образования в общем объеме ОПР минус помощь, не предназначенная для данного сектора, то есть многосекторальная и общепрограммная помощь, которая не показана в этой таблице. Эти данные отличаются от доли образования, показанной в диаграмме 4.3, которая основана на общем объеме ОПР без дифференциации секторальной помощи.

2. Помощь на цели базового образования в данной таблице представляет собой объем, о котором непосредственно сообщается в рамках этой категории. Она не включает помощь на цели базового образования, о которой может сообщаться под рубрикой «образование, без указания ступени». Поэтому доля ОПР на базовое образование в виде доли образования в целом не учитывает помощь по категории «образование, без указания ступени». См. приложение с данным об оказании помощи, таблица 1.1, где указан общий объем помощи по категории «образование, без указания ступени» по каждому двустороннему донору.

3. Относительный приоритет представляет собой соотношение между долей общего объема помощи, выделяемой на цели образования или базового образования каждым учреждением, и средним показателем по всем учреждениям. Показатель рассчитывается следующим образом:

$$\text{Относительный приоритет для помощи на цели образования} = \frac{EA_i / TA_i}{\frac{\sum_{i=1}^{22} EA_i}{\sum_{i=1}^{22} TA_i}}$$

где: i=одна из стран КНР; EA=помощь на цели образования; TA=общий объем помощи. Поэтому средним показателем для всех доноров является 1. Показатель выше 1 означает, что донор уделяет образованию более приоритетное внимание, чем в среднем по всем донорам; показатель менее 1 указывает, что он уделяет образованию менее приоритетное внимание, чем в среднем по всем донорам.

4. Разбивка по подсекторам для Ирландии отсутствует.

5. Охват данными ограничен для Люксембурга и Греции; поэтому приводимые здесь цифры не сопоставимы с другими донорами. (Люксембург: используются цифры 1999 г. и 2000 г. для образования и базового образования. Греция: используются цифры 2000 г. и 2003 г. для средних значений по базовому образованию.)

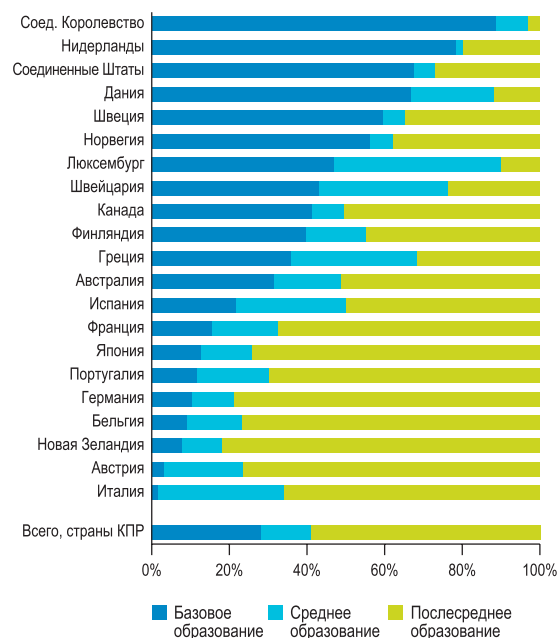
Источник. Рассчитано на основе онлайн-базы данных КНР (OECD-DAC 2005c, Table 5).

Наименее развитые страны получают только одну треть от общего объема ОПР

находится ниже цифры в 5,71 млрд. долл., зарегистрированной в 1990 г. и являющейся самым высоким показателем (диаграмма 4.3). При возрастании этого уровня в абсолютном и реальном исчислениях доля образования в рамках общего объема ОПР сократилась с 8,8% в 2002 г. до 7,4% в 2003 г. и вышла на самый низкий показатель за последние десять лет.

Аналогичная ситуация характерна для двусторонней помощи на цели базового образования. С 1998 г. по 2003 г. объем в реальном исчислении практически утроился (с 0,42 млрд. долл. до 1,16 млрд. долл.), а в качестве доли от общего объема ОПР увеличился с 1,0% до 2,2%, прежде чем вновь несколько сократиться в 2003 г. (диаграмма 4.4). В целом базовое образование по-

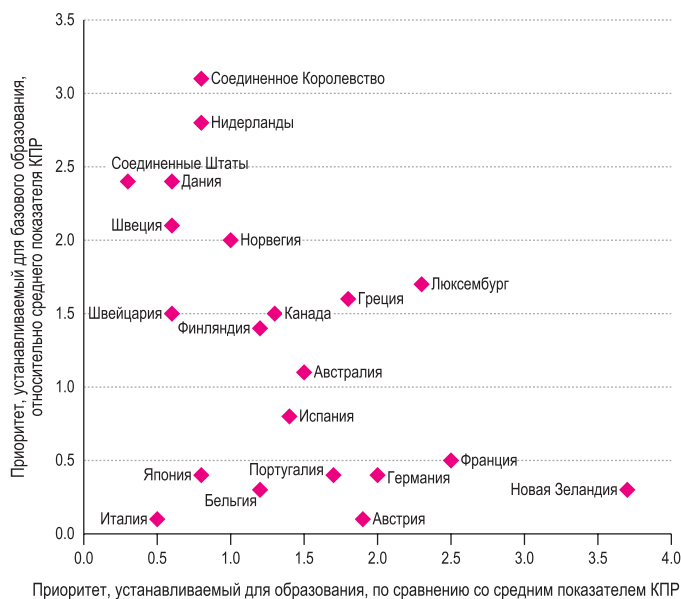
Диаграмма 4.7 Двусторонняя помощь на цели образования: разбивка по подсекторам за исключением категории «образование, без указания ступени», 1999-2003 гг.



Примечание. Данные по Люксембургу приводятся только за 1999 г. и 2000 г.; по Греции только за 2000 г. и 2003 г. Ирландия не фиксирует данные в разбивке по подсекторам.

Источник. Рассчитано на основе онлайн-базы данных КИП (OECD-DAC 2005c, Table 5).

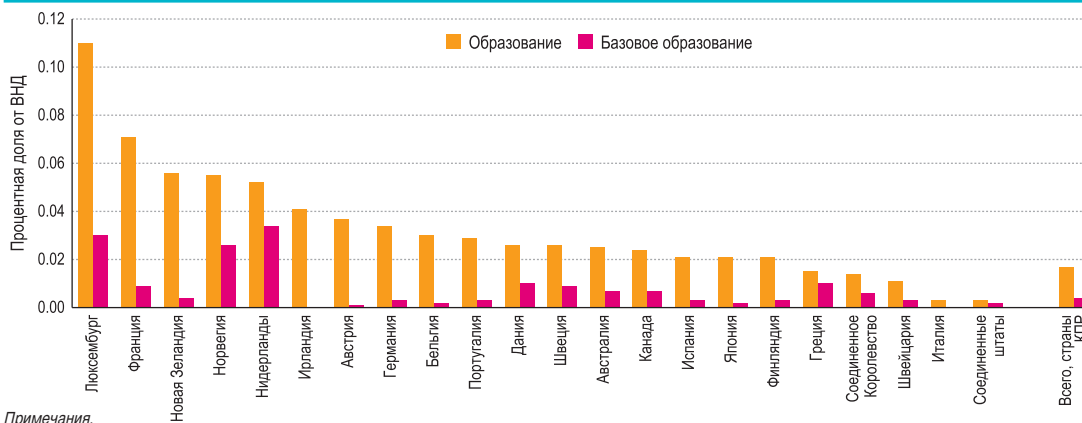
Диаграмма 4.8 Относительные приоритеты, устанавливаемые для образования и базового образования каждой страной-двусторонним донором, 1999-2003 гг.



Примечание. Данные по Люксембургу имеются только за 1999 г. и 2000 г.; по Греции только за 2000 г. и 2003 г. Ирландия не фиксирует данные в разбивке по подсекторам.

Источник. Таблица 4.2 выше.

Диаграмма 4.9 Помощь на цели образования и базового образования в виде доли от валового национального дохода, среднегодовые значения за пятилетний период 1999-2003 гг.



Примечания.

1. Помощь на цели базового образования не включает ассигнования по категории «образование, без указания ступени». Данные по Люксембургу имеются только за 1999 г. и 2000 г.; данные по Греции только за 2000 г. и 2003 г. Ирландия не фиксирует данные по базовому образованию.

2. Понятие валового национального дохода (ВНД) используется здесь вместо понятия валового внутреннего продукта по причине наличия данных. Для стран КИП эти две цифры очень близки.

Источник. OECD-DAC (2005b), statistical annex of the 2004 Development Co-operation Report, Table 4; and OECD-DAC (2005c), DAC online database, Table 5.

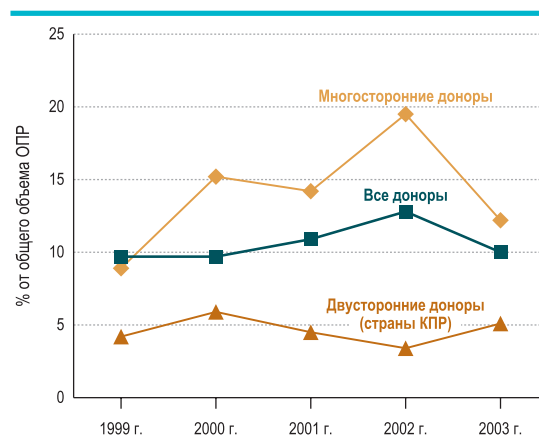
прежнему составляет лишь небольшую долю от общего объема двусторонней помощи.

Приоритет, уделяемый образованию в целом и базовому образованию в частности, по-прежнему значительно варьируется

у разных доноров (таблица 4.2). С 1999 г. по 2003 г.⁸ доля помощи на цели образования в качестве процента от общего объема ОПР в среднем составила 9,7%, находясь в диапазоне от 2,8% (Соединенные Штаты)

8. В предыдущих докладах использовались среднегодовые показатели, рассчитанные на основе двухлетнего периода, однако сейчас данные позволяют использовать для этих расчетов пятилетний период. Это должно несколько смягчить эффект флюктуации в показателях объемов помощи от года к году и обеспечить более точную оценку тенденций, характеризующих как отдельных доноров, так и группы доноров.

Диаграмма 4.10 Доля бюджетной поддержки в общем объеме ОПР, 1999–2003 гг., в разбивке по видам доноров



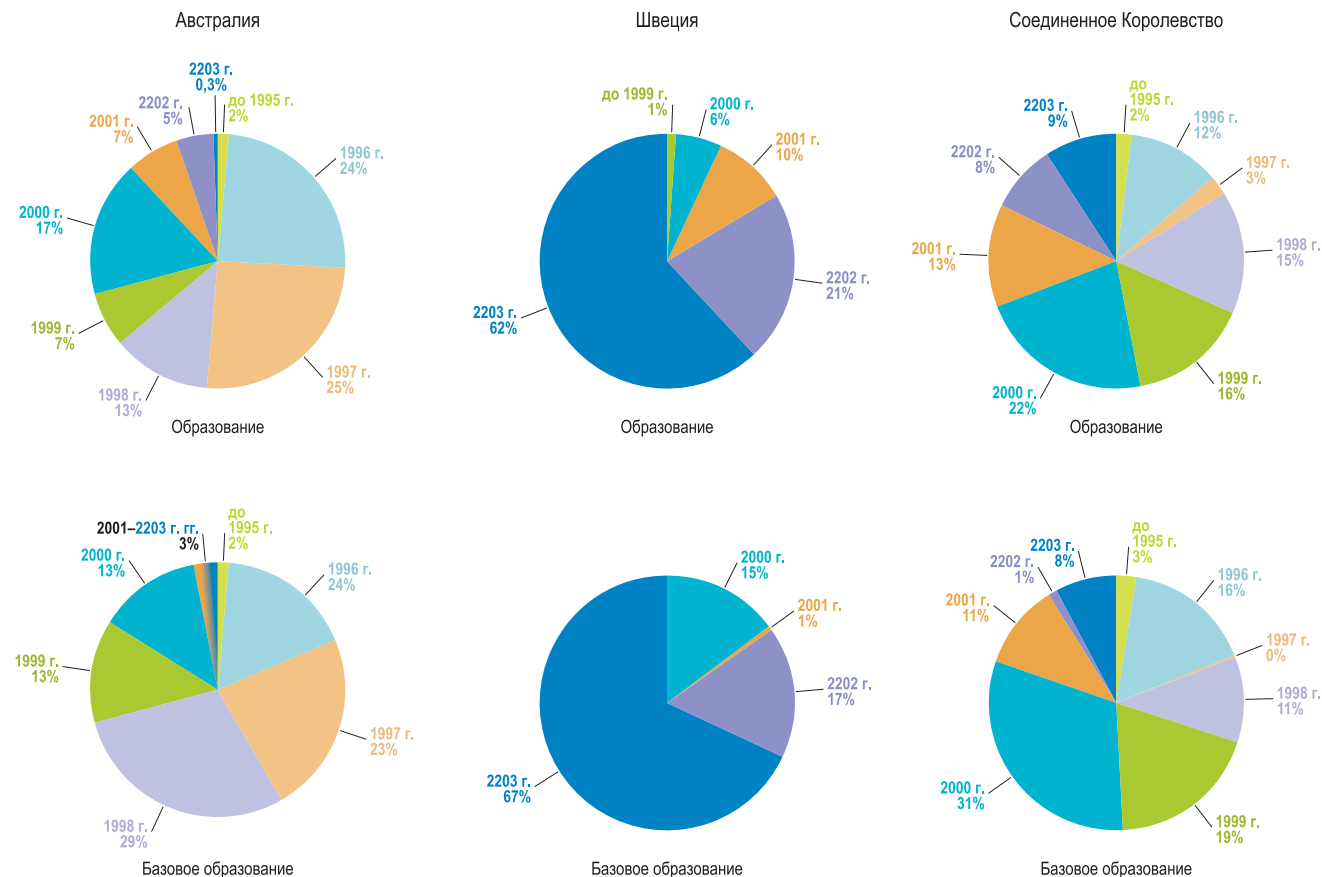
Источник. База данных СКО (OECD-DAC, 2005c, Tables 1 and 2).

Таблица 4.3 Сопоставление обязательств и выплат (в млн. долл. с покупательной способностью на данный момент)

	Обязательства			Выплаты		
	Среднегод. показатель		2003 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
	1999–2000 гг.	2001–2002 гг.				
Помощь на цели образования						
Австралия	160.4	46.9	100.8	116.7	90.8	81.2
Австрия	91.1	63.4	75.6	72.0	20.9	76.4
Германия	645.9	633.0	982.3	223.6	630.7	1 001.8
Нидерланды	159.5	267.6	126.6	85.2	213.8	187.3
Швеция	34.1	55.6	153.6	41.5	50.0	74.0
Соед. Королев.	232.5	157.3	313.0	106.7	101.4	173.4
Помощь на цели базового образования						
Австралия	43.8	20.4	66.4	22.8	21.0	25.8
Австрия	2.5	0.9	3.4	0.7	10.4	3.1
Германия	72.0	58.0	86.5	69.7	60.4	84.0
Нидерланды	85.89	195.6	44.5	36.8	142.5	97.5
Швеция	18.3	23.2	43.7	18.6	12.7	26.7
Соед. Королев.	167.5	85.1	241.6	64.3	63.5	120.3

Источник. OECD-DAC (2005a).

Диаграмма 4.11 Доля выплат, осуществленных в 2003 г. на цели образования Австралий, Швецией и Соединенным Королевством, с указанием предыдущих выплат, начиная с года взятия обязательств



Источник. OECD-DAC (2005a).

до 35,7% (Новая Зеландия) (таблица 4.2). Доля базового образования в общем объеме помощи в среднем составила 28,3%, находясь в диапазоне от 1,4% (Италия) до 88,6% (Соединенное Королевство). Таким образом, общая тенденция помощи на цели базового образования характеризуется возрастанием, однако она не находит одинакового отражения в практике оказания помощи всеми членами КПП.

Важно отметить реальные уровни помощи, а также относительные приоритеты, устанавливаемые для образования и для базового образования. С 1999 г. по 2003 г. помощь со стороны Франции, Японии и Германии составила почти 60% от общего объема двусторонней помощи на цели образования (диаграмма 4.5), тогда как помощь со стороны Соединенных Штатов, Нидерландов, Франции и Соединенного Королевства составила 62% от двусторонней помощи на цели базового образования (диаграмма 4.6). В обоих случаях наблюдается высокая степень концентрации в рамках небольшой группы стран.

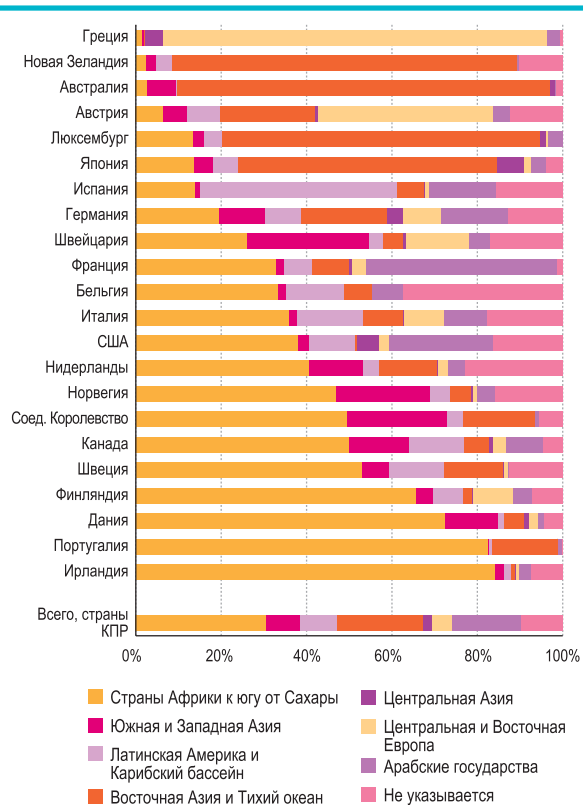
В среднем почти 60% двусторонней помощи направляются на цели послесреднего образования⁹; этот показатель в два раза превышает показатель, касающийся базового образования (диаграмма 4.7). Только четыре страны (Дания, Нидерланды, Соединенное Королевство и Соединенные Штаты) выделяли в период 1999-2003 гг. в среднем более 60% своей секторальной помощи на цели базового образования, тогда как 15 стран КПП выделяли менее 50%.

Шесть стран (Соединенное Королевство, Нидерланды, Соединенные Штаты, Дания, Швеция и Норвегия) уделяют относительно высокоприоритетное внимание базовому образованию в общем объеме помощи, в целом уделяющей образованию малоприоритетное внимание (диаграмма 4.8). И напротив, Германия, Франция, Австрия и Новая Зеландия уделяют образованию относительно высокоприоритетное внимание, однако в этих рамках базовому образованию

отводится низкий приоритет. Канада, Финляндия и Австрия уделяют относительно высокоприоритетное внимание обоим видам помощи¹⁰. Заметный перенос акцента Францией, Германией и Японией на базовое образование имел бы значительные последствия для общего уровня ресурсов; сегодня такой сдвиг акцента осуществляется Францией (вставка 4.4). Если бы Соединенные Штаты, Соединенное Королевство, Германия и Япония также увеличили свою помощь на цели образования до уровня свыше 0,04% от валового национального дохода (ВНД), как это уже сделали Люксембург, Франция, Новая Зеландия, Норвегия, Нидерланды и Ирландия (диаграмма 4.9), результаты были бы поразительными¹¹.

Таким образом, данный анализ предполагает, что в рамках международных обязательств приоритеты, устанавливаемые для образования в целом и для базового образования в частности, не находят своего

Диаграмма 4.12 Региональное распределение двусторонней помощи на цели образования, 1999-2003 гг.



Примечание. Страны расположены в порядке убывания доли Африки к югу от Сахары в рамках общего объема помощи на цели образования.
Источник. Рассчитано на основе базы данных СКО (OECD-DAC, 2005с, таблица 2).

9. Послесреднее образование включает высшее образование и продвинутое техническую и управленческую подготовку (OECD-DAC, 2002).

10. Эти общие выводы, основанные на средних показателях за пять лет, в целом подтверждают данные анализа *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ за 2005 г.*, который основывался на средних показателях за два года (см. UNESCO 2004а, р. 191-2).

11. С учетом ограниченного охвата данные по Люксембургу следует интерпретировать с осторожностью.

отражения в реальном уровне двусторонней помощи. Однако есть ряд моментов, позволяющих предположить, что указанные выше данные могут быть серьезно занижены в отношении тех стран-доноров, которые направляют сравнительно большую долю своей помощи через каналы бюджетной поддержки¹². В целом бюджетная поддержка составила 5% от общего объема двусторонней ОПР в 1999-2003 гг., и часть ее была направлена на цели базового образования (диаграмма 4.10). По оценке Секретариата Инициативы ускоренного продвижения (ИУП), на цели образования может направляться 15% бюджетной поддержки, а половина этих средств идет на цели базового образования (FTI Secretariat, 2004). Исходя из данных, имеющихся в базе данных СКО о бюджетной поддержке, помощь в виде бюджетной под-

держки могла бы дать в 2003 г. еще 466 млн. долл. от стран КНР и 337 млн. долл. от многосторонних доноров на цели образования.

Помимо этого, согласно отчетности 12 стран КНР, в 1999-2003 гг. они выделили в среднем более 20% от своей помощи на цели образования в качестве общей бюджетной поддержки или в рамках категории «образование, без указания ступени»¹³; для Соединенного Королевства, Японии, Швеции и Дании этот показатель составляет свыше одной трети и для Финляндии – почти 70%¹⁴. Однако в этом отношении тоже не ясно, какая доля этой помощи может идти на цели базового образования¹⁵. Секретариат ИУП (2004 г.) предполагает, что основной или весь объем такой помощи может направляться на цели базового образования, однако это представляется спорным, поскольку непрерывное образование и стипендии часто включаются в эту категорию.

Помощь на цели образования учитывается не полностью еще и потому, что в ней не находит своего отражения помощь на мероприятия по образованию и подготовке кадров в других секторах. Одна из оценок за 2003 г. позволяет предположить, что включение помощи на цели образования, отчетность по которой проходит по другим секторам, увеличило бы общий объем помощи на цели образования в рамках ОПР на 10% (на 13% за период 2001-2003 гг.)¹⁶.

Еще одна связанная с данными трудность заключается в сопоставлении уровней обязательств с уровнями выплат¹⁷. В таблице 4.3 все шесть стран, взятые в качестве выборки, продемонстрировали явное расхождение между уровнями обязательств и выплат. В отношении Соединенного Королевства складывается впечатление, что эта страна

Таблица 4.4 Среднегодовые объемы двусторонней помощи на цели образования и базового образования, полученной странами со значениями индекса развития образования (ИРО) ниже 0,8, 1999-2003 гг. (в постоянных долл. 2002 г.)

Страна	ИРО (2002 г.)	Помощь на цели образования		Помощь на цели базового образования	
		Средний полученный объем (млн.)	На одного жителя	Средний полученный объем (млн.)	На 1 ребенка начального школьного возраста
Чад	0.439	16.0	1.9	12.5	8.8
Буркина-Фасо	0.443	38.9	3.1	31.7	14.5
Нигер	0.458	23.0	2.0	20.0	10.2
Мали	0.492	57.4	4.5	50.9	23.0
Эфиопия	0.536	54.0	0.8	38.0	3.3
Мозамбик	0.543	87.1	4.7	65.6	25.1
Йемен	0.622	33.5	1.7	28.6	8.1
Джибути	0.629	17.8	25.8	9.6	85.0
Мавритания	0.640	25.3	9.0	20.4	45.6
Эритрея	0.652	21.5	5.4	18.4	32.5
Непал	0.652	32.1	1.3	20.4	6.2
Бурунди	0.653	4.9	0.7	3.8	3.3
Сенегал	0.653	71.9	7.3	50.2	31.1
Кот-д'Ивуар	0.659	42.1	2.6	26.1	9.9
Папуа-Новая Гвинея	0.660	39.6	7.1	30.7	34.7
Гана	0.662	56.9	2.8	39.7	12.4
Бангладеш	0.663	135.9	0.9	77.7	4.2
Экват. Гвинея	0.689	5.7	11.9	4.0	62.1
Руанда	0.715	23.3	2.8	18.4	13.7
Конго	0.717	13.9	3.8	7.0	11.0
Кения	0.731	41.2	1.3	31.8	5.2
Индия	0.741	225.6	0.2	138.0	1.2
Лаосская НДР	0.745	20.8	3.8	7.0	9.2
Замбия	0.748	71.1	6.6	66.3	31.5
Марокко	0.749	163.9	5.5	68.2	18.2
Камбоджа	0.761	27.3	2.0	18.8	8.4
Гватемала	0.782	21.0	1.7	13.7	7.0

Примечание. Помощь на цели образования и базового образования в этой таблице не включает общую бюджетную поддержку и категорию «образование, без указания ступени».

Источники. ИРО: Добавление, таблица A1.1; народонаселение: Статистическое приложение, таблица 1 (цифры за 2002 г.); население начального школьного возраста: Статистическое приложение, таблица 5 (цифры за 2002 г.); помощь на цели образования и базового образования: онлайн-база данных СКО (OECD-DAC 2005c, Table 2).

12. См. Введение к Приложению с данными об оказании помощи.

13. См. Введение к Приложению с данными об оказании помощи, где приводится определение категории «образование, без указания ступени» в базе данных СМР.

14. Для стран КНР в целом категория «образование, без указания ступени» за период 1999-2003 гг. составляет 24% (от 69% для Финляндии до 3,5% для Соединенных Штатов). Применительно к шести основным провайдерам помощи на цели базового образования это составляет только 3,5% в Соединенных Штатах, но достигает 47% в Соединенном Королевстве.

15. Часть помощи, проходящей по категории «образование, без указания ступени» может идти подсекторам образования.

16. Расчеты ИУП на основе анализа базы данных СКО.

17. Возможность таких расчетов осложняется тем, что некоторые доноры представляют в ОЭСР-КНР данные о выплатах, тогда как другие – данные об обязательствах.

выплатила меньше, чем обязалась за все три года (2001-2003 гг.), тогда как какой-то определенной тенденции среди других стран не просматривается. Часть выплат в рамках оказания помощи, осуществленных Соединенным Королевством в 2003 г., восходит к обязательствам, взятым в 1990-х годах (диаграмма 4.11). Это заставляет предположить, что Соединенное Королевство способно брать долгосрочные обязательства таким путем, который вряд ли возможен в других странах, например в таких, как Швеция, которая осуществила выплаты по 55% своих обязательств, взятых в тот же год (2003 г.)¹⁸.

С учетом важного значения надежных данных для оценки потребностей и прогнозирования помощи, ОЭСР-КПР надлежит и далее поощрять своих членов к тому, чтобы они изучали возможности представления более точной и четкой отчетности относительно своей помощи на цели образования. Не исключено, что сегодняшняя практика ведет к занижению оценок поддержки, оказываемой донорами на цели базового образования, а этого правительства стран-доноров бесспорно хотели бы избежать.

Таблица 4.5 Многосторонняя ОПР: обязательства основных доноров, среднегодовые показатели за пятилетний период 1999-2003 гг.

Доноры ¹	Общий объем ОПР (постоянные долл. 2002 г., млн.)	Помощь на цели образования		Помощь на цели базового образования	
		Объем (постоянные долл. 2002 г., млн.)	Образование в виде % от общего объема ОПР ²	Объем (постоянные долл. 2002 г., млн.)	Базовое образование в виде % помощи на цели образования ³
МАР ⁴	6 783.6	542.9	8.5	196.9	57.8
ЕС	6 695.7	347.1	6.3	128.8	50.8
АзФР ⁴	1 240.7	135.4	12.7	36.9	33.8
АфФР ⁴	968.5	90.7	10.4	39.4	73.5
ЮНИСЕФ	601.8	52.2	11	52.2	100
ПРООН	460.2	11	2.7	1.8	46.4
Специальный фонд МБР ⁴	391.1	21	6.3	6	74.6
БАПОР	358.5	179.5	55.5	154.4	90.3
Северный фонд развития ⁴	64.6	2.5	4.1	0	0
Карибский фонд развития ⁴	47.9	5.3	19.2	1	25
Всего⁵	15 886.2	1 307.2	9.3	589.8	62.6

Примечания. Отсутствуют данные по Европейской комиссии за 1999 г., а также по Карибскому банку развития за 2001 г. и 2002 г. Данные по ПРООН существуют только за 1999 г. В силу отсутствия определенных данных последняя графа может не соответствовать сумме средств, предоставленных каждым донором.

1. Отсутствуют сопоставимые данные в области помощи на цели образования, оказываемой ЮНЕСКО.

В период с 1998 г. по 2003 г. среднегодовые расходы на цели образования составили 13,8 млн. долл. и на цели базового образования – 7,6 млн. долл. (на основе документов по двулетним бюджетам). Эти цифры не включают расходы на персонал и бюджеты институтов в области образования ЮНЕСКО.

2. Образование в качестве доли от общего объема ОПР за вычетом многосекторальной и общепрограммной помощи (которые в этой таблице не показаны).

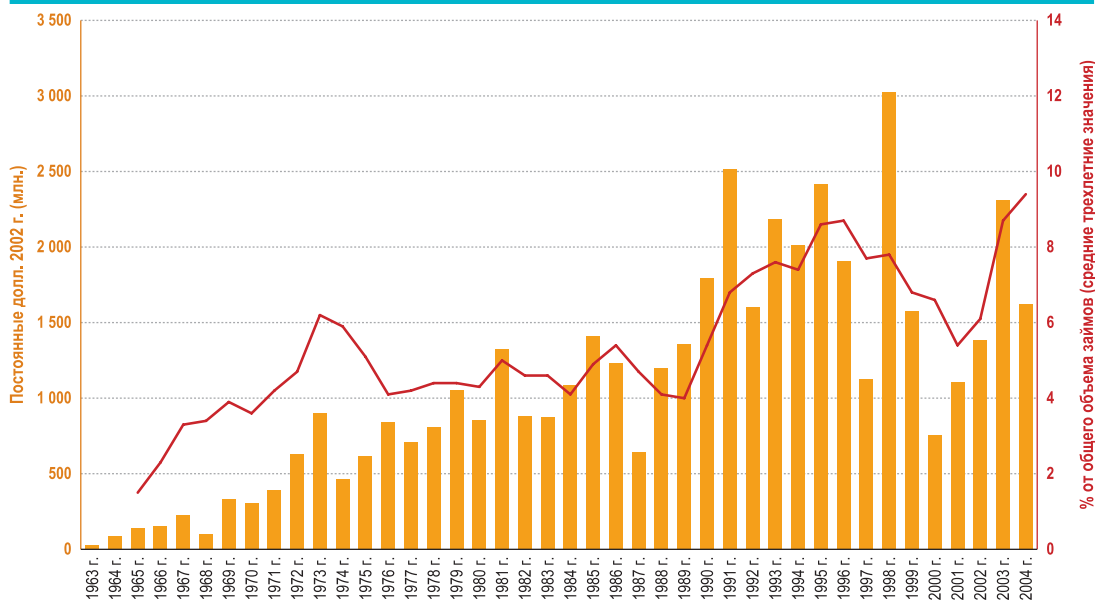
3. Базовое образование в качестве доли от общего образования за вычетом категории «образование, без указания ступени» (которая в этой таблице не показана).

4. Данные по грантам и помощи развивающимся странам на льготных условиях; МАР входит в состав Всемирного банка; АфФР входит в состав Африканского банка развития; АзФР входит в состав Азиатского банка развития; Специальный фонд МБР входит в состав Межамериканского банка развития.

5. Эта итоговая сумма касается только доноров, включенных в данную таблицу. Данные основываются на взятых обязательствах и отличаются от данных по выплатам, показанным в диаграмме 4.1

Источники. В отношении МАР, АфФР, АфФР, Специального фонда МБР и ПРООН: онлайн-база данных СКО (OECD-DAC, 2005c, Table 2). По другим донорам: онлайн-база данных КПР (OECD-DAC, 2005c, Table 5).

Диаграмма 4.13 Займы Всемирного банка на цели образования: объем и процентная доля от общего объема ежегодных займов Всемирного банка, 1963-2004 гг.

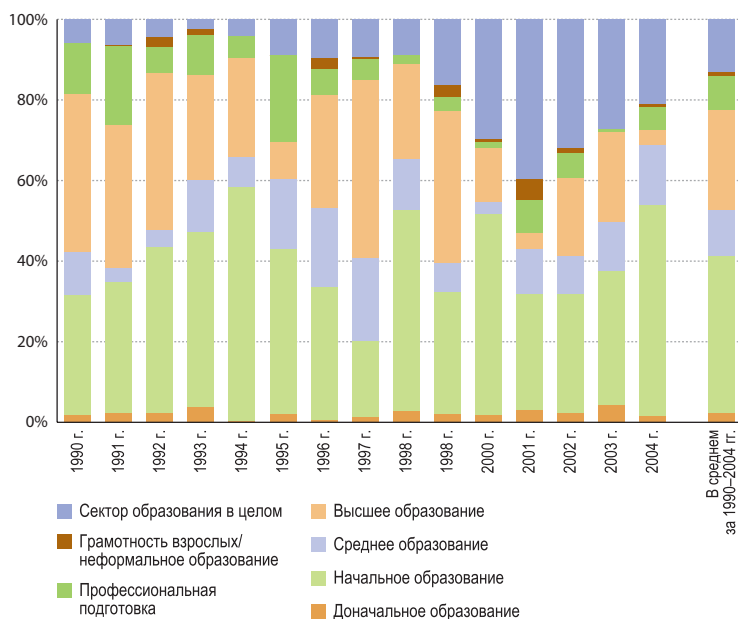


Примечания. В 1990 г. серия данных была разорвана в связи с тем, что в 2003 финансовом году была введена новая система кодирования для секторального анализа, охватывающая период до 1990 г. Для расчета серии на основе постоянных цен использовался дефлятор СКО для Соединенных Штатов.

Источник. Рассчитано на основе World Bank (2005a). Дефлятор: Статистическое приложение к докладу ОЭСР о сотрудничестве в целях развития за 2004 г., таблица 36 (OECD-DAC, 2005b).

18. Эти тенденции могут объясняться рядом факторов, включая медленные выплаты, задержки в их осуществлении и тщательно расписанное по времени долгосрочное программирование.

Диаграмма 4.14 Помощь Всемирного банка на цели образования в разбивке по видам и ступеням образования, 1990-2004 гг.



Примечание. «Сектор образования в целом» включает помощь, предоставленную более чем одному подсектору.

Источник. World Bank (2005a).

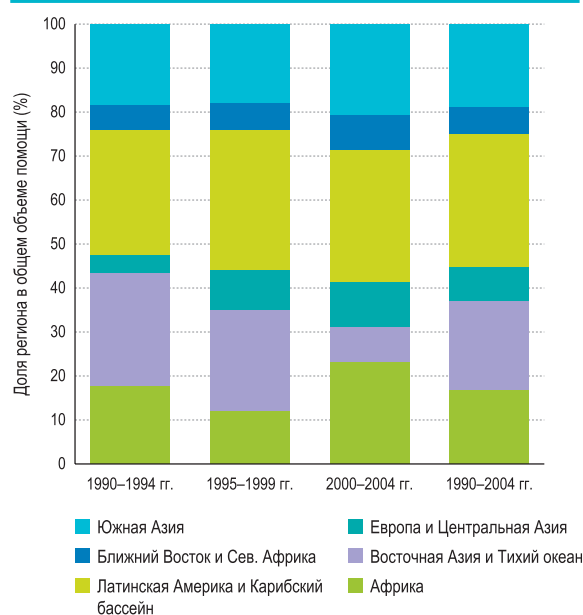
Распределение двусторонней помощи на цели образования: наиболее нуждающиеся оказываются в стороне

Региональные приоритеты большинства доноров отражают исторические и политические факторы, а также политику в области помощи. Девять стран выделяют свыше 40% своей помощи, идущей на цели образования, странам Африки к югу от Сахары, тогда как три страны (Австралия, Новая Зеландия и Япония) уделяют основное внимание Восточной Азии и Тихому океану. Некоторые страны КТР, такие, как Германия, распределяют свою помощь более широко (диаграмма 4.12). Примечательно, что только три донора (Норвегия, Швейцария и Соединенное Королевство) выделяют свыше 20% от своей помощи на цели образования Южной и Западной Азии, где стоят огромные проблемы в области ОДВ, а большинство стран выделяют этому региону менее 10%. В Дакарских рамках действий четко говорится, что приоритетное внимание должно уделяться тем странам, которые в нем больше всего нуждаются: Африке к югу от Сахары, Южной Азии и наименее развитым странам. «Соответствующим образом, ни одной нуждающейся стране не должно быть отказано в международной помощи, однако приоритетное внимание должно уделяться этим регионам и странам» (UNESCO, 2000b).

Анализ распределения помощи на цели образования среди стран-получателей показывает, что ее получают совсем не те, кто в ней больше всего нуждается. Если в качестве косвенного показателя потребностей использовать индекс развития ОДВ (ИРО), применяемый во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*, то становится очевидным, что страны с самыми низкими значениями ИРО не обязательно являются приоритетными получателями помощи на цели образования (таблица 4.4). Эти данные подтверждают другие исследования, согласно которым помощь не всегда предоставляется наиболее бедным и наиболее нуждающимся странам. Напротив, диспропорционально большие объемы помощи получают страны со средним уровнем доходов, демонстрирующие более высокие социальные показатели, включая охват начальным школьным образованием (Baulch, 2004; OECD-DAC, 2005b; Jones et al., 2004). Хотя цель в этом отношении может состоять в сокращении масштабов нищеты, для многих доноров она является лишь одной из нескольких конку-

Региональные приоритеты большинства доноров отражают исторические и политические факторы, а также политику в области помощи

Диаграмма 4.15 Региональное распределение помощи Всемирного банка на цели образования (новые обязательства), среднегодовые значения за 1990-2004 гг.



Примечание. Приведена классификация регионов, которая используется Всемирным банком и отличается от регионов ОДВ, используемых в других разделах настоящего доклада. Состав каждого региона см. по следующему адресу: <http://www1.worldbank.org/education/regions.asp>.

Источник. World Bank (2005a).

рирующих друг с другом целей, среди которых, судя по всему, решающую роль играют геополитические и региональные соображения (Jones et al., 2004). Помимо этого, некоторые доноры имеют явные обязательства перед конкретными группами стран; для некоторых (таких доноров, как Япония и Германия) процессы разработки политики осуществляются несколькими учреждениями с различными полномочиями и обязательствами, что создает конкуренцию в отношении приоритетов распределения помощи.

Помощь на цели базового образования с гендерным акцентом в период 1999-2002 гг. уменьшилась, однако в 2003 г. заметно возросла. Одно из последних исследований по странам КНР содержит вывод, что в среднем 13% помощи на цели базового образования в качестве своей основной цели имеет обеспечение гендерного равенства, а 50% преследует эту задачу в качестве одной из важных целей (OECD, 2005a). Однако бесспорно, что рассматривать помощь в разбивке по гендерному признаку не просто, и картина здесь может быть не полной¹⁹.

Многосторонняя помощь на цели образования – больший акцент на базовом образовании

В период с 1999 г. по 2003 г. общий объем выплат в рамках многосторонней ОПР составлял от 13 до 18 млрд. долл. в год (диаграмма 4.1). В период с 1999 г. по 2003 г. обязательства основных многосторонних учреждений в среднем составляли 15,9 млрд. долл. в год (таблица 4.5).

Помощь на цели образования в среднем составила 1,3 млрд. долл. (1999-2003 гг.), или 9,3% от общего объема ОПР, что в целом сопоставимо с помощью со стороны двусторонних агентств (7,4%). Однако доля помощи, выделяемой на базовое образование, значительно выше – 62,6%. Самым крупным многосторонним донором в области образования является Всемирный банк, который действует через Международную ассоциацию развития (МАР) и в период с 1999 г. по 2003 г. брал на себя среднегодовые обязательства в размере 543 млн., что составило свыше 40% от общих многосторонних обязательств. С учетом ограниченности данных трудно провести подробный анализ деятельности других многосторонних учреждений. В частности, крупным донором является Европейская комиссия, помощь со

стороны которой все больше осуществляется через бюджетную поддержку, что затрудняет ее отслеживание по секторам. Займы, предоставляемые Всемирным банком, подробнее рассматриваются ниже.

Данные по Всемирному банку (МАР) в таблице 4.5 касаются только помощи на льготных условиях. Если к этой помощи, оказываемой МАР, добавить другую помощь, то общая сумма, в зависимости от года, возрастает в 3-4 раза (диаграмма 4.13)²⁰. Общая тенденция характеризуется повышением, однако ежегодные суммарные объемы помощи несколько колеблются: например, от высокого уровня в 2,35 млрд. долл. в 2003 г. (после резкого падения в 2000 г. до 728 млн. долл.) до 1,68 млрд. долл. в 2004 г. Аналогичным образом, доля образования в рамках общего объема помощи увеличилась с 4,8% в 2000 г. до 12,7% в 2003 г. и вновь сократилась до 8,4% в 2004 г.

Распределение средств по подсекторам также колеблется (диаграмма 4.14). Помощь на начальное образование (а не на более широкую категорию «базового образования» согласно данным КНР) упала до уровня ниже 40% сразу после Джомтьенской конференции (1990 г.), затем возросла до 50% от общего объема в середине 1990-х годов, однако в последние годы вновь сократилась до уровня 1990 г. С другой стороны, объем займов на цели образования в целом увеличился с 5,8% от суммарного объема в 1990 г. до почти 40% в 2001 г. Это предполагает увеличение объемов средств, предоставляемых на секторальные программы, которые включают начальное образование и другие формы базового образования. Однако в последнее время эта доля начала уменьшаться по причинам, которые пока что не ясны. В контексте настоящего доклада следует отметить исключительно низкий уровень помощи на цели распространения грамотности среди взрослых и неформального образования (см. главу 9).

Распределение помощи на льготных условиях и займов Всемирного банка за период с 1990 г. показывает, что наибольшую долю получил регион Латинской Америки и Карибского бассейна (около 30%). Восточная Азия и Тихий океан ранее получали 25% от общего объема помощи, однако доля этого региона в последние пять лет упала до 8%, тогда как объем помощи Африке увеличился до уровня

19. Некоторые доноры не сообщают о степени учета гендерной проблематики в своих мероприятиях по оказанию помощи; это еще одна область, где отсутствуют надежные данные (см. также: Braithwaite et al., 2003 по вопросам помощи со стороны Европейской комиссии, а также Rose and Subrahmanian, 2005, по вопросам помощи со стороны ДФИД).

20. Займы Всемирного банка делятся на займы на льготных условиях (ОПР) и займы, к таковым не относящиеся (официальная помощь). Первой категорией помощи занимается МАР, второй категорией – Международный банк реконструкции и развития.

свыше 20% (диаграмма 4.15). Объем помощи, получаемой Южной Азией, с 1990 г. ни разу не поднялся выше 20%.

Облегчения долговой задолженности – косвенное преимущество

Номинальное увеличение двусторонней помощи за период с 2001 г. по 2003 г. в объеме 5,9 млрд. долл. произошло за счет облегчения долговой задолженности (World Bank 2005b). Это облегчение долговой задолженности может принести пользу ОДВ. Для безотзывного облегчения долговой задолженности в рамках Инициативы для бедных стран с высоким уровнем задолженности (ХИПК) необходима реформа политики в социальном секторе наряду с установлением сопутствующих критериев эффективности деятельности (чтобы достичь «пункта завершения»)²¹. Таким образом, одним из возможных показателей преимуществ, которые дает облегчение долговой задолженности, является реальное увеличение уровней финансирования национального образования. На агрегированном уровне несколько стран ХИПК увеличили государственные расходы на деятельность по сокращению масштабов нищеты²² и указали, что они используют около 40% от объема облегчения задолженности на цели сектора образования. Однако предварительные сопоставления общего объема облегчения задолженности и роста расходов на образование показывают отсутствие четкой картины. В странах Африки к югу от Сахары Инициатива ХИПК оказала широкое позитивное воздействие на уровни финансирования секторов образования и здравоохранения, но отсутствие данных не позволяет показать прямую причинно-следственную взаимосвязь (Hinchliffe, 2004).²³

Другие преимущества облегчения задолженности могут находить отражение в процессах, происходящих в области политики. В таблице 4.6 приводятся связанные с образованием показатели (так называемые «триггеры»), согласованные в отношении завершения ХИПК в четырех странах Африки к югу от Сахары. Акцент явно делается на начальном образовании. Если эти обязательства в отношении политики будут выполнены, то процесс ХИПК должен будет привести к увеличению ресурсов, предоставляемых на цели базового образования.

Однако некоторые аналитики оспаривают эффективность более активного облегчения

долговой задолженности в рамках ХИПК с точки зрения увеличения финансовых ресурсов для наиболее нуждающихся стран (например, Killick, 2004), утверждая, что, несмотря на принцип дополняемости существующей и планируемой помощи, повышение уровня облегчения задолженности на деле ведет к уменьшению чистых перечислений²⁴. Они отмечают, что даже в случае дальнейшего облегчения долговой задолженности на протяжении нескольких лет и увеличения государственных расходов на социальный сектор, облегчение долговой задолженности, скорее всего, будет давать преимущества одноразового характера²⁵.

Другие подходы к облегчению задолженности и образованию носят более непосредственный характер. Некоторые правительства стран Латинской Америки активно придерживаются курса обмена задолженности на капиталовложения в образование²⁶. Аргентина служит интересным недавним примером таких подходов (вставка 4.1).

21. Согласно World Bank (2005b), к марту 2005 г. 15 стран достигли своего «пункта завершения», а 27 стран достигли своего «пункта принятия решения»; на этом этапе их задолженность временно ликвидируется.

22. По существующим оценкам, за период 1999-2003 гг. расходы 20 африканских стран ХИПК на деятельность по сокращению масштабов нищеты возросли на 2,7 млрд. долл.; за этими общими цифрами скрываются огромные расхождения по странам и по годам. В 13 странах расходы на сокращение масштабов нищеты значительно возросли; в трех странах доля этих расходов осталась неизменной; она сократилась в Чаде, Гане, Сан-Томе и Принсипи и Замбии (IMFD/IDA, 2003, 2004, цит. по: Hinchliffe, 2004).

23. В ряде африканских стран ХИПК в период 1998-2002 гг. доля ВВП на цели образования постепенно возросла с 3,0% до 4,2% (среднее значение для 19 стран), тогда как доля образования в общегосударственных расходах увеличилась с 12,8% до 15,5% (средний показатель для 21 страны). Это позволяет предположить, что «за период после реформы Инициативы ХИПК в 1999 г. расходы на образование и здравоохранение в значительном большинстве африканских стран ХИПК возросли быстрее, чем общие государственные расходы и общая экономическая активность» (Hinchliffe, 2004, p.16).

24. Оценочное исследование, проведенное департаментом оценки операций Всемирного банка (2003, цит. по: Killick, 2004 и по Hinchliffe, 2004), содержит вывод относительно резкого падения чистых перечислений в 1995-1997 гг. с последующим увеличением в 1999 г. и возвращением к уровню 1997 г. в 2000 г. Однако, по сообщению МВФ/МАР (2003 г. и 2004 г., цит. по: Hinchliffe, 2004), общие суммарные объемы займов, грантов и облегчения задолженности по 27 странам ХИПК возросли с 8 млрд. долл. в 1997 г. до почти 12 млрд. долл. в 2002 г., что позволяет предположить отсутствие обратного воздействия облегчения задолженности на общий объем помощи.

25. Killick (2004) также оспаривает целесообразность переброса государственных средств в социальный сектор за счет капиталовложений в развитие экономики, что не устраняет основных причин нищеты.

26. Обмен задолженности долговыми обязательствами (своп), который иногда называют преобразованием задолженности, «подразумевает осуществляемый кредитором с его должником добровольный обмен задолженности на наличные средства, другие ценности или новые обязательства с различными условиями выплаты» (Moуе, 2001). Изначально акцент делался на обмене коммерческой задолженности, однако впоследствии был использован механизм финансирования программ сохранения окружающей среды и развития. Неправительственные организации и учреждения системы ООН сыграли важную роль в поощрении и осуществлении свопа в интересах развития в 1990-х годах.

Таблица 4.6 «Триггеры пункта завершения» в рамках Инициативы ХИПК в отношении образования в четырех африканских бедных странах с высоким уровнем задолженности

Бенин	<ul style="list-style-type: none"> ● Разработка среднесрочной программы расходов в интересах увеличения ресурсов на цели базового образования. ● Отмена платы за обучение. Предоставление школам грантов для компенсации утраченных поступлений. ● Предоставление школьным общинам грантов для найма учителей. ● Ликвидация второгодничества в первом классе.
Буркина-Фасо	<ul style="list-style-type: none"> ● Разработка и утверждение организационных и бюджетных мер в рамках реформы гражданской службы 1998 г. ● Аннулирование взаимосвязи между педагогическими колледжами и наймом на гражданскую службу. ● Введение новых категорий учителей для их найма общиной. ● Консолидация проблематики перехода из класса в класс и второгодничества.
Малави	<ul style="list-style-type: none"> ● Установление целей относительно доли образования в расходной части общего бюджета. ● Установление целей, связанных с численностью учителей, которых предстоит охватить подготовкой и переподготовкой. ● Перераспределение расходов с пансионного обслуживания на подготовку учебно-преподавательских материалов. ● Направление непосредственно поставщиками в школы учебников, предоставляемых донорами.
Руанда	<ul style="list-style-type: none"> ● Установление задачи, касающейся брутто-коэффициента охвата начальным образованием. ● Введение в действие шести педагогических колледжей. ● Установление рамок для участия общины в деятельности начальных и средних школ. ● Разработка и осуществление программы создания потенциала в области управления образованием.

Источник: Hinchliffe (2004).

Важное значение долгосрочной прогнозируемой помощи

Несмотря на проблематичный характер данных в области помощи на цели образования, можно сделать несколько широких глобальных выводов (таблица 4.7). С 1999 г. по 2003 г., то есть в период между Всемирным форумом по образованию и Саммитом тысячелетия, общая помощь на цели образования в среднем составляла 5,5 млрд. долл., из которых 1,5 млрд. долл. шли на цели базового образования. В 2003 г. объемы помощи в рамках обеих категорий были значительно выше среднегодовых показателей (6,3 млрд. долл. на нужды образования в целом и 2,1 млрд. долл. на цели базового образования), что говорит о потенциально важной тенденции к увеличению объемов помощи.

Помимо этого, по причинам, речь о которых шла выше, эти цифры исключают помощь на цели образования посредством бюджетной поддержки и категорию помощи «образование, без указания ступени», а объемы этих двух видов помощи увеличиваются. В таблице

Вставка 4.1 Аргентина: своп задолженности в интересах образования

Наступление XXI века ознаменовалось для Аргентины крупным экономическим кризисом. Доход на душу населения упал на 20%, взлетела инфляция, резко сократился курс песо по сравнению с американским долларом, банковская система была парализована, а правительство объявило себя банкротом в отношении своей задолженности. В результате всего этого капиталовложения в социальный сектор резко сократились. В 2003 г. общие государственные расходы на цели образования составляли две трети от уровня 1998 г.

Одним из последствий этой ситуации стало вступление Аргентины в переговоры с ее международными донорами относительно списания долга в обмен на обязательство мобилизации дополнительных внутренних ресурсов на цели образования. В 2004 г. Испания заявила о своей поддержке этого предложения и о своем намерении поддержать своп задолженности на оказание помощи социальному развитию, в частности начальному образованию. Затем эта мысль нашла воплощение в политике в области развития, разработанной Испанией на период 2005–2008 гг.^а

В 2005 г. эта политика принесла первые результаты в виде соглашения, в соответствии с которым правительство Аргентины должно перечислить 100 млн. долл. на специальный защищенный счет в области образования в обмен на выплату задолженности, причитающейся Испании.^б В течение четырех лет эти средства должны быть направлены двум действующим программам стипендий: Programa Nacional de Becas Estudiantes и Programa Nacional de Inclusion Escolar. Эти новые

фонды будут использоваться для оказания помощи 215 тыс. студентов в трех наиболее бедных районах страны (северо-восточном, северо-западном и пригородах Буэнос-Айреса) в целях завершения первого этапа начального образования. Речь идет о переводе наличных средств в объеме 400 песо (около 140 долл. по обменному курсу на август 2005 г.) из расчета на одного учащегося в год в течение трех лет, причем эти деньги будут выплачиваться непосредственно семьям учащихся.

По отношению как к общему уровню задолженности (только одной Испании Аргентина должна 1,3 млрд. долл.), так и к национальному бюджету в области базового образования (3,3 млрд. долл.), 100 млн. долл. являются очень небольшой суммой, однако по сравнению с бюджетом сектора образования без учета расходов на зарплату учителей эта сумма не так уж и мала. По заявлению министерства образования и культуры Аргентины, этот обмен долга, хотя и не является решением проблемы в области финансирования образования, позволяет обеспечить реальные средства для решения конкретных образовательных задач.

Примечания.

а. Испания также согласилась на своп долга в размере 50 млн. долл. на оказание помощи секторам образования и здравоохранения в Эквадоре.

б. В соответствии с правилами Парижского клуба, эта договоренность зависит от наличия у страны-дебитора соответствующей программы, согласованной с Международным валютным фондом (МВФ). МВФ пока что не утвердил реструктуризацию задолженности Аргентины.

Источник: Aggio (2005).

**Во внешнем
финансиро-
вании ОДВ
остаётся
значительный
пробел**

4.7 также не указаны помощь со стороны двусторонних доноров, не входящих в КПР, займы не на льготных условиях, предоставляемые многосторонними учреждениями-донорами, помощь со стороны коммерческих организаций, а также помощь на цели образования в рамках других секторов. Если упомянутые выше оценки бюджетной поддержки, произведенные Секретариатом ИУП, включить в общие объемы помощи, приводимые в таблице 4.7, то общий объем помощи на цели образования за 2003 г. возрос бы примерно на 800 млн. долл. Если на цели базового образования идет половина этой суммы и, как предполагает Секретариат ИУП, вся помощь, поступающая в рамках категории «образование, без указания ступени» от двусторонних доноров КПР (исходя из средних показателей за 1999-2003 гг.), то общий объем помощи на цели базового образования в 2003 г. увеличивается еще на 1,2 млрд. долл. и составляет около 3,3 млрд. долл. Однако по вышеизложенным причинам к этим цифрам следует подходить с крайней осторожностью.

Вне зависимости от того, какие оценки рассматривать, высокие или низкие, остается значительный пробел во внешнем финансировании ОДВ. По оценке, приводимой в докладе за 2002 г., ежегодно требовалось 7 млрд. долл. для достижения целей, связанных с обеспечением всеобщего начального образования (ВНО) и гендерного паритета. Это требовало дополнительных 5,6 млрд. долл. ежегодно в добавление к уровням помощи начала текущего десятилетия. Таким образом, даже высокий уровень помощи на цели базового образования в 2003 г. далек от того, что, по имеющимся оценкам, нужно для достижения двух целей

Таблица 4.7 Общий объем ОПР на цели образования и базового образования, среднегодовые показатели за 1999-2003 гг. и за 2003 г. (в постоянных долл. 2002 г. (млрд.))

	В среднем в 1999-2003 гг.		2003 г.	
	Образование	Базовое образование	Образование	Базовое образование
Двухсторонние доноры (страны КПР)	4.22	0.91	4.65	1.16
Основные многосторонние доноры	1.31	0.59	1.66	0.94
Всего, ОПР	5.53	1.50	6.31	2.10

Примечание. Многосторонние доноры – доноры, включенные в таблицу 4.5.
Источник. Добавление с данными об оказании помощи, таблицы 1.1 и 2.

ОДВ, не говоря уже о грамотности взрослых и других целях ОДВ (UNESCO, 2002b).

Иностранная помощь не является чудодейственным средством для обеспечения ОДВ; решающую роль играют внутренние ресурсы. Однако помощь имеет большое значение, и после Дакарского форума были взяты столь желанные обязательства повышения уровня помощи на цели базового образования. Однако еще предстоит пройти немалый путь, прежде чем взятые в Дакаре обязательства будут выполнены полностью и нуждающиеся страны смогут полагаться на прогнозируемый объем помощи, с тем чтобы обеспечить необходимое покрытие своих текущих расходов (Sperling and Balu, 2005).

Это особенно важно для тех африканских стран, где налоговых поступлений недостаточно для обеспечения ВНО, государственного финансирования среднего образования и достижения других целей ОДВ, а также для создания рабочих мест в современных секторах, предназначенных для выпускников школ. Низкий уровень навыков сдерживает экономический рост, а это, в свою очередь, ограничивает как финансовые возможности для повышения уровня этих навыков, так и политические перспективы осуществления реформ в целях ОДВ (Fredriksen, 2005a). В подобных обстоятельствах помощь может содействовать правительствам в принятии смелых в политическом отношении решений, касающихся секторальной реформы, если такая помощь будет предсказуемой, долгосрочной и направленной на покрытие текущих расходов. Такие решения касаются следующих аспектов:

- *Отмена платы за обучение.* Помощь может оказать государствам содействие в финансировании перехода к бесплатному начальному образованию, что является главным условием для обеспечения ВНО.
- *Бюджетные компромиссы.* Помощь (включая диалог по вопросам политики в области сокращения масштабов нищеты) способна дать правительствам возможность осуществления непростых бюджетных компромиссов, позволяющих обеспечить более равноправное распределение средств на цели базового образования, особенно в сельских районах.
- *Заработная плата учителей.* Помощь может содействовать удовлетворению требований учительских профсоюзов об увеличении

заработной платы, которая в реальном выражении за последние 30 лет сократилась (UNESCO, 2004a), а также дать правительствам возможность осуществить найм дополнительного числа учителей, необходимость в которых столь высока. Там, где новых учителей нанимают по контрактам, предусматривающим более низкие уровни заработной платы, чем у государственных служащих (например, во франкоязычных странах Африки), помощь может использоваться для финансирования профессионального развития этих новых учителей, квалификация которых, как правило, недостаточно высока.

- *Среднее и высшее образование.* Помощь может способствовать расширению и финансированию среднего и высшего образования без ущерба для финансирования базового образования. (Это, конечно, не снимает с повестки дня других серьезных вопросов политики. Каким должен быть доступ к этим ступеням образования — открытым или выборочным? Следует ли субсидировать учащихся или плата за обучение должна быть упразднена?)²⁷

В некоторых кругах утверждают, что объемы помощи не следует увеличивать в силу того, что способность стран ее усвоить ограничена, или в силу того, что в условиях коррупции помощь используется не по назначению. Совершенно очевидно, что там, где правят коррупция и бесхозяйственность, увеличивать помощь бессмысленно. Однако отказ в помощи в силу ограниченных возможностей для ее усвоения не способствует долгосрочным решениям. Долгосрочная предсказуемая помощь, которая обеспечивает покрытие текущих расходов, дает правительствам возможность осуществления важных преобразований в области политики в интересах ОДВ, что в противном случае было бы невозможным. Вопросы относительно потенциалов усвоения помощи прежде всего касаются ее качества, согласования и вклада в создание потенциала; речь не идет о том чтобы ее отсрочить или упразднить. Эти вопросы более подробно рассматриваются ниже.

Возможности для совершенствования международной координации ОДВ

Базовое образование требует увеличения объемов помощи. Недавний рост ее уровня — в основном благодаря двусторонним донорам — является многообещающим, но недостаточным. Поскольку потенциал многих двусторонних учреждений в вопросах эффективной переброски более крупных объемов помощи ограничен, необходимо уделять внимание следующим вопросам:

- более эффективной гармонизации помощи;
- действенному использованию многосторонних каналов, прежде всего Инициативы ускоренного продвижения;
- развитию «молчаливого партнерства»;
- совершенствованию технической помощи;
- укреплению роли ЮНЕСКО.

Эти проблемы рассматриваются в настоящем разделе.

Потребность в гармонизации помощи на цели образования

В настоящем докладе постоянно говорится о том, что усилия по совершенствованию международной координации действий в поддержку ОДВ должны лучше вписываться в более широкие международные инициативы в интересах повышения эффективности помощи. Важную роль в этом отношении играет работа ОЭСР-КПР, которая значительно продвинулась в 2005 г., когда была принята Парижская декларация об эффективности помощи (OECD-DAC, 2005e)²⁸. Декларация направлена на усиление взаимной подотчетности правительств развивающихся стран и доноров в поддержку чувства причастности политике национального развития, на согласование внешней помощи с национальными стратегиями развития, на более эффективную гармонизацию работы доноров и на то, чтобы поставить во главу угла управление, ориентированное на конечные результаты. Разрабатываются показатели прогресса и эффективной практики, установлены задачи на 2010 г., которые должна одобрить Специальная сессия Генеральной Ассамблеи ООН по целям в области развития, сформулированным в Декларации тысячелетия (сентябрь 2005 г.)²⁹.

Эта работа имеет непосредственное отношение к обеспечению ОДВ. Образование является важным компонентом ОДВ, и практика

Практика оказания помощи сектору образования должна соответствовать более широкой практике предоставления помощи

27. Растущий интерес к среднему образованию находит отражение в стратегическом документе Всемирного банка «Расширение возможностей и создание компетенций для молодежи: новая программа действий в области среднего образования» (World Bank, 2005d). См. также Lewin and Caillois (2001).

28. Парижскую декларацию поддержали свыше 100 стран. В этом форуме участвовали 20 организаций, включая Инициативу ускоренного продвижения ОДВ и Группу развития ООН. В основе Декларации лежат материалы Международной конференции по финансированию в целях развития (United Nations, 2003a), Римская декларация о гармонизации (Гармонизация и согласование помощи, 2003 г.) и документы второй Встречи за круглым столом по вопросам управления, ориентированного на конечные результаты (Марракеш, 2004 г.).

29. Проект показателей прогресса и сопутствующие методологические пояснения приводятся в приложении к Парижской декларации об эффективности помощи (OECD-DAC, 2005e). Разрабатывается базовая линия для показателей наряду с процессом мониторинга (см. веб-сайт Рабочей группы КПР по эффективности помощи и донорской практике <http://www.oecd.org/dac/effectiveness>).

Развивающиеся страны надеются на предоставление новых средств через ИУП

30. Эта работа ИУП строится на деятельности, проделанной ранее Европейской комиссией и государствами-членами Европейского союза (European Commission, 2003).

31. В рамках обзора более общей ситуации ИУП (Норвежское агентство помощи) рассмотрело различные подходы доноров к вопросу о том, чтобы не увязывать секторальную поддержку с секторальным диалогом; по этому вопросу в ряде учреждений ведутся все более острые дискуссии (NORAD, 2004).

32. Технический комитет ИУП пришел к выводу, что: (а) ИУП надлежит работать в тесном сотрудничестве с Рабочей группой ОЭСР-КПР по эффективности помощи; (б) показатели РПД должны согласовываться с показателями, о которых идет речь в Парижской декларации; (с) необходимо разработать документ по вопросам опыта, накопленного в области гармонизации на уровне стран; (д) в будущем *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ* должен содержать более подробные данные о том прогрессе, которого доноры добиваются в области гармонизации. Ведутся обсуждения с секретариатом ИУП о реализации этого последнего предложения; подробное внимание этому вопросу будет уделено во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2007 г.*

оказания помощи сектору образования должна соответствовать более широкой практике предоставления помощи. В этом отношении активную роль играет Инициатива ускоренного продвижения, пилотным проектом в рамках которой являются Рамки показателей для доноров (РПД) для сферы образования (FTI Harmonization Working Group, 2005)³⁰. РПД предназначены оказывать донорам помощь в соблюдении своих обязательств в плане увеличения и более эффективной координации помощи на цели образования, а также содействовать измерению уровней гармонизации (в национальных и международных рамках) и укреплять секторальный диалог и эффективную практику в рамках стран. Использование РПД (в пилотных программах 2004 г. в Буркина-Фасо, Мозамбике, Нигере и Эфиопии) подтвердило, что основными условиями для мониторинга гармонизации являются согласование приоритетов в области политики, правильное управление бюджетом и процессами его исполнения, создание потенциала для национального управления и выплата средств на основе эффективности деятельности. В рамках этого пилотного проекта также была выявлена необходимость в разработке показателя уровня гармонизации диалога между разработкой документов о стратегии сокращения масштабов нищеты и планированием сектора образования³¹. Также предлагается, чтобы средство, подобное РПД, носило гибкий характер и учитывало потребности конкретных стран (FTI Harmonization Working Group, 2004). Одновременно ИУП все более согласовывает свою работу с деятельностью КПР в области гармонизации, что следует только приветствовать³².

Максимальное повышение эффективности Инициативы ускоренного продвижения

Работа ИУП по мониторингу эффективности помощи говорит о ее становлении в качестве важного форума для развития диалога по вопросам политики и организации технической работы по широкому кругу вопросов образования, выходящей за пределы ее первоначальных целей, связанных с мобилизацией ресурсов для завершения всеобщего начального образования (ЗВН) (вставка 4.2). Деятельность ИУП получила политическую наглядность и поддержку в 2005 г. со стороны Проекта тысячелетия (Millennium Project,

2005с) Комитета по вопросам развития Всемирного банка/МВФ (IMF/World Bank, 2005), Комиссии для Африки (Commission for Africa, 2005) и саммита «Группы восьми», в коммюнике которого было заявлено следующее: «Наша цель состоит в том, чтобы каждая страна, выбранная в рамках ИУП, развивала у себя потенциал и имела необходимые ресурсы для осуществления своих стратегий устойчивого развития» (G8 Gleneagles, 2005). Отдельные правительства-доноры также выступили с решительными заявлениями в поддержку этой инициативы³³.

Несмотря на то, что такая поддержка позволила ИУП занять видное место в вопросах координации ОДВ, она пока что не привела к значительному увеличению помощи на цели базового образования. По состоянию на март 2005 г. были приняты обязательства внести в 2003-2007 гг. эквивалент 292 млн. долл. в Каталитический фонд ИУП (вставка 4.3)³⁴; обязательства о взносах в Фонд развития программы образования на период 2005-2007 гг. составили 6 млн. долл. Такие относительно низкие уровни финансирования лишь в очень малой степени обеспечивают непосредственную компенсацию финансового дефицита ОДВ. Однако важно отметить, что ИУП может способствовать привлечению дополнительных средств на цели базового образования в рамках отдельных учреждений (см. вставку 4.4, посвященную Франции и Нидерландам).

Руководящие принципы ИУП и предлагаемые процессы планирования оказывают определенное влияние на секторальные планы Мозамбика и Йемена (вставка 4.5 и вставка 4.6), которые получают средства из Каталитического фонда ИУП. Однако для развивающихся стран в целом ИУП еще только предстоит стать основным каналом для обеспечения новых дополнительных ресурсов. На встрече партнеров ИУП в 2004 г. Буркина-Фасо выразила обеспокоенность в связи с тем, что ИУП не обеспечивает дополнительного финансирования, которое могло бы сыграть решающую роль в осуществлении

33. Например, Департамент международного развития Соединенного Королевства заявил, что ИУП играет лидирующую роль в достижении ЦРТ, связанных с образованием, и позволяет разработать совершенно новые подходы к донорскому финансированию, которые отвечали бы потребности в прогнозируемости, прозрачности и национальном руководстве (IMF/World Bank, 2005).

34. После марта 2005 г. правительство Соединенного Королевства объявило, что оно внесет еще 40 млн. фунтов стерлингов (около 59 млн. евро) в ИУП за период 2006/7-2008/9 учебных годов, в основном для Каталитического фонда; Нидерланды объявили о внесении в этот фонд еще 22,96 млн. долл.

Вставка 4.2 Инициатива ускоренного продвижения – добиться международной сплоченности

Инициатива ускоренного продвижения в области образования для всех (ИУП) является глобальным партнерством между развивающимися и развитыми странами и учреждениями по оказанию финансовой и технической помощи. Она была учреждена в 2002 г. Комитетом по вопросам развития Всемирного банка/Международного валютного фонда в целях ускорения прогресса на пути к всеобщему завершению начального качественного образования к 2015 г. и является непосредственной реакцией на взятое в Дакаре обязательство, которое состоит в том, что отсутствие средств не мешает ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели (UNESCO, 2000b).

ИУП задумана как договорная инициатива, соответствующая договоренности, которая была достигнута на Конференции ООН по финансированию в целях развития (United Nation, 2002a) и которая обязывает правительства проводить политику и институциональные реформы и отчитываться за их результаты в обмен на получение дополнительной и более эффективной скоординированной внешней помощи в поддержку их планов развития. ИУП стремится к оказанию следующего влияния на деятельность учреждений и стран партнеров

- Учреждениям надлежит: (а) увеличить объем поддержки на прогнозируемой основе; (б) согласовывать ее с приоритетами национального развития; (в) обеспечивать координацию поддержки на основе единого плана образования; (д) гармонизировать процедуры в максимально возможной степени.
- Странам-партнерам надлежит: (а) разрабатывать действенные программы по сектору образования на основе широких консультаций; (б) показывать их результаты по основным показателям эффективности деятельности; (в) осуществлять руководство в деле разработки и осуществления программы наряду с координацией поддержки со стороны технических и финансирующих учреждений.

Партнеры ИУП в области развития включают свыше 30 многосторонних и двусторонних учреждений и региональных банков развития, которые играют различную роль и характеризуются разными уровнями обязательств в отношении как уровней финансирования, так и сравнительного воздействия на разработку программы осуществления и направленности ИУП.

Инициатива ускоренного продвижения сегодня открыта для всех стран с низким уровнем доходов

(имеющих право на получение помощи со стороны МАР), чьи стратегии сокращения нищеты и планы по сектору образования получили одобрение посредством основывающегося на реалиях страны процесса под руководством координирующего учреждения, согласованного на местном уровне. Этот процесс одобрения должен сопровождаться процедурами оценки в соответствии с руководящими принципами, утвержденными в 2005 г., которые поощряют национальный диалог по основным вопросам политики, включая проблемы в областях данных, знаний, финансирования и потенциала, наряду с формированием чувства причастности и стратегий в интересах достижения связанных с образованием целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия. Основное место в этой оценке занимают семь контрольных показателей в области политики, которые должны применяться не на жесткой, а гибкой основе, в зависимости от национальных условий.

Руководство ИУП осуществляется посредством ежегодных встреч партнеров с представителями агентств, стран и неправительственных организаций, которые устанавливают стратегическую направленность ИУП. Ход ее осуществления рассматривается на технических учрежденческих совещаниях, опирающихся на работу межучрежденческих рабочих групп по вопросам гармонизации, финансов и коммуникации. Партнерские связи и технические совещания опираются на поддержку руководящего комитета, в состав которого входят Всемирный банк, ЮНЕСКО, два сопредседателя со стороны стран-доноров (одна из которых не является членом «Группы восьми»), а также последний выбывающий сопредседатель. Повседневную работу ведет Секретариат ИУП, который работает в помещениях Всемирного банка в Вашингтоне, США. За время после выпуска последнего *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* состоялось одно совещание партнеров, организованное в связи с проведением совещания Группы высокого уровня по ОДВ в Бразилиа (ноябрь 2004 г.), а также прошли два технических совещания (Бразилиа, ноябрь 2004 г. и Лондон, март 2005 г.). Следующие совещание партнеров состоится в связи с проведением совещания Группы высокого уровня по ОДВ (Пекин, ноябрь 2005 г.).

Источник. См. веб-сайт ИУП
<http://www1.worldbank.org/education/efacti/>

национального плана этой страны. Эфиопия охарактеризовала процесс участия в ИУП как проблематичный, а Пакистан, по его мнению, вообще исключен из числа бенефициаров этой инициативы (Fast Track Initiative, 2004).

Возможности ИУП в деле мобилизации значительных дополнительных ресурсов еще предстоит продемонстрировать, однако ее роль в повышении эффективности координации донорской деятельности на между-

народном уровне стала гораздо более заметной. Сейчас можно с уверенностью говорить о том, что она стала основным механизмом для международной координации донорской деятельности в области образования в интересах стран с низким уровнем доходов. Осуществляется важная совместная техническая деятельность, пусть даже сопряженная с высокими транзакционными расходами, которая направлена на следующее:

- оказание странам содействия в получении технической помощи через Фонд развития программы образования ИУП в целях разработки обоснованных планов по сектору образования, что содействует привлечению дополнительной помощи³⁵;
- разработку критериев контрольных показателей, с тем чтобы обеспечить направленность процесса, посредством которого страны с низким уровнем доходов получают возможность участия в ИУП (FTI Secretariat, 2005b);
- понимание форм финансирования, включая бюджетную поддержку, осуществление технической работы по расчету затрат на достижение ЦРТ, связанных с образованием³⁶, а также анализ данных, касающихся помощи, в целях лучшего понимания характера и направленности помощи на цели образования;
- анализ положения стран с низким уровнем доходов, находящихся в условиях стресса, с признанием необходимости уделять больше внимания гендерному анализу и способности к реагированию, ВИЧ/СПИДу и качеству образования.

Развитие ИУП по этим направлениям начинает отвечать задачам решения тех проблем, в отношении которых высказывается озабоченность, связанная с тем, что ИУП не принимает во внимание страны, не отвечающие установленным критериям для участия в ИУП, что она придерживается слишком узкого подхода к вопросам завершения начального образования и не учитывает реальные возможности проведения реформы внутренней политики во многих странах, в особенности тех из них, которые находятся в состоянии стресса и в условиях чрезвычайной ситуации, а также страдают от пандемии ВИЧ/СПИДа (UNESCO, 2002b, 2003b).

Однако эти положительные сдвиги на международном уровне не сопровождаются аналогичными процессами на уровне стран.

Вставка 4.3 Мобилизация ресурсов и создание потенциала в рамках ИУП

Ресурсы Каталитического фонда ИУП* предоставляются странам, отобранным ИУП, в виде временной помощи на период от года до трех лет. По состоянию на июнь 2005 г. было выплачено 35,5 млн. долл. из 45 млн. долл., выделенных на 2003/4 г., а также 4 млн. долл. из ассигнований на 2005 г., составляющих 53 млн. долл. Из первого транша стран, отобранных ИУП, четыре страны (Гайана, Йемен, Мавритания и Никарагуа) получили полную сумму своих ассигнований за 2004 г. Помощь, оказываемая Гамбии, Гайане и Нигеру, покрывает финансовые потребности этих стран, определенные в их национальных планах ИУП. В Йемене, Мавритании и Никарагуа средства ИУП всех финансовых потребностей не покрывают. В странах первого транша, которым еще предстоит получить непосредственную помощь из Каталитического фонда (Вьетнам, Мозамбик и Эфиопия), нехватка финансовых средств составит от 100 до 200 млн. долл. Главным вопросом для ИУП остается вопрос о том, в какой степени Каталитический фонд способен покрыть этот дефицит (или должен стремиться к этому), в отличие от оказания помощи в привлечении дополнительных средств со стороны двусторонних и многосторонних учреждений.

Помимо проблемы ограниченности своих средств, Каталитический фонд также сталкивается с такими проблемами, как определенное затягивание сроков между обещанием о выделении средств, практическим их получением от доноров и их выплатой странам. С целью принятия информированных решений относительно отбора стран, средства выделяются один раз в год, что на практике означает их выплату год спустя. Из общей суммы в 80 млн. долл., обещанных на 2005 г., поступившие к июню 2005 г. средства в общей сумме составили только 37,7 млн. долл. ИУП планирует ввести в действие процесс ежегодного принятия решений относительно ассигнований на 2006 г., если потребности будут превышать имеющиеся средства, с тем чтобы обеспечить принцип справедливости при распределении средств.

Сегодня ведутся дискуссии относительно стратегии выхода из Фонда после трехлетнего процесса принятия обязательств. Это заставляет искать пути привлечения альтернативных средств для стран, финансовый дефицит которых не покрыт, а также ставит вопрос о возможном уменьшении финансирования за счет Каталитического фонда на протяжении третьего года (Fast Track Initiative, 2005a).

* Веб-сайт Каталитического фонда ИУП расположен по следующему адресу: http://www1.worldbank.org/education/efafti/catalytic_fund.asp

Есть некоторые свидетельства (отчасти анекдотичные) того, как работающие в странах советники по вопросам образования, представляющие различные учреждения, оспаривают «добавленную стоимость» ИУП в плане как внешнего финансирования, так

35. Этот фонд получает ограниченное финансирование со стороны небольшого числа учреждений; речь идет об обязательствах Норвегии (через Норвежский целевой фонд в области образования для региона Африки) и Соединенного Королевства на сумму 5,8 млн. долл. в 2005 г. (FTI Secretariat, 2005a).

36. Результаты деятельности Рабочей группы ИУП по финансированию представлены по следующему адресу: http://www1.worldbank.org/education/efafti/finance/finance_wg.asp.

Вставка 4.4 Поддержка ИУП со стороны Нидерландов и Франции

■ Обязательства Нидерландов в отношении базового образования и ИУП

В 2002 г. парламент Нидерландов принял законопроект о базовом образовании в развивающихся странах. В нем провозглашается, что «образование высокого качества, доступное для всех, как мальчиков, так и девочек, имеет столь важное значение для сокращения масштабов нищеты и устойчивого экономического, политического и социального развития, что Нидерланды должны к 2005 г. направлять 15% официальной помощи на цели развития (ОПР) на цели базового образования».

Этот законопроект повлек за собой рост расходов на базовое образование, которые к 2007 г. должны выйти на поставленную цель в 15%. Если бюджет на цели базового образования в 2000 г. составил 156 млн. евро, то к 2007 г. планируется выделить 600 млн. евро, причем 70% от общего ежегодного бюджета на цели базового образования путем двусторонней поддержки будут расходоваться на следующие цели:

- реформа образования в 16 странах-партнерах (270 млн. евро);
- для Каталитического фонда ИУП (82 млн. евро): Нидерланды признают необходимость в оказании дополнительной поддержки странам, у которых по-прежнему сохраняется финансовый дефицит после краткосрочного финансирования со стороны ИУП. Нидерланды поддерживают необходимость в работе по выявлению новых доноров, увеличению поддержки для «молчаливых партнерств», а также деятельности, связанной с тем, чтобы для Каталитического фонда было «открыто второе окно», для которой Нидерланды уже зарезервировали финансовые средства;
- «молчаливые партнерства» (56 млн. евро);
- общая бюджетная поддержка для расходов на образование (49 млн. евро).

■ Обязательства Франции в отношении базового образования и ИУП

Структура программы помощи со стороны Франции соответствует целям в области развития, сформулированным в Декларации тысячелетия (ЦРТ). Франция взяла обязательство увеличить свою ОПР с 0,42% ВВП в 2004 г. до 0,5% в 2007 г. и 0,7% в 2012 г. 80 млн. евро, выделяемых ежегодно на цели базового образования, в 2007 г. удвоятся и составят 160 млн. евро. 90% двусторонней ОПР сосредоточено на странах с низким уровнем доходов в странах Африки к югу от Сахары, в особенности на франкоязычных странах.

Франция оказывает поддержку Инициативе ускоренного продвижения в рамках «Монтеррейского консенсуса» путем: (а) увеличения финансирования базового образования; (б) поддержки совершенствования координации и гармонизации помощи; и (с) оказания странам-бенефициарам содействия в разработке устойчивых и заслуживающих доверия секторальных стратегий. Техническая помощь и финансовая поддержка в объеме 54 млн. евро за трехлетний период оказывается Буркина-Фасо, Мавритании и Нигеру. Это обязательство будет сохраняться по мере отбора ИУП новых стран. Фонды будут предоставляться для программы помощи под эгидой Инициативы ускоренного продвижения.

Франция переходит от оказания помощи в рамках отдельных проектов к общесекторальному подходу и поощряет включение политики в области образования в более широкие стратегии развития и сокращения масштабов нищеты. Однако помощь в рамках отдельных проектов по-прежнему необходима для стран, где отсутствует целостная, устойчивая секторальная политика. За период после 2002 г. Франция предоставила программную помощь в виде «корзины средств», или бюджетной помощи Мавритании (9,76 млн. евро в 2002 г.) и Объединенной Республике Танзания (4,25 млн. евро в 2004 г.).

Источники. Netherlands Ministry of Foreign Affairs (2005) and Mantes (2005).

Вопрос состоит в том, действительно ли развивающиеся страны получают заметную «добавленную стоимость» со стороны ИУП

и связанного с ИУП диалога по вопросам политики между учреждениями и национальными правительствами (см. Fast Track Initiative, 2005b). Эта проблема может быть связана с межучрежденческой координацией или, в более серьезном плане, может отражать ограниченную потребность в ИУП со стороны тех стран, где разработаны секторальные программы и сформировался диалог по вопросам политики.

ИУП превратилась сегодня в серьезный координационный механизм для учреждений,

работающих в области образования. Сегодня она выполняет значительный объем работы, связанной с возложенной на ЮНЕСКО ролью в сфере координации ОДВ. Информация, которую ИУП обобщает и систематизирует через свой Секретариат и свои рабочие группы, непосредственным образом используется донорами и служит для них ориентиром в отношении их индивидуальных стратегий и действий. Однако более широкий и рассчитанный на длительную перспективу вопрос состоит в том, действительно ли

Вставка 4.5 ИУП в Мозамбике – позиция доноров

В Мозамбике предложение относительно разработки плана ИУП совпало с проводимой в 2003 г. работой над составлением нового пятилетнего стратегического плана (Стратегический план для сектора образования: СПСО2). Показательные рамки ИУП обеспечили ценную основу для оценки достижений в рамках первого пятилетнего плана и основных вопросов, которые еще предстоит решить.

С министерством образования и сотрудничающими партнерами (СП) была достигнута договоренность о том, что ИУП будет выступать в качестве неотъемлемой части нового СПСО2, а план ИУП должен послужить основой для компонента начального образования в рамках более широкой стратегии. Также была достигнута договоренность о том, что вся дополнительная помощь, привлеченная путем ИУП, будет поступать через существующие правительственные каналы (предпочтительно, через общесекторальный фонд), а не через новые механизмы.

Процесс ИУП положительно повлиял на диалог по основным вопросам, таким, как подготовка и назначение учителей, расходы на строительство школ и соотношение между численностью учителей и учащихся в контексте охвата бедных слоев населения.

Процесс ИУП внес значительный вклад в диалог по вопросам политики, однако его воздействие на мобилизацию ресурсов не столь очевидно. После достижения «пункта завершения» ХПК общие государственные расходы на образование (и другие социальные нужды) увеличились благодаря

наличию бюджетной поддержки, однако это не было непосредственно связано с ИУП. На секторальном уровне одобрение плана ИУП в 2003 г. действительно привело к дополнительным обязательствам со стороны ряда доноров, однако кризис доверия к управлению финансами, осуществляемому министерством, который разразился в начале 2004 г., сказался на общем уровне выплат за этот год. Даже если доноры увеличат финансовые обязательства в отношении сектора образования после завершения подготовки СПСО2, нельзя с уверенностью говорить, что это будет непосредственно связано с ИУП.

Однако среди СП наблюдается консенсус в отношении того, что имеющихся ресурсов не хватит для достижения целей ОДВ-ИУП даже при условии (а) наращивания ассигнований на образование из государственного бюджета; (b) повышения внутренней эффективности функционирования сектора (например, уменьшение отсева и второгодничества); (c) улучшения управления финансовыми средствами и повышения эффективности в вопросах распределения ресурсов министерством образования; и (d) повышения эффективности помощи. В связи с этим СП хотели бы получить разъяснения относительно того, как и в какой степени процесс ИУП может содействовать мобилизации дополнительных ресурсов на цели образования в Мозамбике.

Источник. Составлено на основе документа, подготовленного и одобренного в 2005 г. донорами, работающими в области образования в Мозамбике.

Вставка 4.6 Йемен и ИУП

Йемен является единственной арабской страной, входящей в первый транш стран, приглашенных для участия в ИУП. За период с 2004 г. ИУП взяла обязательства о выделении еемени 20 млн. долл. через свой Каталитический фонд.

В 2002 г. Всемирный банк и Нидерланды провели совместную миссию ИУП для достижения консенсуса среди правительств и партнеров-доноров и для согласования базовых индикаторов и предпосылок, используемых для оценки финансовых потребностей. Сначала к ИУП отнеслись с настороженностью, поскольку она делает акцент на классах с первого по шестой, а не на всем цикле базового образования, охватывающем классы с первого по девятый. Однако договоренность была достигнута, и министерство образования при технической поддержке со стороны Всемирного банка разработало предложение для ИУП, которое в феврале 2003 г. было рассмотрено и одобрено местным сообществом доноров, а затем – международным сообществом доноров в Париже. В августе 2004 г. из Каталитического фонда ИУП было выделено 10 млн. долл., и еще 10 млн. долл. должны поступить на 2005 г.

Были использованы показательные рамки ИУП для установления задач в отношении мониторинга и оценки осуществления Проекта развития базового образования в Йемене. Это помогло правительству выделить приоритетные области деятельности и приступить к планированию на уровне провинций. Средства из Каталитического фонда были вложены в строительство школ, подготовку учителей и создание потенциала. ИУП способствовала разработке меморандума о взаимопонимании в целях повышения согласованности действий доноров и оказания поддержки министерству образования с целью перехода к поддержке в виде «общей корзины». Департамент международного развития Соединенного Королевства и Нидерланды в июне 2004 г. совместно со Всемирным банком провели оценку проекта, и теперь будет осуществляться совместное финансирование программы в объеме 120 млн. долл. Вклад ИУП подтолкнул доноров к оказанию поддержки конкретным компонентам подсектора базового образования.

Источник. Ogawa (2005).

развивающиеся страны получают заметную «добавленную стоимость» со стороны ИУП. Страны-партнеры решающего влияния на технический диалог ИУП не оказывают. Их основная обеспокоенность заключается в том, сможет ли ИУП (непосредственным образом или путем привлечения средств) обеспечить большой объем более эффективно скоординированной помощи, увязанной с вызывающими доверие национальными планами, что должно способствовать выполнению взятых в Дакаре обязательств и осуществлению Монтеррейского договора. Прежде всего это относится к тем странам, которые не располагают необходимым потенциалом и ресурсами. И из основных докладов за 2005 г. и из политических заявлений со всей очевидностью вытекает, что от ИУП ждут именно этого.

Эффективность «молчаливых партнерств»

Молчаливые партнерства³⁷ представляют собой такие механизмы, посредством которых доноры переводят часть своих собственных средств через другие учреждения на оказание поддержки программам развития той страны, в которой они не работают. В секторе образования такие механизмы появились сравнительно недавно. Первопроходцами в этой области после Дакарского форума стали учреждения скандинавских стран. Эти механизмы предназначены уменьшить административную нагрузку в рамках форм оказания помощи и способствовать большей гармонизации этой процедуры³⁸. Такие механизмы особенно эффективны в отношении небольших стран с диспропорционально большими бюджетами оказания помощи.

Такие формы партнерства обладают рядом потенциальных преимуществ. После первоначальной затраты времени страны-партнеры несут меньшие транзакционные расходы. Активные партнеры-доноры, работая над организацией партнерских связей, несут первоначальные расходы, однако они сокращаются по мере приобретения опыта. Кроме того, активная позиция донора укрепляется в ходе диалога по вопросам политики, проведения обзоров и переговоров. «Молчаливый партнер» имеет возможность вносить финансовые средства, не направляя в страну своих сотрудников и экспертов и не приспособляясь к ее инфраструктуре. Гонорары за такие услуги не взимаются, а в тех случаях, когда помощь направляется посредством

бюджетной поддержки, график выплат можно установить заранее, перечисляя средства в соответствии с совместно согласованными показателями прогресса³⁹.

Вставка 4.7 иллюстрирует два «молчаливых партнерства» с участием Нидерландов и свидетельствует о некотором накопленном опыте⁴⁰. Новые партнерские связи формируются по мере накопления такого опыта. Норвегия намеревается оказывать поддержку образованию в Мали посредством Шведского агентства по сотрудничеству в целях развития (СИДА) в рамках сегодняшнего механизма с Нидерландами. Канадское агентство международного развития и Европейская комиссия проявили интерес к этой форме работы в Сенегале, Намибии, Никарагуа и Гане. Министерство иностранных дел Франции и Департамент международного развития Соединенного Королевства (ДФИД) разрабатывают англо-французское стратегическое партнерство ИУП в Нигере, что послужит новым отправным пунктом для обеих стран в свете опыта, накопленного благодаря совместной работе в рамках ИУП.

Совершенствование технической помощи – пример Африки

Техническая помощь является неотъемлемой частью помощи в целях развития со времени ее зарождения. Более четверти двусторонней помощи странам Африки направляется непосредственно на нужды создания потенциала (Commission for Africa, 2005). Однако оказа-

37. Первые определения «молчаливых партнерств» пришли из Швеции (Sida, 2000, 2002). Нидерланды определяют «молчаливое партнерство» следующим образом: «Механизм в составе двух или более аналогично мыслящих финансирующих учреждений, который позволяет одному или нескольким партнерам направлять финансовый взнос для сектора образования той стороны, с которой у них нет двусторонних отношений, через партнера, который активно работает в этой стране и в данном секторе, при условии, что соответствующая сторона-партнер полностью согласна с таким механизмом и нуждается в технической поддержке» (Netherlands Ministry of Foreign Affairs, 2002). Употребляется также более широкий термин «делегированное сотрудничество». Один донор («ведущий донор») действует на основе полномочий, полученных от одного или нескольких доноров («делегированных доноров» или «молчаливых партнеров»). Уровень и форма делегирования полномочий могут быть различными, от ответственности за какой-то один элемент проектного цикла или за конкретный проект и до ответственности за полную секторальную программу или даже страновую программу (OECD-DAC, 2003).

38. Скандинавские страны проводят сопоставимую политику в секторе образования, характеризуются высокой степенью взаимного доверия и совместным стремлением к гибкости, оперативности и эффективности действий, в особенности в тех случаях, когда: (а) сектор образования является одним из приоритетов в ДССН; (б) планы сектора направлены на достижение целей ОДВ; (с) существует реальный и управляемый пробел в финансировании; и (д) финансирование осуществляется посредством секторальной/субсекторальной бюджетной поддержки или механизма финансирования в рамках единого пула (Koorman, 2005).

39. Иначе обстоит дело в Малави (вставка 4.7). Показатели были установлены здесь в зависимости от прогресса на микроуровне различных программ. В результате этого с запазданием выплачивались средства как «активным», так и «молчаливым» партнером.

Техническая помощь является неотъемлемой частью помощи в целях развития

40. Для доноров пришлось разработать новые юридические процедуры, с тем чтобы уполномочить «активного партнера» действовать от имени «молчаливого партнера». В Швеции пришлось разработать мандат, касающийся делегирования фондов, и включить его в партнерские соглашения. Сотрудничеству между Соединенным Королевством и Нидерландами в Малави препятствовали внутренние финансовые процедуры банковской системы, над которыми пришлось поработать Департаменту международного развития Соединенного Королевства, с тем чтобы обеспечить слияние гранта Нидерландов с британской программой. Швеции и Нидерландам пришлось учитывать изначальную озабоченность относительно полномочий учреждений и посольств, с одной стороны, и Штаб-квартиры, с другой. Участникам на местном уровне пришлось свыкнуться с их новой ролью и ответственностью.

Вставка 4.7 Деятельность «молчаливых партнерств» в Мали и Малави

■ Нидерланды и Швеция в Мали

Швеция выразила желание оказать поддержку делу образования в Мали. Нидерланды уже осуществляли там программу развития, и Швеция обратилась к этой стране с просьбой осуществлять руководство предлагаемой новой деятельностью по оказанию поддержки образованию.

Мали разработала десятилетний план развития образования, подготовила стратегию инвестирования и предусмотрела финансовый дефицит несмотря на увеличение своего бюджета на цели образования и рост обязательств со стороны доноров. Страна придавала важное значение гармонизации и координации деятельности доноров собственных трансакционных расходов и повышения внутренней эффективности работы. В сентябре 2001 г. правительство Мали и большинство доноров подписали кодекс поведения партнеров, в котором устанавливались правила проведения совместных обзоров, одобрялся общесекторальный подход в качестве ведущего принципа проектов и программ и провозглашалось намерение работать в направлении секторальной/субсекторальной поддержки в рамках десятилетнего Плана развития образования. На этой основе Нидерланды сосредоточили внимание на вопросах повышения качества, расширения доступа и совершенствования децентрализованного управления в рамках плана секторального инвестирования Мали на 2001-2004 г., назначив советника по вопросам образования для работы в стране и возложив работу по оказанию помощи Мали на свое посольство в Бамако.

В Стокгольме и Гааге был проведен анализ политики, приоритетов и процедур оказания помощи Швецией и Нидерландами. Агентство СИДА осуществило обзор форм оказания помощи, включая их мониторинг и оценку практической работы. На основании результатов этой работы главный финансовый контролер СИДА пришел к выводу о том, что Нидерланды могут осуществлять контроль за финансовыми и административными механизмами через свое посольство в Мали. Национальные административные и финансовые механизмы Мали могут использоваться для перечисления помощи со стороны Швеции и Нидерландов на специальную бюджетную статью министерства финансов.

Был согласован ряд взаимных обязательств:

- Страны придут к договоренности относительно уровней финансирования на первом этапе плана инвестиций.
- Для вклада СИДА будет открыт процентный банковский счет в Нидерландах, которым будет управлять посольство Нидерландов в Бамако.
- Будут направляться официальные двухгодичные заявки на перечисление фондов Швецией на основе запроса о предоставлении средств со стороны правительства Мали.
- Швеция будет получать ежегодный доклад о проведении ревизии со стороны Мали через посольство Нидерландов.
- Министерство образования Мали будет готовить доклады о ходе работы и об оценке.

- Все три страны будут участвовать в совместных ежегодных обзорах программы сектора образования.
- Нидерланды и Швеция будут проводить ежегодные совещания.

В период 2002-2005 гг. финансовая поддержка со стороны Нидерландов составила 44 млн. евро, а взнос СИДА за три года – 10 млн. евро. Доля партнеров в финансировании плана образования составила 35%, или 22% от общего внешнего финансирования в 2004 г., что стало самым крупным единовременным внешним взносом на уровне образования в Мали.

■ Нидерланды и Соединенное Королевство в Малави

У Нидерландов не было ни дипломатической миссии в Малави, ни двусторонних отношений с этой страной. Однако, в соответствии с политикой Нидерландов, существует возможность оказания поддержки образованию вне «стран, находящихся в зоне внимания» Нидерландов, поскольку базовое образование является одним из приоритетов, а «молчаливое партнерство» выступает в качестве принятой формы оказания помощи.

ДФИД имеет длительную историю широкого сотрудничества с Малави, в том числе в секторе образования. Правительство Малави указало на необходимость в более тесном сотрудничестве доноров. Поддержку образованию оказывали 10 доноров, в основном посредством различных проектов. Возможность «молчаливого партнерства» получила высокую оценку в качестве шага в направлении более целостного общесекторального подхода. Донорская группа уже занималась совместным обзором проводимой работы и подготовкой общего кодекса поведения.

План сектора образования уделяет приоритетное внимание базовому образованию. ДФИД оказывает поддержку трем основным компонентам этого плана: укреплению министерства образования, науки и технологии с точки зрения его потенциала планирования и управления; совершенствованию преподавания грамотности и навыков счета в начальной школе; децентрализации начального образования на уровне округов. Общая программа финансировалась со специального правительственного счета на нужды базового образования.

Была достигнута договоренность о том, что средства Нидерландов будут направляться в ДФИД, который будет перечислять их вместе со своими собственными средствами. Для ДФИД эта процедура была новой. Этот механизм предусматривает формы мониторинга, представления докладов и оценки, а также проведение ежегодных совещаний двух доноров Малави.

Поддержка образования со стороны ДФИД составила за семь лет 78,7 млн. фунтов стерлингов (примерно 125 млн. евро), тогда как обязательства Нидерландов составили 29,2 млн. евро за четыре года. Вкупе это составляет второе по величине донорское обязательство в Малави и первое по объему выплат в 2003-2004 гг.

Источник. Коорман (2005).

ние технической помощи характеризуется не одними только положительными примерами. Ее необходимо переориентировать, с тем чтобы она оказывалась таким образом, который способствует ускорению прогресса в направлении ОДВ и одновременно помогает укреплению потенциала.

Один из недавних обзоров оказания технической помощи странам Африки позволяет сделать вывод, что «способность международного сотрудничества к оказанию высококачественной технической поддержки на тщательно скоординированной основе может уменьшаться» (Fredriksen, 2005a)⁴¹. Когда многие финансирующие учреждения переходят к непосредственной бюджетной поддержке, внутривосточные технические и консультационные потенциалы уменьшаются вместе с числом специалистов по вопросам образования, работающих в странах. Одновременно растет число индивидуальных поставщиков услуг по оказанию технической помощи, не все из которых знакомы с новыми формами оказания помощи, а некоторые из них тесно связаны с донорскими учреждениями у себя в стране⁴².

В свете этих тенденций правительствам все труднее принимать основанные на достоверной информации решения о том, какие специальные знания и опыт отвечают их потребностям⁴³. С появлением такой формы помощи, как бюджетная поддержка, министерствам образования все чаще приходится искать пути для получения и финансирования высококачественной технической помощи непосредственно из бюджета на цели образования, а не в рамках отдельных проектов по оказанию технической помощи. Во многих отношениях эту тенденцию можно приветствовать, однако в краткосрочном плане поиск средств может быть затруднен, особенно в тех случаях, когда мероприятия по созданию потенциала не предусмотрены в рамках основных стратегий в сфере образования или в бюджете.

41. В этом отношении Фредриксен отмечает уменьшение эффективности ЮНЕСКО. Он утверждает, что, несмотря на то что ЮНЕСКО продолжает оказывать высококачественную, оперативно эффективную техническую поддержку через свои институты и региональные бюро, ее возможности в целом серьезно подорваны в результате ограниченности бюджета и большого распространения малых проектов и программ.

42. В недавнем и небесспорном докладе, подготовленном международным неправительственным учреждением «ЭкшенЭйд», утверждается, что во многом помощь является «фантомной» в том плане, что она не приносит реальной пользы тем, кто в ней нуждается, а увязана с определенным кругом донорских расходов и услуг, обесценивающих ее ценность. В докладе говорится, что техническая помощь тесно связана с фирмами страны-донора, цены на нее завышены, что зачастую она не эффективна и не актуальна. В докладе содержится оценка, согласно которой 75% технической помощи является «фантомной помощью», а ее объем составляет 13,8 млрд. долл. в год (ActionAid, 2005).

Варианты грядущих изменений

Необходим новый подход к путям использования технической помощи в целях укрепления потенциала сектора образования. Каковы же варианты возможных изменений?

Во-первых, стратегии укрепления существующего потенциала должны быть неотъемлемым компонентом секторальной политики. Если дополнительная помощь будет поступать в виде бюджетной поддержки, следует предусмотреть в бюджете ассигнования на мероприятия по созданию потенциала. Есть определенные свидетельства того, что созданию потенциала в секторальных планах не уделяется того внимания, которого оно заслуживает, а так же что оно изначально определяется как повышение уровня педагогической подготовки. Однако, если создание потенциала и институциональное развитие станут неотъемлемой частью секторальной политики, взаимоотношения между донорами и правительствами будут в большей степени ориентированы на потребности пользователей и будут содействовать системной реформе (Bossuyt, 2001).

Во-вторых, техническая помощь и сотрудничество должны быть заметным компонентом гармонизации помощи, в особенности на уровне стран, где продолжается увеличение числа различных источников специальных знаний и опыта. Недавние исследования указывают на важное значение объединения фондов и ресурсов для оказания технической помощи, а также на ценную роль общих рамок для разработки, управления и мониторинга технической помощи, оказываемой в целях развития потенциала (например, Baser and Morgan, 2002; Browne, 2002; Fukuda-Parr et al., 2001). Осуществляя работу такого рода в секторе образования, нельзя упускать из виду серьезные структурные трудности, стоящие перед государственным сектором в целом (см., например, Pavignani and Hauck, 2002)⁴⁴.

В-третьих, следует пересмотреть цель и практику технической помощи, с тем чтобы ее акцент приходился на те препятствия, которые стоят на пути разработки секторальной политики и осуществления программы, а также на потенциале наращивания стратегий ОДВ. Техническая помощь должна уделять больше внимания совершенствованию базы знаний, совместному использованию знаний странами, сталкивающимися с сопоставимыми проблемами, и поддержке процесса сотрудничества,

Вопрос состоит в том, действительно ли развивающиеся страны получают заметную «добавленную стоимость» со стороны ИУП

43. Во многом это является проблемой для стран Африки, хотя она касается не только их. Многим странам Азии и Латинской Америки удалось создать и удержать национальный технический потенциал в процессе развития своих национальных систем образования. Страны в этих регионах в гораздо меньшей степени зависят от внешних знаний и навыков.

44. Один из авторов (Gunnarsson, 2001) отмечает, что усилия по укреплению институционального потенциала также должны учитывать государственные регламентирующие рамки, в том числе положения, относящиеся к гражданской службе. Изменение форм административной и управленческой деятельности само по себе не означает развитие, в связи с чем необходимо изучение действенности систем в целом.

Вставка 4.8 Создание потенциала в целях удовлетворения потребностей

Норвежский целевой фонд образования (НЕТФ): Техническая поддержка секторальных программ^а

Проведенная при поддержке НЕТФ работа позволила выявить шесть областей, где Фонд может обеспечить техническую поддержку странам Африки в целях реализации важнейших компонентов их секторальных программ: учебники и учебные материалы; подготовка и поддержка учителей; управление на уровне систем образования и школ; влияния ВИЧ/СПИДа на образование; модели образования для подготовки секторальных программ и бюджетов; децентрализация. Каждая из этих областей имеет важнейшее значение для повышения качества и активизации осуществления секторальных программ. Работа развивается в первых пяти областях в тесном сотрудничестве с другими партнерами, включая Ассоциацию развития образования в Африке (АДЕА).^б

Подход НЕТФ иллюстрирует программа, посвященная учебникам и учебным материалам. Цель здесь состоит в оказании странам содействия в разработке устойчивых систем в целях производства, закупки, финансирования, распространения и использования учебников на уровне школ. После получения донорской поддержки на протяжении десятилетий, большинство стран Африки к югу от Сахары с низким уровнем доходов по-прежнему сталкиваются с острой нехваткой учебных материалов. Основным препятствием здесь является не финансирование (большинство секторальных программ обеспечивают необходимую поддержку, а другие программы обеспечивали бы ее, если бы реализация проектов осуществлялась более эффективно), а плохая политика, ограниченные возможности национальных книгоиздательских отраслей, недостаточная поддержка со стороны внешних исследователей делу развития потенциала в Африке и слабые имплементационные потенциалы министерств образования.

Один из крупных обзоров, посвященных деятельности Всемирного банка по оказанию поддержки выпуску учебников за период 1985-2000 гг. (World Bank, 2002b), послужил инструментом для работы со странами в рамках региональных учебно-практических семинаров (Буркина-Фасо, 2003 г.; Уганда, 2004 г.; Мозамбик, 2005 г.), направленных на изучение слабых мест и разработку национальных планов в целях «надлежащего» обеспечения учебными материалами на период в два-три года; эта работа проводилась в рамках текущих национальных программ сектора образования. После проведения этих семинаров НЕТФ обеспечивает поддержку систематической последующей деятельности на уровне стран и на национальных учебно-практических семинарах в крупных странах, а также посредством оказания эпизодической поддержки национальным группам путем

работы двух специалистов по учебникам, один из которых был привлечен для оказания странам помощи в решении их проблем, связанных с осуществлением национальных программ.

Подход НЕТФ направлен на решение следующих задач:

- *Создание национального чувства причастности* – путем уделения приоритетного внимания оказанию помощи странам, активно решающим проблемы в областях, имеющих важнейшее значение для успеха их программы в сфере образования.
- *Содействие странам, когда их программы нуждаются в оказании помощи* – путем обеспечения помощи, которая характеризуется высоким качеством, легко доступна, полностью финансируется за счет грантов и дополняет другую поддержку, получаемую в рамках секторальных программ. Группа местных доноров может оказывать содействие в выявлении узких мест в осуществлении программы, требующей технической поддержки.
- *Содействие мобилизации, укреплению и использованию существующего потенциала* – путем (а) предоставления эпизодической конкретной помощи тем или иным специалистам или группой специалистов «по требованию», в случае необходимости – на протяжении нескольких лет, когда поддержка нужна национальным кадрам; (б) максимально возможного использования национальных и региональных специалистов и учреждений; и (с) содействия развитию регионального сотрудничества и обмену знаниями (например, посредством создания «сетей центров высокого качества», объединяющих страны, работающие над решением конкретных проблем, связанных с осуществлением программ).

Примечания.

а. НЕТФ был создан в 1998 г. для оказания поддержки в подготовке высококачественных программ по развитию сектора образования, ориентированных на решение проблем нищеты в странах Африки к югу от Сахары. Управление этим фондом осуществляет Департамент гуманитарного развития региона Африки Всемирного банка. Перед фондом стоят три среднесрочные задачи: (а) поддержка политических обязательств правительств, укрепление национального консенсуса и чувства причастности; (б) поддержка, оказываемая развитию технического и аналитического потенциала; и (с) укрепление институционального и системного потенциала в интересах секторального развития. Общий объем средств НЕТФ по состоянию на июнь 2004 г. составил 34,5 млн. долл., из которых были выплачены 29,4 млн. долл. (85%). Подробный обзор деятельности НЕТФ см. в World Bank (2004b).

б. АДЕА, созданная в 1988 г., представляет собой сеть, объединяющую африканских министров образования, учреждения по вопросам развития, специалистов в области образования, исследователей и НПО. Ее штаб-квартира находится в МИПО (ЮНЕСКО) в Париже. Подробнее о ее работе см. http://www.adeanet.org/about/en_aboutADEA.html

Источник: Fredriksen (2005a).

Вставка 4.9 Совместная деятельность в целях повышения качества школьного образования

После организации на Маврикии в декабре 2003 г. конференции Ассоциации развития образования в Африке (АДЕА), которая проводится один раз в два года, было начато осуществление пилотного проекта по вопросам качества школьного образования. Еще до проведения этой конференции АДЕА осуществила широкое исследование, посвященное мерам по повышению качества обучения в школах Африки (Verspooor, в печати). После обсуждения результатов этого исследования АДЕА провела в странах-членах обзор с целью выявления потенциальных сфер для дальнейшей деятельности при технической поддержке со стороны АДЕА. Были выявлены пять основных областей: повышение квалификации учителей и педагогическая переподготовка;

проведение реформ на уровне школ и классов; децентрализация/диверсификация форм обеспечения образования; учебная программа/язык обучения; вопросы равенства в финансировании образования. Сейчас ведется работа по созданию «центров качества» в целях содействия сотрудничеству между странами, проявившими интерес к работе над определенной темой, наряду с выявлением учреждений, которые по мере необходимости будут оказывать техническую поддержку определенным группам стран. Следующей конференцией АДЕА в 2006 г. будет представлен доклад о ходе осуществления этого пилотного проекта.

Источник: Fredriksen (2005a).

Мандат ЮНЕСКО по обеспечению руководящей роли на международной арене в интересах ОДВ сохраняется в полной мере

диалога и совместного использования опыта. Эти соображения появились не сегодня⁴⁵, однако ни одному из них не уделяется пристального внимания в рамках сегодняшней практики оказания технической помощи. Два примера этого подхода, применяемого сегодня в Африке, приведены во вставках 4.8 и 4.9.

Эти примеры иллюстрируют пути оказания технической помощи, помогающие реализовать, укрепить и использовать существующий местный потенциал. Они не претендуют на решение вопроса о том, как сохранить этот потенциал. Даже если удается решить задачу формирования местных квалифицированных кадров, плохие условия труда, низкие оклады и бюджетные проблемы не дают министерствам образования и другим ведомствам возможности удержать ключевых специалистов и поддерживать прогресс на необходимом уровне. Здесь требуются меры не только чисто экономического характера. Важную роль играют новые институциональные и управленческие подходы к вопросам найма, продвижения по службе и гарантии занятости, а также принятие решений на более информированной основе. Однако в некоторых странах нужны более основательные реформы, опирающиеся на внешнюю долгосрочную финансовую поддержку, с тем чтобы гарантировать «приемлемые» оклады на время переходного периода для основного контингента гражданских служащих и педагогов (еще одним примером может служить увеличение помощи на покрытие текущих расходов).

Необходимо более подробное международное обсуждение возможных путей повышения уровня координации технической помощи и создания потенциала в области образования с акцентом на путях мобилизации, укрепления и использования существующего национального и регионального потенциала⁴⁶. В рамках такого подхода учреждениям по оказанию помощи надлежит изучить вопрос об оптимальных путях наращивания существующих потенциалов в рамках их общих программ оказания помощи, а также вопросы совершенствования международного управления технической помощью и возможностей заметной активизации роли^{47,48}.

45. Например, см. работу Секретариата Содружества по проблематике учителей и управления школами: http://publications.thecommonwealth.org/publications/html/DynaLink/cat_id/29/subcat_id/29/category_details.asp

46. Технический комитет ИУП учредил целевую группу из числа учреждений для пропаганды идеи организации сети по созданию потенциала (Fast Track Initiative, 2005b). МИПО ЮНЕСКО разработал ряд предложений по расширению подготовки специалистов по вопросам планирования и управления сферой образования (UNESCO-IIEP, 2005d). См. также деятельность ПРООН по вопросам создания потенциала (2015 г.) по следующему адресу: <http://www.capacity.undp.org/>

47. Один из авторов (Fredriksen, 2005a) предлагает, чтобы учреждения по оказанию помощи рассмотрели вопрос о создании специальной группы высококвалифицированных специалистов по вопросам образования в странах Африки, деятельность которых была бы неотъемлемой частью общей программы по оказанию помощи, предоставляемой учреждениями. В эту группу могли бы войти три-пять высококвалифицированных специалистов по пяти-семи тематическим областям, где стоят особенно серьезные проблемы. Функция этой группы была бы прежде всего связана с понятием «общественного блага». Ежегодные расходы на работу такой группы были бы невелики по сравнению с общим объемом помощи на нужды образования в Африке. Без такой помощи вряд ли удастся добиться ожидаемой отдачи от увеличения объемов финансовой помощи. Ускорение прогресса в направлении ОДВ зависит от возможности каждой страны эффективно использовать внутреннюю и внешнюю техническую помощь.

48. Этот краткий анализ прежде всего посвящен странам Африки к югу от Сахары, однако во многом он применим к другим регионам и странам, где помощь составляет заметную часть бюджетов и программ в области образования. В связи с этим см. работу Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке (группа по политике и реформе в области образования) в Азии (<http://www.unescobkk.org/index.php?id=9>), а также программу Азиатского банка развития по вопросам управления в целях результативного развития (<http://www.adb.org/MIDP/default.asp>)

Работа по достижению ЦРТ и решению более широких задач, стоящих на повестке дня ОДВ, получает неодинаковую поддержку

Укрепление роли ЮНЕСКО

Мандат ЮНЕСКО по обеспечению руководящей роли на международной арене в интересах ОДВ сохраняется в полной мере, несмотря на то, что во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* высказывалось предположение, что ЮНЕСКО интерпретирует свою роль весьма консервативно (UNESCO, 2002*b*), упускает некоторые возможности в создании политически влиятельной платформы в поддержку ОДВ (UNESCO, 2003*b*) и должна занимать более активную международную позицию по вопросам политики (UNESCO, 2004*a*). Эти соображения были выдвинуты с учетом ограниченности ресурсов, находящихся в распоряжении ЮНЕСКО, растущего внимания, уделяемого ОДВ Организацией в ее национальных и региональных программах, а также с учетом неизбежных трудностей, связанных с координацией многообразного круга партнеров по ОДВ.

После проведения Всемирного форума по образованию деятельность ЮНЕСКО по осуществлению ее мандата в области координации международных усилий стала осуществляться двумя путями. Во-первых, в период 2000-2002 гг. она разработала рамки действий, призванные направлять усилия международного сообщества по достижению целей ОДВ. Первые из них под названием «Глобальная инициатива в поддержку образования для всех: рамки для взаимопонимания» (UNESCO, 2001) преследуют задачу придать импульс глобальной инициативе, призыв к которой содержится в Дакарских рамках действий⁴⁹. Вторые рамки (опирающиеся на те, что были разработаны ранее) под названием Международная стратегия оперативного осуществления Дакарских рамок действий (UNESCO, 2002*a*) предусматривали конкретные действия и стратегии для международного сообщества. Ни один из этих документов не придал значительного импульса деятельности, однако некоторые идеи, лежащие в основе первых рамок, сегодня реализуются при проведении в жизнь Инициативы ускоренного продвижения.

Во-вторых, вместо того чтобы действовать на основе этих рамок и попытаться понять, почему они не приносят конкретных результатов, ЮНЕСКО пошла по пути уделения основного внимания Рабочей группе по ОДВ (начиная с 2000 г.) и Группе высокого уровня по ОДВ (начиная с 2001 г.). Рабочая группа, представляющая собой информационный форум, обеспечивает широкую платформу для обсуждения вопросов, связанных с ОДВ.

Благодаря созданию так называемой «группы шерпов» (в составе десяти членов, представляющих международные учреждения, НПО и развитые и развивающиеся страны) обеспечивается взаимосвязь с Группой высокого уровня по ОДВ, которая преследует задачу обеспечение постоянной политической приверженности делу ОДВ и разработке некоторых стратегических направлений международной деятельности. И Группа высокого уровня, и Рабочая группа придали определенный общий импульс этой работе и на ежегодной основе обеспечивают наглядность действий в области международной координации, однако ни одна из них не привела к появлению конкретных международных обязательств в рамках системы ООН или за ее пределами. Концептуальная сторона работы Группы высокого уровня по ОДВ за период с 2001 г. улучшилась, однако отсутствие конкретных результатов в ее работе по-прежнему ограничивает ее роль в глобальном масштабе.

Скромный характер этих результатов работы не подорвал уверенности международного сообщества в том, что ЮНЕСКО должна усилить свою руководящую и координационную роль. Четвертое совещание Группы высокого уровня по ОДВ, состоявшееся в 2004 г. в Бразилии, привело к выводу, что ЮНЕСКО надлежит: проводить консультации с «основными заинтересованными сторонами в целях обеспечения большей четкости, последовательности и взаимного признания в отношении их соответствующей роли в качестве партнеров по достижению целей ОДВ и решению задач образования, связанных с целями в области развития, сформулированными в Декларации тысячелетия ... а также содействовать подготовке всеобъемлющего обзора и плана реализации сегодняшнего и будущего вклада каждого партнера в деятельность по достижению этих целей» (UNESCO, 2004*a*).

Исполнительный совет ЮНЕСКО просил, чтобы Организация активизировала проведение консультаций с основными международными партнерами — в особенности со Всемирным банком, Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) и Фондом по вопросам народонаселения ООН (ЮНФПА) — в целях согласования конкретной роли, ответственности и вклада каждого партнера на 2005-2015 гг., а также для подготовки «четкого глобального плана по достижению целей ОДВ, включая мобилизацию ресурсов»

⁴⁹ Глобальная инициатива, содержащаяся в Дакарских рамках действий, призывает к следующим мерам: увеличение внешнего финансирования образования, в особенности базового образования; обеспечение большей предсказуемости потоков внешней помощи; содействие более эффективной координации деятельности доноров; укрепление общесекторальных подходов; обеспечение более быстрого, более экстенсивного и более широкого облегчения долговой задолженности и/или ее аннулирования в целях сокращения масштабов нищеты при активной приверженности делу базового образования; осуществление более эффективного и регулярного мониторинга прогресса на пути достижения целей и задач ОДВ, включая периодические оценки (UNESCO, 2000*b*).

(UNESCO, 2005b). Таким образом, от ЮНЕСКО ждут многого, что может оказаться нереальным по трем основным причинам.

Во-первых, в отличие от периода, предшествовавшего Дакарскому форуму, пять организовавших его учреждений (ЮНЕСКО, Всемирный банк, ЮНИСЕФ, ПРООН и ЮНФПА) больше не несут совместной ответственности за координацию последующей деятельности посредством объединенного секретариата. ЮНИСЕФ и Всемирный банк, как правило, уделяют основное внимание своим собственным программам и координационным механизмам. ЮНФПА играет менее заметную роль, хотя он и обеспечивает определенную поддержку, тогда как ПРООН во многом вообще прекратила эту деятельность. Генеральный секретарь ООН Кофи Аннан решительно высказался в поддержку ОДВ на Дакарском форуме и подтвердил важное значение мандата и роли ЮНЕСКО в качестве технического учреждения в области образования. Однако, как отмечается специалистами по образованию, а также в одном из недавних исследований ООН, деятельность Организации Объединенных Наций в области образования обуславливается широким кругом факторов, и если многие подходы ООН к вопросам образования носят вспомогательный характер, другие, судя по всему, выступают в качестве конкурентов (Jones with Coleman, 2005).⁵⁰

Во-вторых, работа по достижению ЦРТ и решению более широких задач, стоящих на повестке дня ОДВ, получает неодинаковую поддержку. Всемирный банк и ЮНИСЕФ занимаются конкретной деятельностью, связанной с ЦРТ в области образования, и укрепили свою руководящую роль в рамках международных инициатив, за которые они несут прямую ответственность: речь идет об Инициативе ускоренного продвижения и Инициативе Организации Объединенных Наций по образованию девочек (ЮНГЕИ). Однако предпринимаются попытки по усилению синергетического эффекта этих инициатив путем дискуссий на координационных совещаниях ИУП и ЮНЕСКО. Со многими трудностями, с которыми сталкивается ЮНЕСКО при осуществлении международных мероприятий и координации, сталкивается и ЮНГЕИ, цели которой не до конца понятны и которую не просто отличить от деятельности и программ ЮНИСЕФ (вставка 4.10).

Вставка 4.10 Десятилетняя Инициатива Организации Объединенных Наций по образованию девочек

Проведение ЮНГЕИ провозгласил Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций на Всемирном форуме по образованию в Дакаре в 2000 г. В качестве ведущего учреждения был определен ЮНИСЕФ. Эта инициатива представляет собой партнерский механизм, направленный на усиление работы по образованию девочек в целях достижения целей ОДВ и ЦРТ, в особенности связанных с гендерным паритетом. В качестве методов работы указаны создание сетей, укрепление партнерских связей, пропагандистская деятельность, создание и совместное использование знаний, а также осуществление программ и проектов в странах.

В последнее время ЮНГЕИ укрепила свою деятельность на всех трех уровнях своей работы: глобальном, региональном и национальном. В дополнение к Глобальному консультативному комитету теперь создан Региональный консультативный комитет для Африки, и ЮНИСЕФ назначил региональных и субрегиональных координаторов в Африке и Азии. Эти комитеты обеспечивают стратегическую направленность и готовят рекомендации относительно конкретных программ в рамках государственных планов и процессов, связанных с общестрановой оценкой и рамками оказания помощи в целях развития ООН. Предпринимаются шаги в целях усиления понимания ЮНГЕИ в качестве партнерства в отличие от независимой работы ЮНИСЕФ в областях образования девочек. Эти шаги включают стратегию и план осуществления деятельности в рамках ЮНГЕИ, материалы в области коммуникации, веб-сайт ЮНГЕИ, а также технические совещания, доклады и исследования ЮНГЕИ наряду с постоянными усилиями по укреплению секретариата ЮНГЕИ в штаб-квартире ЮНИСЕФ.

ЮНГЕИ воспользовалась проведением совещаний Группы высокого уровня по ОДВ в Нью-Дели (ноябрь 2003 г.) и Бразилиа (ноябрь 2004 г.) для организации сопутствующих мероприятий, призванных продемонстрировать важность образования девочек и обеспечить более высокий уровень приверженности со стороны политических руководителей. Эта деятельность получила свое продолжение на совещании Группы высокого уровня в Пекине (ноябрь 2005 г.). ЮНГЕИ внесла образование девочек в повестку дня ИУП, с тем чтобы в средствах оценки, используемых в рамках этой инициативы, получило признание планирование ОДВ с учетом гендерных факторов.

Несмотря на эти усилия, на региональном и национальном уровнях сохраняются определенные трудности. Не существует консультативного комитета ЮНГЕИ для Азии. Некоторые партнеры по-прежнему не видят разницы между ЮНИСЕФ и ЮНГЕИ. Основной вопрос, как и в отношении Инициативы ускоренного продвижения, состоит в том, что же именно составляет «добавленную стоимость» этой инициативы на глобальном уровне как для отдельных партнеров, так и для правительств.

⁵⁰ В этом исследовании отмечается напряженность, присутствующая в рамках ЮНЕСКО с момента ее создания, в том плане, что она уделяет большое внимание анализу, действиям и нормам творческой деятельности, однако в период после Дакарского форума результаты этого анализа не находят конкретного применения к задачам ОДВ. В исследовании также отмечается стоящая перед ЮНЕСКО проблема, которая состоит в том, что в области образования работает не только она, но и другие органы ООН, к тому же располагающие финансовыми средствами.

**Группа
высокого
уровня могла
бы решительно
и настойчиво
свести
воедино
результаты
мероприятий и
обязательств
2005 г.,
связанных
с ОДВ**

В-третьих, требование в отношении дальнейшего проведения обзора планирования на глобальном уровне можно рассматривать как устаревшее в свете происшедших событий. Многие страны уже разработали секторальные планы, а в рамках ИУП осуществляется проведение обзоров по странам. В настоящем докладе представлен мониторинг в направлении достижения целей ОДВ, а ИУП проводит детальную техническую работу над потоками помощи и их распределением. Большинство учреждений определили свою политику и свои приоритеты. Таким образом, чтобы новый обзор обеспечил «добавленную стоимость» для международной разработки программ в поддержку ОДВ, он должен носить глубокий характер, основываться на достоверных данных и проводиться на протяжении определенного времени; помимо этого, он должен получить четкое одобрение со стороны всех ключевых партнеров в качестве существенно важного средства для совершенствования международной деятельности.

Пять возможностей, открывающихся перед ЮНЕСКО

В вопросах осуществления ее как координационной, так и технической роли перед ЮНЕСКО открываются некоторые конкретные возможности для того, чтобы ОДВ оказалось на переднем крае международных усилий по достижению ЦРТ (особенно с учетом обновления руководящего звена, занимающегося вопросами образования), а также для того, чтобы содействовать принятию более решительных мер. Некоторые из этих возможностей откроются в 2005 г.

Во-первых, в рамках Группы развития ООН и при поддержке со стороны Генерального секретаря ООН ЮНЕСКО имеет хорошие возможности для более решительной поддержки дела ОДВ на глобальном уровне, в особенности на Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН по ЦРТ (сентябрь 2005 г.)⁵¹. Преимущества базового образования с точки зрения уменьшения нищеты необходимо постоянно выявлять и отстаивать на международных форумах. В рамках координационного мандата ЮНЕСКО это имеет важнейшее значение. Никакая другая международная организация не способна обеспечить выполнение этой роли⁵².

Во-вторых, следует укрепить взаимосвязи между ЮНЕСКО, ИУП, ЮНГЕИ, странами О-9⁵³

и другими координационными механизмами, в том числе в рамках подготовки и проведения совещаний Группы высокого уровня. Хорошим шагом в этом направлении стало совместное проведение совещания Группы высокого уровня и партнеров ИУП в 2004 г. в Бразилиа. Сегодня необходима более полная интеграция целей и диалога и, со временем, объединение отдельных групп. ЮНЕСКО обладает хорошими возможностями для реализации такого подхода.

В-третьих, Группа высокого уровня могла бы решительно и настойчиво свести воедино результаты мероприятий и обязательств 2005 г., связанных с ОДВ. Она могла бы воплотить решения «Группы восьми» и результаты Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН в четко определенный комплекс международных действий в поддержку ОДВ на ближайшие 10 лет, который можно было бы включить в Совместный план действий в поддержку ОДВ, который ЮНЕСКО готовит для представления на утверждение Группы высокого уровня по ОДВ в ноябре 2005 г.

В-четвертых, в качестве ведущего технического учреждения в области образования ЮНЕСКО надлежит играть ведущую роль в содействии гармонизации и эффективной практике технического сотрудничества в тесной консультации с ИУП. Как отмечалось выше, есть все основания для проведения международного диалога по вопросам совершенствования качества технической помощи на основе тщательной координации. Заслуживают внимания такие вопросы, как объединение помощи в единый пул, создание региональных потенциалов и пересмотр собственной роли ЮНЕСКО в этой области.

В-пятых, ЮНЕСКО является ведущим учреждением по проведению Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.), Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005-2014 гг.), а также трех крупных программ: Инициативы по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей, Инициативы по подготовке учителей в странах Африки к югу от Сахары и Глобальной инициативы в области ВИЧ/СПИДа и образования (вставка 4.11). ЮНЕСКО также возглавляет и координирует работу по флагманским программам ОДВ (вставка 4.12). Это дает

51. В этом контексте открываются возможности для работы через ЭКОСОС и его Совещание высокого уровня для подготовки декларации для Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН. См. <http://www.un.org/docs/ecosoc/>

52. В качестве примера можно отметить, что Европейская комиссия разрабатывает меры по обеспечению своего вклада в обзор ЦРТ на Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН, который сосредоточен на долгосрочных контрактах по вопросам ЦРТ между донорами и отобранными странами в целях обеспечения предсказуемости потоков помощи. ЮНЕСКО надлежит сформулировать подходы к охвату всей повестки дня ОДВ в рамках новых форм оказания помощи.

53. См. www.unesco.org/education/e9/index.shtml.

Вставка 4.11 Возможности, открываемые инициативами, которые возглавляет ЮНЕСКО

Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.)

Ожидаемые результаты

- Значительный прогресс в направлении достижения к 2015 г. Дакарских целей (3, 4 и 5), в частности, заметное увеличение абсолютного числа грамотных женщин (сопровождается уменьшением гендерных различий); увеличение числа грамотных в «неграмотных анклавах» стран, в целом считающихся имеющими высокий уровень грамотности; увеличение числа грамотных в регионах с наибольшими потребностями (страны Африки к югу от Сахары, Южная Азия и страны О-9).
- Достижение всеми учащимися, включая школьников, уровня владения навыками чтения, письма, счета, критического мышления, позитивных гражданских ценностей и других жизненных навыков.
- Динамичная грамотная среда, особенно в школах и общинах, охватывающих приоритетные группы, с тем чтобы грамотность могла сохраниться и расширяться после завершения Десятилетия.
- Повышение качества жизни (сокращение масштабов нищеты, повышение доходов, совершенствование охраны здоровья, расширение участия, гражданственность и учет гендерной проблематики) лиц, охваченных различными образовательными программами в рамках ОДВ.

Десятилетие образования в целях устойчивого развития Организации Объединенных Наций (2005-2014 гг.)

Глобальные задачи

- Уделение большего внимания ведущей роли образования и обучения в общем обеспечении устойчивого развития.
- Содействие установлению связей и созданию сетей, проведению обменов и взаимных действий между заинтересованными сторонами в области образования в целях устойчивого развития (ОУР).
- Обеспечение места и возможности для уточнения и становления концепции устойчивого развития и перехода к нему посредством всех форм обучения и информирования общественности.

- Повышение качества преподавания и обучения в рамках ОУР.
- Разработка многоуровневых стратегий для укрепления потенциала в области ОУР.

Инициатива по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей (2005-2015 гг.)

- Содействие развитию политики и практической деятельности в области грамотности на основе существующих рамок национального образования и развития (с охватом до 34 стран).
- Предоставление целевым группам возможностей овладения высококачественной и актуальной грамотностью в увязке с программами развития.

Инициатива по подготовке учителей в странах Африки к югу от Сахары (2006-2015 гг.)

Охват до 46 стран с целью:

- Более тесной увязки политики в области подготовки учителей с целями национального развития.
- Повышения качества педагогического образования.
- Совершенствования форм высококачественной педагогической подготовки.
- Расширения найма учителей и уменьшения их оттока для борьбы с нехваткой преподавательских кадров.

Глобальная инициатива в области ВИЧ/СПИДа и образования

- Оказание поддержки правительствам (с охватом до 30 стран к 2010 г.) в вопросах подготовки всеобъемлющих образовательных действий в свете пандемии ВИЧ/СПИДа с учетом факторов риска и уязвимости.
- Уменьшение последствий ВИЧ/СПИДа для образования.
- Решение вопросов, связанных со структурными факторами уязвимости в учебной и смежной среде.

Источники. UNESCO (2003f, 2005b, 2005c).

ЮНЕСКО возможность самым практическим образом продемонстрировать, что отдельные инициативы могут быть тщательно скоординированы на международном уровне и включены в национальные планы и программы. Однако это потребует значительного укрепления технического потенциала ЮНЕСКО.

2005 г. и далее: от обязательств к действиям

Есть обнадеживающие признаки того, что в грядущие годы обязательства возрастут, а прогресс ускорится. Взятые обязательства в отношении большего объема международных

Необходимо предоставление дополнительных средств на более предсказуемой, сконцентрированной и целенаправленной основе

54. В начале 2005 г. Европейская комиссия поставила новую цель для своих первых пятнадцати государств-членов, состоящую в выделении 0,51% ВВП на цели ОПР к 2010 г. и 0,7% к 2015 г. (ЕУРОПА, 2005). Если эти обязательства будут соблюдены, к 2010 г. дополнительно будет предоставлено 20 млрд. евро (по сравнению с 43 млрд. евро в 2005 г.). В июле лидеры «Г8» пришли к договоренности об аннулировании задолженности, сохраняющейся за соответствующими странами ХИПК перед МВО, МАР и Африканским фондом развития. На основе названных выше обязательств «Группа восьми» пришла к выводу, что ОПР для Африки возрастет на 20 млрд. долл. в год к 2010 г. (что удвоит сумму выплат за 2004 г.) и что в глобальном плане ОПР должна возрасти примерно на 50 млрд. долл. к тому же году. Помимо этого: (а) Франция намеревается выйти на уровень 0,7% ВВП к 2007 г. в дополнение к своим обязательствам перед Европейской комиссией (две трети этой помощи пойдет на нужды Африки); (б) Соединенное Королевство планирует достичь уровня 0,7% от ВВП к 2013 г. (это позволит удвоить двустороннюю помощь Африке за период с 2003/4 г. до 2007/8 г.); (в) Соединенные Штаты предполагают удвоить помощь странам Африки к югу от Сахары за период 2004-2010 гг. («Счет вызовов тысячелетия» должен обеспечить до 5 млрд. долл. в год); Соединенные Штаты также обязуются удвоить финансирование своей Инициативы по образованию в Африке (400 млн. долл.) в целях подготовки 500 тыс. учителей и предоставления стипендий 300 тыс. молодых людей (в основном девушек) в ходе ближайших четырех лет (US Department of State, 2005); (д) Япония намеревается увеличить ОПР на 10 млрд. долл. в следующие пять лет и удвоить свои обязательства в отношении Африки в ближайшие три года; (е) Канада удваивает свою ОПР в период 2001-2010 гг., а также удваивает свою помощь Африке в период с 2003/4 г. по 2008/9 г.; (ф) Россия аннулирует причитающуюся ей задолженность в размере 750 млн. долл. (G8 Gleneagles, 2005).

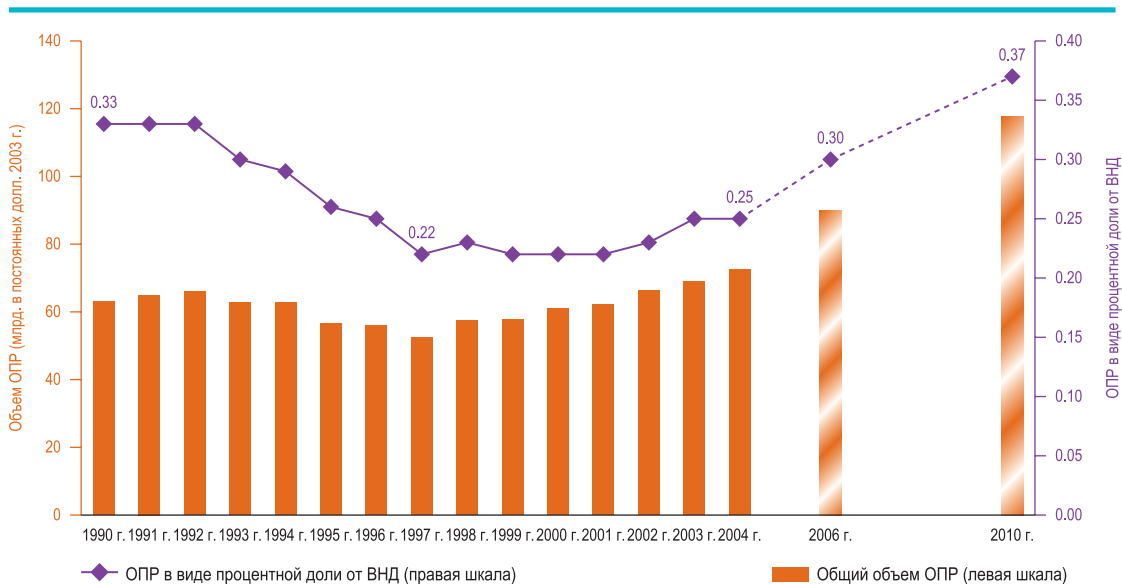
ресурсов (диаграмма 4.16) – примерно до 120 млрд. долл. (в ценах 2003 г.) в год на период до 2010 г.⁵⁴ Это, в свою очередь, должно обеспечить повышение уровня ресурсов, выделяемых на нужды образования в целом и базового образования в частности; однако, если доля ОПР на нужды базового образования будет оставаться на своем сегодняшнем скромном уровне, этого увеличения будет недостаточно для обеспечения 7 млрд. долл. помощи в год, которые, по оценкам, требовались за период начиная с 2000 г. для обеспечения ВНО и гендерного равенства в школах. Удвоение объемов помощи на нужды базового образования позволило бы международному сообществу приблизиться к соблюдению своих обязательств и достижению целей ОДВ к 2015 г. Следовательно, крайне важно отстаивать дело ОДВ в рамках реализации решений «Группы восьми» и результатов Специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН. ЮНЕСКО надлежит сыграть основную роль в этом отношении.

Предоставление этих дополнительных средств следует обеспечивать на более

предсказуемой, скоординированной и целенаправленной основе в интересах тех стран, которые разработали эффективные стратегии и программы. Предсказуемость необходима для эффективного планирования и принятия решений, имеющих долгосрочные последствия, в том числе для покрытия текущих расходов; повышение уровня координации и целенаправленности необходимо для уменьшения как дублирования усилий, так и требований в отношении отчетности, предъявляемых странам-получателям, а также для обеспечения того, чтобы помощь направлялась тем странам, которые в ней больше всего нуждаются. Многие можно сделать для совершенствования характера поддержки ОДВ международным сообществом. Необходимо свести воедино методы работы. Параллельные и соперничающие с друг другом инициативы нуждаются во взаимной увязке или интеграции.

После Дакарского форума прошло пять лет. Прогресс налицо, однако его темпы недостаточны.

Диаграмма 4.16 ОПР членов КПП¹, 1990-2004 гг.² и модели, рассчитанные на 2006 г. и 2010 г.³ (млрд. в постоянных долл., 2003 г. и процентная доля от ВВП)



Примечания.

- ОПР членов КПП представляет собой общий объем двусторонней помощи и взносов многосторонних доноров. Поэтому цифры отличаются от общего объема ОПР в диаграмме 4.1, которая показывает общий объем помощи, полученной от доноров КПП, многосторонних доноров и двусторонних доноров, не являющихся членами КПП.
- Общий объем ОПР членов КПП за 1991 г., 1992 г. и 1993 г. исключает облегчение долговой задолженности по займам вне ОПР. Он включен в данные по индивидуальным донорам, в связи с чем общий объем помощи от стороны индивидуальных доноров за эти годы превышает цифры, показанные в данной диаграмме.
- Модели основаны на обязательствах доноров ОПР и расчетах темпов роста.

Источник. Communication from OECD-DAC, August 2005.

Вставка 4.12 Девять флагманских программ в области ОДВ

В Дакаре было начато осуществление девяти флагманских программ в области ОДВ, направленных на консолидацию международного сотрудничества по темам, которые были определены как имеющие важнейшее значение для достижения целей ОДВ (ЮНЕСКО, 2002*b*, 2003*b*): Инициатива в области ВИЧ/СПИДа и образования; Воспитание и образование детей младшего возраста; Право на образование лиц с умственными и физическими недостатками: обеспечение инклюзивности; Образование для сельского населения; Образование в чрезвычайных ситуациях и условиях кризиса; Концентрация ресурсов на цели обеспечения эффективной охраны здоровья в школах (FRESH); Учителя и качество образования; Инициатива Организации Объединенных Наций по образованию девочек (ЮНГЕИ); Грамотность в рамках Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций (ДГООН).

Свою деятельность в рамках ДГООН, инициативы в области ВИЧ/СПИДа и образования, а также подготовку учителей в странах Африки к югу от Сахары ЮНЕСКО включила в свою основную программу по ОДВ. ЮНИСЕФ и ФАО (являющиеся, соответственно, ведущими учреждениями для ЮНГЕИ и Образования для сельского населения) движутся в таком же направлении.

В рамках Инициативы в области ВИЧ/СПИДа и образования ведется работа по активизации деятельности сектора образования в свете ВИЧ/СПИДа в 30 странах Африки. Проведено исследование потенциала и готовности 71 страны к деятельности в свете воздействия ВИЧ/СПИДа на их сектора образования (UNESCO-IIEP, 2005*c*). Его результаты были дополнены исследованием 18 из этих стран, проведенным с точки зрения гражданского общества (Global Campaign for Education, 2005). Подготовленные по их результатам доклады позволят разработать первый международный контрольный показатель для изучения официальных мероприятий в свете угрозы, стоящей перед системами образования, а также задач и проблем, с которыми сталкиваются преподавание и обучение по всему миру.

Инициатива «Право на образование для лиц с умственными и физическими недостатками: обеспечение инклюзивности» направлена на то, чтобы обеспечить реализацию права на образование и целей Дакарских рамок действий для инвалидов (Lawrence, 2004). В основе этой инициативы лежит деятельность Международной рабочей группы по вопросам инвалидности и развития, представляющей собой альянс 12 учреждений и НПО, включая ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и Всемирный банк. Эта инициатива направлена на поощрение учреждений к разработке общей концепции, ее продвижению и деятельности в направлении ее реализации. Разрабатываемая новая конвенция о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов (по которой Генеральная Ассамблея ООН приняла решение в июне 2003 г.) и ее положения, посвященные образованию, обеспечивают авторитетную глобальную позицию, служащую в качестве точки отсчета для национальных законов и политики, наряду с механизмами для мониторинга, а также устанавливают стандарт для оценки и реализации вместе с рамками для международного сотрудничества. Проводится совместная работа по обзору показателей инвалидности и особых потребностей в целях обеспечения законченной картины вопросов инвалидности в образовании.

Программа «Образование для сельского населения», возглавляемая ФАО, проводит мероприятия по осуществлению консультативной деятельности и созданию потенциала в Азии, девяти странах Латинской Америки, Косово и Мозамбике. Она ориентирована на политических руководителей, представляющих министерства сельского хозяйства и образования, учреждения по оказанию помощи и НПО. МИПО (ЮНЕСКО) осуществляет программу публикаций в поддержку этой инициативы.



Учащиеся вместе с родителями роются в старых учебниках в Бак Нине, Вьетнам

Глава 5

Почему грамотность имеет большое значение?

В этой главе говорится о важности грамотности, особенно для молодежи и взрослых. В форме обзора международных соглашений в ней кратко излагаются основы права на грамотность и отмечается, что грамотность одновременно является сама по себе и правом и средством для приобретения других прав. Затем рассматриваются более широкие выгоды, которые дает грамотность в гуманитарном, экономическом, социальном и культурном отношениях. Поскольку грамотность является одним из главных результатов образовательного процесса, трудно проводить различие между правом на грамотность и правом на образование, равно как и различие между выгодами от грамотности и выгодами от образования.

Вопрос о грамотности следует рассматривать в рамках подхода, основанного на правах человека, наряду с принципами социальной интеграции в интересах человеческого развития

Грамотность как право

Грамотность является правом. Это подразумевается в праве на образование. Она признается в качестве права непосредственно как для детей, так и для взрослых в ряде международных конвенций. Об этом праве говорится в важнейших международных декларациях.

Всеобщая декларация прав человека 1948 г. признает право на образование, также как и другие международные конвенции обязательного характера. К ним относятся Международный пакт о гражданских и политических правах (МПГПП), а также Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (МПЭСКП), которые были приняты в 1966 г. и вместе с Всеобщей декларацией прав человека провозглашены Организацией Объединенных Наций Международным биллем о правах человека. В число других важных документов входят Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин (КЛДЖ) 1979 г. и Конвенция о правах ребенка (КПР) 1989 г.¹

Персеполисская декларация 1975 г., КПР и КЛДЖ также признают право не только на образование, но и на грамотность. В Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования (КДО) 1960 г. конкретно затрагивается вопрос о тех, кто не имел возможности обучаться в системе начального образования и завершить его. Декларация, принятая в Персеполисе, гласит: «Грамотность не является самоцелью. Это одно из основных прав человека» (UNESCO, 1975a). Как в КПР, так и в КЛДЖ говорится о содействии распространению грамотности и ликвидации неграмотности. Например, статья 10(е) КЛДЖ, которая вступила в силу в 1981 г., признает право взрослых на грамотность и призывает стороны обеспечить условия для того, чтобы мужчины и женщины имели «одинаковые возможности доступа к программам продолжения образования, включая программы распространения грамотности среди взрослых и программы функциональной грамотности». КПР характеризует грамотность как один из основных навыков, которые должны приобрести дети, и подчеркивает необходимость избавить мир от неграмотности (UNHCHR, 1989). В Пекинской декларации и Платформе действий в качестве

стратегической цели указывается «ликвидация неграмотности среди женщин». КДО призывает государства «поощрять и развивать подходящими методами образование лиц, не получивших начального образования или не закончивших его, и продолжение их образования в соответствии со способностями каждого» (UNESCO, 1960). В КДО также ставится задача расширить возможности распространения грамотности с помощью непрерывного образования.

Сегодня вновь активно подчеркивается, что грамотность является правом. В Гамбургской декларации (резолюция 11) говорится: «Грамотность, рассматриваемая в широком смысле как обладание базовыми знаниями и навыками, которые необходимы всем в быстро меняющемся мире, является основным правом человека» (UNESCO, 1997). В докладе совещания за круглым столом ЮНЕСКО под названием «Грамотность как свобода» вопрос о грамотности рекомендуется рассматривать в рамках подхода, основанного на правах человека, наряду с принципами социальной интеграции в интересах человеческого развития (UNESCO, 2003c).

В этих различных конвенциях и декларациях само понятие грамотности сформулировано менее четко, чем право на грамотность. Рассмотрение этого права главным образом в виде задачи ликвидации неграмотности, как это сделано в КЛДЖ и в Пекинской декларации, означает приравнивание грамотности к знанию, а неграмотности к незнанию. Когда грамотность определяется в качестве права, вытекающего из права на образование, она рассматривается скорее как набор навыков, которые составляют *основу образования или базовое образование*, как это подразумевается в КДО. С момента основания ЮНЕСКО термин «базовое образование» означал владение навыками чтения, письма и счета, с уделением особого внимания чтению и письму (UNESCO, 2003d). Хотя в правовых документах умение считать упоминается наряду с грамотностью, само слово «грамотность» обычно ограничивается навыками чтения и письма. В замечании общего порядка № 1 к КПР (статья 29) указывается, например, что «базовые навыки включают не только грамотность и умение считать, но также и жизненные навыки» (UNHCHR, 1989). В данном контексте слово «грамотность» означает только умение читать и писать. В статье I.1

1. См. главу 1 доклада за 2003/2004 г., где подробно рассматривается вопрос о праве на образование.

Всемирной декларации об образовании для всех (Джомтхен, Таиланд, 1990 г.) «умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи» относятся к числу важнейших средств обучения, составляющих базовые образовательные потребности каждого человека (UNESCO, 1990).

Ключевое значение для понимания грамотности как владение навыками чтения и письма имеет вопрос о языке, на котором человек учится читать или писать. Право изучать язык весьма отличается от права обучаться на этом языке. Статья 27 Международного пакта о гражданских и политических правах устанавливает право лиц, принадлежащих к меньшинствам, использовать собственный язык; это означает по крайней мере право говорить на языке меньшинств в приватной обстановке. Международное право четко устанавливает, что государство имеет право определять официальные языки, которые лишь в редких случаях, если это вообще имеет место, охватывают все или большинство языков меньшинств. Вполне могут обеспечиваться возможности получения государственного образования на целом ряде языков, помимо официальных. В Намибии, например, национальная программа распространения грамотности предусматривает три этапа, причем первые два этапа проходят с использованием родного языка, а на третьем вводится базовый английский язык, с тем чтобы охватить учащихся с различными уровнями грамотности. В МПГПП подчеркивается, что в тех случаях, когда государственное образование предоставляется только на официальном языке, государство должно признавать право создавать частные школы, чтобы обеспечить «возможности для плюрализма в образовании» и избежать государственной монополизации. Придание все большего значения двуязычному формальному образованию (Вставка 5.1) оказывает также влияние на программы для молодежи и взрослых в неформальном секторе.

Многие документы, в том числе декларация, принятая в Персеполисе, и Гамбургская декларация, допускают расширенное толкование грамотности, включая в это понятие не только умение читать и писать. Под грамотностью можно понимать возможность доступа к научным и техническим знаниям, к юридической информации, способность пользоваться

Вставка 5.1 Право выбирать язык обучения

ЮНЕСКО поощряет двуязычное образование не только потому, что оно способствует развитию многоязычия, но и потому, что оно позволяет детям, принадлежащим к группам меньшинств и коренного населения, учиться вместе с детьми из основного населения (UNESCO, 2003a). Однако поощрение двуязычного образования вовсе не равнозначно утверждению о том, что существует право на двуязычное образование или обучение на родном языке; это весьма противоречивые вопросы, в отношении которых в международных договорах проявляется значительно большая осторожность. Двумя основными договорными положениями, касающимися языковых прав на образование, являются статья 14 Рамочной конвенции Совета Европы о защите национальных меньшинств 1995 г. и статья 28 Конвенции МОТ 169 о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых государствах 1989 г. Последняя гласит:

- Дети соответствующих народов, по мере практической возможности, обучаются грамоте на своем коренном языке или на языке, наиболее распространенном в той группе, к которой они принадлежат. При отсутствии такой возможности компетентные органы власти проводят консультации с этими народами в целях принятия мер по решению данной задачи.
- Принимаются необходимые меры, обеспечивающие, чтобы указанные народы имели возможность свободно владеть общенациональным языком или одним из официальных языков страны.
- Принимаются меры для сохранения коренных языков соответствующих народов и для содействия их развитию и применению.

благами культуры и средствами информации, причем как для тех, кто стремится расширить такой доступ, так и для тех, кто его не имеет (Organization of American States, 1948; United Nations, 1995; UNHCHR, 1969). Грамотность можно рассматривать также как ряд основополагающих, универсальных жизненных навыков, которые должны освоить люди, находящиеся в неблагоприятных обстоятельствах. Например, статья 22 Конвенции о статусе беженцев гарантирует им «такое же отношение, как и к гражданам в том, что касается возможностей получения начального образования» (UNHCHR, 1951). Как особое средство, грамотность позволяет удовлетворять важнейшие потребности людей и стимулирует участие в социальной, культурной, политической и экономической жизни, особенно в случае групп, находящихся в неблагоприятном положении. Уделение особого внимания инклюзивному процессу образования на протяжении всей жизни отражает признание международным сообществом всеобщей человеческой потребности в грамотности и право на нее (UNESCO, 1975b and 1997).

Основанием для признания грамотности в качестве права является целый ряд тех выгод, которые она дает отдельным лицам, семьям, сообществам и нациям

Успешное завершение программ распространения грамотности среди взрослых дает выгоды, аналогичные тем, которые возникают благодаря формальному школьному обучению

Дополнительная тенденция, которую следует отметить, касается связи грамотности с технологией, социальной активностью и образованием на протяжении всей жизни. Осуществляемая ЮНЕСКО инициатива B@bel направлена на содействие распространению информации с уделением особого внимания использованию возможностей коммуникационных технологий в плане поддержания и развития культурного и языкового разнообразия (UNESCO, 2005a). Программа развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) рассматривает обладание знаниями, наличие доступа к средствам для обеспечения достойного уровня жизни и участие в деятельности общества в качестве основополагающего потенциала человеческого развития (UNDP, 2004a). Доступ к использованию этих средств, навыков и ресурсов обеспечивает большие возможности для развития грамотности. Грамотность также неразрывно связана с процессом непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни.

Наконец, грамотность признается не только как право уже само по себе, но и как инструмент для осуществления других прав человека, точно также как образование в области прав человека является средством борьбы с неграмотностью. Венская декларация и Программа действий призывают государства к ликвидации неграмотности, увязывая эти усилия с обеспечением большего уважения и защиты прав человека и личных свобод; при этом делается также акцент на использовании образования в области прав человека в качестве средства борьбы с неграмотностью (UNHCHR, 1993). Особенно важное значение в этом отношении имеют права женщин, которые в настоящее время составляют большинство неграмотных в мире.

Выгоды грамотности²

Основанием для признания грамотности в качестве права является целый ряд тех выгод, которые она дает отдельным лицам, семьям, сообществам и нациям. Действительно, многие считают, что в современных обществах «навыки грамотности имеют важнейшее значение для принятия обоснованных решений, расширения личных возможностей, активного или пассивного участия в общественной

жизни местного и всемирного сообщества» (Stromquist, 2005, p. 12). Однако, как отмечается в главе 1, выгоды от грамотности проявляются только тогда, когда существуют и реально действуют другие более широкие права и факторы развития. Индивидуальные выгоды, например, возрастают только в том случае, если имеются печатные материалы, которые может использовать человек, недавно ставший грамотным, а общие экономические выгоды — когда осуществляются также разумное макроэкономическое управление, инвестиции в инфраструктуру и другие надлежащие меры политики в области развития. Аналогичным образом, некоторые выгоды, например расширение прав и возможностей женщин, появятся только в том случае, если для этого имеется соответствующая социально-культурная среда.

Степень проявления негативных последствий грамотности вызывает активные споры, и эти последствия скорее связаны с тем, каким образом приобретает грамотность, чем с самой грамотностью; при этом важно напомнить, что выгоды также зависят от того, каким путем приобретена грамотность и как она используется. Некоторые из этих способов могут иметь такие последствия, которые кто-то сочтет пагубными. Например, принудительное распространение грамотности на официальных языках может привести к утрате разговорных языков. Программы распространения грамотности и письменные материалы могут быть инструментом навязывания определенных идей для того, чтобы люди, участвуя в политической системе, не критиковали ее (Graff, 1987a). Здесь затрагиваются сложные аспекты восприятия ценностей, которые отмечаются, но не рассматриваются в данном докладе.

Составить систематический, подтвержденный фактами перечень выгод грамотности не легко по целому ряду причин.

- В большинстве исследований не проводится различий между выгодами от грамотности как таковой и выгодами от посещения школы или участия в программах распространения грамотности среди взрослых. В более общем плане отмечается тенденция «смешивать понятия школьного обучения, образования, грамотности и знаний» (Robinson-Pant 2005).
- В отношении программ распространения грамотности среди взрослых проводится

2. Этот раздел основан на следующих документах, подготовленных для данного доклада: Cameron and Cameron (2005), Farah (2005), Patel (2005), Robinson-Pant (2005) and Stromquist (2005).

мало исследований (в отличие от формального школьного обучения), и они касаются в основном положения женщин; поэтому выгоды приобретения грамотности во взрослом возрасте установлены менее четко, чем это сделано в случае приобретения когнитивных навыков в процессе получения образования в детстве.

- Исследования сосредоточены на изучении воздействия грамотности на отдельного человека, но мало авторов рассматривают влияние на уровне семьи/домохозяйства, общины, на национальном или международном уровне.
- Некоторые аспекты влияния грамотности, например на культуру, определить и измерить весьма трудно.
- В исследованиях вопросы грамотности не рассматриваются систематическим образом, и данные о грамотности зачастую теряют свою ценность³.

Таким образом, в данном разделе кратко излагаются те выгоды, которые дает образование в целом⁴, и, по возможности, рассматриваются конкретные выгоды от программ распространения грамотности среди взрослых. Имеющиеся ограниченные данные позволяют сделать вывод о том, — если говорить о познавательных результатах, — что успешное завершение программ распространения грамотности среди взрослых дает выгоды, аналогичные тем, которые возникают благодаря формальному школьному обучению. Это утверждение делается с оговоркой, поскольку проводилось мало строгих оценок программ распространения грамотности среди взрослых с точки зрения приобретенных их участниками знаний; не предпринимается обычно и попыток оценить, насколько долго сохраняется положительный эффект после завершения таких программ (Oxenham and Aoki, 2002). Получение таких данных, безусловно, должно быть приоритетом исследований. Кроме того следует отметить, что программы распространения грамотности среди взрослых могут приводить к таким результатам, которые характерны именно для взрослых, например осведомленность в политических вопросах, расширение прав и возможностей, критическое восприятие информации, участие в общественной деятельности, и которые в меньшей мере ассоциируются с формальным школьным образованием. Действительно, отвечая на

вопрос о пользе участия в программах распространения грамотности среди взрослых, обучающиеся отмечают позитивный опыт этого процесса, а также то, что такие учебные группы создают возможности для социального общения⁵. К числу подобных выгод, в меньшей мере поддающихся количественной оценке, относятся те, которые касаются аспектов человеческого развития, включая вопросы социального единства общества, социальной интеграции и создания социального капитала.

Выгоды грамотности можно условно, или произвольно, классифицировать как гуманитарные, политические, культурные, социальные⁶ и экономические.

Потенциал грамотности в плане расширения прав и возможностей может реализоваться в форме более активного участия в политической жизни

Таблица 5.1 Участие в политике и жизни общины и грамотность женщин Непала

	Участие в программах распространения грамотности для взрослых			
	Активность участия			Не участвуют
	Низкая	Средняя	Высокая	
Осведомленность и участие в политике				
Знают о национальной политике в отношении избрания представителей из числа женщин	82	84	95	78
Знают минимальный возраст избирателя	24	31	41	14
Знают фамилию члена парламента в своем регионе	24	42	53	19
Знают название сельского комитета по вопр. развития	84	85	94	94
Зарегистрировались для выборов	97	95	94	94
Считают для себя возможным стать местным политическим представителем	24	31	35	13
Заинтересованы в том, чтобы стать политическим представителем	21	18	20	11
Участие в жизни общины				
Являются членами общинных групп	33	40	56	16
Участвуют в деятельности по развитию общины	12	16	21	12

Примечание: цифры показывают процентную долю женщин в каждой категории участия в программах распространения грамотности, для которых справедливо утверждение об участии в политике и в жизни общины, которое приводится в левой части таблицы.

Источник. Burchfield et al., 2002a.

Гуманитарные выгоды

Гуманитарные выгоды, связанные с грамотностью, касаются таких факторов, как усиление чувства собственного достоинства, расширение прав и возможностей, развитие творческого воображения и критического восприятия, которые могут появиться благодаря участию в программах распространения грамотности среди взрослых и практическому применению приобретенных навыков. Эти гуманитарные выгоды сами по себе очень ценны и могут быть полезными для реализации других преимуществ грамотности: улучшение здоровья, более активное участие в политической жизни и т.д.⁷

3. Более подробное обсуждение вопроса о данных, касающихся грамотности, см. в главе 7.

4. Основным источником информации о выгодах образования являются Hannum и Buchmann (2003).

5. См., например, Robinson-Pant (2005) и Stromquist (2005).

6. Используемый здесь термин «социальные выгоды», который включает аспекты здравоохранения и образования, обсуждается также в главе 1 (образование) и в главе 3 (ВИЧ/СПИД).

7. Более подробное обсуждение ценности здравоохранения и образования и их конструктивной роли как для отдельного человека, так и для общества, что применимо также к грамотности, см. Drèze and Sen (2002; pp. 38-41)

Чувство собственного достоинства

Имеется много свидетельств, указывающих на позитивное влияние грамотности с точки зрения развития чувства собственного достоинства. О повышении самоуважения сообщается в исследованиях по программам распространения грамотности в Бразилии, Индии, Нигерии, Соединенных Штатах Америки, а также в ряде стран Африки и Южной Азии⁸. Много примеров дает также обзор 44 исследований, посвященных изменениям поведенческих моделей в результате приобретения грамотности (Brown, 1990). Типичными являются такие заявления: «Я приобрел большую уверенность в себе», которые приводит Каниесо-Доронила (Canieso-Doronila, 1996) в исследовании по Филиппинам.

Расширение прав и возможностей

Грамотность позволяет расширить возможности учащихся, особенно женщин, предпринимать индивидуальные и коллективные действия в различных ситуациях, — например дома, на работе, в общине, — посредством применения двух взаимосвязанных подходов. Во-первых, программы распространения грамотности можно планировать и осуществлять таким образом, чтобы участники «сами определяли их содержание, развивали свои собственные знания и становились партнерами в диалоге о тех факторах, которые ограничивают в жизни их возможности» (Easton, 2005). Во-вторых, программы распространения грамотности могут способствовать более широкому социально-экономическим процессам расширения прав и возможностей, если они осуществляются в благоприятных условиях. Недавние примеры тому имеются в отношении Турции, Непала, Индии и Боливии (см. соответственно, Kagitcibasi et al, 2005; Burchfield, 1996; Dighe, 2004; Burchfield et al, 2002b)⁹. В ходе обследования в Намибии многие учащиеся — как мужчины, так и женщины, — объясняя, почему они хотят научиться читать и писать письма, обращаться с деньгами и выучить английский язык, говорили о своем желании стать независимыми и контролировать ситуации повседневной жизни, указывая, например, такие цели, как «хочу иметь личные секреты», «не хочу, чтобы меня обманывали» (Lind, 1996).

Политические выгоды

Потенциал грамотности в плане расширения прав и возможностей может реализоваться в форме более активного участия в политической жизни и, таким образом, способствовать повышению качества государственной политики и демократии.

Участие в политической жизни

Связь между образованием и участием в политической жизни давно установлена. В известной мере можно утверждать, что образованные люди с большей вероятностью будут участвовать в выборах и выступать за более толерантные отношения в обществе и за демократические ценности (Hanppum and Buchmann, 2003). Установлена также корреляция между участием в программах распространения грамотности среди взрослых и более активным участием в профсоюзах, в деятельности общин и в национальной политической жизни, особенно когда центральным элементом таких программ является расширение прав и возможностей. Вот несколько примеров:

- Программа распространения грамотности для взрослых, инициаторами которой были строительные рабочие в Бразилии, расширила участие в профсоюзной деятельности (Ireland, 1994).
- Сообщалось, что лица, охваченные программами распространения грамотности в Соединенных Штатах Америки, стали более активно участвовать в общинной деятельности (Greenleigh Associates, 1968; Becker et al., 1976) и чаще, чем другие, регистрировались в качестве избирателей, хотя на самих выборах по своей активности мало отличались от тех, кто в таких программах не участвовал (Voggs et al., 1979).
- Лица, закончившие программы распространения грамотности в Кении, активнее участвуют в выборах и в местных ассоциациях, чем неграмотные (Carron et al., 1989).
- Женщины, прошедшие программы распространения грамотности в Турции, более активно участвуют на выборах и в деятельности общинных организаций, чем неграмотные женщины (Kagitcibasi et al., 2005).
- В Непале женщины, которые в течение двух лет обучались в рамках государственных программ распространения грамотности, были более осведомлены в вопросах политики, чем те, которые в таких

8. См., в частности, Young et al. (1980, 1994), Bingman (2000), Greenleigh Associates (1968), Beder (1999), Stromquist (1997), Egbo (2000), Farrell (2004), Abadzi (2003b) и Lauglo (2001).

9. Упомянулось также о применении методики «рефлект» в Бангладеш, Сальвадоре, Лесото и Уганде, однако приводимые доказательства достаточно спорны (Riddell, 2001).

программах не участвовали, и были более склонны считать, что они могут стать представителями политических партий (Burchfield et al., 2002a). Различные показатели политической активности свидетельствуют о том, что, чем шире участие в программах распространения грамотности, тем больше процент женщин, отмечающих изменения в своем отношении к политике, за исключением регистрации избирателей (таблица 5.1). Во многом такие же результаты показывают программы, осуществляемые НПО в Боливии (Burchfield et al., 2002b).

- Исследование качественных показателей дает результаты, аналогичные количественному анализу. В Нигерии, например, грамотные женщины, указывают, что они уверены в себе и могут участвовать в собраниях общины в отличие от неграмотных женщин (Egbo, 2000).
- Женщины из сельской местности, участвовавшие в программах распространения грамотности в Сальвадоре, выступали на общинных собраниях, а некоторые из них были способны проводить сложный социально-политический анализ (Purcell-Gates and Waterman, 2000).

Демократия

Расширение охвата образованием может способствовать расширению демократии и наоборот, однако в отношении конкретного характера взаимосвязи между образованием и демократией все еще нет четкой определенности и ее трудно точно оценить (Hannum and Buchmann, 2003). Например, сравнение данных по странам за периоды 1965-80 гг. и 1980-88 гг. не выявляет прямой зависимости между расширением охвата начальным и средним образованием и уровнем демократии, от чего зависит экономическое развитие и этническая однородность общества (Benavot, 1996). Роль гражданского образования как такового также не ясна, хотя оно обычно включается в учебные планы формальной системы и в программы распространения грамотности среди взрослых. Исследование в области гражданского образования, проводившееся Международной ассоциацией по оценке школьной успеваемости (ИЕА) в отношении 14-летних учащихся в 28 странах в 1999 г. и 17-19-летних учащихся в 16 странах в 2000 г., установило,

Вставка 5.2 Влияние грамотности на проведение досуга и личную жизнь в Пакистане

Исследования, проведенные в двух различных общинах Пакистана, показали, что после того, как женщины приобретают навыки чтения и письма на урду (национальный язык) и английском, меняется качество их досуга и создается новая норма личной жизни. У более молодых женщин появляется личное время, когда они могут читать газеты, романтическую литературу и женские журналы, а также вести личные дневники. Чтение и письмо становятся не просто способом проведения досуга, а средством создания личного пространства, освобождения воображения, а также размышления и эмоционального самовыражения. Благодаря чтению и письменным занятиям во время досуга женщины начинают ставить под сомнение и оспаривать установившиеся ценности и свою роль в семье и обществе, противостоять существующим порядкам и выдвигать свои условия.

Источник. Zubair (2001, 2004).

Чем больше учащиеся знают о демократических институтах, тем больше вероятность того, что они будут участвовать в выборах, когда станут взрослыми

Таблица 5.2 Четыре основных принципа обучения, сформулированные ЮНЕСКО в отношении коренных народов

Учиться жить: право на самоидентификацию	Право коренных народов на собственное толкование своей истории, а также право обучаться на своих собственных языках.
Учиться познавать: право на собственные знания	Коренные народы имеют свои собственные неформальные системы обучения, которые сопоставимы с их системами получения средств к существованию. Зачастую они были лишены возможности приобрести такие знания в рамках формального образования, а также в силу навязывания их обществам иностранных ценностей.
Учиться действовать: право на самостоятельное развитие	Концепции развития коренных народов неразрывно связаны с культурой, образованием, окружающей средой и самоопределением. Устойчивое развитие коренных народов возможно только при защите их языков и культур.
Учиться жить вместе: право на самоопределение	Этот принцип подразумевает право иметь возможность строить взаимоотношения между коренными народами и более широким сообществом не на условиях, установленных в одностороннем порядке доминирующим обществом, а на условиях, определенных в консультации с коренными народами.

Источник. UIE (1997a).

что чем больше учащиеся знают о демократических институтах, тем больше вероятность того, что они будут участвовать в выборах, когда станут взрослыми. Исследование показало также, что практические занятия по вопросам демократии, которые проводятся в классах, являются наиболее эффективным средством развития у учащихся гражданских знаний и социальной активности. Подводя итог можно отметить, хотя это и не было установлено конкретно, что аналогичное

В Мексике неграмотные и малограмотные женщины плохо понимают устные разъяснения врачей, касающиеся их здоровья

утверждение может быть справедливым и в отношении программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых.

Этническое равенство

По всей видимости не проводилось исследований по вопросу о том, какое влияние оказывают грамотность или участие в программах распространения грамотности среди взрослых на этническое равенство. Вместе с тем, возможно, есть основания полагать, что влияние грамотности может быть аналогичным тому воздействию, которое оказывает расширение охвата образованием, т.е., что грамотность может принести пользу этническим группам, находящимся в неблагоприятном положении, но это не обязательно произойдет. Ряд примеров из практического опыта по всей видимости подтверждает, что «нельзя с полной уверенностью полагать, что расширение доступа к образованию позволит меньшинствам, находящимся в неблагоприятном положении, "догнать" изначально продвинутые этнические группы, по крайней мере в краткосрочной перспективе» (Hannum and Buchmann, 2003 г., р. 11).

- Этническое неравенство в формальном образовании сохраняется, например, в Израиле, Непале и Китае (соответственно, Shavit and Kraus, 1990; Stash and Hannum, 2001; Hannum, 2002). Кроме того, образование не всегда сокращает этническое неравенство и в сфере занятости.
- В Бразилии с расширением охвата образованием расовое неравенство уменьшилось для большинства профессий, но увеличилось среди специалистов и других работников умственного труда (Telles, 1994).
- Рост этнического неравенства в северо-западной части Китая объясняется усилением этнических противоречий в сфере образования, несмотря на расширение доступа этнических меньшинств к образованию (Telles, 1994; Hannum and Xie, 1998).

Постконфликтные ситуации

Программы распространения грамотности могут оказывать влияние на установление мира и примирение в постконфликтных ситуациях. Например, КЛЕБА — колумбийская неправительственная организация, занимающаяся программами распространения грамотности в Медельине, — делает упор на

использовании подхода, основанного на принципе «текстовой педагогики», в соответствии с которым учащиеся пишут сочинения, исходя из своего собственного опыта. Около 900 мужчин и женщин, приехавших в Медельин из сельских общин, серьезно пострадавших от вооруженного конфликта, принимали участие в проекте по распространению грамотности среди взрослых, ключевой тематикой которого было образование в духе гражданственности и мира (ProLiteracy Worldwide, 2004). Такой подход к мобилизации способностей людей противостоять трудностям путем письменного изложения их собственного опыта, по всей видимости, является многообещающим и помогает им преодолеть многочисленные психологические травмы и перейти к конструктивным действиям (Hannemann, 2005b).

Культурные выгоды

Четко определить культурные выгоды грамотности труднее, чем те преимущества, которые она дает в плане участия в политической жизни. Программы распространения грамотности среди взрослых могут облегчать передачу некоторых ценностей и способствовать трансформации других ценностей, подходов и поведения посредством критического анализа. Они обеспечивают также доступ к письменной культуре, к которой, возможно, пожелают приобщиться те, кто недавно овладел грамотностью, независимо от культурного содержания учебной программы, в которой они участвовали. Таким образом, программы распространения грамотности среди взрослых могут играть конструктивную роль в сохранении и поощрении открытости и разнообразия культур. Однако «любое влияние, которое грамотность может оказывать на культуру (т.е. во что люди верят и как поступают) отдельного человека или группы, будет медленным, будет проявляться не сразу и не просто, и его будет трудно определить в качестве результата воздействия отдельного взятого фактора, такого, как грамотность или программа образования взрослых» (Farah, 2005).

Культурные преобразования

Программы распространения грамотности могут способствовать изменению отношения или поведенческих моделей. Этот тип культурной трансформации, безусловно, имеет центральное значение в подходе, применяе-

мом Фрейром, который направлен на выработку навыков критического восприятия (Freire, 1985). Этот подход часто используется в сочетании с методом активного «практического обучения» или обучения на основе опыта конкретной деятельности (Mezirow, 1996). Целью многих программ является также утверждение таких ценностей, как равенство, социальная интеграция, уважение культурного разнообразия, мир и активная демократия. Однако такая трансформация обычно носит ограниченный характер.

- В Уганде отмечалось, что различия между участниками таких программ и теми, кто ими не был охвачен, в их отношении к тем или иным вещам меньше, чем различия в знаниях (Carr-Hill et al., 2001).
- В Непале программы распространения грамотности среди взрослых меняли отношение женщин к планированию семьи и позволяли им более открыто выступать за изменения. Однако способность женщин выражать свое новое отношение в виде соответствующей практики регулирования рождаемости ограничивалась структурами домохозяйств (Robinson-Pant, 2001).

Оба эти исследования подчеркивают возможное влияние программ распространения грамотности на взаимоотношения между мужчинами и женщинами. В Пакистане в результате того, что женщины приобрели возможность читать и писать, возникла новая норма личной жизни, которая раньше отсутствовала в этой культуре (вставка 5.2).

Сохранение культурного разнообразия

Программы распространения грамотности среди взрослых могут способствовать сохранению культурного разнообразия. В частности, программы распространения грамотности, в которых используются языки меньшинств, могут улучшить способность людей приобщиться к своей собственной культуре. Это отмечается в отношении программ, результаты которых включали запись народных сказаний в Ботсване (Chebanne et al., 2001), в общине Оранг Асли в Малайзии (Churil, 2003), среди народности карен в Мьянме (Norwood, 2003), народности лимбу в Непале (Subba and Subba, 2003), а также среди маори в Новой Зеландии (Tagawa, 2003).

Институт ЮНЕСКО по образованию дал толкование «четырем основным принципам

образования на протяжении всей жизни в XXI веке», изложенным в докладе Международной комиссии по образованию в XXI веке (Delor et al., 1996), с точки зрения положения с правами человека коренных народов. Этим «четырем основным принципам» необходимо следовать при разработке тщательно спланированных и в культурном отношении актуальных программ распространения грамотности среди взрослых, направленных на содействие защите культурных прав коренных народов (Таблица 5.2).

Социальные выгоды

Использование грамотности может открыть перед человеком ряд возможностей, таких, как сохранение хорошего здоровья и продление жизни, контролирование репродуктивного поведения, воспитание здоровых детей и их обучение. Таким образом, повышение уровня грамотности дает такие потенциальные выгоды, как увеличение продолжительности жизни, снижение детской смертности и улучшение здоровья детей. Имеющиеся данные, как правило, касаются в основном пользы образования в отличии от преимуществ грамотности как таковой, однако информации о влиянии программ распространения грамотности среди взрослых постепенно становится все больше.

Здравоохранение

Все большее число проводимых за продолжительный период времени исследований, в которых дается оценка выгод от программ распространения грамотности с точки зрения здравоохранения, показывают, что эти программы имеют такое же воздействие, как и образование, а в некоторых случаях даже более сильное. Например, на статистически значительную величину снизилась детская смертность у матерей в Никарагуа, участвовавших в кампании по распространению грамотности среди взрослых, по сравнению с теми, кто ими не был охвачен, и этот показатель лучше у тех женщин, которые стали грамотными в ходе такой кампании, в сравнении с теми, которые научились читать и писать в начальной школе (Sandiford et al., 1995). Боливийские женщины, прошедшие программы распространения грамотности и базового образования, демонстрируют большие знания в вопросах, касающихся их здоровья, и ведут себя по иному, чем те,

Благодаря опыту публичных выступлений на занятиях в классе участники программ распространения грамотности могут более убедительно высказывать свое мнение при обсуждении домашних проблем

которые в таких программах не участвовали: например, женщины, относящиеся к первой группе с большей вероятностью будут обращаться за медицинской помощью для себя и больных детей, принимать профилактические меры, такие, как вакцинация, и больше знают о методах планирования семьи (Burchfield et al., 2002b). Обследование, проводившееся в Непале, дает аналогичные результаты, однако в меньшей мере позволяет установить их связь с участием в таких программах, поскольку женщины в контрольной не участвовавшей группе, также как и женщины, охваченные этими программами, могли получать соответствующую информацию благодаря тематическим радиопередачам и другим мерам в области здравоохранения (Burchfield et al., 2002a). В Мексике неграмотные и малограмотные женщины плохо понимают устные разъяснения врачей, касающиеся их здоровья (Dexter et al., 1998).

В мелкокомасштабных исследованиях качественных показателей приводятся данные, позволяющие судить о том, как грамотность влияет на культурные традиции, которые в свою очередь оказывают влияние на здоровье людей, например практика обрезания женщин в Нигерии (Egbo, 2000). Вместе с тем исследования показывают, что программы распространения грамотности, в которых предпринимаются попытки передать медицинскую информацию, не бывают особенно успешными, поскольку участники в большей мере заинтересованы научиться читать и писать, чем получить медицинско-гигиенические

знания (Robinson-Pant, 2005). Изменение поведения в большей степени зависит от изменения отношения и ценностей, чем от приобретения новых знаний. В Главе 3 рассматриваются взаимосвязи между образованием, грамотностью и ВИЧ/СПИДом.

Репродуктивное поведение

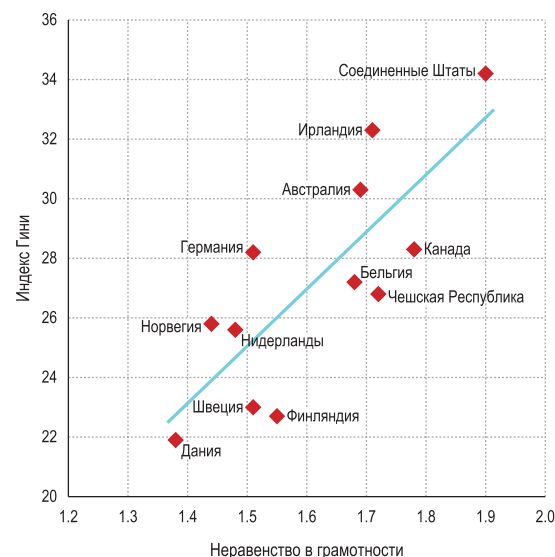
Негативная корреляция между образованием (в частности, образованием женщин) и фертильностью четко установлена. Это было продемонстрировано Кошраном (Cochrane, 1979) и Уилером (Wheeler, 1980) и неизменно отмечалось впоследствии в исследованиях, проводившихся как внутри стран, так и путем сравнения между странами. Например, исследования, основанные на демографических и медицинских обзорах, показывают, что в среднем 10-процентное увеличение такого показателя, как брутто-коэффициент охвата (БКО) начальным образованием, ведет к снижению общего уровня фертильности на 0,1, а 10% увеличение этого показателя в среднем образовании — на 0,2 (Hannum and Buchmann, 2003, p. 13). Однако ведется много дискуссий относительно того, как возникает эта

Вставка 5.3 Инвестиции и грамотность во Вьетнаме

Низкий уровень заработной платы в сочетании с высокой грамотностью населения делает некоторые районы Вьетнама более привлекательными для инвестиций, чем другие. Анализ различия объемов инвестиций и уровней грамотности по регионам за 1988-93 гг. показывает, что эти два показателя взаимосвязаны. Хотя Вьетнам обеспечил базовое образование для значительной части всего своего населения, уровни подготовки и образования варьируются между провинциями и регионами (например, Юг отстает от Севера). Таким образом, различные части страны отличаются друг от друга по способности рабочей силы участвовать в современных секторах экономики, в которые привлекаются прямые иностранные инвестиции. Представляется, что для иностранных инвесторов в обрабатывающей промышленности наибольшее значение имеет наличие хорошей инфраструктуры, однако они по-прежнему уделяют большое внимание фактору человеческого капитала: прогнозируемые инвестиции были выше в тех провинциях, где отмечались наиболее высокие уровни грамотности.

Источник. Anh and Meyer (1999).

Диаграмма 5.1 Неравенство в доходах и неравенство в грамотности в странах ОЭСР, 1994-1998 гг.



Примечание: Индекс Гини является показателем неравенства в доходах, а неравенство в грамотности измеряется соотношением между уровнем грамотности группы населения, относящейся к девятому децилю по размеру дохода, и уровнем грамотности в первом дециле.

Источник. International Adult Literacy Survey, 1994-98; OECD (1999).

корреляция и какую роль здесь играют различные причины. К числу факторов, в силу которых образование может снижать рождаемость, относятся независимость женщин, детская смертность и здоровье детей, выбор супруга, брачный возраст, занятость женщины вне дома и расходы, связанные с обучением детей.

Некоторые из этих факторов могут также сказываться и на программах распространения грамотности, что зависит от возраста их участников. Однако, к сожалению, проводится мало исследований по воздействию программ распространения грамотности на рождаемость.

Образование

Грамотность имеет важные образовательные преимущества. Они подробно рассматриваются в Главе 1, где устанавливается взаимосвязь всех шести целей ОДВ, в частности большая вероятность того, что родители, которые сами получили образование либо в школе, либо в рамках программ для взрослых, направят своих детей в школу и смогут помогать им в процессе обучения.

Обычно считается, что грамотность способствует развитию абстрактного мышления. Сейчас представляется, что это утверждение не совсем справедливо. Исследования, проводившиеся в Либереи, Марокко, на Филиппинах и в Соединенных Штатах Америки, скорее показывают, что абстрактное мышление является результатом формального школьного образования (соответственно, Scribner and Cole, 1981; Wagner, 1993; Bernardo, 1998; and Heath, 1983). В целом, «влияние грамотности скорее будет определяться обучением в формальной системе, социализацией и культурными традициями конкретного общества, чем грамотностью как таковой» (Patel, 2005)¹⁰. Однако грамотность не помогает людям понимать вербальную или письменную информацию и язык в отрыве от контекста.

Гендерное равенство

Большинство программ распространения грамотности ориентировано скорее на женщин, чем на представителей и того и другого пола, что ограничивает возможности применения целостного подхода к проблеме гендерного равенства непосредственно с помощью самих таких программ. Таким образом, эти программы обычно сосредотачиваются скорее на проблеме неравенства женщин, чем на

Таблица 5.3 Расходы на распространение грамотности в сравнении с расходами на начальное школьное образование

Страна	Затраты на одного обучавшегося, успешно закончившего программу (в постоянных долл. по курсу 1996 г.)	Затраты на одного обучавшегося, успешно закончившего программу, в виде доли от расходов за четыре года обучения в начальной школе (по оценке)
Бангладеш	20.40	33.3
Гана – программа 1	27.59	13.3
Гана – программа 2	37.07	17.8
Сенегал	97.78	15.0

Источник. Oxenham (2003).

вопросе о гендерном равенстве. Участие в программах распространения грамотности среди взрослых действительно позволяет женщинам открыть для себя и освоить те области, которые считаются мужскими, например, дают им возможность войти в сферы деятельности, где доминируют мужчины, изучить языки власти, ранее ассоциировавшиеся с мужчинами (там, где только мужчины имели доступ к формальному образованию), и участвовать в ведении финансов домохозяйств. Примерами элитных языков, которые становятся доступными для женщин, являются английский язык в Уганде и язык бангла в Бангладеш (Fiedrich and Jellema, 2003). В некоторых домашних хозяйствах в Бангладеш грамотность позволила женщинам участвовать в управлении финансами домохозяйств, которые ранее контролировались мужчинами (Maddox, 2005). В Индии оценка программы распространения грамотности в рамках кампании за всеобщую грамотность показала, что «женщины проявляют сильное желание учиться. Им нравится ходить на занятия по освоению грамотности, поскольку это дает возможность встречаться с другими и обучаться вместе. Таким образом, эти занятия создают для женщин социальное пространство вне дома» (Patel, см. UNESCO, 2003с, р. 142). Многие женщины отмечают, что приобретение грамотности и уже само посещение учебного класса представляет собой угрозу для существующих взаимоотношений между мужчинами и женщинами (Horsmann, 1990; Rockhill, 1987).

Благодаря опыту публичных выступлений на занятиях в классе участники программ распространения грамотности могут более убедительно высказывать свое мнение при обсуждении домашних проблем, хотя влияние такого мнения может зависеть от соответствующего контекста и характера принимаемых решений. Подробные тематические исследования, рассматривавшие Робинсоном-

Программы для взрослых позволяют получать ряд выгод, которые не дает школьное образование

¹⁰ Этот вывод ставит важные вопросы в отношении разработки программ распространения грамотности для взрослых, поскольку считается желательным, чтобы такие программы развивали также абстрактное мышление.

Пантом (Robinson-Pant, 2005), показывают, что, если женщина, освоившая грамотность, может, например, принять решение о том, чтобы направить свою дочь в школу, то отстоять свое мнение в отношении планирования семьи она, возможно, не решится. Аналогичным образом, благодаря программам распространения грамотности женщины могут узнать о дополнительных образовательных возможностях или об информации, касающейся профилактики СПИДа, но добиться конкретных изменений в своей семье им все же будет трудно. Те же социальные барьеры, которые первоначально мешали женщинам посещать школу, могут, например, препятствовать им в продолжении образования после прохождения программ распространения грамотности. Тем не менее отмечается много случаев, когда благодаря рассмотрению гендерных вопросов в рамках программ распространения грамотности происходит социальная мобилизация на уровне общин; примерами тому являются проведение кампаний против алкоголизма среди мужчин в Индии (Dighe, 1995; Khandekar, 2004) и использование законодательных мер для противодействия злоупотреблениям (D'Souza, 2003; Monga, 2000).

Экономические выгоды¹¹

Экономическая польза образования рассматривалась во многих исследованиях, посвященных, в частности, увеличению индивидуального дохода и экономическому росту.

Экономический рост

Наряду с профессиональным опытом образование всегда было одним из главных определяющих факторов размера личного дохода. Хотя наиболее часто используемым показателем по-прежнему является число лет школьного обучения, в проводимых в последнее время исследованиях начинают использоваться также оценки когнитивных навыков, которые обычно делаются на основе результатов тестов по грамотности и навыкам счета. Эти исследования показывают, что грамотность позитивно влияет на уровень заработка, причем в большей степени, чем число лет школьного обучения. Однако исследования о влиянии программ распространения грамотности среди взрослых проводятся значительно реже. Как ни странно, установить взаимосвязь между расширением охвата образованием и совокупными показателями

экономического роста оказалось достаточно трудно по целому ряду причин. Ханнум и Букманн (Hannum and Buchmann, 2003) в своем обзоре имеющейся литературы предполагают, что непоследовательные на первый взгляд выводы могут быть результатом «трудности проведения различия между влиянием роста экономики на образование и влиянием образования на экономический рост, а также вероятности того, что и расширение охвата образованием, и экономический рост могут быть обусловлены действием других факторов». Крюгер и Линдал (Krueger and Lindahl, 2000) высказывают соображение о том, что это в большей мере связано с ошибками в измерениях, на основе которых получают данные по образованию, и с фактором времени: они показывают, что увеличение продолжительности школьного обучения не оказывает воздействия на экономический рост в краткосрочной перспективе, но статистически значительное влияние проявляется через более продолжительный период времени (от десяти до двадцати лет). Тем не менее некоторые исследования устанавливают, что в экономике с большим объемом человеческого капитала или уровне накопления такого капитала наблюдается более быстрый рост¹². Вместе с тем в весьма авторитетной работе Притчетта (Pritchett, 2001) делается вывод о том, что расширение охвата образованием не способствует экономическому росту в силу отсутствия адекватных институциональных условий.

В ряде исследований предпринималась попытка решить трудную задачу, состоящую в том, чтобы установить, какое влияние на экономический рост оказывает грамотность отдельно от образования. Совсем недавно Куломб (Coulombe et al., 2004), используя данные Международного обзора грамотности взрослых (ИАЛС)¹³ для изучения взаимосвязи между навыками грамотности и экономическим ростом, пришел к выводу о том, что различия в экономическом росте между странами ОЭСР за период 1960-94 гг. объясняются различиями в средних показателях, касающихся приобретенных навыков (доля этого фактора составляла почти 55%). Это означает, что вложение средств в повышение среднего уровня грамотности может привести к значительной экономической отдаче. Кроме того, это исследова-

11. Этот раздел основан на материалах Камеронов Cameron and Cameron (2005).

12. См., например, Barro (1991), Petrakis and Stamatakis (2002), Poot (2000), Sylwester (2000) and Loening (2002).

13. Информацию о МОГВ и других обзорах, касающихся грамотности, см. в главе 7.

ние говорит о том, что непосредственные показатели, отражающие уровень развития человеческого капитала, которые составлены на основе данных о грамотности, лучше объясняют рост производительности труда в расчете как на душу населения, так и одного занятого, чем показатель числа лет школьного обучения.

К числу других исследований, в которых конкретно рассматривается взаимосвязь между грамотностью и экономическим ростом, относятся следующие:

- Barro (1991), где на основе сравнения данных между странами за 1960-85 гг. устанавливается, что как уровни грамотности взрослых, так и коэффициенты охвата школьным образованием позитивно отражаются на экономическом росте;
- Bashir и Darrat (1994), в котором обнаруживается та же взаимосвязь за тот же период для 32 исламских развивающихся стран;
- Hanushek и Kimko (2000), где определяется значительная взаимосвязь между успеваемостью учащихся по математике и естественно-научным дисциплинам и экономическим ростом, неизменно проявляющаяся в 31 стране. Однако эта явная взаимозависимость снижается: (а) если исключить из этого анализа Южную Корею, Сингапур, Гонконг и Тайвань, отличавшиеся в данный период высоким уровнем экономического роста наряду с высокими показателями грамотности; (b) в наиболее поздний период, когда многие азиатские страны вошли в стадию замедленного роста. Это заставляет предположить, что взаимосвязь между математической и естественно-научной грамотностью и экономическим ростом, возможно, не является причинно-следственной (Ramirez et al., 2003);
- Naudé (2004), где на основе групповых данных за 1970-90 гг. по 44 африканским странам устанавливается, что грамотность относится к числу переменных показателей, позитивно влияющих на рост ВВП на душу населения.

Два исследования указывают на то, что влияние грамотности на экономический рост зависит от первоначального уровня грамотности. Азариadis и Дрейзен (Azariadis and Drazen, 1990) обнаружили пороговый эффект: страны, для которых отмечался быстрый экономический рост на основе передачи

технологии, сначала достигали уровня грамотности, составлявшего по меньшей мере 40%. Этот вывод напоминает об экономических исследованиях процесса модернизации 90-х годов¹⁴. Сакс и Варнер (Sachs and Warner, 1997) установили статистически значительную S-образную зависимость с максимальным эффектом для тех значений, когда уровни грамотности ни слишком высокие и ни слишком низкие. Это предполагает, что небольшие изменения при высоких и низких уровнях грамотности могут и не влиять на экономический рост, но воздействие незначительных изменений на средних уровнях, которые характерны для многих развивающихся стран, оказывается сильным.

Таким образом, хотя и имеются данные, позволяющие установить взаимосвязь грамотности и образования с экономическим ростом, механизмы такой взаимосвязи объясняются не достаточно четко. Сегодня вклад образования в повышение эффективности экономики в известной мере определяется самим характером процесса экономического роста, в котором новые технологии и квалифицированная рабочая сила дополняют друг друга. На примере Вьетнама (см. вставку 5.3) показано значение грамотности для передачи и использования технологии. Экономика все в большей степени становится основанной на знаниях и в меньшей мере на использовании материальной базы или природных ресурсов, а знания характеризуются значительным сетевым эффектом. Чем больше людей имеют доступ к знаниям, тем больше вероятность получения экономических выгод. Поэтому средний уровень грамотности населения лучше свидетельствует об экономическом росте, чем процентная доля населения с очень высокими показателями грамотности (Coulombe et al., 2004). Иными словами, страна, направляющая свои усилия на развитие хороших навыков грамотности среди широких слоев населения, достигнет больших успехов в обеспечении экономического роста и благосостояния, чем та, в которой разрыв между работниками с высокой и низкой квалификацией является весьма значительным.

Помимо взаимосвязи с экономическим ростом отмечается зависимость между грамотностью и экономическим неравенством, как это показывает диаграмма 5.1 в отношении 12 стран, участвовавших в Международном обзоре грамотности взрослых: большие

Средний уровень грамотности населения лучше свидетельствует об экономическом росте, чем процентная доля населения с очень высокими показателями грамотности

¹⁴ См., например, Rostow (1960).

различия в уровнях грамотности между децилями, соответствующими наиболее богатым и наиболее бедным группам населения, ассоциируются с большим неравенством в уровнях доходов. Эта особенность может отражать влияние грамотности на неравенство, или просто указывать на то, что страны, которые уделяют большее внимание устранению экономического неравенства, как правило проводят также более активную политику в пользу обездоленной части населения.

Отдача от инвестиций

Будет ли отдача от инвестиций в базовое образование взрослых выше или ниже, чем эффективность инвестиций в формальное школьное образование, является важным вопросом, ответить на который на основе имеющихся результатов исследований достаточно трудно. В некоторых странах взрослые, прошедшие годовой курс обучения по программе базового образования, показывают более высокие результаты при проведении стандартных тестов, чем учащиеся 3-го и 4-го классов начальной школы (Oxenham and Aoki, 2002). Таким образом, в зависимости от относительных затрат, базовое образование взрослых вполне может быть экономически эффективным. Действительно, высказывалось соображение о том, что уровень когнитивных навыков, приобретаемых участниками программ распространения грамотности, соответствует уровню подготовки школьников на четвертом году обучения (Oxenham, 2003).

Оценки, полученные на основе обзора четырех программ распространения грамотности, проводившихся в трех странах (Бангладеш, Гана и Сенегал) в период с 1997 г. по 2002 г., показывают, что расходы на одного обучавшегося, успешно прошедшего такую программу, составляют 13% – 33% от стоимости четырех лет обучения в начальной школе (таблица 5.3). На практике в большинстве из этих стран для того, чтобы пройти четыре года обучения в начальной школе, требуется более четырех лет, поэтому фактические затраты на школьное обучение, возможно, являются даже более высокими. Интересно отметить, что эти выводы соответствуют результатам сравнения затрат, проводившегося тридцатью годами ранее в ходе экспериментальной Всемирной программы распространения грамотности (ЮНЕСКО/ПРООН, 1976 г.), хотя они и

выглядят менее впечатляющими. Тогда в семи из восьми стран распространение грамотности среди взрослых в расчете на одного обучавшегося, успешно закончившего такую программу, обходилось значительно дешевле, составляя от 85% до 2% расходов на школьное обучение, и только в одной стране расходы на начальную школу были меньше.

Относительная эффективность финансирования начального образования по сравнению с другими ступенями образования в последние годы вызвала много споров. Кроме того, оценочные показатели норм отдачи от образования, возможно, были завышенными. Тем не менее, проведенный недавно обзор имеющихся публикаций позволяет сделать вывод о том, что влияние образования на личные заработки, безусловно, является положительным и значительным по сравнению с окупаемостью других затрат (Harmon et al., 2003). Одна из редких попыток дать оценку конкретной окупаемости программ распространения грамотности среди взрослых предпринималась в отношении трех стран, в которых осуществлялись проекты, финансировавшиеся Всемирным банком (Oxenham, 2003). В случае проводившейся в 1999 г. в Гане национальной программы распространения функциональной грамотности частная норма отдачи составляла 43% для женщин и 24% для мужчин, а социальная норма отдачи, соответственно, 18% и 14%, при этом выгоды оценивались на основе различий в уровнях доходов. Для программы в Индонезии окупаемость была на уровне 25% по сравнению с 22% для начального образования, хотя в этом случае отдача оценивалась путем измерения темпов прироста индивидуальных доходов в сравнении с темпами роста затрат на обучение. В Бангладеш частная норма отдачи для такой программы составляла в среднем 37%. Несмотря на всю неопределенность этих оценочных данных, они говорят, во-первых, о том, что такое вложение средств является продуктивным и, во-вторых, что знания, полученные в рамках программ распространения грамотности, помогают людям увеличить свои доходы и выбраться из нищеты. Еще один вывод можно сделать на основании исследования, касающегося того воздействия, которое участие в программе распространения грамотности среди взрослых оказывает на уровень потребления в домохозяйствах Ганы.

Участие в такой программе не приводило к каким-либо различиям в случае домашних хозяйств, в которых по крайней мере один из членов уже получил то или иное формальное образование. Однако среди домохозяйств, где никто ранее не имел такого образования, различия оказались значительными: в домохозяйствах, члены которых участвовали в программе распространения грамотности, уровень потребления был на 57% выше, чем в тех, где таких участников не было, при должном учете всех других соответствующих переменных параметров (Blunch and Pörtner, 2004). В Гане на величину дохода, по видимому, влияет только уровень образования наиболее грамотного члена семьи (Joliffe, 2002).

Таким образом, имеющиеся ограниченные данные показывают, что отдача от капиталовложений в программы по распространению грамотности среди взрослых, как правило, сопоставима с эффективностью расходов на начальное образование и даже выигрывает по сравнению с ними. На практике издержки, связанные с упущенными возможностями в отношении ребенка, который должен был посещать школу, но не посещал ее, как правило, ниже, чем в отношении взрослого, который мог участвовать в программе распространения грамотности, но не делал этого. В то же время возможности реализовать приобретенные выгоды скорее появляются у взрослого, который так или иначе уже участвует в трудовой деятельности.

с этим возникают важные вопросы по поводу того, почему выделению средств на программы для взрослых до последнего времени уделялось относительно мало внимания¹⁵.

Выводы

Как было показано в этой главе, грамотность является правом и дает четкие преимущества, получаемые либо в результате школьного образования, либо путем участия в программах по распространению грамотности среди взрослых. Программы для взрослых, как видно по опыту, позволяют получать ряд выгод, особенно в плане развития чувства собственного достоинства, расширения прав и возможностей, которые не дает одно только школьное образование. Весьма скудные имеющиеся данные указывают также на то, что программы для взрослых с точки зрения затрат столь же эффективны, что и начальное школьное образование. В связи


15. Обсуждение вопроса о том, что цели ОДВ, касающиеся распространения грамотности, и некоторым другим целям ОДВ уделяется относительно мало внимания, см. главу 1.

Строительные рабочие-мигранты читают газеты во время обеденного перерыва в Пекине (Китай).



© SIPA / AP

Глава 6

Становление
понятия
грамотности

На первый взгляд кажется, что термин «грамотность» понятен каждому. Однако «грамотность» оказалась столь сложным и динамично развивающимся понятием, что и по сей день ему дают множество толкований и определений. На представления людей о том, что означает быть грамотным или неграмотным, влияют академические исследования, государственные программы, национальные условия, культурные ценности, личный опыт. В академических кругах теории грамотности прошли заметную эволюцию — от доктрин, в центре внимания которых находились лишь изменения, претерпеваемые самим индивидуумом, до более сложных воззрений, охватывающих широкий социальный контекст («среда, благоприятствующая грамотности» и «грамотное общество»), которые содействуют и благоприятствуют практической деятельности в области грамотности. В результате этих и других изменений расширилось и понимание этой концепции международным сообществом, занимающимся разработкой политики в области грамотности — от подхода к ней как к простому процессу приобретения базовых когнитивных навыков до их использования таким образом, который способствует социально-экономическому развитию и повышению способности к социальному анализу и критическому осмыслению действительности в качестве основы для личных и социальных преобразований. В настоящей главе прослеживается эволюция этих различных представлений о том, что означает «быть грамотным» (и «стать грамотным»), а также показывается, каким образом эти различные представления отражались в разработке политики. Здесь находят свое проявление несколько значительных концептуальных расхождений, которые получают дальнейшее аналитическое осмысление в настоящем докладе.

Изначальное значение английского слова *literacy* (грамотность) отличается от его перевода на ряд других языков.

Определение и концептуальное осмысление грамотности

Слово *literate* (грамотный) на английском языке на протяжении долгого времени означало «знакомый с литературой» или, в более общем плане, хорошо образованный, просвещенный. Лишь с конца XIX века это понятие стало также относиться к способности

прочитать и написать текст, однако при этом сохраняло и свое более широкое значение: знающий или образованный в конкретной области или областях. Таким образом, изначальное значение английского слова *literacy* (грамотность) отличается от его перевода на ряд других языков (см. вставку 6.1, где рассматривается французская терминология).

Вставка 6.1 Французская терминология, связанная с «грамотностью»

Во французском языке термины *alphabétisme* и *analphabétisme* означают «грамотность» и «неграмотность», тогда как термин *alphabétisation* означает «изучение грамоты» и используется во Франции для обозначения процесса обретения грамотности. До начала 1980-х годов неграмотность воспринималась во Франции как проблема, касающаяся иммигрантов из Магриба и других частей Африки. Однако, несмотря на то что французы использовали термины *analphabétisme* и *alphabétisation* как характеристики того, что ими понималось как проблема грамотности иммигрантов, проблема по сути заключалась в плохих навыках чтения и письма на французском языке как на языке иностранном (что относилось к иммигрантам второго поколения и, в меньшей степени, к тем иммигрантам, а также французским гражданам, которые говорили на региональных языках, таких, как баскский, каталанский и бретонский).

В 1981 г. был опубликован доклад по проблеме нищеты, в котором обращалось внимание на ограниченные навыки чтения и письма у многих граждан Франции. Одновременно французский благотворительный фонд ATD Quart Monde ввел в обращение термин *illettrisme* (малограмотность), с тем чтобы неимущие французы с ограниченными навыками чтения и письма не считали, что их приравнивают к рабочим-иммигрантам, клеймом как *analphabètes* (неграмотные). Термин *illettrisme* претерпел изменения и стал относиться к тем, кто прошел частичное или полное обучение в системе начальной французской школы, не получив достаточных навыков. Впоследствии для решения этого вопроса был создан межведомственный орган (постоянная межведомственная группа по борьбе с малограмотностью).

В последнее время появление новых материалов международных органов (в основном на английском языке) способствовало появлению новых

представлений о грамотности, и проведенное в Канаде международное обследование грамотности взрослых привело к появлению нового понимания термина *alphabétisme*. В этом понимании «грамотность» относится к более широкому обучению и умению владеть информацией в интересах «работы в рамках обществ знаний (информационных обществ), которые будут доминировать в XXI веке» (OECD, 1997). С этой точки зрения грамотность имеет четкую функциональную роль в контексте мира, охваченного глобализацией.

Самым последним явлением во франкоязычной концепции грамотности стало появление (изначально в Квебеке) термина *littératie*, а также менее используемого термина *littératies*. Первый термин происходит от англоязычного понимания грамотности, которого придерживается ОЭСР (и которое относится к компетенциям, считающимся важными для «информационного общества»); второй термин (который, например, использует Центр по изучению и развитию образования Монктонского университета в Нью-Брунсуике) родственен англоязычной концепции множественной грамотности, которую выдвинуло движение под названием «Новые исследования в области грамотности» (см. раздел *Грамотность как прикладное, практически используемое и ситуационно обусловленное понятие*).

В августе 2005 г. Франция начала использовать термин *littérisme* как означающий «умение читать и понимать простой текст, а также использовать и передавать письменную информацию на тему повседневной жизни». *Littérisme*, являющийся антонимом термина *illettrisme*, можно считать близким эквивалентом английской концепции грамотности, охватывающим также навыки счета.

Источники. Fernandez (2005), Limage (1986, 2005), Ministère de la culture et de la communication (2005), OECD/HRDC/Statistics Canada (1997).

1. В настоящем разделе широко используются материалы научных исследований, основывающихся на англоязычной традиции, которая до настоящего времени оказывает наиболее заметное влияние на международную политику. Однако следует упомянуть и о других заметных теоретических традициях, уходящих своими корнями в испанский, португальский и китайский языки.

С середины XX века ученые стали уделять определению грамотности серьезное внимание, и их труды оказали непосредственное воздействие на подходы к практике и политике в этой области (Fransman, 2005)¹. Ученые, представляющие такой широкий круг областей, как психология, экономика, лингвистика, социология, антропология, философия и история, вовлечены в постоянные и подчас весьма горячие дискуссии по вопросу о значении и определении термина «грамотность», а также о том, как он соотносится с более широкими понятиями образования и знаний. В свете этих развивающихся дискуссий, а также с учетом основных традиций, критических воззрений и подходов к грамотности, в настоящем разделе излагаются четыре отдельных толкования понятия «грамотность»:

- грамотность как самостоятельный набор навыков;
- грамотность как прикладное, практически используемое и ситуационно обусловленное понятие;
- грамотность как процесс обучения;
- грамотность как текст.

Эти широкие понятия охватывают почти все теоретические представления о концепции грамотности².

Грамотность как набор навыков

Навыки чтения, письма и устной речи

Грамотность чаще всего понимают как набор реальных навыков (в особенности когнитивных навыков чтения и письма), которые не зависят от контекста их приобретения и личности приобретшего их человека. Ученые продолжают спорить о том, каков же оптимальный путь к обретению грамотности; одни отстаивают «фонетический» подход, другие — подход по принципу «чтение ради смысла». Эти дискуссии получили название «войны вокруг чтения» (Adams 1993; Goodman, 1996; см. также обсуждение этого вопроса в Street, 2004). Акцент, делаемый на осмыслении, привел недавно к уделению «научного» внимания фонетике, узнаванию слов, правописанию и лексике. На основе этого подхода недавно стали проводиться исследования в области когнитивных наук, посвященные важным аспектам человеческой памяти (например, как мозг обрабатывает текстовые структуры) и методике, такой, как подготовка в области фонологического осмысления и

Вставка 6.2 Навыки устной речи

Давние представления о «непреодолимой пропасти» между обществами с устной и письменной традициями привели к появлению концепции «континуума» форм коммуникации в различных обществах и постоянного динамического взаимодействия между различными средствами (Finnegan, 1998). В рамках единого общества существует множество устных и письменных форм. Даже использование этих форм отдельными людьми может меняться в зависимости от ситуации.

Уделение внимания навыкам устной речи наряду с навыками чтения и письма имеет важные последствия для извлечения преимуществ из программ распространения грамотности. Например, поскольку усилия по расширению прав и возможностей женщин и девушек включают развитие их навыков устной речи (то есть уверенность при разговоре), эти усилия должны основываться на тех знаниях устной речи, которыми они уже обладают (Robinson, 2003). В том что касается навыков счета, большинство взрослых учащихся уже умеют устно считать и имеют представление о некоторых математических структурах. Их умение считать в уме более или менее отвечает потребностям их повседневной жизни; по сути, многие «неграмотные» взрослые (в особенности те, которые связаны с торговлей) лучше считают в уме, чем более «образованные» люди (Archer and Cottingham, 1996a). Эти навыки следует учитывать и развивать.

Сохранение и развитие навыков устной речи может служить одним из средств сохранения языка, поскольку многие языки не имеют эквивалентной письменности (или в меньшей степени совместимы с ней), и поэтому им грозит опасность исчезновения по мере того, как более молодые поколения адаптируются к письменным языкам, используемым в школе.

постановка задач, связанных с ускоренным чтением (Abadzi, 2003b, 2004).

Тенденция к возведению во главу угла «научных» принципов фонетики привела к появлению утверждений о том, что письмо представляет собой транскрипцию речи и в силу этого «выше» ее. Аналогичным образом, некоторые утверждают, что алфавитная система технологически выше других письменных форм, поскольку она носит фонетический характер, а не основывается на изображениях, служащих для передачи смысла (Olson, 1994). Street (2004) отмечает, что многие такие взгляды основываются на более глубоких

Грамотность чаще всего понимают как набор реальных навыков (в особенности когнитивных навыков чтения и письма)

2. Сюда не входит постмодернистская теория грамотности, согласно которой она является инструментом власти и угнетения, обеспечивающим легитимность доминирующих дискурсов и ставящим под угрозу исчезновения языка, культуры и местные знания. Эта теория, согласно которой грамотность является средством «создания смысла», обращает внимание на экстремальный характер концепции и направленности «проекта в области грамотности», который, как утверждают сторонники постмодернистского подхода, преследует своей задачей стандартизацию западной концепции образования (Shikshantar, 2003).

посылках, касающихся когнитивных последствий обучения чтению и письму. Этот когнитивный аргумент увязывается с более широким социетальным развитием, так что грамотность становится условием (или инструментом) для экономического роста, «прогресса» и перехода от «устных» культур к культурам «грамотным» (Goody, 1977; Ong, 1982; Olson, 1977, 1994).

Переход от устных форм к письменным имеет основополагающие последствия для человеческого сознания. Он не только позволяет представить мир в условных знаках, но и облекает мысль в линейную форму, обеспечивая критические рамки для аналитического мышления. Рациональное сознание часто воспринимают как некую данность, однако оно проистекает из классической эпистемологии, которая может быть менее актуальна для обществ, обосновывающихся на иных парадигмах мышления и взаимодействия. В связи с этим целесообразно пользоваться таким пониманием грамотности, которое в той или иной степени сосредоточено на навыках устной речи (вставка 6.2).

В 1970-х годах некоторые социальные психологи утверждали, что многие представления о грамотности в целом увязаны с навыками письма, приобретаемыми в школе, что серьезно ограничивает значение, придаваемое грамотности, а это особенно касается утверждения о том, что она улучшает мыслительные способности (Scribner and Cole, 1978; Olson, 1977).

Навыки счета

Умение считать — включая те навыки, которые оно охватывает — обычно понимается либо как дополнение к набору навыков, охватываемых термином «грамотность», либо как компонент самой грамотности. В недавнем обзоре научной литературы отмечается, что английский термин *numeracy* (умение считать) впервые был введен в 1959 г. (в докладе Краутера, представленном министерству образования Соединенного Королевства) в качестве «зеркального отображения грамотности» для обозначения относительно сложного уровня того, что мы сегодня называем «научной грамотностью» (Coben et al., 2003).

Умение считать чаще всего воспринимают как зависящее от определенного математического образования, а неумение считать воспринимается как результат плохого школьного обучения. Эта концепция «ограниченного владения» навыками счета, которая ставит во главу угла обучение рабочей силы минимальным навыкам, продолжает доминировать и по сей день; ее используют многие национальные и международные учреждения, занимающиеся вопросами оценки грамотности (Coben et al., 2003).

Противники этого взгляда утверждают, что программа обучения взрослых математике/навыкам счета, основывающаяся на понятии компетентности, слишком ограничена и в этом ее опасность (FitzSimons, 2002, цитируется по: Coben et al., 2003). Они проводят различие между концепциями навыков счета с узко

Вставка 6.3 Ситуации, требующие умения считать

Недавно предложенный подход к вопросу навыков счета содержит характеристику трех различных видов «ситуаций, требующих умения считать» (Gal, 2000):

- *Генеративные ситуации* требуют, чтобы люди считали, количественно определяли, вычисляли и иным образом обрабатывали цифры, количества, объекты или визуальные элементы, причем все это в той или иной степени требует языковых навыков.
- *Интерпретивные ситуации* требуют, чтобы люди понимали смысл идей, изложенных устным или письменным образом, причем эти идеи, основываясь на количественных данных, тем не менее не требуют использования цифр.

- *Ситуации принятия решений* «требуют, чтобы люди находили и изучали множественные потоки информации в целях определения направления действий, как правило с учетом конфликтующих идей, ограничений или неопределенностей».

Обучение взрослых навыкам счета означает предоставление им возможности «эффективно справляться со множественными видами ситуаций, связанных с навыками счета». Навыки счета в качестве таковых следует рассматривать как полуавтономную область, лежащую на перекрестке грамотности и математики, которая связана не только с чисто когнитивными вопросами, но и с установками учащихся и с когнитивными формами.

Источники: Gal (2000), Coben et al. (2003).

определенными учебными результатами, которую они характеризуют как трактующую навыки счета с точки зрения людских ресурсов, и такими подходами, которые давали бы возможность развития критического гражданственного мышления [Johnston et al., 2002, цитируется по: Coben et al., 2003].

В последнее время термин «numeracy» используется для характеристики способности обрабатывать, интерпретировать и распространять цифровую, количественную, пространственную, статистическую и даже математическую информацию, делая это таким образом, который отвечает множественным условиям (вставка 6.3). Этот термин все чаще относится к такой компетентности, которая позволяет более эффективно участвовать в соответствующей социальной деятельности [Evans, 2000].

Навыки, открывающие дорогу к знаниям и информации

Слово «грамотность» стали использовать в гораздо более широком, метафорическом смысле, относя его к другим навыкам и компетенциям, например, «информационная грамотность», «визуальная грамотность», «грамотность в области средств информации» и «научная грамотность». Международные организации — например, ОЭСР путем публикации таких трудов, как «Грамотность в информационный век» (2001 г.) и «Навыки грамотности на службе общества знаний» (1997 г.) — придали импульс новому использованию этих терминов, благодаря чему в конечном счете появился новый французский термин *littératie* (Fernandez, 2005). Эти концепции, как правило, имеют различный смысл и акцент, начиная с подхода к грамотности как к набору в основном технических навыков (точка зрения ОЭСР) и кончая идеей о том, что эти навыки должны использоваться критическим образом для изучения своей среды (например, своего рабочего места и средств информации) и для содействия социальным преобразованиям (Hull, 2003). Например, термин «информационная грамотность» в широком смысле относится к возможностям доступа к значительному кругу информационных источников и их использования в целях удовлетворения потребностей в информации. Однако он может также означать разработку комплексного набора критических навыков, которые дают людям возмож-

ность выражения, изучения, оспаривания, передачи и понимания потока идей, которыми обмениваются индивидуумы и группы в быстро меняющейся технологической среде.

Некоторые ученые считают более целесообразным использование концепции множественной грамотности, то есть умения «читать мир» в конкретном контексте: технологическом, здравоохранительном, информационном, медийном, визуальном, научном и т.д. (см. Street, 2003; Lankshear and Knobel, 2003; Cope and Kalantzis, 2000). Эта концепция стала в последнее время использоваться во франкоязычном мире (прежде всего в Квебеке) благодаря термину *littératies*. Ее стали применять к пониманию множественных форм грамотности среди групп меньшинств с меняющейся парадигмой культурной самобытности (см. работу, цитируемую в Fernandez, 2005).

И все же понятие множественных видов грамотности не является бесспорным. «Грамотность», притягивая большое число модифицирующих факторов, становится термином, лишенным своей основы, а ее основной смысл, связанный с навыками чтения, оказывается подорванным (Jones, 1997; Hull, 2003). В ответ на эту критику некоторые подчеркивают, что чтение в самом широком смысле этого слова остается неотъемлемым элементом понятия грамотности. Таким образом, чтение может означать не только расшифровку и понимание слов, но и толкование знаков, символов, изображений и звуков, которые зависят от социального контекста (Cope and Kalantzis, 2000). Вкратце можно сказать, что различные повседневные ситуации характеризуются различными требованиями, предъявляемыми к грамотности, разными восприятиями грамотности и разными видами силовых взаимоотношений и иерархий знаний [Barton et al., 1999; Street, 2003].

Грамотность как прикладное, практически используемое и ситуационно обусловленное понятие

Признавая ограниченность основанного на навыках подхода к грамотности, некоторые ученые пытаются поставить во главу угла применение этих навыков «адекватным» образом. Одной из первых скоординированных попыток добиться этого стала разработка понятия «функциональной грамотности». В 1960-х и 1970-х годах эта концепция перво-

Некоторые ученые считают целесообразным использование концепции множественной грамотности

Грамотность может рассматриваться в качестве активного процесса обучения, имеющего под собой широкую основу

начально означала влияние грамотности на социально-экономическое развитие³. Различные толкования понятия функциональной грамотности часто предполагают, что грамотности можно научить в качестве универсального набора навыков (повсеместно применимых) и что существует только одна грамотность, которой каждый должен овладеть одинаковыми путями. Грамотность рассматривалась в качестве нейтральной и не зависящей от социального контекста.

Этот подход претерпел изменения, и ученые стали утверждать, что характер того, как *практикуется* грамотность, зависит от социального и культурного контекста (Barton, 1994). Этнографические исследования практики использования грамотности в конкретной среде сыграли особо важную роль в развитии этого подхода, который часто называют «Новые исследования в области грамотности» (НИГ) (Gee, 1999; Barton and Hamilton, 1999; Collins, 1995; Heath, 1993; Street, 1998). Подход на основе НИГ рассматривает грамотность не как технический навык, не зависящий от контекста, а как социальную практику, неразрывно связанную с социальной средой. При этом утверждается, что даже такие предположительно «объективные» навыки, как умение считать, могут быть обусловлены социальной средой (вставка 6.4)

К основным концепциям в рамках этого подхода к грамотности относятся *случаи грамотности* («любая ситуация, в которой письменный текст неотъемлем от характера взаимодействий участников и от их процессов интерпретации»), а так же *практика грамотности* («социальная практика и концепции чтения и письма») (Street, 1984). Подход по принципу *грамотность как прикладное, практически используемое и ситуационно обусловленное понятие* ставит под вопрос правомерность определения человека в качестве «грамотного» или «неграмотного», поскольку многие из тех, кого считают неграмотным, на деле способны в значительной степени использовать практику грамотности для конкретных целей в своей повседневной жизни (Doronilla, 1996).

Однако этот подход вызывает критику со стороны некоторых ученых, которые утверждают, что он делает излишний акцент на местных требованиях и недостаточно признает характер влияния внешних сил (например, колониальных администраций,

Вставка 6.4 Этноматематика

Термин «этноматематика» охватывает как «математику, которая используется конкретными культурными группами» (Coben et al., 2003), так и педагогические подходы, увязанные с использованием этих форм математики. Этноматематика стала одной из областей антропологических, политических и педагогических исследований и практики, сторонником которых с середины 1970-х годов выступил бразильский педагог Убиратан Д'Амброзио и которые впоследствии получили развитие в трудах таких ученых, как Паулу Гердес, Гелса Книжник и другие. Подчас утверждают, что математика является универсальным языком, однако в основе математического образования во многом лежат западные предпосылки и ценности. Развитие этноматематики в качестве активной области исследовательской и практической деятельности способствовало более широкому признанию того, что математика, подобно грамотности, может быть неразрывно связана с кругом практических процессов. Например, в рамках исследований в области народной математики изучалась методика обретения навыков счета представителями различных коренных групп. К примеру, будучи официально неграмотными, взрослые жители сельских районов Тамилнада владеют сложными навыками счета, включая способность рассчитывать время и изменения, связанные с временами года, на основе длины тени различных предметов; аналогичным образом, деревенские женщины должны уметь считать, с тем чтобы производить расчеты сложных геометрических форм посадок риса (так называемых *колумс*).

Источники. Coben et al. (2003), Dighe (2004).

миссионеров, международной коммуникации и экономической глобализации) на «местный» опыт конкретных общин (Brandt and Clinton, 2002; Collins and Blot, 2003). Maddox (2001) и Stromquist (2004) утверждают, что сторонники этого подхода игнорируют необходимость рассматривать потенциал грамотности в качестве фактора, помогающего людям вырваться из своей «местной» ситуации, чтобы принимать участие в более полной экономической, социальной и политической деятельности.

Грамотность как процесс обучения

Человек становится грамотным по мере обучения. Эта идея лежит в основе третьего подхода, который рассматривает грамотность как активный процесс обучения, имеющий под собой широкую основу, а не как продукт более ограниченной и сфокусированной педагогической деятельности. Основываясь на теориях Дьюи и Пиаже, педагоги-конструкти-

3. Впоследствии этот термин значительно эволюционировал и стал также учитывать другие аспекты (например, личные, культурные, политические).

висты ставят во главу угла характер осмысления отдельными учащимися, в особенности детьми, своего учебного опыта. В том что касается образования взрослых, некоторые ученые рассматривают личный опыт как главный ресурс для обучения. Опыт является одним из пяти принципов «андрагогии», или теории обучения взрослых (Knowles, 1980), автор которой выступает сторонником педагогического процесса, в центре которого находятся учащиеся и важнейшую роль в котором играет критическое осмысление. Другой автор (Kolb, 1984) разработал учебный цикл на основе опыта, в котором «конкретный опыт» служит точкой отсчета для обучения, основывающегося на критическом осмыслении.

В последнее время социальные психологи и антропологи стали использовать такие термины, как «коллаборативное обучение», «распределенное обучение» и «сообщества практики», перенося акцент с индивидуального разума в направлении более социальной практики, основываясь на новых формах понимания грамотности (Rogoff and Lave, 1984; Lave, 1988; Rogoff, 2003; Lave and

Wenger, 1991). Например, Rogers (2003) проводит различие между обучением «с ориентацией на поставленную задачу», которое принято оценивать по итогам выполнения задачи на основе теста, и «обучением с ориентацией на обучение», которое оценивается глазами учащегося. Более традиционные методы обучения детей (обучение на основе тестов «с ориентацией на поставленную задачу») часто используются и при работе со взрослыми, о чем свидетельствуют многие программы распространения грамотности среди взрослых.

Паоло Фрейре относится к числу наиболее известных педагогов, работающих со взрослыми, чьи труды включают понятия активного обучения в конкретном социально-культурном контексте (вставка 6.5). Фрейре подчеркивал важное значение привнесения социально-культурных реалий взрослого в сам процесс обучения с их последующим использованием в учебном процессе с целью оспорить эти социальные процессы. Центральное место в его педагогике занимает понятие «критической грамотности», цели, достичь которую предполагается отчасти путем работы с книгами и другими текстами, но также, в более глубоком плане, посредством «прочтения» (то есть интерпретации, осмысления, постановки под сомнение, теоретизации, изучения, исследования, взятия пробы и сомнения), а также посредством «написания» социального мира (оказывая на него воздействие и преобразуя путем диалога).

Идеи Фрейре используются в качестве педагогических средств для оказания поддержки учащимся, относящимся к угнетенным, отверженным или находящимся в неблагоприятном положении группам в силу своего пола, этнической принадлежности или социально-экономического статуса. Во франкоязычной Африке такие ученые, как Жозеф Ки-Зербо (Буркина-Фасо) документально зафиксировали мобилизацию «африканизированной» грамотности, которая непосредственно отвечала бы насущным потребностям континента в коммуникации. Это движение мотивировало внедрение методологий Фрейре несколькими неправительственными организациями (Fernandez, 2005).

Грамотность как текст

Четвертый путь понимания грамотности заключается в том, чтобы смотреть на нее в

Центральное место в педагогике Фрейре занимает понятие «критической грамотности»

Вставка 6.5 Паоло Фрейре: прочтение мира

Каждому прочтению слова должно предшествовать прочтение мира. Именно начиная с прочтения мира, которое читатель привносит в программы распространения грамотности (чтение, обусловленное социальной и классовой принадлежностью), прочтение слова отсылает читателя назад к предыдущему прочтению мира, что, по сути, означает второе прочтение.

Паоло Фрейре, *Педагогика города*, 1993 г.

Согласно Паоло Фрейре, диалог обеспечивает взаимосвязь между устной и грамотной формой толкования, понимания и преобразования мира. Речь идет не о том, чтобы сначала научиться говорить, затем овладеть навыками чтения, а затем и письма. Напротив, навыки речи, чтения и письма являются взаимосвязанными частями активного учебного процесса и социальных преобразований. Слова, которые используют люди для придания вещам смысла в своей повседневной жизни, формируются, создаются и обуславливаются миром, в котором они живут.

Источники. Freire (1995), Gadotti (1994).

Первые кампании по всеобщему распространению грамотности начались в 1950-х годах

плане «учебного предмета» (Bhola, 1994), а также в плане характера текстов, которые производят и потребляют грамотные индивидуумы. Тексты могут иметь различный предмет и жанр (например, учебники, технические/ профессиональные публикации и художественная литература), отличаться в зависимости от сложности используемого языка, а также в зависимости от идеологического содержания (явного или скрытого)⁴.

Этот подход уделяет особое внимание анализу дискретных отрывков текста, которые социолингвисты называют «дискурсом». Испытывая влияние со стороны более широких социальных теорий (например, Мишеля Фуко), данный подход рассматривает грамотность в более широких рамках коммуникативных и социально-политических процессов, которые конструируют, узаконивают и воспроизводят существующие властные структуры (см. Gee, 1990; Fairclough, 1991)⁵. Язык представляет собой одну из нескольких форм, посредством которых осуществляется коммуникация (Kress and van Leeuwen, 2001). Более широкий вопрос политики, поднимаемый в этой работе, состоит в том, насколько виды грамотности, преподаваемые в школах и в рамках программ для взрослых, актуальны по отношению к сегодняшней и будущей жизни учащихся (Gee et al., 1996)⁶. Вкратце можно сказать, что эти четыре подхода широко отражают эволюцию понимания «грамотности» в различных традициях изучаемых дисциплин. Развитие международной политики не находится в прямой зависимости от этих подходов, однако существует определенное взаимодействие между меняющимися теориями и ориентированными на политику подходами к грамотности, о чем свидетельствует следующий раздел.

Понятия грамотности, принятые международным сообществом

Начиная с 1950-х годов дискуссии по вопросам политики, проводимые международными организациями, и принимаемые ими решения стали все больше, хотя и различным образом, отражать концептуальные понятия грамотности, которые рассматривались выше. ЮНЕСКО, в частности, сыграла ведущую роль в разработке международной политики в области грамотности и оказала влияние на изменение

тона дискуссии по вопросам политики, проводимой заинтересованными лицами в рамках международного сообщества. Для последнего в этот период основным вопросом стал вопрос о том, какое внимание и какой финансовый приоритет следует уделять программам и кампаниям по распространению грамотности в рамках международной политики. Даже когда грамотность оказалась в центре внимания международных конференций, нередко наблюдался разрыв между риторикой заявлений по вопросу политики в области грамотности и реальными инвестициями в программы по ее распространению наряду с их осуществлением и оценкой. В приводимом ниже обзоре основное внимание уделяется понятиям грамотности, сформулированным в официальных документах международных организаций по вопросам политики. Практическое применение этих концепций рассматривается в главе 9.

«Искоренение неграмотности» (1950-е – 1960-е годы)

После Второй мировой войны ЮНЕСКО оказала поддержку народному движению по распространению грамотности в рамках своих целенаправленных усилий по содействию развитию базового образования⁷. В 1947 г. ЮНЕСКО признала, что широкий круг навыков, включая обретение грамотности, является основополагающим аспектом развития личности и прав человека (UNESCO, 1947). ЮНЕСКО поддержала идею «фундаментального образования», которая в основном была сосредоточена на навыках чтения и письма

4. Некоторые недавние лингвистические исследования основываются на подходе, согласно которому язык конструируется сначала исторически, а затем конструируется вновь, когда учащийся обучается ему, а потом конструируется опять каждый раз, когда кто-то им пользуется (Barton, 1994). Поскольку читатель также конструируется (в силу того, что число его субъектных позиций ограничено), тексты способны к легитимизации и воспроизведению социальных форм неравенства, в том числе между мужчинами и женщинами.

5. См. вставку 9.3 по вопросу скрытой учебной программы.

6. Критические подходы к грамотности, подобные этому, утверждают, что движение к универсализации грамотности может иметь негативные последствия: например, оно, само того не желая, может снабжать людей определенными ярлыками и расставлять их по определенному ранжиру, оно способно уменьшать культурное разнообразие и ограничивать мотивацию к обучению экзаменами, дипломами и стремлением получения работы (Shikshantar, 2003).

7. Послевоенный период также охарактеризовался национальными движениями за освобождение от колониального ига. Одной из первых стран, поднявшихся на борьбу за независимость, стала Индия, где вопросы грамотности и базового образования стали основой широчайшей программы общинного развития при Ганди (Yousif, 2003).

и которая нашла свое отражение в заявлении ЮНЕСКО от 1958 г. о том, что «грамотным считается тот, кто может прочесть и написать краткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное». Наступление холодной войны и вытекающая из этого политическая напряженность ослабили заинтересованность во всемирной кампании за всеобщую грамотность⁸. Тем не менее международное сообщество пришло к договоренности о необходимости «искоренения неграмотности» и разработке путей, позволяющих людям приобрести базовый набор независимых навыков грамотности (Jones, 1990b; Chabbott, 2003; UNESCO, 2004b).

Важным событием в рамках международных усилий по развитию всеобщей грамотности стало проведение второй Международной конференции по образованию взрослых в 1960 г. в Монреале, Канада. Участники этой конференции выступили за проведение крупной международной кампании по «искоренению неграмотности всего за несколько лет», что придало бы импульс отдельным национальным усилиям развивающихся стран при финансовой поддержке со стороны промышленно развитых государств. Помимо этого, Конвенция и Рекомендация о борьбе с дискриминацией в области образования, принятые Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1960 г., были направлены на то, чтобы «поощрить и активизировать соответствующими путями образование людей, не получивших никакого начального образования» (Yousif, 2003). Несмотря на эти решения и рекомендации, деятельность на местах оказалась ограниченной, за исключением нескольких национальных кампаний (например, на Кубе в 1961 г.).

Функциональная грамотность и Экспериментальная всемирная программа распространения грамотности (1960-е – 1970-е годы)

Большинство международных организаций в 1960-х и 1970-х годах отказались от оказания поддержки массовым кампаниям распространения грамотности и перешли к моделям человеческого капитала в области образования. На грамотность все больше стали смотреть как на необходимое условие экономического роста и национального развития. Например, Всемирный конгресс министров

образования по вопросам искоренения неграмотности (состоявшийся в Тегеране в 1965 г.) впервые подчеркнул взаимосвязь между грамотностью и развитием и особо выделил концепцию функциональной грамотности. «Грамотность, не будучи самоцелью, должна рассматриваться как форма подготовки человека к его социальной, гражданской и экономической роли, которая выходит за пределы рудиментарной подготовки в области грамотности, состоящей в одном только обучении чтению и письму» (цитируется по: Yousif, 2003)⁹.

Понятие функциональной грамотности стало главным в рамках Экспериментальной всемирной программы распространения грамотности ЮНЕСКО (ЭВПГ), осуществление которой было начато Генеральной конференцией в 1966 г., проводилось в 11 странах и было прекращено в 1973 г.¹⁰ ЭВПГ, финансируемая Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН) и другими учреждениями, была направлена на овладение навыками грамотности путем экспериментирования и обучения, ориентированного на получение работы. Одновременно ПРООН взяла на себя ведущую роль в финансировании технической помощи, которая отражала идеи функциональной грамотности (Jones, 1990b).

Хотя концепция функциональной грамотности первоначально делала акцент на повышении эффективности и продуктивности, в свете опыта ЭВПГ она стала включать более широкий диапазон людских чаяний и устремлений:

«именно с учетом всего диапазона функций человека, будь он гражданином, производителем, частным домовладельцем в своей семье, деревне или общине, будь он индивидуумом, ищущим ответа на вопросы, которые он ставит себе относительно физического, социального, морального и интеллектуального мира, в котором он живет — именно с учетом этого должна восприниматься и проявляться роль подготовки в области грамотности. Именно с этой точки зрения функциональная грамотность рассматривается как аналогичная образованию на протяжении всей жизни, насколько эта вторая концепция также охватывает все то, что включает жизнь» (UNESCO/UNDP, 1976, цит. по Yousif, 2003).

8. Smyth (2005) утверждает, что представители западных стран в руководящих органах ЮНЕСКО и влиятельные члены Всемирного банка связывали кампании за массовую грамотность с культурой и политикой стран восточного блока. В связи с этим решение ограничить финансирование крупной международной кампании по «искоренению неграмотности» частично объяснялось представлением о том, что политическое содержание массовых кампаний по распространению грамотности поможет распространению коммунизма.

9. В настоящей главе отсутствие гендерно-нейтральной терминологии отражает язык международных соглашений и деклараций того времени.

10. В 1967 г. было осуществлено четыре проекта (в Алжире, Эквадоре, Исламской Республике Иран и Мали), в 1968 г. — пять проектов (в Эфиопии, Гвинее, на Мадагаскаре, в Объединенной Республике Танзании и Венесуэле) и в 1971 г. — два проекта (в Индии и Сирийской Арабской Республике). В рамках ЭВПГ особое внимание уделялось организации, методологии, финансированию, международному сотрудничеству, мониторингу и оценке (Yousif, 2003). К сожалению, в целом эта программа рассматривалась как неудачная.

В 1980-х годах и в начале 1990-х годов интерес международных учреждений к программам распространения грамотности уменьшился

В 1978 г. Генеральная конференция ЮНЕСКО приняла определение функциональной грамотности, которое используется и по сей день и гласит: «Функционально грамотным считается тот, кто может участвовать во всех тех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины, и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины».

Паоло Фрейре и грамотность как фактор преобразований (1970-е годы)

В 1970-х годах теория «воспитания сознательности» Паоло Фрейре – которая, среди прочего, утверждала, что социальное осознание и критический поиск являются ключевыми факторами социальных преобразований – завоевала популярность в развивающихся странах. Она также оказала заметное влияние на развитие концепций грамотности в ЮНЕСКО и других международных организациях. В 1975 г. в ходе Международного симпозиума по вопросам грамотности, состоявшегося в Персеполисе (Иран), ЮНЕСКО присудила Фрейре Премию Мохамеда Реза Пехлеви за распространение грамотности. Это влияние нашло свое отражение в Персеполисской декларации, в которой утверждалось, что грамотность должна выходить за процессы обретения навыков чтения, письма и счета, внося свой вклад в «освобождение человека» и его всестороннее развитие: «Понимаемая таким образом грамотность создает условия для формирования критического осознания противоречий общества, в котором живет человек, а также целей этого общества; она также стимулирует инициативу и его участие в создании проектов, способных повлиять на мир, преобразовать его и определить цели истинного человеческого развития. Она должна открыть путь к овладению приемами и методами и человеческими отношениями. Грамотность не является самоцелью. Она представляет собой одно из основных прав человека» (Bataille, 1976).

В ходе этого периода подход Фрейре к грамотности пользовался значительным международным признанием.

Уменьшение капиталовложений и влияние Джомтьенской конференции (1980-е – 1990-е годы)

В 1980-х годах и в начале 1990-х годов интерес международных учреждений к программам распространения грамотности, а также к финансированию этих программ уменьшился. В частности, Всемирный банк стал уделять серьезное внимание начальному школьному образованию, предав образованию взрослых относительно забвению. В условиях увеличения нагрузки на национальные бюджеты финансирование неформального образования и программ распространения грамотности среди взрослых уменьшилось, а программ начального образования – увеличилось (Torres, 2004). ЮНИСЕФ и ЮНЕСКО в 1982 г. учредили рабочую группу по всеобщему распространению начального образования и грамотности, что положило начало проведению ежегодных консультационных совещаний с участием международных НПО и, в конечном счете, к тому, что вопросам грамотности и образования для всех стали вновь уделять внимание (Chabbott, 2003).

В конце 1980-х годов определения грамотности стали более широкими, так как потребовалось учесть влияние таких явлений как глобализация, появление новых технологий, в том числе ИКТ. Участники семинара по вопросам грамотности в промышленно развитых странах, состоявшегося в 1987 г. в Торонто, выступили со следующим заявлением: «Грамотность не ограничивается способностью читать, писать и считать. Требования, выдвигаемые развивающейся технологией, обуславливают необходимость в повышении уровней знаний, навыков и понимания для достижения базовой грамотности» (цит. по Yousif, 2003).

В этот период были внесены важные концептуальные уточнения, связанные с проведением Международного года грамотности (1990 г.) и со Всемирной декларацией об образовании для всех, принятой в Джомтьене, Таиланд, в 1990 г. Например, ЮНЕСКО стала проводить различие между грамотностью как навыком и грамотностью как культурно и социально обусловленной практикой, а впоследствии поддержала усилия по содействию обретению грамотности – по-новому определяемой как «базовые учебные потребности» – на основе постоянного процесса, включаю-

щего формальное и неформальное образование, распространяемое на людей всех возрастов (UNESCO, 2004b). Образованию на протяжении всей жизни стали уделять больше внимания, когда в докладе Международной комиссии по образованию для XXI века (1996 г.) и в Гамбургской декларации (1997 г.) грамотность была охарактеризована как имеющая важное значение для образования на протяжении всей жизни и как катализатор для активизации участия общины (UNESCO, 1997, 2004b). Однако нет убедительных свидетельств тому, что эти уточнения и эта поддержка оказали влияние на деятельность на местах (Yousif, 2003). В заключительном докладе Форума по образованию для всех в середине десятилетия (Амман, Иордания, 1996 г.) говорилось: «Охват детей начальным школьным образованием расширился, однако не охваченные школой и неграмотные молодые люди и взрослые по-прежнему забыты». Основное внимание международного сообщества по-прежнему уделялось начальному образованию, и даже ЮНЕСКО не удалось сохранить тот уровень поддержки деятельности по распространению грамотности, который был характерен для периода, предшествовавшего Джомтьенской конференции (Yousif, 2003).

От Дакарской конференции до наших дней

Начиная с 2000 г. международная деятельность в области распространения грамотности осуществляется вокруг шести целей, поставленных в Дакаре, а также целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ) (см. главу 1). Международный валютный фонд, ОЭСР, Всемирный банк и Организация Объединенных Наций взяли на себя обязательства действовать в интересах достижения ЦРТ и, тем самым, способствовать всеобщему начальному образованию, гендерному равенству и расширению прав и возможностей женщин на всех ступенях образования. После принятия Дакарских рамок действий дискуссия по вопросам грамотности, ведущаяся международными планирующими структурами и заинтересованными лицами, характеризуется акцентом на повышении уровней грамотности и на новом понимании грамотности (UNESCO, 2003d). Многие международные организации и НПО признали наличие тех проблем, которые ставит неграмотность, и стремятся к расширению доступа к грамотности (ILO, 2004; OECD, 2004;

Вставка 6.6 ЮНЕСКО и вопросы грамотности сегодня

В 2002 г. Организация Объединенных Наций провозгласила период 2003-2012 гг. Десятилетием грамотности Организации Объединенных Наций*. В резолюции 56/116 признается центральное место, которое грамотность занимает в образовании на протяжении всей жизни, и утверждается, что «грамотность имеет важнейшее значение для приобретения всеми детьми, молодежью и взрослыми лицами важнейших жизненных навыков, которые дают им возможность противостоять вызовам, с которыми они могут столкнуться в жизни, и представляет собой важнейший шаг в базовом обучении, которое является необходимым инструментом эффективного участия в жизни обществ и экономической деятельности в XXI веке» (United Nations, 2002b).

В этой резолюции также находит свое отражение социальный аспект грамотности. В ней признается, что «создание условий для борьбы с неграмотностью и формирование образованного общества имеют важное значение для достижения целей искоренения нищеты, снижения уровня детской смертности, сдерживания темпов прироста населения и обеспечения равенства мужчин и женщин, а также устойчивого развития, мира и демократии». ЮНЕСКО уделяет важное значение цели всеобщей грамотности под лозунгом «Грамотность как свобода», что отражает эволюции концепции грамотности:

не ограничивающейся ее простым пониманием в качестве набора технических навыков письма, чтения и счета... и выходящее на множественное понимание, охватывающее многосторонние значения и аспекты этих бесспорно важнейших умений. Такой взгляд, отвечающий недавним экономическим, политическим и социальным преобразованиям, включая глобализацию, а также развитие информационных и коммуникационных технологий, признает наличие многих практических процессов грамотности, неразрывно связанных с различными культурными процессами, личными обстоятельствами и коллективными структурами (UNESCO, 2004b).

Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций преследует своей задачей получение к 2012 г. следующих четырех результатов:

- достижение значительного прогресса в направлении принятых в Дакаре целей 3,4 и 5;
- предоставление всем учащимся возможности всестороннего овладения грамотностью и жизненными навыками;
- создание устойчивой и расширяющейся грамотной среды;
- повышение качества жизни.

Призывая к пониманию грамотности, основанной на ее «множественных сторонах», ЮНЕСКО тем не менее исключает из этого определения такие навыки, как «компьютерная грамотность», «медийная грамотность», «здравосохранительная грамотность», «экограмотность» и «эмоциональная грамотность» (UNESCO, 2004b).

* Резолюцию, принятую Генеральной Ассамблеей по докладу Третьего комитета (A/56/572), см. по следующему адресу: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=11559&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Провозглашение Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций означает решительную приверженность новой борьбе за распространение грамотности

Вставка 6.7 Содействие развитию грамотности в рамках региональных ассоциаций

Недавно созданная Панафриканская ассоциация грамотности и образования взрослых, пользующаяся поддержкой со стороны ЮНЕСКО и Международного совета по образованию взрослых, занимается конкретной задачей достижения поставленной в Дакаре цели, связанной с грамотностью. В 1993 г. Организация по вопросам образования, культуры и науки Лиги арабских государств провозгласила задачу искоренения в регионе неграмотности, в том числе в области культуры; сегодняшние приоритеты включают широкий круг вопросов, начиная с подготовки учителей начальной школы и кончая современными подходами на основе функциональной грамотности. В Азии и Тихом океане Региональное бюро ЮНЕСКО по вопросам образования и его культурные центры стали участвовать в мероприятиях в области неформального образования и в выпуске материалов для обучения грамотности, предназначенных для лиц, недавно овладевших грамотностью, и для специалистов по распространению грамотности. В 1951 г. в регионе Латинской

Америки и Карибского бассейна был создан Региональный центр по сотрудничеству в области образования взрослых. Начиная с 1979 г. осуществляется Крупный проект в области образования в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, направленный на расширение доступа к базовому образованию и программам в области грамотности взрослых. На протяжении 1980-х и 1990-х годов в рамках этого проекта осуществлялись мероприятия по повышению качества образования и обеспечению равенства возможностей (UNESCO/OREALC, 2001). Уровни грамотности в регионе увеличились, однако в нем сохраняется проблема обеспечения равноправного доступа к образованию, что потребовало разработки нового Регионального проекта в области образования для стран Латинской Америки и Карибского бассейна на 2002-2017 гг., посвященного вопросам образования молодежи и взрослых.

Источник. Torres (2004).

ЮНЕСКО, 2004b; UNICEF, 2005a; World Bank, 2003; UNDP, 2004). С наибольшей силой приверженность делу распространения грамотности нашла свое выражение в провозглашении Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций (вставка 6.6). Пропагандирование вопросов грамотности и уровень активности на международной арене увеличились, однако разные организации предпринимают разные усилия в этой области (а также придерживаются разных определений как самой грамотности, так и ее бенефициаров). Такие факторы, как язык, гендер, ВИЧ/СПИД, чрезвычайные ситуации и конфликты, осложняют и обостряют потребность в понимании, развитии и обеспечении грамотности для всех, а также отражают трудность формулирования единого международного подхода к грамотности, на основе которого строилась бы политика.

Международные концепции грамотности начиная с середины XX века заметно изменились, что часто отражало доминирующее воздействие академических исследований (в основном в англоязычных странах). Определяющее политику международное сообщество, возглавляемое ЮНЕСКО, перешло от толкования грамотности и неграмотности как автономных навыков к акценту на

грамотность как на функциональную способность, где нашли отражение принципы Фрейре, а в последнее время — и к учету понятий множественных видов грамотности, грамотности как непрерывного процесса, а также понятий грамотной среды и грамотного общества. Региональные сети ставят во главу угла понимание грамотности, которое в большей степени отвечает национальным приоритетам политики.

В следующем разделе кратко рассматриваются концепции грамотности других представителей международного сообщества, включая национальные правительства, учреждения по оказанию помощи и членов гражданского общества.

Другие концепции грамотности

Региональные и национальные определения

Наряду с крупными глобальными институциональными инициативами, направленными на содействие развитию грамотности, программы также формируются на региональном уровне, отражая, как правило, концепции грамотности, принятые ЮНЕСКО (вставка 6.7).

Понятия грамотности на уровне стран также, как правило, отражают концептуальные

Вставка 6.8 Некоторые национальные понятия грамотности

Бразилия

- Институт географии и статистики Бразилии определяет в качестве «функционально грамотных» тех лиц, которые завершили четыре года школьного обучения, а в качестве «функционально неграмотных» – тех, кому это не удалось. Неправительственные организации и занимающиеся вопросами образования группы настаивают на том, чтобы власти пересмотрели определение функциональной грамотности на основе восьми лет школьного обучения, которое сейчас гарантируется всем гражданам Конституцией этой страны.

Индия

- Согласно национальной переписи населения, «грамотным» является человек, умеющий читать и писать на каком-либо языке.

Израиль

- Грамотность определяется как способность «приобретать существенно важные знания и навыки, позволяющие активно участвовать во всей деятельности, для которой необходимы чтение и письмо».
- Министерство образования использует в официальных инструкциях и документах местные термины *oryanut* (понимание прочитанного, письмо и другие языковые навыки) и *boryanut* (лицо, не имеющее образования или знаний, или ничему не научившееся, или не умеющее ни читать ни писать, то есть неграмотное).

Кения

- Согласно обследованию, проведенному в 1994 г. Центральным статистическим бюро, «грамотными» являются те лица в возрасте 15 лет и старше, которые ответили, что они умеют писать и читать.
- В рамках национальной переписи населения 1999 г. были собраны данные в области образования, на основе которых была получена информация в области грамотности; четыре года начального образования рассматривались как необходимые для устойчивого развития грамотности.

Непал

- Грамотность традиционно определяется как умение читать, писать и считать плюс функциональность.
- Программа базового начального образования определяет грамотность следующим образом: базовая грамотность, обновление навыков и непрерывное образование.
- Человек должен быть грамотным на непальском языке, однако Совет по неформальному образованию (орган по вопросам политики в области распространения грамотности) признает грамотность на одном из родных языков.

Источники. Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005), Brosh-Vaitz (2005), Bunyi (2005), Govinda and Biswal (2005b), Koirala and Aryal (2005).

темы, речь о которых шла выше, особенно те из них, которые сформировались за последнее десятилетие, хотя сохраняются и некоторые интересные варианты (вставка 6.8).

Таблица 6.1, основывающаяся на данных, составленных Статистическим институтом ЮНЕСКО, показывает национальные определения грамотности, полученные при помощи различных оценочных средств, включая обследования семей и переписи населения, проведенные в 105 различных странах с 1993 г. по 2004 г. В большинстве случаев национальные данные получены за счет косвенных оценок, основывающихся на самозаявлениях, обследованиях семей или показателях учебной успеваемости (на Бермудских Островах для определения уровней грамотности использовалось тестирование)¹¹.

Около 80% перечисленных стран определяют грамотность как способность прочитать и/или написать простое предложение на национальном или родном языке¹².

Учреждения по оказанию международной помощи

Определения грамотности, используемые двусторонними учреждениями по оказанию помощи, в целом соответствуют меняющейся концепции грамотности, используемой ЮНЕСКО (см. таблицу 6.2); тем не менее, в свете преследуемых ими целей, их определения часто носят более узкий и более «прагматический» характер. Для промышленно-развитого мира характерен больший акцент на том виде навыков грамотности, который актуален для глобальной экономики.

11. Вопросы более подробного определения грамотности рассматриваются в главе 7.

12. Следует отметить, что таблица 6.1 показывает второй набор определений грамотности для трех из пяти стран, указанных во вставке 6.8 – Бразилия, Индия и Израиль. Эти дублирующиеся и, возможно, противоречивые определения свидетельствуют о множественности понятий и путей определения грамотности, а также о трудности проведения даже субнациональных сопоставлений в области грамотности, не говоря уже о межнациональном сравнительном анализе.

Таблица 6.1 Национальные определения грамотности/неграмотности

«Умение прочитать без труда или с трудом письмо или газету»		Результаты школьного обучения (в порядке повышения)	
	Ангола, Босния и Герцеговина, Бурунди, Гамбия, Гвинея-Бисау, Демократическая Республика Конго, Доминиканская Республика, Замбия, Кот-д'Ивуар, Мадагаскар, Мьянма, Республика Молдова, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Свазиленд, Судан, Сьерра-Леоне, Того, Тринидад и Тобаго, Узбекистан, Центральноафриканская Республика, Чад, Экваториальная Гвинея	Малайзия	(Грамотные) «Население в возрасте 10 лет и старше, учившееся в школе на любом языке».
		Венгрия	«Лица, не завершившие первый класс общей (начальной) школы, рассматриваются как неграмотные».
		Парагвай	«Неграмотные определяются как люди в возрасте 15 лет и старше, которые не закончили второго класса».
		Зимбабве	«Любое лицо, которое закончило по меньшей мере третий класс... считается грамотным».
		б.ю. Р. Македония	«Лица, закончившие более трех классов начальной школы, рассматривались как грамотные. Помимо этого, лицо, не имеющее свидетельства о школьном обучении и имеющее один-три класса начального школьного образования, рассматривается как грамотное, если оно может прочитать и написать сочинение (текст), связанный с его повседневной жизнью, например, прочитать и написать письмо, вне зависимости от языка».
		Израиль	(Грамотные) «Население, закончившее по крайней мере начальную школу».
		Греция	«В качестве неграмотных рассматриваются те, кто никогда не учился в школе (органически неграмотные), а также те, кто не закончил шестой год начального образования (функциональные неграмотные)».
		Белиз	«Неграмотные: лица в возрасте 14 лет и старше, которые закончили в большинстве своем 7 или 8 лет начального образования».
		Румыния	«Грамотные: начальная ступень+средняя ступень+второй этап средней ступени, а также лица, которые умеют читать и писать. Неграмотные: лица, которые умеют читать, но не умеют писать, а также лица, которые не умеют ни читать, ни писать».
		Другие определения	
		Бермудские Острова	«Владение навыками обработки информации: навыками чтения, письма, счета, необходимыми для использования печатных материалов, постоянно встречающихся на работе, дома и в общине».
		Китай	«В городских районах: грамотными считаются лица, знающие как минимум 2000 иероглифов. В сельских районах: грамотными считаются лица, знающие как минимум 1500 иероглифов».
		Намибия	«(Грамотность:) Умение осмысленно писать на любом языке. Люди, умеющие читать и не умеющие писать, были охарактеризованы как неграмотные. Аналогичным образом, люди, умеющие писать и не умеющие читать, были охарактеризованы как неграмотные».
Умение прочитать и написать простое предложение			
Критерий языка	<ul style="list-style-type: none"> без упоминания языка: Алжир, Бахрейн (неграмотный человек: тот, кто не умеет читать или писать, а также тот, кто может только читать, например, человек, который изучал Коран), Беларусь, Болгария, Гондурас, Египет, Кипр, Китай, Колумбия, Куба, Лесото, Маврикий, Мальта, Мексика, Никарагуа, Пакистан ("человек, который может прочитать газету и написать простое письмо"), Российская Федерация, Таджикистан, Эквадор умение прочитать и написать простое предложение <i>на указанных языках</i>: Азербайджан («грамотность приемлема на любом языке, имеющем письменность»), Камерун (на французском или английском языках для лиц в возрасте 15 лет и старше), Мавритания («на указанном языке»), Новая Каледония (на французском языке), Шри-Ланка (на сингальском, тамильском и английском языках), Сирийская Арабская Республика (на арабском языке), Турция (для граждан Турции: с использованием современного турецкого алфавита; для лиц, не являющихся гражданами Турции: на родном языке) умение читать и писать <i>на любом языке</i>: Бразилия, Буркина-Фасо, Вьетнам, Исламская Республика Иран («на фарси или любом другом языке»), Камбоджа, Мальдивские Острова (на «дживехи, английском, арабском и т.д.»), Монголия, Палестинские автономные территории, Палау-Новая Гвинея, Саудовская Аравия (с упоминанием слепых, читающих шрифтом Брайля), Сенегал, Того, Объединенная Республика Танзания, Хорватия 		
Критерий возраста	Таиланд (старше 5 лет); Армения, Гватемала, Индия и Туркменистан (старше 7 лет); Сальвадор (старше 10 лет), Сейшельские Острова (старше 12 лет); Боливия, Габон и Иордания (старше 15 лет); Испания (старше 16 лет)		
Результаты школьного обучения (в порядке повышения)			
Доминика	Данные, полученные на основе переписи, рассматривают лиц, не получивших школьного обучения или образования, в качестве неграмотных		
Украина	(Грамотные) «Лица, имеющие определенный уровень образования. Для лиц, не получивших образования – умение читать или писать на любом языке или только умение читать».		
Словакия	(Неграмотные) «Данные о числе лиц, не получивших формального образования».		

Примечание. Источник национальных определений грамотности см. во Введении к Статистическому приложению.

Например, в докладе ОЭСР под названием «Навыки грамотности для общества знаний» (1997 г.) грамотность определяется следующим образом: «конкретный навык, а именно, умение понимать и использовать печатную информацию в повседневной деятельности дома, на работе и в общине в интересах достижения своих целей и развития своих знаний и потенциала». Это

определение, содержащее ссылку на широкий набор компетенций в области обработки информации, указывает на множественный характер навыков, которые составляют грамотность в развитых индустриальных странах.

Гражданское общество

Лишь немногие международные НПО

Таблица 6.2 Определения грамотности, используемые учреждениями по оказанию помощи

Организации	Определение грамотности
ЮНИСЕФ	<i>Функциональная грамотность</i> означает способность использовать навыки чтения, письма и счета для эффективного функционирования и развития индивидуума и общины. Грамотность определяется в соответствии с определением ЮНЕСКО («Грамотным является человек, который может осмысленно прочитать и написать короткое предложение на тему из своей повседневной жизни»).
Департамент международного развития (Соединенное Королевство); Управление по вопросам международного развития США; Всемирный Банк	<i>Грамотность</i> является базовым набором навыков (чтения, письма и счета), или компетенций.
Канадское агентство международного развития; Датское агентство международного развития; Агентство международной помощи и развития Новой Зеландии.	<i>Грамотность</i> является одним из навыков, которые должны обеспечиваться базовым образованием, или одним из компонентов базового образования.
БМЗ (Федеральное министерство экономического сотрудничества и развития Германии); Нидерланды; Шведское агентство по сотрудничеству в области развития	<i>Грамотность</i> : умение читать и писать (текст и числа), в том числе в целях обучения, наряду с развитием этих навыков и их эффективным использованием в целях удовлетворения базовых потребностей.

Источник. Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.

Огромное большинство НПО, ставящих своей основной задачей вопросы образования, игнорируют образование взрослых и грамотность

Вставка 6.9 Различные концепции грамотности, используемые НПО

Организация «Plan Philippines» делает частичный акцент на системе альтернативного обучения в рамках программы базовой грамотности, направленной на предоставление детям и взрослым «базовых навыков грамотности в области чтения и счета». Основные программы этой организации сосредоточены на двух областях – базовом обучении и жизненных навыках, с тем чтобы учащиеся могли полностью реализовать свой потенциал и внести вклад в развитие обществ.

Организация «World Vision» предлагает программы в области грамотности с использованием широкого подхода к образованию, который поощряет поддержку внешкольной молодежи и взрослых, находящейся в уязвимом положении. Эти программы делают акцент на профессиональном образовании и образовании в целях получения средств к существованию и ориентированы на детей в условиях кризиса, а также на молодежь, женщин и взрослых.

Осуществляемая организацией «ЭкшенЭйд» программа РЕФЛЕКТ («Regenerated Freirean Literacy through Empowering Community

Techniques» – «Возрожденная концепция грамотности Фрейре: методика расширения прав и возможностей общины») оказывает заметное влияние на политику и практику НПО в области грамотности по всему миру. В ежегоднике этой организации за 1996 г. в статье под названием «Новые концепции грамотности: идеологический подход» говорится следующее:

«Грамотность теперь рассматривается не как простой подход или компетенция, а как процесс. Это не просто технология, под которой мы сегодня ее понимаем (вне зависимости от того, что используется – ручка, бумага, компьютер и т.д.) ... Фрейре дает социальный, политический и экономический анализ процессов, которые влияют на знания людей и на получаемые ими преимущества (обеспечивая "осознание" ими своей ситуации)». Согласно Фрейре, «никакой педагогический процесс или процесс развития не может быть нейтральным» (Archer and Cottingham, 1996a).

Источники. Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ; Archer and Cottingham (1996a).

используют концепции грамотности, которые радикальным образом отличались бы от тех, что рассматривались выше. По сути дела, огромное большинство НПО, ставящих своей основной задачей вопросы образования, проявляют тенденцию к игнорированию образования взрослых и грамотности. Например, организация «Oxfam» ставит свою политику в области образования в рамки ЦРТ, в результате чего основное внимание уделяется гендерному равенству и финансированию начального образования и гораздо меньшее внимание — грамотности молодежи и взрослых. Среди тех немногих НПО, которые уделяют основное внимание грамотности взрослых, большинство ставит во главу угла навыки чтения и письма, меньшее число НПО — функциональную грамотность и совсем немногие — «преобразовательные» толкования (вставка 6.9).

Существует ли «глобальный консенсус» по вопросу грамотности?

Определения и концепции грамотности за последние пятьдесят лет значительно расширились. Еще в 1949 г. Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций сочла, что минимальные требования к фундаментальному образованию должны заключаться в обучении домашним навыкам, знании других культур и в возможности развития таких личных качеств, как инициатива и свобода (Jones, 1990*b*). В последующие годы пришло понимание существования более глубоких, концептуальных аспектов грамотности, которые до сих пор так и не нашли отражения в официальных национальных или международных определениях. По мере изменения определений грамотности — перехода от набора технических навыков для отдельных людей к концепции навыков, необходимых для людских ресурсов в целом, в интересах экономического роста, к возможностям проведения социально-культурных и политических преобразований, международные организации стали признавать более широкие концепции грамотности, охватывающие «воспитание сознательности», освоение грамотности «на практике», обучение на протяжении всей жизни, обучение навыкам устной речи, а также грамотности в области

информационных и коммуникационных технологий.

Особенно важное значение имеет растущее понимание международным сообществом более широких социальных контекстов, в которых грамотность стимулируется, приобретает, развивается и поддерживается. Грамотность теперь понимают не как исключительно преобразование отдельной личности, а как преобразование, имеющее контекстуальный и социальный характер. Все чаще говорят о важном значении богатой как государственной, так и частной среды, благоприятствующей грамотности, насыщенной письменными документами (например, книгами, журналами и газетами), визуальными материалами (например, знаками, плакатами, указателями), а так же коммуникационными и электронными средствами (например, радио, телевидением, компьютерами, сотовыми телефонами). В семье, общине, школе, на рабочих местах — повсюду качество среды, благоприятствующей грамотности, сказывается на характере реализации навыков грамотности и ее понимании.

По мере того, как текст становится неотъемлемой частью базовых социальных, политических и экономических институтов — например, в кабинетах, судах, библиотеках, банках и учебных центрах, — актуальным становится и понятие «общество грамотности» (см., например, Olson and Torrance, 2001). Оно не только обеспечивает доступ к печатным материалам, письменным источникам, визуальным средствам и современным технологиям; в идеальном варианте оно обеспечивает свободный обмен текстовой информацией и предоставляет широкий круг возможностей для обучения на протяжении всей жизни. Эти более широкие концепции грамотности обеспечивают плодотворную почву для дальнейших исследований, инноваций и прогресса на пути разработки эффективных программ распространения грамотности для всех, и именно они составляют основу для содержания следующих трех глав. ■

Общество грамотности обеспечивает свободный обмен текстовой информацией и предоставляет широкий круг возможностей для обучения на протяжении всей жизни

Глава 7

«Картирование» проблемы грамотности в глобальном масштабе

Всеохватывающей задачей в рамках цели обеспечения грамотности ОДВ является усиление навыков грамотности и ее использование всеми людьми в масштабах всего мира, с особым упором на развивающиеся страны. В настоящей главе, опираясь на целую систему различного рода измерений и оценок, предпринимается попытка осветить основные тенденции и направления в области грамотности взрослых и молодежи в различных регионах, разных странах и местностях. Хотя эти тенденции и являются позитивными, тем не менее, они недостаточны для того, чтобы можно было рассчитывать на достижение цели грамотности.

Неграмотность продолжает превалировать среди женщин, людей пожилого возраста, проживающих в сельских общинах, и в домохозяйствах с низким уровнем доходов. Возможности приобретения грамотности являются особенно ограниченными среди таких социально отверженных групп населения, как кочевые народы, мигранты, бездомные, «внутренне» перемещенные лица и лица, страдающие физическими и уственными недостатками. Новые, так называемые «прямые» способы измерения уровней грамотности, выходящие за рамки принятых («конвенциональных») измерений, — которые основывались главным образом на самооценке и выражались в виде дихотомии «неграмотный» и «грамотный», — свидетельствуют о том, что масштабы и объем проблемы грамотности в масштабах мира являются гораздо большими, чем считалось ранее.



На избирательном участке в Иордании в 2003 г. женщина проходит регистрацию, ставя отпечаток большого пальца вместо подписи.

Понимание положения дел с различными аспектами проблемы грамотности является важным, если речь идет о достижении к 2015 г. целей ОДВ, поставленных в Дакаре

Существенное сокращение неграмотности во всех ее формах и представление молодежи и взрослым возможности обогатить свои навыки грамотности и более широко использовать их, — все это является главной задачей в рамках цели ОДВ, касающейся грамотности. Для того чтобы подойти к решению этих проблем, руководители внутри стран и те, кто принимает решения на международном уровне, должны располагать самыми последними сведениями и данными, касающимися того, где и в какой степени удалось добиться обеспечения грамотности, как она измерялась (или каким образом она может быть лучше измерена) и отслеживалась; они должны также понимать, почему некоторым группам удалось успешным образом приобрести эффективные навыки грамотности, а другим группам этого не удалось. Понимание положения дел с различными аспектами грамотности является важным для участников, если они хотят добиться к 2015 г. поставленных в Дакаре целей ОДВ.

С учетом вышесказанного в настоящей главе рассматриваются всемирные, региональные, национальные и субнациональные тенденции в области грамотности, некоторые даже и в исторической перспективе¹. В ней говорится о том, каким образом грамотность и неграмотность подвергались «конвенциональному» измерению и оценке в виде дихотомии, которая основывалась на самозаявлении, мнении третьих сторон или опосредствованных показателях по образованию. В ней также рассматриваются вопросы, связанные с серьезной озабоченностью по поводу точности и сопоставимости «конвенциональных» данных по грамотности, и уделяется особое внимание новым средствам и способам оценки. Далее в главе резюмируются основные выводы, явившиеся результатом альтернативных стратегий измерения, включая те выводы, которые базируются на прямых оценках положения дел в области грамотности в развивающихся странах, а в более широких масштабах — сопоставительных исследований в развитых странах.

Измерение и мониторинг грамотности

Международные компиляции данных о грамотности

В 1950-х и 1960-х годах ученые и международные организации использовали сопоставимые данные, касающиеся грамотности среди взрослых, в качестве средства для оценки экономического прогресса и национального развития². Статистические данные по грамотности рассматривались в качестве важного показателя тех масштабов, в которых отдельные лица могли принимать эффективное участие в жизни общества и пользоваться благами перестраивающейся на современные рельсы экономики. Например, национальные пороговые значения грамотности рассматривались в качестве основного условия для начала экономического «отрыва» и модернизации (Rostow, 1960). В международных организациях «большое разделение» всех на «грамотных» и «неграмотных» позволяло ответственным руководителям располагать инструментами для того, чтобы показать, где и среди каких социальных групп наиболее остро стоял вопрос о принятии мер, направленных на ликвидацию неграмотности и осуществление программ по распространению грамотности. Для международного сообщества призыв «искоренить неграмотность» стал своего рода объединяющим лозунгом (Smyth, 2005).

В 1950-е годы ЮНЕСКО занялась деятельностью, связанной с возрастающим спросом на сопоставимые данные в области грамотности. В одной из ранних публикаций «Прогресс в области грамотности в различных странах» (1953 г.) были скомпилированы цифры, взятые из примерно 30 национальных переписей населения, проведенных до Второй мировой войны. В публикации «Положение дел в области неграмотности в середине столетия» (1957 г.) приводились данные переписей более чем 60 стран, собранные главным образом после 1945 г., в которых содержались оценки уровней неграмотности во всех странах мира. В последующих публикациях приводились обновленные национальные оценки, и в них включались прогнозы, касающиеся как глобальных, так и региональных тенденций (UNESCO, 1970, 1978, 1980, 1988, 1995).

Эти первые публикации способствовали разработке стандартного определения

1. В настоящей главе внимание сосредоточено на тенденциях и положении дел в области грамотности внутри отдельных обществ и на сравнении между ними, и лишь косвенно в ней рассматриваются вопросы, связанные с воздействием усиливающих грамотность механизмов (например, школ, программ по распространению грамотности среди взрослых, кампаний по распространению грамотности и среды, благоприятствующей грамотности), а также воздействием более широких социальных сил, которые влияли на развитие грамотности в прошлом. В главе 8 указанные выше вопросы рассматриваются более подробно.

2. См., например, Cipolla (1969), UNESCO (1957), McClelland (1961, 1966), Anderson and Bowman (1965, 1976).

грамотности, которая была принята Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1958 г. в следующей формулировке: «Грамотным/неграмотным является человек, который может/не может прочесть и написать короткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное». Это определение стало отправным положением для национальных переписей населения и способствовало большей сопоставимости статистических данных в отношении неграмотности.

Таким образом, в рамках измерительных стандартов грамотность стала рассматриваться в качестве ограниченного набора когнитивных навыков (как правило, способностей, заключающихся в умении читать напечатанный текст и писать), которые приобретаются отдельными людьми различным образом (главным образом, в школах, но также и в рамках «кампаний» по распространению грамотности и программ неформального образования), и которые могут измеряться независимым образом в контексте, в котором они были приобретены (см. глава 6).

В публикациях ЮНЕСКО, посвященных проблеме грамотности, постоянно ставилась задача охватить все страны мира. Для политических руководителей и экспертов полезность такого рода статистических данных перевешивала сомнения, в отношении их точности (измеряют ли они то, что является объектом измерения?) и сопоставимости (можно ли их сопоставлять для проведения сравнений между странами и внутри них?). Поэтому основная задача ЮНЕСКО заключалась в обеспечении того, чтобы опубликованные данные по грамотности давали в более или менее разумных масштабах точную картину глобальных и региональных тенденций в области неграмотности.

Компиляции данных о неграмотности укрепили существовавший на международном уровне консенсус, заключавшийся в том, что неграмотность затрагивает большинство стран и представляет собой серьезную проблему в ракурсе социальных и экономических преобразований³. Грамотность, с другой стороны, представлялась в качестве более сложной и

неоднозначной проблемы. В каком объеме необходима грамотность? И ради каких целей должна обеспечиваться грамотность?

В странах, где (если верить «конвенциональным» оценкам) практически все взрослые являются грамотными, задача «ликвидации неграмотности» приводила к возникновению более продвинутых озабоченностей, связанных с распространением «функциональной грамотности», оценкой грамотности в качестве континуума навыков, удовлетворения базовых учебных потребностей каждого человека и предоставления возможностей для обучения на протяжении всей жизни.

В результате, проявления неграмотности, — а не проблема грамотности, — стали центральным моментом в международной политике и оставались таковыми до конца 1980-х годов⁴. И хотя многие члены международного сообщества признавали, что грамотность и навыки счета заслуживают того, чтобы уделять им постоянное внимание, лишь только после Джомтьенской конференции (1990 г.) и Дакарского форума (2000 г.) проблема ликвидации неграмотности была поставлена в более широкий контекст обеспечения удовлетворения базовых учебных потребностей всех детей и взрослых (Smyth, 2005).

Подходы к измерению и мониторингу

До последнего времени все международные оценки грамотности базировались на данных официальных национальных переписей населения. Альтернативные источники (например, демографические и экономические обзоры, содержащие ограниченную информацию о грамотности, или специализированные исследования, посвященные грамотности)⁵, использовались редко.

На практике эксперты определяют уровень грамотности отдельного человека одним из трех следующих методов:

- Респонденты сообщают о своем уровне грамотности, отвечая на вопросы, фигурирующие в вопроснике, который заполняется в ходе переписи или обследования (самозаявление).

До последнего времени все международные оценки грамотности базировались на данных официальных переписей населения

3. Неграмотность, как правило, изображалась в качестве бедствия, которое следует искоренить, или болезни, от которой несчастных следует излечить. Эти исключительно негативные коннотации неграмотности стали ненароком стигматизировать тех, кто обладал слабыми навыками письма, и они способствовали приданию еще большей дихотомии концепции грамотности/неграмотности.

4. См., например, Bataille (1976), Региональное бюро ЮНЕСКО по образованию в Африке (1983 г.).

5. Оба вида обзоров, как правило, основаны на анализе выборки домохозяйств и, таким образом, они именуется "обследованиями домохозяйств".

Вставка 7.1 Определение уровней грамотности на основе данных переписи населения

Широкое использование данных переписей для оценки уровня грамотности (или неграмотности) не свободно от проблем, касающихся как существа, так и методики. Эти проблемы, являющиеся разными применительно к разным странам, в последние годы оказывают меньшее влияние и воздействие, тем не менее они включают в себя следующие.

■ *Недостаточность данных переписей.* Эта проблема чаще всего возникает в странах с высокими уровнями грамотности в силу того, что некоторые из переписей никогда не включали вопросы, касающиеся грамотности, в вопросы, фигурирующие в вопросниках (например, Нидерланды, Швеция и Швейцария), а другие перестали в определенное время использовать эти данные (например, Австралия, Австрия, Канада и Новая Зеландия). Многие развивающиеся страны, в которых считалось, что неграмотность является широко распространенным явлением, начали только в последние десятилетия включать вопросы, касающиеся неграмотности, в вопросники для переписей населения.

■ *Значительно отличающиеся друг от друга определения.* Среди определений грамотности, используемых в настоящее время, имеются определения, в соответствии с которыми человек считается грамотным, если он «умеет читать или писать» (например, в Болгарии, Сальвадоре и Египте); «умеет прочитать газету и написать простое письмо» (например, Пакистан); «умеет читать и писать, понимая прочитанное и написанное... на любом языке, имеющем систему письменности» (Азербайджан); «умеет читать и писать или только читать независимо от используемого языка» (Туркменистан); или «может читать и писать, понимая прочитанное и написанное, на любом языке» (Индия). В ходе ранее проводившихся переписей способность подписаться своим именем рассматривалась иногда в качестве достаточного доказательства грамотности. В зависимости от той или иной страны лица, которые могут лишь читать или лишь писать, могут квалифицироваться в качестве грамотных, неграмотных или «полуграмотных» (UNESCO, 1953). Даже внутри одной и той же страны использованные в ходе переписей определения подвержены быстрому изменению: например, в ходе каждой из пяти проведенных в Пакистане переписей использовались различные определения грамотности (Choudhry, 2005). В целом, имеющиеся данные свидетельствуют о том, что, хотя оперативные определения продолжают отличаться друг от друга, в последние годы степень такого рода различий между странами уменьшилась в силу того, что международные определения стали общепризнанными.

■ *Различающиеся определения «взрослого» населения.* В большинстве переписей взрослое население определяется как возрастная группа от 15 лет и старше. В некоторых случаях нижний предел данной возрастной группы населения устанавливается в 10, 7 или даже в 5 лет. Лица, в отношении возраста которых не имеется сведений, могут включаться или не включаться в общее число грамотных или неграмотных лиц. Имели место даже случаи, при которых не определялось никаких возрастных пределов, что означало, что даже еще не начавшие говорить дети могли быть включены в категорию неграмотных (UNESCO, 1953). Другая проблема заключается в том, что переписи проводятся нерегулярно, а ссылки делаются на устаревшие сведения. В то время как в развитых странах перепись населения обычно проводится раз в десять лет, во многих развивающихся странах они проводятся гораздо реже. Поэтому статистические данные о грамотности могут относиться к периодам, отстоящим от текущего времени вплоть до двух десятилетий.

■ *Косвенные/прямые оценки.* Конвенциональные измерения не позволяют осуществлять непосредственную оценку фактически имеющихся навыков грамотности и умение пользоваться ими применительно к отдельным лицам. Скорее они полагаются на самооценку или оценку третьих сторон, что является косвенным способом измерения. В силу указанного выше, они являются неточными и, во многих отношениях, неполным отражением уровней грамотности. Они могут также приводить к завышенным оценкам уровней грамотности. Как это будет показано ниже, прямые измерения навыков чтения и письма, как правило, дают более реалистическую картину уровней грамотности отдельных лиц и распределения этих навыков в обществе.

■ *Достоверность учебных результатов, измеряемых с помощью опосредствованных методов.* Во многих переписях годы школьной учебы (как правило, от 4 до 5 лет) рассматриваются как приемлемая опосредствованная мера измерения для определения уровня грамотности. Как будет показано, оценка числа неграмотных/грамотных, основывающаяся на факте обучения в течение определенного числа лет, начинает создавать все большие проблемы. Некоторые учащиеся достигают уровня «грамотных» (по конвенциональным оценкам) еще до завершения четырехлетнего школьного обучения; другие остаются «неграмотными» несмотря на то, что они завершили пятилетнее школьное обучение или проучились в школе еще большее число лет.

- Другое отдельное лицо, как правило, глава семьи, сообщает об уровне грамотности членов семьи (оценка, данная третьей стороной).
- Число лет завершено школьного образования используется в качестве опосредствованного показателя, с помощью которого «грамотные» отличаются от «неграмотных» (опосредствованный показатель образовательного уровня).

Каждый из этих «конвенциональных» методов дает оценку общего числа «грамотных» и «неграмотных» в обществе. Интересно отметить, что даже если этот используемый метод и включает множественные категории оценки навыков грамотности отдельного лица, то представляемые данные, как правило, сводятся к простой дихотомии: грамотной или неграмотной.

Уровни грамотности взрослых устанавливаются на основе данных национальных переписей применительно к числу «грамотных» лиц — как правило, в возрасте старше 10-15 лет, а также путем деления этого числа на общее число взрослых, относящихся к той же возрастной группе. В большинстве случаев, общие уровни затем подвергаются разбивке в зависимости от пола, возраста, проживания в городской или сельской местности. В течение десятилетий эти «сопоставимые» уровни грамотности позволяли разрабатывать разумную стратегию мониторинга превалирования неграмотности в рамках государств, регионов и отдельных социальных групп, а также изменений, происходящих по истечении определенного периода времени⁶.

Начиная с 1980-х годов озабоченность по поводу надежности и сопоставимости, базирующихся на переписях населения статистичес-

6. Как отмечает Wagner (2004), понятие *мониторинг*, возникшего от латинского глагола *monere*, означает «предупреждать» или «наблюдать». Таким образом, в той степени, в которой международные статистические данные по грамотности использовались в прошлом для сбора достаточной информации, необходимой для того, чтобы судить, имеет ли место проблема, о которой необходимо предупредить, эти данные выполняли функцию мониторинга. Однако, так как самооценка, оценка третьим лицом или переменные величины, фигурирующие в опосредствованных оценках, говорят мало о фактических навыках грамотности отдельных лиц или групп, их использование в еще большей степени делает непонятным природу и масштабы проблемы, которые являются предметом мониторинга.

7. В 1986 г. ЮНЕСКО и Статистическое управление Организации Объединенных Наций провели совместный семинар в Париже с целью обсуждения использования обследования домохозяйств для совершенствования сбора статистических данных по грамотности взрослых (см. United Nations Statistical Office, 1989). В течение последующих двух десятилетий продолжали проводиться аналогичные дискуссии (см., например, ILI/UNESCO, 1999, 2001, 2002a, 2002b).

Таблица 7.1 Глобальные и региональные тенденции в отношении числа неграмотных с 1950 г. до 2000-2004 гг.

	Число неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	(млн. чел.)					
	1950 г.	1960 г.	1970 г.	1980 г.	1990 г.	2000–2004 гг.
В мире	700	735	847	871	872	771
Развивающиеся страны	804	839	855	759
Развитые страны и страны с переходной экономикой	43	32	17	12
<i>Отдельные регионы</i>						
Страны Африки к югу от Сахары	108	120	129	141
Арабские государства	...	19	48	55	63	65
Восточная Азия и Тихий океан	295	267	232	130
Южная и Западная Азия	301	344	382	381
Латинская Америка и Карибский бассейн	43	44	42	38

Примечание. См. введение к Статистическому приложению в отношении более подробного объяснения используемых в странах определений грамотности, источников и годов, по которым представлены данные.

Источники. За 1950-е и 1960-е годы: UNESCO (1978) Estimates and Projections of Illiteracy, CSR-E-29. Данные касаются оценок за 1972 г., и они не обязательно сопоставимы с данными за последующие годы. Применительно к периоду 1970-х и 1980-х годов: UIS 2002 assessment based on the UN Population estimates, а также перспективы (оценка за 2000 г.). Применительно к 1990-м годам и периоду 2000-2004 гг. данные взяты из Статистического приложения к настоящему докладу, таблица 2A.

Таблица 7.2 Выраженное в процентах распределение общего числа неграмотных в разбивке по странам, статусу стран (развивающиеся/развитые), регионам, полу и возрасту учащихся

	Число неграмотных взрослых (15 лет и старше)					
	1950 г.	1960 г.	1970 г.	1980 г.	1990 г.	2000–2004 гг.
Общее число неграмотного населения по оценке (в млн. чел.)	700	735	847	871	872	771
<i>Распределение неграмотных (%)</i>						
Развивающиеся страны	94.9	96.3	98.1	98.4
Развитые страны и страны с переходной экономикой	5.1	3.7	1.9	1.6
<i>Отдельные регионы</i>						
Страны Африки к югу от Сахары	12.8	13.8	14.8	18.3
Арабские государства	...	2.6	5.7	6.3	7.2	8.4
Восточная Азия и Тихий океан	34.8	30.7	26.6	16.9
Южная и Западная Азия	35.5	39.5	43.8	49.4
Латинская Америка и Карибский басс.	5.1	5.1	4.8	4.9
<i>По полу</i>						
Женщины	...	58.0	61.0	62.0	63.0	64.0
Мужчины	...	42.0	39.0	38.0	37.0	36.0
<i>По возрасту</i>						
Молодые люди в возрасте 15-24 лет	19.8	19.1	17.9	17.2
Все другие взрослые (25 лет и старше)	80.2	80.9	82.1	82.8

Источники. См. таблицу 7.1.

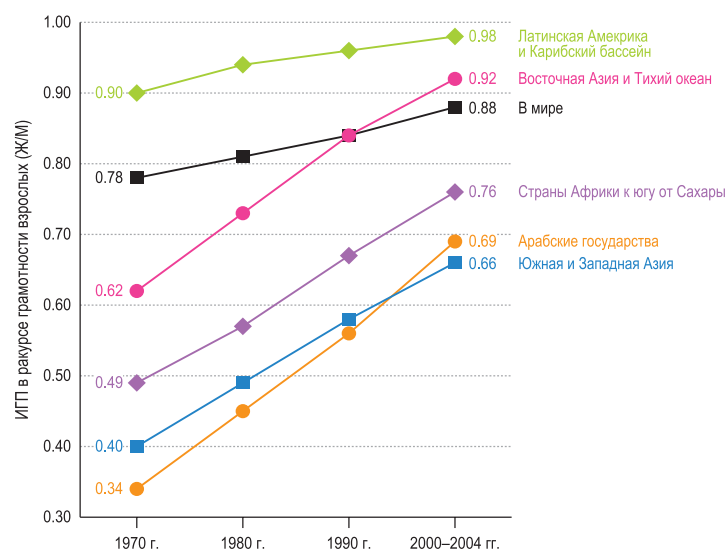
ких данных по грамотности, начинают выходить на первый план (вставка 7.1)⁷. Конвенциональные методы мониторинга грамотности, в рамках которого используются косвенные оценки для классификации дихотомии грамотный/неграмотный среди взрослых, были поставлены под вопрос. Так как лишь небольшое число стран тщательно измеряли фактические навыки отдельных лиц в рамках больших или достаточно широких выборок

Таблица 7.3 Глобальные и региональные тенденции в отношении уровней грамотности взрослых с 1950 г. по 2000-2004 гг.

	Уровни грамотности взрослых (%)						Увеличение уровней грамотности (%)		
	1950 г.	1960 г.	1970 г.	1980 г.	1990 г.	2000-2004 гг.	1970-1980 гг.	1980-1990 гг.	1990 г.-2000-2004 гг.
В мире	55.7	60.7	63.4	69.7	75.4	81.9	9.9	8.2	8.5
Развивающиеся страны	47.7	58.0	67.0	76.4	21.6	15.6	14.0
Развитые страны и страны с переходной экономикой	94.5	96.4	98.6	99.0	2.0	1.8	0.5
<i>Отдельные регионы</i>									
Страны Африки к югу от Сахары	27.8	37.8	49.9	59.7	36.0	32.1	19.6
Арабские государства	...	18.9	28.8	39.2	50.0	62.7	36.1	27.7	25.3
Восточная Азия и Тихий океан	57.5	70.3	81.8	91.4	22.3	16.4	11.7
Южная и Западная Азия	31.6	39.3	47.5	58.6	24.4	20.8	23.5
Латин. Америка и Карибский бассейн	73.7	80.0	85.0	89.7	8.5	6.3	5.5

Источники. См. таблицу 7.1.

Диаграмма 7.1 Уровни грамотности взрослых: глобальные и региональные тенденции в ракурсе гендерного паритета с 1970 г. по 2000-2004 гг.



Источники. См. таблицу 7.1.

населения, точность и надежность данных, представляемых в отношении уровней грамотности, вызывали большие сомнения и неопределенность (Wagner, 2004)⁸.

Начиная с 1980-х годов было проведено большое число обследований, основанных на изучении положения домохозяйств, в том числе в развивающихся странах. Некоторые из этих обследований непосредственным образом касались грамотности (см. ниже), в то время как другие (например, Всемирное исследование деторождаемости, измерение уровней жизни, а также демографические обследования и обследования состояния здоровья), включали определенное число вопросов, связанных с грамотностью. Преимущество этих обследований заключались, среди прочего, в их благоприятном соотношении расходов по сравнению с выгодами, в их своевременности и гибкости. Связанные с изучением грамотности обследования также обладали тем преимуществом, что предметом

Таблица 7.4 Уровни грамотности молодежи в разбивке по статусу стран (развитые/развивающиеся) и регионам с 1970 г. по 2000-2004 гг. с увеличением процентной доли грамотных по каждому десятилетию

	Уровни грамотности молодежи (%)				Увеличение уровней грамотности (%)		
	1970 г.	1980 г.	1990 г.	2000-2004 гг.	1970-1980 гг.	1980-1990 гг.	1990 г.-2000-2004 гг.
В мире	74.7	80.2	84.3	87.5	7.4	5.1	3.8
Развивающиеся страны	66.0	74.4	80.9	85.0	12.7	8.7	5.1
Развитые страны и страны с переходной экономикой	99.0	99.3	99.5	99.7	0.3	0.2	0.2
<i>Отдельные регионы</i>							
Страны Африки к югу от Сахары	41.3	54.3	67.5	72.0	31.5	24.3	6.6
Арабские государства	42.7	54.7	66.6	78.3	28.1	21.8	17.6
Восточная Азия и Тихий океан	83.2	91.3	95.4	97.9	9.7	4.5	2.6
Южная и Западная Азия	43.3	52.6	61.5	73.1	21.6	16.8	18.9
Латин. Америка и Карибский бассейн	84.2	89.5	92.7	95.9	6.2	3.6	3.4

Источники. См. таблицу 7.1.

8. Хотя многие специалисты соглашаются, что традиционные косвенные способы измерения грамотности – в том случае, если на них полагаться полностью, – могут оказывать искажающими реальность, по-прежнему продолжается обсуждение вопроса о целесообразности опосредствованных способов измерения, так как они могут обходиться достаточно дешево (Desjardins and Murray (in press); Murray, 1997).

изучения становились целевые социальные группы, в том числе зачастую и группы лиц, находящихся в наименее благоприятных условиях. Или же были посвящены актуальным политическим приоритетам. В ходе некоторых обследований использовались как прямое тестирование навыков грамотности, так и конвенциональные косвенные оценки, дающие, тем не менее, дополнительные сведения благодаря использованию некоторых инструментов мониторинга (Schaffner, 2005)⁹.

Только в последние пять лет основанные на обследовании домохозяйств обзоры стали вызывать на международном уровне недовольство в связи со статистическими данными по грамотности. Почти 40% официальных позиций по грамотности, приводимых в Статистическом приложении к настоящему докладу, основаны на данных, почерпнутых из обследований домохозяйств. Ограничения, присущие оценкам грамотности, базирующимся на переписях населения, растущее наличие и надежность новых источников данных и увеличивающийся спрос на всеобъемлющие современные международные данные в отношении грамотности, лежат в основе некоторых причин, предопределивших такое изменение.

Разнообразие языков также всегда вызывало особую проблему в плане оценки и сопоставления уровней грамотности как внутри отдельных стран, так и между ними. Во многих контекстах те языки, на которых происходит измерение навыков грамотности отдельных людей, зачастую приводят к возникновению деликатных, а иногда и противоречивых проблем¹⁰.

Меняющиеся масштабы и размеры глобальной проблемы¹¹

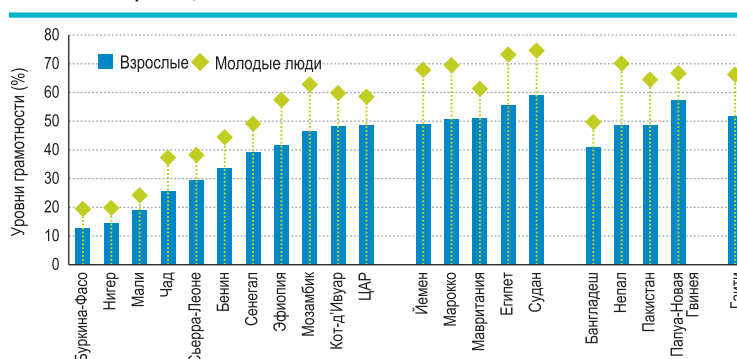
В первом «глобальном» проведенном ЮНЕСКО обзоре проблемы грамотности при-

9. Обследования домохозяйств также имеют свои собственные недостатки, в том числе для них характерны и некоторые проблемы, перечисленные выше (Carr-Hill, 2005a).

10. В главе 6 рассматривается нынешняя национальная политика в области языков и оценки грамотности. Взаимозависимость языковых проблем и проблем грамотности рассматривается более подробно в главе 8.

11. В этом разделе рассматриваются тенденции в области грамотности с использованием данных, собранных ЮНЕСКО из национальных оценок грамотности, базирующихся на конвенциональных (т.е. дихотомических и косвенных) оценках. В последующих разделах рассматриваются итоги и результаты, которых удалось достичь при использовании других методов оценки.

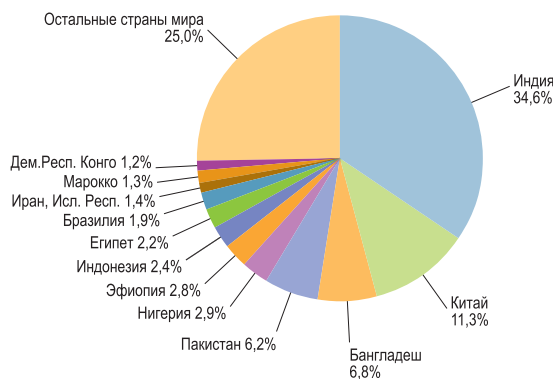
Диаграмма 7.2 Уровень неграмотности молодежи и взрослых в разбивке по отдельным странам, 2000-2004 гг.



Примечание. Подробные сведения по отдельным странам приводятся в фигурирующей ниже таблице.

Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

Диаграмма 7.3 Распределение неграмотного взрослого населения по странам мира, 2000-2004 гг.



Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

Таблица 7.5 Изменение числа неграмотного населения с 1990 г. по 2000-2004 гг. в странах с самым большим числом неграмотных

Страна	Всего		Доля от общ. числа в мире		Изменение за период с 1990 г. по 2000-2004 гг. (тыс.)
	1990 г. (тыс.)	2000-2004 гг. (тыс.)	1990 г. (%)	2000-2004 гг. (%)	
Индия	272 279	267 002	31.2	34.6	-5 277
Китай	181 331	87 038	20.8	11.3	-94 293
Бангладеш	41 606	52 209	4.8	6.8	10 603
Пакистан	41 368	47 577	4.7	6.2	6 209
Нигерия	23 678	22 167	2.7	2.9	-1 511
Эфиопия	18 993	21 955	2.2	2.8	2 962
Индонезия	23 800	18 432	2.7	2.4	-5 368
Египет	17 432	17 270	2.0	2.2	-162
Бразилия	17 336	14 870	2.0	1.9	-2 466
Иран, Исл. Респ.	11 506	10 543	1.7	1.8	-963
Марокко	9 089	10 108	1.4	1.7	1 019
Дем. Респ. Конго	10 400	9 131	1.6	1.6	-1 269
Итого	668 818	578 302	77.8	76.2	-90 516

Примечание. См. исходную таблицу в отношении подробных сведений по странам.

Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

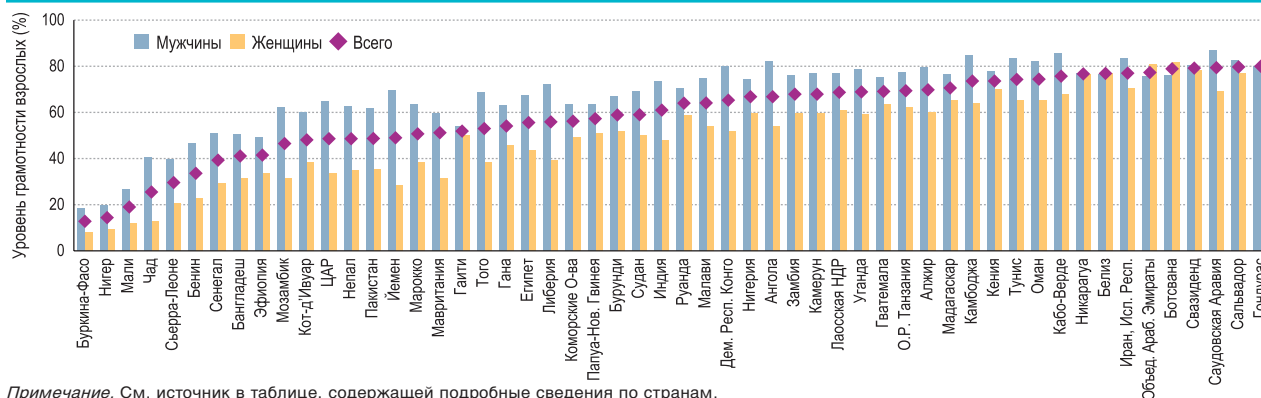
водилась оценка, что 44% взрослых в мире (в возрасте 15 лет и старше) — то есть примерно 690-720 млн. человек, — не обладали минимальными навыками грамотности на каком-либо письменном языке (UNESCO, 1957). Неграмотность в глобальных масштабах в основном концентрировалась в Азии (74%), в частности в Китае, Пакистане, Индии, Непале, Афганистане и Шри-Ланке. Остальная часть неграмотного взрослого населения мира проживала в странах Африки (15%), Южной и Северной Америке (7%), а также в Европе, Океании и в бывшем СССР (14%).

В последующих оценках приводились цифры, свидетельствующие, что общее число неграмотных увеличилось с примерно

700 млн. в 1950 г. до 871 млн. в 1980 г. (таблица 7.1). В 1980-е годы численность неграмотного населения стабилизировалось, а затем начала уменьшаться в 1990-е годы с 872 млн. в 1990 г. до 771 млн. в настоящее время¹².

12. В целом, надежность и сопоставимость данных, базирующихся на переписях населения, по проблеме грамотности, улучшилась в ходе этого периода, и число стран, представляющих такую информацию, тоже увеличилось, тем самым способствуя улучшению качества оценок ЮНЕСКО. Тем не менее, помимо тех проблем, которые отмечены во вставке 7.1, анализ тенденций, уровней неграмотности/грамотности или числа неграмотных влечет за собой привлечение данных, черпаемых из различных мероприятий по оценке, в рамках которых могли использоваться иные методы и источники. Таким образом, меняющиеся со временем тенденции, рассматриваемые в настоящем разделе, должны толковаться и интерпретироваться с осторожностью, учитывая то обстоятельство, что различные составляющие какой-либо тенденции не обязательно всегда являются сопоставимыми между собой.

Диаграмма 7.4 Уровни грамотности взрослых в развивке по гендерному признаку в 55 развивающихся странах, имеющих самые низкие уровни грамотности, 2000-2004 гг.



Примечание. См. источник в таблице, содержащей подробные сведения по странам.

Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

Таблица 7.6 Проблемы грамотности, осложняемые наличием большого числа неграмотных и низкими уровнями распространения грамотности среди взрослых, 2000-2004 гг.

	Уровень грамотности взрослых < 63%	Уровень грамотности взрослых > 63%
Число неграмотных больше 5 миллионов человек	Бангладеш, Египет, Эфиопия, Гана, Индия, Марокко, Мозамбик, Непал, Пакистан, Судан, Йемен	Афганистан ¹ , Алжир, Бразилия, Китай, Дем. Респ. Конго, Индонезия, Ирак ² , Иран, Ислам. Респ., Мексика, Нигерия, Турция, Объед. Респ. Танзания
Число неграмотных составляет от 1 до 5 миллионов человек	Бенин, Буркина-Фасо, Бурунди, Центральноафриканская Республика, Чад, Кот-д'Ивуар, Гаити, Мали, Нигер, Папуа-Новая Гвинея, Сенегал, Сьерра-Леоне, Того	Ангола, Камбоджа, Камерун, Гватемала, Кения, Мадагаскар, Малави, Малайзия, Мьянма, Перу, Руанда, Саудовская Аравия, Южная Африка, Сирийская А. Р., Тунис, Уганда, Замбия
Число неграмотных составляет менее 1 миллиона человек	Коморские Острова, Либерия, Мавритания	Бахрейн, Белиз, Боливия, Ботсвана, Кабо-Верде, Конго, Доминиканская Республика, Сальвадор, Экваториальная Гвинея, Гондурас, Ямайка, Иордания, Кувейт, Лаосская НДР, Лесото, Ливийская Арабская Джамахирия, Мальта, Маврикий, Намибия, Никарагуа, Оман, Катар, Суринам, Свазиленд, Объед. Араб. Эмираты, Вануату

Примечание. Цифра, составляющая 63%, является пороговым показателем, отличающим высокие и низкие уровни грамотности среди взрослых; она основана на рассмотрении распределения этого показателя по всем странам, имеющим уровни ниже 95%, и рассчитана на основе средних значений этого уровня. См. источник в таблице, содержащей более подробные сведения по страновым уровням.

1. Данные по Афганистану основаны на оценках ЦРУ (2005 г.).

2. Данные по Ираку основаны на оценках, полученных от ПРООН (2004 г.).

Источник. Статистическое приложение, таблица 2А.

Основные тенденции в области неграмотности населения всех стран мира (таблица 7.2) заключаются в следующем.

- Значительная часть неграмотного населения разных стран сконцентрирована в развивающихся странах.
- Процент неграмотных взрослых, проживающих в странах Южной и Западной Азии, странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах, увеличился с 1970 г. частично в результате темпов роста населения, в то время как в странах Восточной Азии и Тихого океана отмечается существенное сокращение неграмотных взрослых, в частности в результате усилий и прогресса, достигнутого Китаем¹³.
- Женщины продолжают составлять большинство неграмотных: процентная доля негра-

мотных женщин с 58% в 1960 г. выросла до 64% на сегодняшний день.

- Молодые взрослые (в возрасте 15-24 лет) составляют уменьшающееся меньшинство неграмотных лиц: их число сократилось с 20% в 1970 г. до 17% на сегодняшний день.

13. В соответствии с официальными данными переписей число взрослых, которые не сумели освоить по крайней мере 1500 китайских иероглифов (что является действующим определением неграмотности) уменьшилось с 320 миллионов в 1949 г. до 230 миллионов в 1982 г. и в настоящее время составляет 87 миллионов человек (Zhang and Wang, 2005), хотя ряд ученых (например, Banister, 1987; Hagemann, 1988; Henze, 1987; Seeberg, 2000; World Bank, 1983) ставили под сомнение точность тех статистических данных, которые касались периода до 1990-х годов.

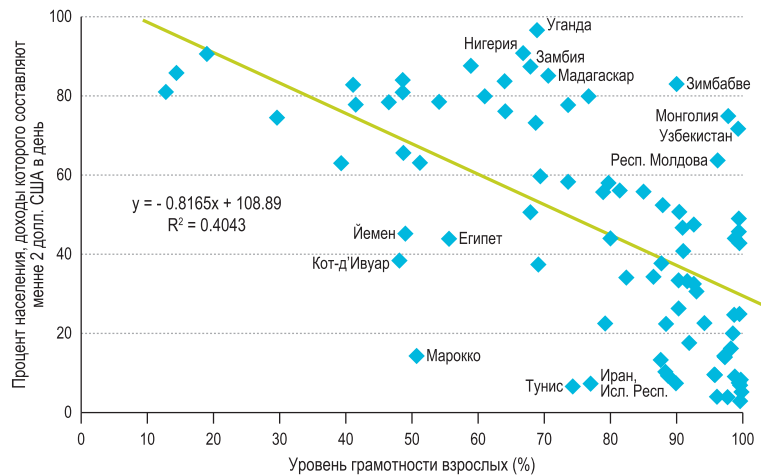
Таблица 7.7 Осложненная проблема грамотности: связь с нищетой

	Валовый национальный доход на душу населения, 2003 г. (в постоянных ценах в долл. США)	Процентная доля населения, живущего на менее чем 2 долл. США в день (по самым последним данным)	Относится к группе стран, имеющих самый выс. ур.вн. внешней задолженности
Число неграмотных превышает 5 миллионов человек и уровень грамотности < 63%			
Бангладеш	1 870	83	
Египет	3 940	44	
Эфиопия	710	78	X
Гана	2 190	79	X
Индия	2 880	81	
Марокко	3 940	14	
Мозамбик	1 060	78	X
Непал	1 420	81	
Пакистан	2 040	66	
Судан	1 760	-	X
Йемен	820	45	
Число неграмотных превышает 5 миллионов человек и уровень грамотности взрослых > 63%			
Аржир	5 930	15	
Бразилия	7 510	22	
Китай	4 980	-	
Дем. Респ. Конго	660	-	X
Индонезия	3 210	52	
Иран, Исл. Респ.	7 000	7	
Мексика	8 980	26	
Нигерия	900	91	
Турция	6 710	10	
Число неграмотных составляет от 1 до 5 миллионов человек и уровень грамотности взрослых < 63%			
Буркина-Фасо	1 170	81	X
Кот-д'Ивуар	1 400	38	X
Мали	960	91	X
Нигер	830	86	X

Примечание. Разбивка стран по категориям настоящей таблицы основана на данных, приводимых в таблице 7.6.

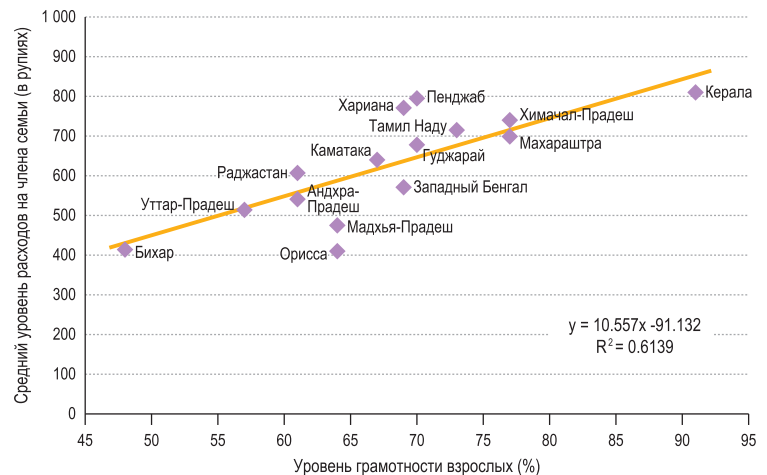
Источник. База данных показателей развития Всемирного банка (<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/data/>, accessed April 2005).

Диаграмма 7.5 Уровень грамотности и нищета



Источники. Статистическое приложение, таблица 2А и база данных показателей развития Всемирного банка (<http://www1.worldbank.org/prem/poverty/data/>, accessed April 2005).

Диаграмма 7.6 Взаимосвязь между грамотностью взрослых и средним уровнем расходов домохозяйства в Индии в разбивке по отдельным штатам



Источник. Drèze and Sen (2002).

Основная часть этой главы посвящена анализу положения дел в области грамотности в развивающихся странах; относительно небольшая, однако сохраняющаяся проблема в связи с развитыми странами рассматривается ниже в связи с проведением Международного обзора грамотности взрослых, а также в главе 8.

Тенденции, касающиеся уровней грамотности, 1950–2004 гг.

В глобальных масштабах уровень грамотности взрослых увеличивался в ходе всего периода, прошедшего после 1950-х годов: 56% в 1950 г. до 70% в 1980 г. и 82% в самый последний период (таблица 7.3)¹⁴. В то время как более развитые страны в 1950-х годах уже достигли уровней грамотности взрослых, составляющих 90%, уровни грамотности взрослых в развивающихся странах в то время в среднем были ниже 50%, однако некоторым из них к тому времени удалось увеличить эти уровни до более чем 75%. В среднем уровень грамотности во всемирных масштабах в 1970-е годы рос более высокими темпами, чем в последующие десятилетия. Исходя из текущих тенденций прогноз в отношении уровня грамотности взрослых дает основания считать, что этот уровень должен достичь примерно 86% к 2015 г. (см. глава 2).

Уровни грамотности взрослых увеличивались достаточно быстрыми темпами в тех регионах, где изначальные уровни грамотности были самыми низкими особенно в 1970-е годы — они увеличились в два раза в странах

Африки к югу от Сахары, арабских государствах, Южной и Западной Азии в период с 1970 г. по 2000 г. В странах Восточной Азии и Тихого океана уровень грамотности в среднем по региону вырос с 58% до 91%, в то время как в Латинской Америке и Карибском бассейне это увеличение было скромным (с 74% до 90%) в результате того, что этот рост происходит на фоне и так уже достаточно высокого показателя уровня грамотности для стран этого региона.

Гендерные различия в области грамотности, 1970–2004 гг.

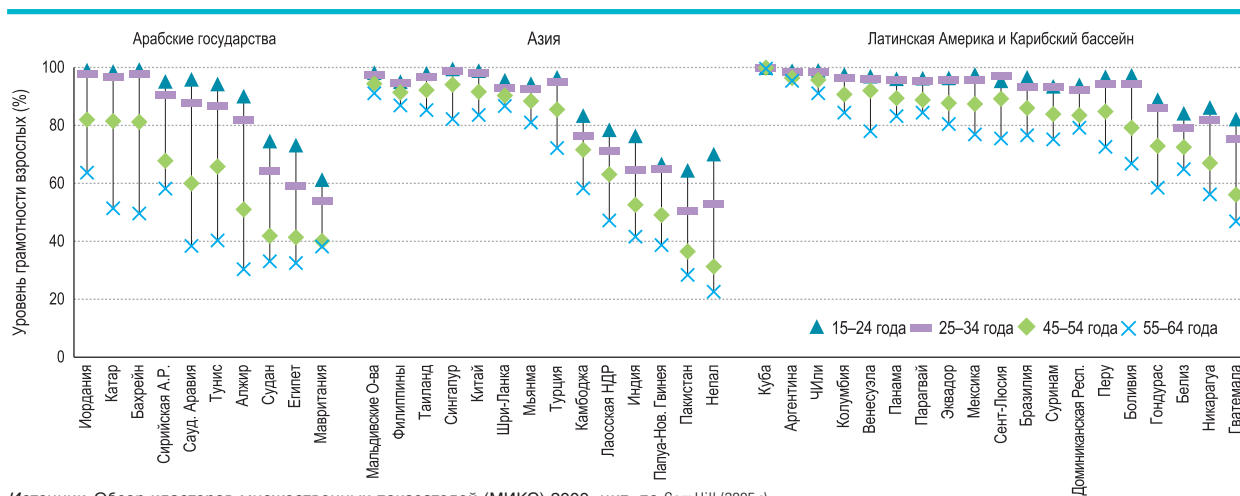
В ходе последних трех десятилетий женщины составляли три пятых и более от общего числа взрослого неграмотного населения. Однако этот факт содержит лишь частичную информацию в отношении гендерных различий, так как число женщин может превышать число мужчин в силу различных уровней смертности в более старших возрастных группах. Таким образом, индекс гендерного паритета (ИГП) является более предпочтительной мерой измерения¹⁵.

Во всем мире гендерные различия в области грамотности существенным образом уменьшились после 1970 г.: ИГП увеличился с 0,78 до 0,88 (см. диаграмму 7.1). Это сокращение затронуло все регионы мира, в том числе арабские государства, страны Южной и Западной Азии и страны Африки к югу от Сахары. ИГП в этих трех регионах был ниже 0,50 в 1970 г., а в настоящее время во всех из

14. Имевшее место в прошлом увеличение уровней грамотности не приводило до 1990-х годов к сокращению общего числа неграмотных по причине продолжающегося роста народонаселения.

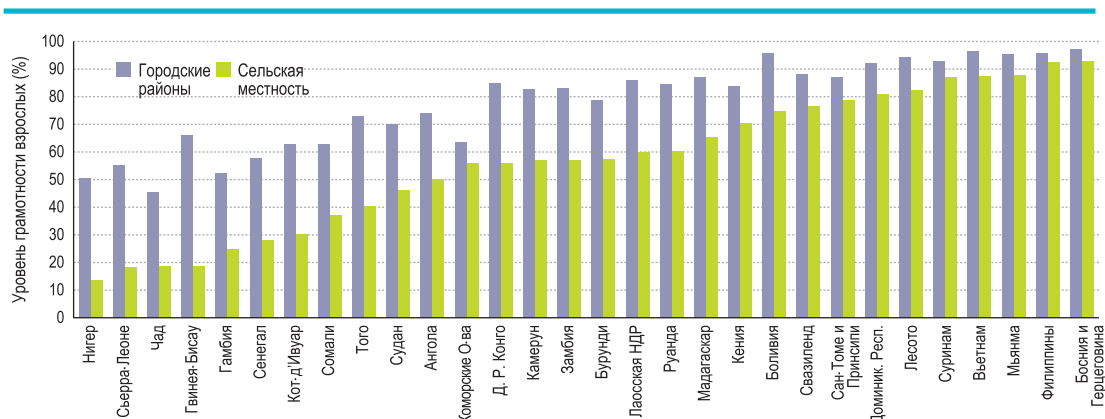
15. С помощью ИГП рассчитывается соотношение между уровнями грамотности мужчин и женщин. ИГП, составляющий 1, свидетельствует о наличии гендерного паритета; ИГП ниже или выше значения равного 1 свидетельствует о том, что уровень грамотности выше среди мужчин или, соответственно, женщин.

Диаграмма 7.7 Уровни грамотности применительно к отдельным возрастным группам, 2000–2004 гг.



Источник. Обзор кластеров множественных показателей (МИКС) 2000, цит. по Carr-Hill (2005а).

Диаграмма 7.8 Уровни грамотности взрослых в разбивке по месту проживания в городских/сельских районах, 2000-2004 гг.



Примечание. Включены только те страны, уровень грамотности в которых ниже 95%.
Источник. UNICEF MICS 2000, цитируется по Carr-Hill (2005a).

них он выше 0,65. Уровни грамотности взрослых в Латинской Америке и Карибском бассейне (ИГП = 0,98) и в Восточной Азии (ИГП = 0,92) приближаются к показателям гендерного паритета.

Улучшение положения дел в области грамотности молодежи

Особенно заметным является прогресс, достигнутый в последнее время в вопросе о массовой грамотности, применительно к молодым людям, относящимся к возрастной группе от 15 до 24 лет: более широкий доступ к формальному школьному образованию способствовал увеличению уровня грамотности среди молодежи во всемирных масштабах с 75% до 88% за период с 1970 г. по 2000-2004 гг. (таблица 7.4). В развивающихся странах соответствующие цифры составили 66% и 85%. Практически почти все молодые люди в настоящее время являются грамотными в странах Восточной Азии и Тихого океана, Латинской Америки и Карибского бассейна. Тем не менее, более чем 132 миллиона молодых людей в разных странах мира по-прежнему не в состоянии общаться на каком-либо письменном языке.

Темпы роста уровней грамотности молодежи в среднем были более медленными, чем темпы роста грамотности среди взрослых из-за более высокой начальной точки отсчета. В развивающихся странах уровень грамотности молодежи имел тенденцией к росту в ходе каждого из последних десятилетий

примерно на 13, девять и пять процентных пунктов соответственно. Соответствующие цифры по увеличению уровней грамотности взрослых составляли 22, 16 и 14 процентных пунктов. Гендерные различия в области грамотности молодежи являются менее заметными, чем в отношении грамотности среди взрослых, а общий показатель ИГП составил 0,93 в 2000-2004 гг.

Во всех развивающихся странах уровни грамотности молодежи были более высокими, чем уровни грамотности среди взрослых, — это является признаком будущего прогресса. Тем не менее, уровни грамотности молодежи существенным образом отличаются друг от друга в странах с низкими уровнями грамотности среди взрослых (диаграмма 7.2). В некоторых случаях — главным образом это касается стран Африки к югу от Сахары

Таблица 7.8 Марокко: Уровень грамотности взрослых в разбивке по полу и месту проживания в городских/сельских районах, 1990/91 г. и 1998/99 г.

		Уровень грамотности взрослых			ИГП (Ж/М)
		%			
		Всего	Мужчины	Женщины	
Все страны	1990/91	45.3	60.5	31.7	0.52
	1998/99	51.7	66.2	38.1	0.58
Город	1990/91	63.3	76.5	51.4	0.67
	1998/99	66.3	79.0	54.5	0.69
Село	1990/91	28.2	45.3	12.8	0.28
	1998/99	33.1	50.1	17.0	0.34
Соотнош. село/город	1990/91	0.45	0.59	0.25	0.42
	1998/99	0.50	0.63	0.31	0.49

Источник. Direction de la Statistique, цит. по Bougroum et al. (2005).

Хотя уровни грамотности взрослых выросли, они остаются на относительно низком уровне в Южной и Западной Азии, странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах

(например, Буркина-Фасо, Нигер и Мали) — уровни грамотности как среди взрослых, так и молодежи являются исключительно низкими и, как ожидается, улучшение уровня грамотности будет происходить очень медленно. Во многих таких странах молодым женщинам все еще предстоит приобрести минимальные навыки грамотности. Например, в Бенине, Буркина-Фасо, Чаде, Мали, Нигере и Йемене, где ИГП ниже 0,60 применительно к более молодому поколению (см. Статистическое приложение, таблица 12).

В целом, за последние 50 лет удалось достичь значительного прогресса во всем мире в области грамотности взрослых и молодежи. Тем не менее, проблему, связанную с увеличением числа грамотных и повышением качества грамотности во всемирных масштабах решить не удалось: поэтому, если не удастся добиться значительного ускорения прогресса, то поставленную в Дакаре цель достичь к 2015 г. не удастся. (см. главу 2). Для того чтобы лучше понять громадные различия между регионами в отношении тенденций в области грамотности, в следующих разделах приводятся данные и сведения, а также их анализ на национальном и субнациональном уровнях.

Где проблема распространения грамотности является самой насущной?

Подавляющее большинство из 771 миллиона взрослых, которые не располагают даже минимальными навыками грамотности, проживает в трех регионах: Южной и Западной Азии, Восточной Азии и Тихом океане и в странах Африки к югу от Сахары. И действительно, как это видно из диаграммы 7.3, три четверти от общего числа неграмотных во всех странах мира проживают лишь в 12 странах¹⁶.

После 1990-х годов число неграмотных увеличилось в восьми из этих 12 стран (таблица 7.5), хотя лишь только в Китае это сокращение было значительным; в Бразилии, Демократической Республике Конго, Египте, Индии, Индонезии, Нигерии и Исламской Республике Иран были отмечены лишь небольшие увеличения. В отличие от сказанного выше неграмотное население в Бангладеш, Эфиопии, Марокко и Пакистане увеличилось после 1990-х годов, несмотря на повышение

уровней грамотности взрослых, что свидетельствует о том, что достигнутый в последнее время в этой области прогресс был недостаточным для того, чтобы компенсировать воздействие фактора продолжающегося роста народонаселения.

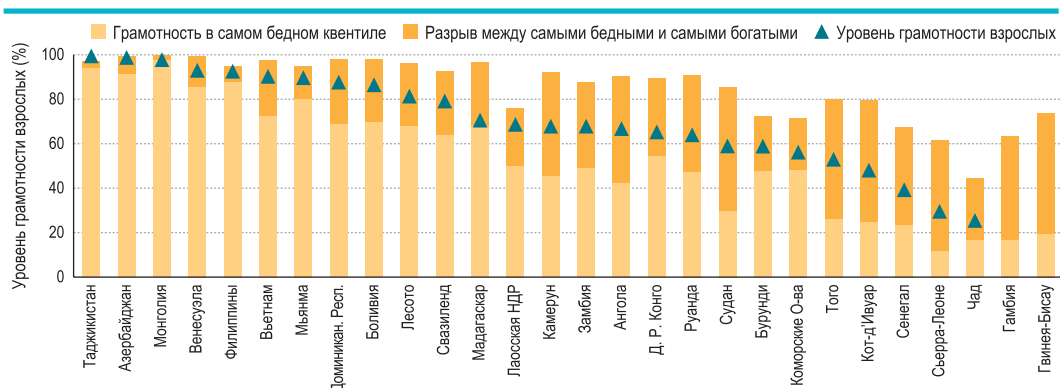
В каких странах уровни грамотности взрослых являются особенно низкими?

Хотя уровни грамотности взрослых выросли во всех регионах мира, они остаются на относительно низком уровне (примерно 60%) в Южной и Западной Азии, странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах. В этих регионах отмечаются существенные различия в уровнях грамотности взрослых. Например, в Южной и Западной Азии эти уровни являются особенно низкими в Бангладеш, Непале и Пакистане и достаточно высокими на Мальдивских Островах и в Шри-Ланке. В странах Африки к югу от Сахары уровни грамотности являются исключительно низкими в Бенине, Буркина-Фасо, Чаде, Мали, Мозамбике, Нигере, Сенегале и в Сьерра-Леоне и относительно высокими в Конго, Экваториальной Гвинее, Лесото, на Маврикий и в Намибии. Навыки грамотности являются очень ограниченными в Египте, Мавритании, Марокко, Судане и Йемене, но они более широко распространены в Бахрейне, Иордании, Катаре и Сирийской Арабской Республике. На диаграмме 7.4 показаны в порядке увеличения 55 стран, которые имеют самые низкие в мире уровни грамотности взрослых: начиная от 13% (Буркина-Фасо) до 80% (Гондурас) — все эти страны, таким образом, рискуют не достичь цели, поставленной на 2015 г.

Страны с особенно значительными проблемами в области грамотности их населения можно выявить путем сравнения размера неграмотного населения каждой такой страны с общим уровнем грамотности ее взрослого населения. Бангладеш, Гана, Египет, Йемен, Марокко, Мозамбик, Непал, Пакистан, Судан и Эфиопия подпадают под эту категорию, так как в них имеется относительно большое число неграмотных (более 5 миллионов человек) и относительно низкие уровни грамотности взрослых (менее 63%) (см. таблицу 7.6). В отличие от этой первой категории стран Буркина-Фасо, Чад, Кот-д'Ивуар, Гаити, Нигер, Папуа-Новая Гвинея и Сенегал имеют низкие уровни грамотности, однако неграмотное население в этих странах

16. Помимо этих 12 стран наибольшее число неграмотных взрослых в порядке уменьшения их числа проживает в Судане, Непале, Мексике, Алжире, Объединенной Республике Танзании, Турции, Мозамбике, Гане, Йемене, Вьетнаме, Нигере, Буркина-Фасо, Южной Африке, Мали, Кот-д'Ивуаре, Кении, Уганде и Филиппинах, где их число составляет, по оценкам, от 3 до 8 миллионов в каждой из указанных стран. Расчеты, проведенные путем экстраполяции данных в отношении уровней грамотности из ранее опубликованных докладов, свидетельствуют о том, что в этот список должны быть также включены Афганистан и Ирак.

Диаграмма 7.9 Сравнение между уровнями грамотности взрослых применительно к самым бедным и самым зажиточным квинтилям



Примечание. Официальные уровни грамотности взрослых для Гвинеи-Бисау и Гамбии отсутствуют.
Источник. UNICEF MICS 2000, цит. по Carr-Hill (2005a).

является меньшим по своей численности (от 1 до 5 миллионов человек).

Связь с нищетой

Масштабность проблемы грамотности, стоящей перед многими странами, еще более осложняется наличием устойчивой связи между неграмотностью и нищетой. Например, имеет место существенная негативная корреляция между мерами, направленными на борьбу с нищетой, и уровнем грамотности взрослого населения как на международном уровне (диаграмма 7.5), так и на субнациональном уровне в таких странах, как Индия (диаграмма 7.6); то есть в тех странах, где уровни нищеты являются более высокими, уровни грамотности, как правило, являются более низкими. Следует отметить исключения из этого правила: речь идет о таких странах, как Исламская Республика Иран, Марокко и Тунис, которые отличаются относительно низким уровнем нищеты и такими же низкими уровнями грамотности.

В таблице 7.7 приводится дополнительная информация, свидетельствующая о наличии взаимосвязи между неграмотностью и нищетой: в ней приводятся оценочные данные о доходах на душу населения и уровнях нищеты в странах, отличающихся большой численностью неграмотного населения и низкими уровнями грамотности взрослых. Эта таблица иллюстрирует тезис о том, что неграмотность, как правило, превалирует в странах с низким уровнем доходов, зачастую имеющих очень большую внешнюю задолженность и отличающихся широко распространенной нищетой в семьях.

Отражение проявлений социального и демографического неравенства в уровнях грамотности

Гендерные аспекты

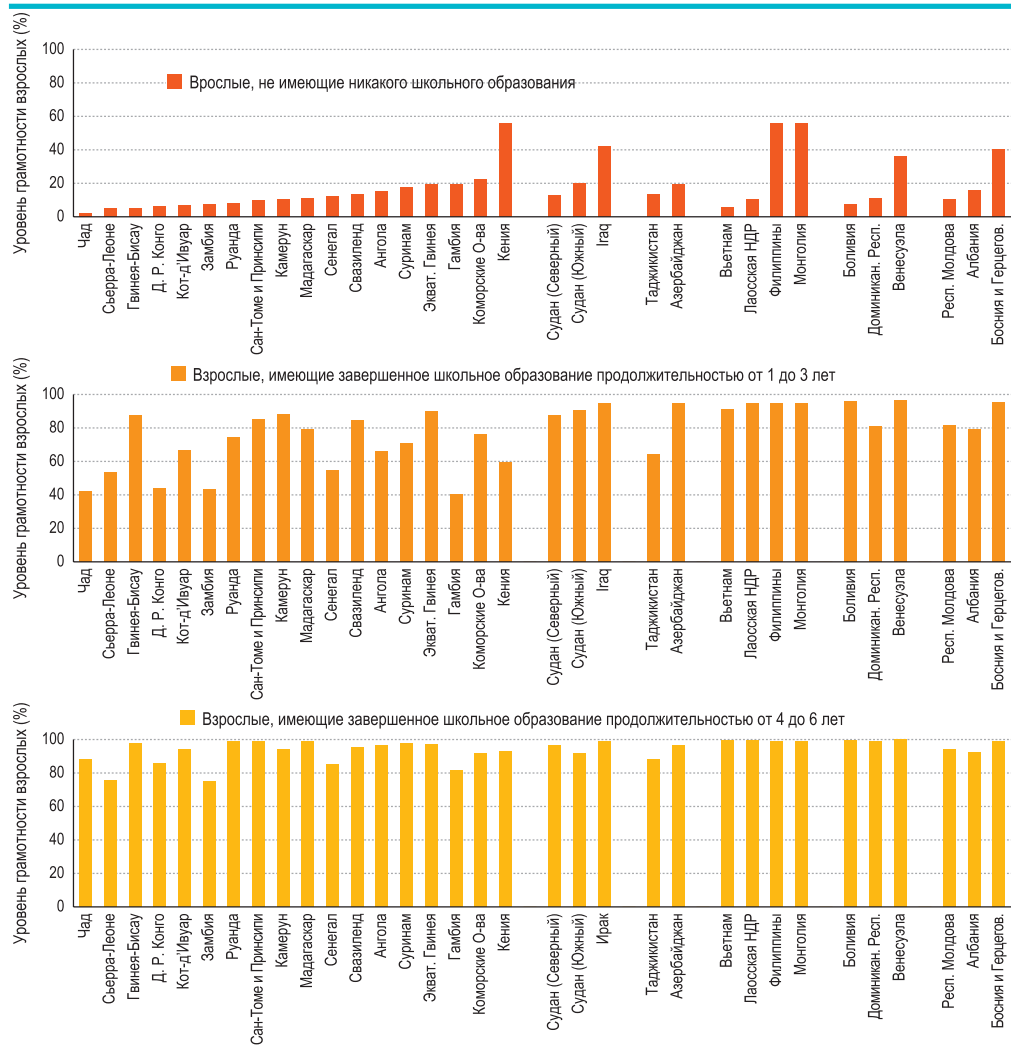
Гендерные различия отсутствуют или являются минимальными в странах с уровнями грамотности взрослых, составляющими 95% или выше. Почти во всех других странах у мужчин более качественные навыки чтения и письма, чем у женщин. В среднем наибольший разрыв в уровнях грамотности между взрослыми мужчинами и женщинами отмечается в странах Южной и Западной Азии (70% по сравнению с 46%), в арабских государствах (73% по сравнению с 51%) и в странах Африки к югу от Сахары (68% по сравнению с 52%). Этот разрыв между уровнями грамотности женщин и мужчин является значительно большим в тех странах, где общий уровень грамотности взрослых ниже (см. диаграмму 7.4)¹⁷.

Интересно отметить, что проявление неравенства в области грамотности в пользу молодых женщин по сравнению с молодыми мужчинами (в возрасте 15-24 лет) встречается во все большем числе стран. Например, ИГП в Ботсване, Гондурасе, Ямайке, Мальте, Никарагуа и Объединенных Арабских Эмиратах выше 1,03 для более молодой возрастной группы. В целом, число стран (в отношении которых имеются соответствующие данные), где ИГП в пользу молодых женщин по сравнению с молодыми мужчинами, выросло с 15 до 22 за период с 1990 г. по 2000-2004 гг. Эта тенденция более заметна в странах

В тех странах, где уровни нищеты являются более высокими, уровни грамотности, как правило, являются более низкими

¹⁷. Среди развивающихся стран есть ряд интересных исключений, выходящих за пределы отмеченной тенденции применительно к уровням грамотности женщин, которые ниже уровней грамотности мужчин. Например, в Бразилии, Колумбии, Гондурасе, Ямайке, Лесото, Мальте, Никарагуа, Филиппинах, Сент-Люсии и на Сейшельских Островах разница между уровнями грамотности мужчин и женщин является незначительной или отличается, но в пользу женщин (см. главу 2).

Диаграмма 7.10 Уровни грамотности взрослых в зависимости от трех уровней школьного образования: никакого школьного образования, школьное образование продолжительностью от одного до трех лет и школьное образование продолжительностью от четырех до шести лет, 2000 г.



Источник. UNICEF MICS 2000, цит. по Carr-Hill (2005a).

Каждый дополнительный год школьного обучения после нулевого цикла может оказывать устойчивое воздействие на решение проблемы сокращения уровня неграмотности

Латинской Америки и Карибского бассейна, в восточной и южной частях Африки, а также в странах с более высокими уровнями грамотности¹⁸.

Возраст

Во всех странах уровни грамотности отличаются друг от друга в зависимости от возрастной группы. Как правило, лица в возрасте 15-34 лет имеют более высокие уровни грамотности по сравнению с людьми в возрасте от 45 лет и старше, что частично отражает факт расширения массового школьного образования в мире. В некоторых странах отмечается небольшое уменьшение в уровнях гра-

мотности среди более младших возрастных групп, а затем резкое уменьшение этих уровней среди более старших возрастных групп, особенно начиная с возраста 45 лет. В других случаях уменьшение уровней грамотности по отношению ко всем возрастным группам является достаточно линейным. Не вызывает удивления то, что различия в зависимости от возраста уменьшаются в странах с высокими уровнями грамотности и становятся большими в странах с низкими уровнями грамотности. В странах с относительно низкими уровнями грамотности (например, Ангола, Бурунди, Гамбия, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Непал,

18. Становящаяся все более заметной тенденция гендерных различий в пользу молодых женщин должна рассматриваться в связи с аналогичными тенденциями в отношении успеваемости и успешности обучения, в том числе уровнями завершенности начального образования.

Пакистан, Руанда и Замбия) уровни грамотности лиц, относящихся к возрастной группе 25-34 года, в два раза выше уровня грамотности лиц, относящихся к возрастной группе 65 лет и старше.

Другие свидетельства различий в грамотности взрослых в зависимости от возраста можно увидеть на диаграмме 7.7, в которой уровни грамотности отмечены применительно к четырем отдельным возрастным группам в нескольких развивающихся регионах мира. Разница между возрастными группами применительно к грамотности взрослых имеет тенденцию быть более заметной в арабских государствах в отличие от стран Азии или Латинской Америки и Карибского бассейна.

Шесть стран в восточной и южной частях Африки (Ангола, Демократическая Республика Конго, Замбия, Объединенная Республика Танзания, Мадагаскар и Кения) имеют более низкие уровни грамотности среди лиц, относящихся к возрастной группе 15-24 года по сравнению с лицами, относящимися к возрастной группе 25-34 года. Этот отличающийся от всех других пример в основном превалирует среди более молодых людей¹⁹. Представляется очевидным, что суровые политические и экономические условия способствовали этому уменьшению уровня грамотности, в том числе вооруженные конфликты, безработица, растущие расходы семей, связанные с оплатой школьного обучения и представления об ограниченных доходах в результате обучения грамоте (см. главу 8).

19. Этот анализ построен на данных, содержащихся в Обзоре кластеров множественных показателей ЮНИСЕФ (МИКО), который был проведен в 2000 г.; данные в отношении грамотности базируются на самозаявлении респондентов относительно своего умения без труда или с трудом прочитать письмо или газету.

20. Используемые в переписях определения того, что является «городским» и что «сельским» районами значительным образом отличаются друг от друга; кроме этого, все более широко начинает использоваться и третья категория – «пери-городские» или «пригородные», с тем чтобы провести дополнительные различия между географическими районами проживания, отличающимися от городских и сельских районов. Во многих странах городской район определяется с точки зрения размеров населения (минимальных), и поэтому это определение отличается в зависимости от той или иной страны: речь может идти об одной-двух тысячах жителей в Канаде и Боливии и соответственно о 10-20 тысячах жителей соответственно в Испании или Турции, и эта цифра может достигать 50 тысяч жителей (Республика Корея). В других странах, где статус «городского района» связан с имеющим обязательную силу юридическим решением, утвержденным на законодательном уровне или исполнительными органами власти, определения также отличаются друг от друга. Такое отсутствие единообразия в определениях затрудняет сопоставление уровней грамотности в городских районах между странами и не дает возможности в полной мере проводить сопоставительные исследования различий в грамотности между жителями городских и сельских районов.

Таблица 7.9 Факторы, существенным образом ассоциируемые с уровнями грамотности взрослых в 28 развивающихся странах: результаты на основе многовариантного анализа, 2000 г.

Социально-демографический фактор	Число стран, в которых тот или иной фактор <i>существенным образом связан</i> с уровнем грамотности взрослых		Число стран, в которых тот или иной фактор <i>не связан</i> с уровнем грамотности взрослых
	Позитивная связь	Негативная связь	
Принадлежность к мужскому полу	23	0	5
Возраст	1	20	7
Размер домохозяйства	4	7	17
Проживание в городском районе	16	3	9
Завершенный, хотя бы один год школьного обучения	26	0	2
Сгруппированные уровни формального школьного обучения	17	3	8
Завершенный последний класс школьного обучения	24	1	3
Квintиль благосостояния домохозяйства	18	1	9

Источник. UNICEF MICS 2000, цитируется по Carr-Hill (2005a).

Географические различия

У жителей сельских районов уровни грамотности ниже, чем у жителей городских районов независимо от того, основаны ли соответствующие данные на переписях населения (например, Wagner, 2000) или на данных по домохозяйствам (см. диаграмму 7.8)²⁰. Различие между городским и сельским населением, как правило, возрастает в тех наиболее бедных странах, где общие уровни грамотности являются относительно низкими. В значительной мере влияние урбанизации на приобретение навыков грамотности и на их использование отражает различия в доступе к формальному школьному образованию, получении качественного образования и наличию или отсутствию программ неформального образования. Жители городских районов в отличие от жителей сельских районов, как правило, также проживают в среде, в большей степени благоприятствующей грамотности, так как такая среда предъявляет более высокие требования к навыкам грамотности на письменных языках, и поэтому обладающие такими навыками могут рассчитывать на большее вознаграждение (см. главу 8).

Различия между регионами или отдельными частями стран применительно к уровням грамотности населения особенно заметны в странах, для которых характерно наличие значительного неграмотного населения. Например, данные переписей населения в Пакистане говорят о том, что уровень грамотности взрослых составляет 72%

В Марокко различие в грамотности сельского и городского населения является глубоким, и дело усугубляется к тому же еще и гендерными различиями

Таблица 7.10 Уровни грамотности среди взрослых непальцев в разбивке по кастам/этническим группам, 1991 г. и 2001 г.

Каста/этническая группа*	Уровень грамотности лиц в возрасте 6 лет и старше (%)		Увеличение уровня грамотности (процентные пункты)
	1991	2001	
Хилл/Тераи В/С+	53.1	67.5	14.4
Тераи средняя каста	29.6	41.7	12.1
Далиты	22.6	33.8	11.2
Джанаджати	39.9	53.6	13.6
Религ. меньшинства	23.1	34.5	11.3
Прочие	25.6	50.1	24.5
Итого	40.1	53.7	13.7

* Хилл/Тераи В/С+ обозначает высшие касты; «далиты» обозначают 22 касты «неприкасаемых», а «джанаджати» – 60 этнических групп. *Источник.* Koirala and Aryal (2005).

в городских районах (например, территория столицы Исламабад) по сравнению с 44% в таких сельских районах, как Балушистан и Синдх (Choudhry, 2005). Такое соотношение между сельскими/городскими районами, составляющее 0,61, хотя и является относительно низким, увеличилось практически в два раза после 1972 г., когда оно составляло всего лишь 0,34. В Эфиопии региональные различия в уровнях грамотности колеблются от 83% в районе Аддис-Абебы до 25% в Амхарском регионе. В то время как общий уровень грамотности в сельских районах Эфиопии по оценке составляет 23%, в городских районах этот уровень достигает 74%, то есть на одну треть больше (Shenkut, 2005). В Марокко различие в грамотности

Вставка 7.2 Заключенные в тюрьмах

В мире насчитывается приблизительно 10 миллионов лиц, находящихся в тюремном заключении. По данным (International Centre for Prison Studies, 2005) самое большое число заключенных содержится в тюрьмах Соединенных Штатов, Китая, Российской Федерации, Бразилии, Индии, Украины, Мексики и Южной Африки. Если брать лиц, находящихся в тюремном заключении в качестве отдельной группы, то для них характерны ограниченные возможности для обучения, а также то, что они принадлежали к социально отторженным группам до того, как стали заключенными.

Содержащиеся в тюрьмах лица, как правило, являются диспропорционально более бедными и в основном это мужчины. Не удивительно, что образовательный уровень содержащихся в тюрьмах лиц является более низким, чем средние показатели по той или иной стране. В Канаде, например, более восьми из каждых десяти заключенных не завершили среднего школьного образования. В Соединенном Королевстве и Португалии большинство тюремных заключенных имеют всего лишь справку об окончании начального школьного образования. В Румынии и Бразилии большинство заключенных является неграмотными, и они не закончили начальной школы. Наконец, иностранцы и представители национальных меньшинств являются перепредставленными группами среди тюремных заключенных. В Малайзии, Саудовской Аравии и в странах Европейского союза более четверти всех заключенных являются гражданами иностранных государств (European Offenders Employment Forum, 2003).

Очень трудно получить на международном уровне данные относительно грамотности тюремных заключенных или об образовательных программах, предназначенных для них, а

имеющиеся данные являются практически несопоставимыми. В программах, предназначенных для заключенных, принимают участие разные лица, в том числе инструкторы по линии министерств образования, сотрудники служб социального обеспечения, представители религиозных организаций и добровольцы. Предоставление заключенным возможности получения навыков грамотности связано с большими трудностями. Проводимые в тюрьмах образовательные мероприятия осуществляются, как правило, добровольцами на временной основе или общинными ассоциациями, НПО, религиозными группами или представителями организаций гражданского общества. Как правило, заключенным не предоставляется возможности получения навыков грамотности или обучения на их родном языке. В некоторых странах (например, Соединенном Королевстве, Новой Зеландии и Южной Африке) с заключенных берут деньги за обучение на курсах, что становится еще одним фактором, лишаящим их заинтересованности в обучении. В других странах (например, Бразилии, Франции, Дели в Индии), хотя соответствующие власти и заявляют о том, что у всех заключенных имеются возможности для получения образования, фактические уровни участия заключенных в таких программах существенным образом отличаются от страны к стране (Hanemann and Mauch, 2005). В отличие от «обычных» программ приобретения грамотности образовательные мероприятия в тюрьмах редко соответствуют минимальным требованиям, предъявляемым к успешному обучению (de Maeyer, 2005). Такие препятствия, как переполненные камеры, отсутствие помещений для школьных занятий и несоответствующие материалы, используемые для обучения грамоте, не способствуют ни привитию заинтересованности в обучении, ни использованию навыков грамотности.

сельского и городского населения является глубоким, и дело усугубляется к тому же еще и гендерными различиями (см. таблицу 7.8). В 1990-е годы указанные различия уменьшились лишь незначительным образом. Аналогичные тенденции можно обнаружить в Ираке, где, например, 72% женщин, проживающих в районе Багдада, являются грамотными по сравнению с 46% из северного региона (UNDP, 2004d).

В Китае различия между отдельными регионами страны были и продолжают оставаться широко распространенными (Ross et al., 2005). Неграмотное население сконцентрировано во всех тех западных районах страны, где проживает значительный процент населения, относящегося к национальным меньшинствам, и где экономическое развитие находится на более низких уровнях²¹. Районами с наибольшим числом грамотного населения в Китае являются муниципальные городские округа городов Шанхай, Пекин и Тяньцзинь в экономически развитой провинции Гуандун, а также в трех северо-восточных провинциях, которые пережили в прошлом проведенную в кратчайшие сроки индустриализацию.

Среди индийских штатов уровни грамотности взрослых в 2001 г. колебались от 91% в штате Керала до 48% в штате Бихар (Biswal and Govinda, 2005). Эти цифры отличались друг от друга еще в большей степени на окружном уровне: в соответствии с данными переписи 2001 г. примерно в одной пятой из 591 округа²² менее половины взрослого населения было грамотным; в еще одной пятой округов уровни грамотности составляли от 50% до 60%; в 29% округов уровни грамотности составляли от 60% до 70%; а в остальных округах уровни грамотности были выше 70% (Biswal and Govinda, 2005).

Более глубокий анализ можно провести, если выйти за рамки традиционной дихотомии между городскими и сельскими районами. Действительно, во многих развивающихся странах *интра-городские* и *интра-сельские* различия в уровнях грамотности могут достигать таких же — если не больших — размеров, как и различия между городскими и сельскими районами. В Китае, например, обзор грамотности взрослых позволил выявить существенные различия в навыках грамотности местных трудящихся и трудящихся-мигрантов в пяти городах (Giles et al., 2003)²³. Уровни грамотности среди мужчин и женщин, проживающих

в городских районах, в среднем составляли одну четверть от стандартного отклонения в большую сторону по сравнению с мужчинами и женщинами мигрантами.

В других странах интра-городские различия в грамотности следуют характеру различий по признаку «центр-периферия», в рамках которого центральные городские районы отличаются более высокими уровнями грамотности по сравнению с периферийными районами, где проживают семьи бедняков и мигрантов. В Египте, например, проживающие в сельской местности трудящиеся-мигранты, отличающиеся слабыми навыками грамотности, целыми группами отправлялись в Каир и пригородные районы в поисках рабочих мест, однако, как правило, оказывались в худших, не отвечающих стандартным, жилищных условиях, им приходилось работать в течение более длительного рабочего дня в неофициальном секторе и они располагали очень небольшим доступом к возможности получения подготовки, кредитов или услугам общинной безопасности; возможности приобретения грамотности или совершенствования навыков были серьезным образом ограничены (Iskandar, 2005). Кроме того, многие жители периферийных районов городов проживают в этих районах на незаконных основаниях или без разрешений и поэтому, как правило, оказываются вне тех, кто охватывается опросами и обзорами, посвященными благосостоянию домохозяйств (Carr-Hill, 2005a). В таких случаях уровни грамотности в городских районах могут оказываться завышенными в результате того, что остается неучтенным население, относящееся к бедным слоям или к трудящимся-мигрантам, проживающим в сельской местности.

Дихотомия городской/сельский также маскирует существенные *различия между сельскими регионами*. Например, уровень грамотности населения, проживающего в сельской местности в южном (Верхнем) Египте (47%) является значительно более низким, чем в северном (Нижнем) Египте (62%) (Iskandar, 2005)²⁴. Кочевые народности (такие, как бедуины в арабских государствах), как правило, имеют более низкие уровни грамотности, охват школьным образованием детей этой категории населения является более низким, а отсеб — более высоким по сравнению с другими категориями сельского населения (Hammoud, 2005). Аналогичным образом дети, родители

21. В 2000 г. уровень грамотности в стране составлял 93,3%, в то время как в Тибете, Цинхае, Ганьсу, Гуйчжоу и Нанькине эти уровни составляли соответственно 67,5%, 81,9%, 85,7%, 86,1% и 86,6%.

22. Перепись 2001 г. в Индии проводилась в 591 округе из общего числа 593 округов (Biswal and Govinda, 2005).

23. Всеитайский обзор грамотности взрослых был мероприятием, в рамках которого проводилась прямая оценка навыков грамотности среди мужчин и женщин в возрасте от 15 до 60 лет, проживающих в городах Шанхай, Шеньянь, Сиань, Ухань, Фуцжоу.

24. В отличие от выше-сказанного применительно к уровням грамотности населения, проживающего в городских районах, отмечается лишь небольшое различие в этих двух регионах Египта (80% по сравнению с 82%).

которых занимаются отгонным животноводством в засушливых и полусушливых регионах Кении, как правило, отличаются значительно более низкими уровнями охвата школьным образованием по сравнению с детьми в других сельских регионах (Bunyi, 2005).

В целом, различия между городским и сельским населением применительно к уровням грамотности населения очевидным образом маскируют равно как и показывают

ассоциируется с приобретением грамотности и ее использованием. Люди, живущие (или выросшие) в домохозяйствах с низким уровнем доходов и которым не хватало для нормального развития питания и которые были лишены доступа к безопасной питьевой воде, скорее всего в меньшей степени будут стремиться к приобретению и использованию навыков грамотности.

Уровни грамотности взрослых, проанализированные с точки зрения количественных показателей²⁵ благосостояния домохозяйств в 30 развивающихся странах, свидетельствуют о том, что эти уровни ниже в домохозяйствах, имеющих более низкие количественные показатели, и выше в домохозяйствах с более высокими количественными показателями (см. Carr-Hill, 2005a)²⁶. Более того, как видно из диаграммы 7.9, различия в уровнях грамотности взрослых в домохозяйствах, относящихся к самым бедным квантилям и самым богатым квантилям, является достаточно значительным, особенно в тех случаях, когда речь идет о низком общем уровне грамотности. В таких странах как Кот-д'Ивуар, Гвинея-Бисау, Руанда, Сенегал, Сьерра-Леоне, Судан и Того разрыв между грамотностью и показателем наибольшей бедности или наибольшего благосостояния на уровне домохозяйств составляет более 40 процентных пунктов. Даже в странах, где общий уровень грамотности выше 90%, продолжают сохраняться различия в грамотности в зависимости от благосостояния домохозяйств (например, Азербайджан, Филиппины и Венесуэла)²⁷.

Разрывы в уровне грамотности между самыми бедными и самыми богатыми квантилями, как правило, всегда являются большими применительно к женщинам, чем мужчинам²⁸. Иными словами, женщины, проживающие в более состоятельных домохозяйствах, приобретают более основательные навыки грамотности по сравнению с женщинами, проживающими в бедных домохозяй-

реальные факты. Имеющиеся сведения, хотя и являются ограниченными, дают основания считать, что географические различия применительно к уровням грамотности являются гораздо более сложным явлением по сравнению с тем, как оно преподносится.

Благосостояние и бедность домохозяйств

Связь между бедностью и неграмотностью, которая ранее рассматривалась применительно к национальному уровню, также может быть исследована и на уровне благосостояния домохозяйств. Значительный объем данных дает основание считать, что социально-экономический статус семей в большей мере

Вставка 7.3 Цыгане в Испании

Несмотря на то, что цыгане жили в Испании в течение более шести столетий, они по-прежнему остаются исключенными из общества. Испанская цыганская община насчитывает приблизительно 650 тыс. человек, из которых половина моложе 18 лет по сравнению с общей численностью населения этой страны – 40 млн. человек. Уровни законченного школьного образования среди цыганских детей всегда были ниже из-за того, что они позже других детей поступали в школы, нерегулярно их посещали и в первую очередь попадали в число отсеившихся учащихся. После 1994 г. отмечено улучшение положения дел с посещаемостью начальной школы: более чем 90% детей цыган официально поступают в начальную школу, причем во все большей степени сами цыганские семьи посылают своих детей в школы, а не работники социальных служб. И хотя все большее число молодых цыган оказывается охваченным средним образованием, необходимость оказывать материальную поддержку своим семьям и брать на себя обязанности взрослых продолжает сказываться на том, что именно они в первую очередь становятся второгодниками и отсеиваются из школ.

Источник. Vélaz de Medrano (2005).

25. Признавая сложности, связанные с сопоставлением благосостояния домохозяйств между и внутри стран (в силу различий в климате, инфраструктуре и культурных понятиях, связанных с правом собственности) в рамках обзора кластеров множественных показателей (МИКС) ЮНИСЕФ семейные «активы» были сгруппированы в единице благосостояния семей, которые можно было измерить, а затем были получены квантильные значения. Эти значения позволяют измерить относительное благосостояние (или относительную нищету) семей; другими словами, независимо от той или иной страны все те, кто живет в домохозяйствах, относящихся к определенной категории показателей, оказываются в определенной относительной позиции по отношению к своей собственной стране, даже если уровни доходов или «активов» таких домохозяйств могут значительно отличаться.

26. В Чаде, Гвинее, Мадагаскаре, Сан-Томе и Принсипи, Лаосской Народно-Демократической Республике и Мьянме соотношение нищета/богатство в семье и грамотность имело отрицательное значение, однако не являлось линейным.

27. Разрыв в уровнях грамотности между самыми богатыми и самыми бедными домохозяйствами, как правило, уменьшается по мере того, как уровень грамотности населения данной страны приближается к 100% (эффект «потолка»). Это существенное негативное соотношение между общим уровнем грамотности в какой-либо стране и различием в уровне благосостояния со всей наглядностью показано в исследовании, проведенном Carr-Hill (2005a).

28. Тремя исключениями из этого общего правила являются Чад, Нигер и Сьерра-Леоне, где этот разрыв является большим между мужчинами, чем женщинами.

ствах. Такие различия с точки зрения благосостояния/нищеты являются менее существенными применительно к мужчинам.

Грамотность и школьное обучение

Уровни грамотности растут существенным образом по мере увеличения уровней завершённого школьного образования. Эта очень сильная взаимосвязь между завершённым образованием и грамотностью существует как в развивающихся, так и в развитых странах²⁹. Сколько лет школьного обучения необходимо для приобретения и устойчивого овладения базовыми навыками грамотности? В прошлом многие утверждали, что минимальный уровень грамотности достигался теми, кто имел, по крайней мере, 4-5 лет начального школьного образования³⁰. В недавно опубликованном докладе о состоянии образования в Латинской Америке (министерство образования Чили и ЮНЕСКО/ОРЕАЛК, 2002 г.), утверждается, что для того, чтобы быть функционально грамотным, необходимо иметь, по крайней мере, шестилетнее или семилетнее школьное образование. Данные переписей населения во многих странах свидетельствуют о том, что уровни грамотности, составляющие 90% (базирующиеся на самозаявлениях), касаются тех лиц, которые имеют начальное школьное образование продолжительностью от четырех до шести лет. Такого рода выводы стали основой для установления конкретного образовательного порога, используемого для

оценки числа грамотных/неграмотных.

Однако влияние завершённого школьного образования на самозаявленную грамотность является более непосредственным и более многогранным явлением, чем предполагалось ранее. На диаграмме 7.10 показаны уровни грамотности взрослых в разбивке по трем уровням завершённого школьного образования (никакого школьного образования, школьное образование продолжительностью от одного до трех лет и от четырех до шести лет) в более чем 30 развивающихся странах; приведенные в этой диаграмме данные свидетельствуют о следующем.

- Самый быстрый рост грамотности приходится на взрослых, у которых нет никакого школьного образования, и на долю тех, кто сообщил, что завершил школьное начальное образование продолжительностью от одного до трех лет.
- В некоторых странах (например, Албания, Демократическая Республика Конго, Нигер, Сенегал, Сьерра-Леоне, Судан и Замбия) многие лица, завершившие начальное школьное образование продолжительностью от четырех до шести лет, остаются неграмотными.
- Сравнительно высокий процент респондентов указал, что они могут свободно прочитать письмо или газету (то есть, являются «грамотными»), даже если они никогда не посещали начальной школы или не закончили даже первого класса такой школы.

Из такого рода анализов нельзя сделать никаких твердых выводов, однако они вновь вводят в оборот понятие о том, что качество школьного образования имеет большое значение для грамотности, и что «единые пороги» школьного образования требуют определенной осторожности. В целом, вытекающий из сказанного выше предварительный вывод заключается в том, что каждый дополнительный год школьного обучения после нулевого цикла может оказывать устойчивое воздействие на решение проблемы сокращения уровня неграмотности в том виде, в каком она оценивается конвенциональными методами³¹. Этот вывод требует, однако, дальнейшего подтверждения, по крайней мере в отношении двух аспектов. Во-первых, всегда могут возникать сомнения в отношении точности самооценки, в том числе представляемых сведений в отношении числа лет завершённого школьного образования.

Уровни грамотности увеличиваются существенным образом по мере увеличения уровня завершённого школьного образования

29. И действительно, тот факт, что эксперты по переписи населения и специалисты по статистике использовали число лет школьного обучения как опосредствованный показатель уровня грамотности отдельного человека, объясняется исходной посылкой, что оба эти процесса тесным образом связаны между собой.

30. Представляется, что происхождение этого утверждения относится к 1920-м годам, когда для жителей штата Нью-Йорк, желающих воспользоваться своим правом принимать участие в голосовании, нужно было предъявить документ, удостоверяющий, что они являются грамотными. Был создан комитет с целью разработки теста для определения наличия навыков чтения, успешное прохождение которого служило основанием для получения жителем соответствующего документа о том, что он является грамотным. Этот комитет пришел к выводу, что способность имеющего право принимать участие в голосовании избирателя понимать то, что им прочитано или написано, соответствует в целом средней успеваемости учащегося четвертого класса городской школы (UNESCO, 1957).

31. Нужно учитывать возможность и альтернативного объяснения: (а) многие лица, имеющие незначительное число лет школьного обучения, и «неграмотные» были исключены из числа людей, охваченных выборками в рамках исследований домохозяйств; (б) под школьным образованием понимается число лет школьного обучения, а не число лет, в течение которых учащийся посещал школу; более высокие уровни второгодничества или постоянного беспрерывного школьного обучения могут скрывать потенциальное увеличение числа грамотных за счет тех, кто завершил школьное образование, продолжающееся небольшое число лет; а также (с) в соответствии с культурными нормами в некоторых странах каждый посещающий школу считается по определению грамотным, а охваченные школьным образованием лица не должны указывать самих себя в качестве неграмотных.

Жители городских районов более вероятно будут грамотными по сравнению с жителями сельских районов, хотя фактор проживания в определенной местности оказывает меньшее воздействие, чем другие факторы

Некоторые респонденты могут путать число лет посещения школы с числом завершенных лет школьного обучения. Дополнительный анализ уровней грамотности путем изучения отдельных лет начального школьного образования свидетельствует о том, что существует относительно высокая градиента между теми, кто сообщает о школьном обучении в течение одного года, двух лет, трех лет и четырех лет практически во всех выборках по странам³². Эта тенденция верна как в отношении мужчин, так и в отношении женщин. Во-вторых, очень важно тщательно изучить вопрос о том, сохраняется ли воздействие на грамотность дополнительных лет школьного обучения после того, как будут выверены другие переменные величины, такие как пол учащегося, возраст и благосостояние семьи (см. ниже).

Какие исходные характеристики в наибольшей степени ассоциируются с грамотностью?

На основе многовариантного и многоуровневого анализа уровней самозаявленной грамотности в 28 развивающихся странах с использованием базы данных Обзора кластеров множественных показателей ЮНИСЕФ (Carr-Hill, 2005a)³³ в настоящем разделе рассматривается вопрос о значении таких факторов, как принадлежность к тому или иному полу, размер домохозяйства, район проживания, опыт школьного образования, последний заверченный класс и квинтель благосостояния. Почти во всех этих странах основные социально-демографические показатели могут использоваться для прогнозирования неграмотности, причем применительно к условиям каждой отдельной страны может быть объяснена степень вариантности (таблица 7.9).

В частности, полученные результаты подтверждают ранее сделанные выводы и свидетельствуют, если абстрагироваться от других факторов, о следующем.

- Существенно менее вероятно, что женщины будут более грамотными, чем мужчины.
- Возраст практически всегда является существенным фактором, причем более пожилые люди более вероятно окажутся неграмотными по сравнению с молодыми людьми (эта взаимосвязь прослеживается

Таблица 7.11 Обзоры на основе изучения домохозяйств с использованием прямых методов оценки грамотности в развивающихся странах

Обзор	Год*
Обзор грамотности в Зимбабве	1986
Обзор грамотности в Кении	1988
Обзор, посвященный измерению уровня жизни в Гане	1988–89
Обзор грамотности в Марокко	1991–92
Бангладеш: оценка базовых навыков грамотности	1992
Ботсвана: национальный обзор грамотности	1993
О. Р. Танзания: обзор людских ресурсов	1993
Намибия: грамотность взрослых в Ондангва и Виндхук	1994
Обзор, посвященный семейной жизни в Индонезии (Волна 3)	2000
Обзор, посвященный демографии и охране здоровья в Эфиопии	2000
Обзор, посвященный демографии и охране здоровья в Никарагуа	2001
Национальный обзор грамотности в Лаосской НДР	2001
Обзор домохозяйств и школ в Гане	2003
<i>Дополнительные обзоры домохозяйств с использованием методов прямых измерений</i>	
Национальный обзор грамотности на Ямайке	1994
Национ. обзор грамотности в Тринидаде и Тобаго	1995
Обзор грамотности взрослых на Ямайке	1999
Международный обзор грамотности взрослых в Чили	1998
Национальный обзор грамотности на Мальте	1999
Национальный обзор грамотности в Камбодже	1999
Перепись населения на Бермудских Островах	2000

* *Примечание.* Год проведения обзора, а не год представления докладов/публикаций по проведенным обзорам.

Источники. Общие: Schaffner (2005); см. также Chilisa (2003); Knight and Sabot (1990); Бангладеш: Greaney et al. (1998); Бермудские Острова: Blum et al. (2001); Ботсвана: Commeyras and Chilisa (2001); Камбоджа: ACCU (1999); Чили: Blum et al. (2001); Эфиопия: <http://www.measuredhs.com>; Гана: Operations Evaluation Department (2004); Индонезия: Strauss et al. (2004); Ямайка: Statistical Institute of Jamaica (1995); Лаосская НДР: Lao People's Democratic Republic, Ministry of Education, Department of Non-formal Education (2004); Мальта: Mifsud et al. (2000a, 2000b); Марокко: Lavy et al. (1995); Намибия: Namibia Ministry of Education and Culture and University of Namibia (1994); Никарагуа: <http://www.measuredhs.com>; О. Р. Танзания: <http://www.worldbank.org/html/prdp/lsm/country/tza/tanzdocs.html>; Тринидад и Тобаго: St. Bernard and Salim (1995); Зимбабве и Кения: Статистическое управление Организации Объединенных Наций (1989 г.).

в меньшей степени по сравнению с воздействием гендерных факторов).

- В большинстве стран уровень грамотности не зависит от размеров домохозяйств; однако в ограниченном числе случаев лица, живущие в крупных домохозяйствах, менее вероятно будут грамотными.
- Те, кто относится к более состоятельным домохозяйствам, более вероятно будут грамотными по сравнению с теми, кто относится к более бедным домохозяйствам, однако устойчивость и значение такой взаимосвязи может меняться.
- Жители городских районов более вероятно будут грамотными по сравнению с жителями сельских районов, хотя этот фактор оказывает меньшее воздействие, чем другие.

32. Среди исключительных случаев, когда уровни грамотности не возрастают с каждым последующим годом завершеного формального школьного образования (между первым и четвертым классами) можно назвать Азербайджан и в меньшей степени Камерун, Коморские Острова, Лесото и Сьерра-Леоне.

33. Многоуровневые модели используются в силу того обстоятельства, что различные факторы могут быть значимыми в большей или меньшей степени в зависимости от группы, подвергающейся анализу, – то есть отдельных лиц, домохозяйств или страны в целом.

Вставка 7.4 Прямые оценки «грамотности как навыков»

Многие рассматривают грамотность как обладание навыками, связанными с толкованием или использованием письменного языка или символов. Тем не менее концепции «грамотности как навыков» отличаются видами и уровнями навыков отдельных лиц, которыми они должны обладать для того, чтобы считаться грамотными. Прямые оценки грамотности, как правило, опираются на двухуровневый подход: во-первых, определяются те области, в которых необходимо приобрести навыки, а затем навыки классифицируются по категориям, соответствующим уровням грамотности.

Определение областей, в которых требуются навыки грамотности, связано с необходимостью выбора того, к какой области требуемые навыки относятся:

- чтение, письмо, устные или письменные математические расчеты или интерпретация иной, отличающейся от слов, визуальной информации;
- задачи, выполняемые в обычном порядке в условиях школы или в повседневной жизни;
- использование «любого» письменного языка (включая различные родные языки) или использование лишь официального, национального или международного языка.

Затем в рамках той или иной области, где требуются определенные навыки, отдельные лица разбиваются по категориям, соответствующим одному или нескольким уровням навыков. Например, те, кто в состоянии идентифицировать буквы и звуки в словах, вслух читают простое предложение или читают письмо, понимая его содержание, могут разбиваться на группы по соответствующим категориям: «дограмотный», «базовая грамотность» и «функциональная грамотность». Те, кто не может справиться ни с одной из этих задач, может быть определен как «неграмотный». В соответствии с альтернативными стратегиями грамотность рассматривается как континуум и подходит к измерению уровней грамотности на основе одной и той же школы применительно к каждой из областей, в которой требуются навыки. Ниже приводятся некоторые важные уроки, извлеченные из прямых оценок навыков грамотности:

- Для целей оценки грамотности основными навыками являются следующие: чтение/письмо на официальном языке, чтение/письмо на местном языке, устная математика и письменная математика. Эти шесть областей образуют отдельную область компетенции.

- Интерпретация результатов тестов навыков грамотности отдельного человека, основанная лишь на одном единственном тесте, является исключительно проблематичной. Для измерения каждой из областей навыков необходимо использовать несколько вопросов.
- Сортирование респондентов по небольшим по численности четко определенным категориям уровней навыков представляется более полезным, чем оценка, направленная на то, чтобы дать респондентам какие-то постоянные оценки их когнитивных навыков.
- Определение того, могут ли отдельные лица «расшифровать» какой-либо письменный язык, дав им возможность вслух прочитать простое предложение, может быть проведено без каких-либо затруднений и обеспечить разумную степень точности. В отличие от этого попытки оценить более высокие уровни навыков, связанные с пониманием и интерпретацией текстов повествовательного характера или документов – более проблематичны, особенно если ставится цель установить степень сопоставимости между странами или этно-лингвистическими группами. Короче говоря, качество, простота и сопоставимость оценок, проводимых в результате прямого тестирования навыков грамотности, уменьшается по мере увеличения уровня и объема навыков грамотности, подлежащих измерению.
- Важным является разработка четкого протокола для проведения тестирования, который сводил бы к минимуму объем дискреционных полномочий проводящего тест человека или управляющего проведением такого теста. В равной степени это касается и широкого претестирования в местных условиях.

Источник Schaffner (2005).

- Обстоятельство, *посещал ли* тот или иной человек *школу*, оказывает самое действенное и наиболее значимое воздействие на уровень грамотности. Если брать две остающиеся переменные величины, связанные со школьным образованием, а именно: сгруппированное количество лет школьного обучения (например, 0 лет, 1-3 года, 4-6

лет) и самый последний заверченный класс обучения, – то последний фактор является более значимым, чем предыдущий³⁴.

³⁴ Более подробно о влиянии каждой образовательной переменной на состоянии самозаявленной грамотности – см. Carr-Hill (2005a).

Вставка 7.5 Обзоры грамотности в Ботсване и Бразилии

■ Несколько попыток включить связанные с грамотностью населения вопросы в вопросник для национальной переписи **Ботсваны** в 1981 г. и в 1991 г. были отклонены на том основании, что вопросник для переписи населения оказался бы слишком длинным. Первый национальный обзор, посвященный выявлению уровня грамотности в Ботсване, был проведен в 1993 г. и охватил все население этой страны, насчитывающее 1,5 миллиона человек (46% мужчины и 54% женщины). В этом обследовании термин «объективная грамотность» был сформулирован как «способность читать или писать на языке сесвана, английском языке или на обоих языках; а также способность производить простые математические вычисления». «Способность» устанавливалась на основе результатов тестов на грамотность; респонденты, прошедшие этот тест более чем на 50%, относились к категории грамотных. Второе национальное обследование грамотности проводилось 10 годами позже и им была охвачена целевая группа, в которую вошли все граждане этой страны в возрасте от 10 до 70 лет. Общая численность населения по оценке в рамках этого второго обследования составила 1,9 миллиона человек (47% мужчин и 53% женщин). Для проведения этого обследования было отобрано 7280 домохозяйств (46% в сельской местности и 55% в городских районах) исходя из того, что ответят на вопросник и примут участие в обследовании 94% членов этой целевой группы. Эти два национальных обследования грамотности стали краеугольным камнем в усилиях, направленных на создание надежной базы данных, предназначенной для политических и других руководителей, а также для руководителей национальной программы грамотности Ботсваны. Они являются отражением новаторской политики, направленной на систематический мониторинг эволюции в области грамот-

ности населения в этой стране. Политика Ботсваны в настоящее время заключается в том, чтобы обследования грамотности населения проводились каждые 10 лет в то время, когда становятся известны результаты новых национальных переписей населения.

■ В **Бразилии** обзоры уровней грамотности взрослого населения базируются на тестировании навыков грамотности и проводятся по инициативе организации под названием Национальный индекс функциональной грамотности (НИФГ). С целью инициирования дискуссии и привлечения внимания общественности к проблеме грамотности эта организация начиная с 2001 г. публикует результаты ежегодного обследования домохозяйств, которые проводятся на основе включающей определенные группы населения выборки, являющейся репрезентативной для бразильского населения в возрасте от 15 до 64 лет (Masagão Ribeiro, 2003; Fonseca, 2004). Было проведено четыре обследования, в том числе два на предмет тестирования математических знаний. Помимо тестирования навыков были разосланы вопросники, касающиеся использования чтения, письма и математических навыков в различных контекстах: дома, на работе, в ходе религиозных церемоний, участия в делах общины и непрерывном образовании. В рамках НИФГ используется комплексная концепция грамотности, понимаемой как навыки, связанные с использованием письменного языка и цифровых подсчетов, а также их фактического использования в социальной практике отдельными лицами, общественными группами и обществами, а также понимание этими отдельными лицами и группами значения указанных навыков и их использования.

Источники. Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005); Hanemann (2005a).

И, наконец, указанные выше результаты не меняются существенным образом при анализе мультиуровневых моделей применительно к каждой конкретной стране, что свидетельствует о том, что факторы, ассоциируемые с оценкой грамотности на уровне каждого отдельного человека существенным образом не отличаются на уровне анализа домохозяйств и «выборки» кластерных уровней (Carr-Hill, 2005a)³⁵.

Грамотность в отверженных группах

В настоящем разделе внимание сосредоточено на ряде групп, которые в силу сложного

сочетания социальных, культурных и политических причин оказались отверженными обществом «мейнстрима», и навыки и практика которых с точки зрения использования

³⁵ Обзоры домохозяйств, в ходе которых использовались оценки состояния грамотности третьей стороной, могут не носить объективного характера, так как один единственный респондент (как правило, глава семьи) может предоставлять неточную оценку состояния грамотности других членов семьи. Многоуровневый анализ грамотности (то есть применительно к отдельным лицам, домохозяйствам и выборке «кластеров») свидетельствует о следующем: (а) знаковые значения, размер и статистическое значение коэффициентов, ассоциируемых с основными независимыми переменными, являются аналогичными с уровнями по анализу домохозяйств и «кластеров» по сравнению с анализом отдельных лиц (см. Carr-Hill, 2005a) (этого и следовало ожидать, учитывая крупные размеры выборок); и (б) сравнение различных величин, приписываемых каждому из трех уровней, свидетельствует, что дисперсия значений на уровне домохозяйств является всегда меньшей, чем такая же дисперсия на уровне отдельных лиц или кластеров. Это дает основание считать, хотя это и не является подтверждением, что влияние вышеуказанного необъективного показателя на уровне домохозяйства является относительно небольшим.

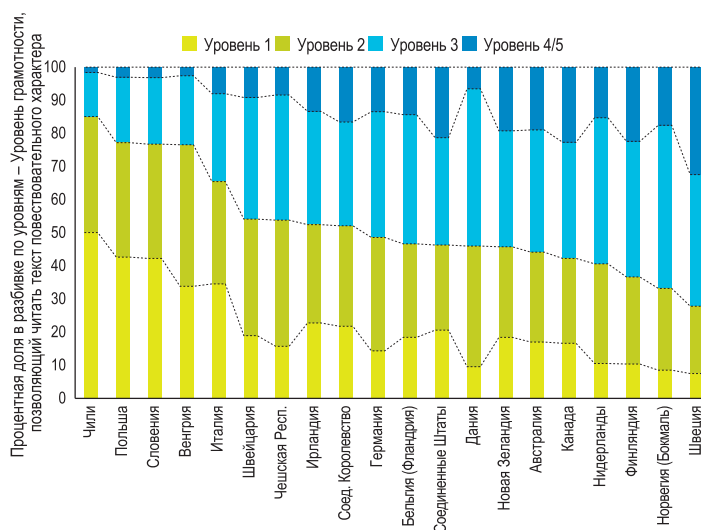
Вставка 7.6 Оценка грамотности в рамках Международного обзора грамотности взрослых

Взрослые в возрасте 16-65 лет, охваченные репрезентативными в национальных масштабах выборками, должны были ответить на два вопросника: один из них был предназначен для измерения навыков грамотности и знаний по трем показателям (умение прочитать текст повествовательного характера, документ и произвести подсчеты), а другой предлагал ответить на вопросы, касающиеся справочной информации в отношении образования, трудовой деятельности, участия, доходов, знания языков и использования навыков грамотности. Специально подготовленные лица, проводившие этот обзор, осуществляли обе фазы этого мероприятия, встречаясь с респондентами у них дома, что, как правило, занимало 45 минут для того, чтобы заполнить вопросник, содержащий справочную информацию, и 60 минут для проведения тестов на грамотность. По каждому из трех указанных показателей грамотности ИАЛС разработал серию задач, цель которых заключалась в том, чтобы свести к минимуму культурные и языковые различия, ставших основой для классификации отдельных лиц по постоянной шкале, насчитывающей 500 пунктов. Результаты по этой шкале классифицировались в категории и подразделялись на пять уровней грамотности: уровни 1 и 2 для лиц с относительно слабыми навыками грамотности, уровни 4 и 5 применительно к лицам, которые обладали прекрасными навыками, в том числе по обработке информации. Наличие грамотности определялось в качестве определенной точки на этой шкале по каждому показателю грамотности, когда то или иное лицо располагало 80% шансов для успешного решения нескольких задач различной сложности.

Источник. OECD/Statistics Canada (2000).

письменных языков остаются очень ограниченными³⁶. Такое социальное отчуждение может быть результатом инвалидности, возникнуть по признаку этнической или кастовой принадлежности, религии (в добавление к гендерному фактору и возрасту) или может быть связано с «приобретенными» характеристиками: такими, как бедность, миграция, статус перемещенного лица или тюремное заключение. Например, в таких сравнительно закрытых кастовых обществах, каким является Непал, число признаков, в том числе кастовая принадлежность (например, принадлежность к касте далит), этническая принадлежность (например, джанаджати) и религиозная принадлежность (например, мусульманин) выступают в качестве барьеров (в добавление

Диаграмма 7.11 Распределение взрослых по уровню умения прочитать текст повествовательного характера, 1994-1998 гг.



Примечание. Эта диаграмма показывает распределение взрослых в зависимости от уровня умения прочитать текст повествовательного характера, определяемого как способность понять и использовать информацию, почерпнутую из таких текстов, как газетные статьи или литературные произведения. Результаты были классифицированы по различным уровням (первый уровень самый низкий, пятый – самый высокий) на основе анализа уровня навыков, определяемых умением успешно решать определенные задачи. Страны перечислены в порядке понижения указанных навыков исходя из средних результатов, показанных применительно к умению прочитать текст повествовательного характера.

Источник. OECD/Statistics Canada (2000).

к таким уже существующим барьерам, как принадлежность к тому или иному полу или проживание в сельской местности) в плане приобретения навыков грамотности (таблица 7.10).

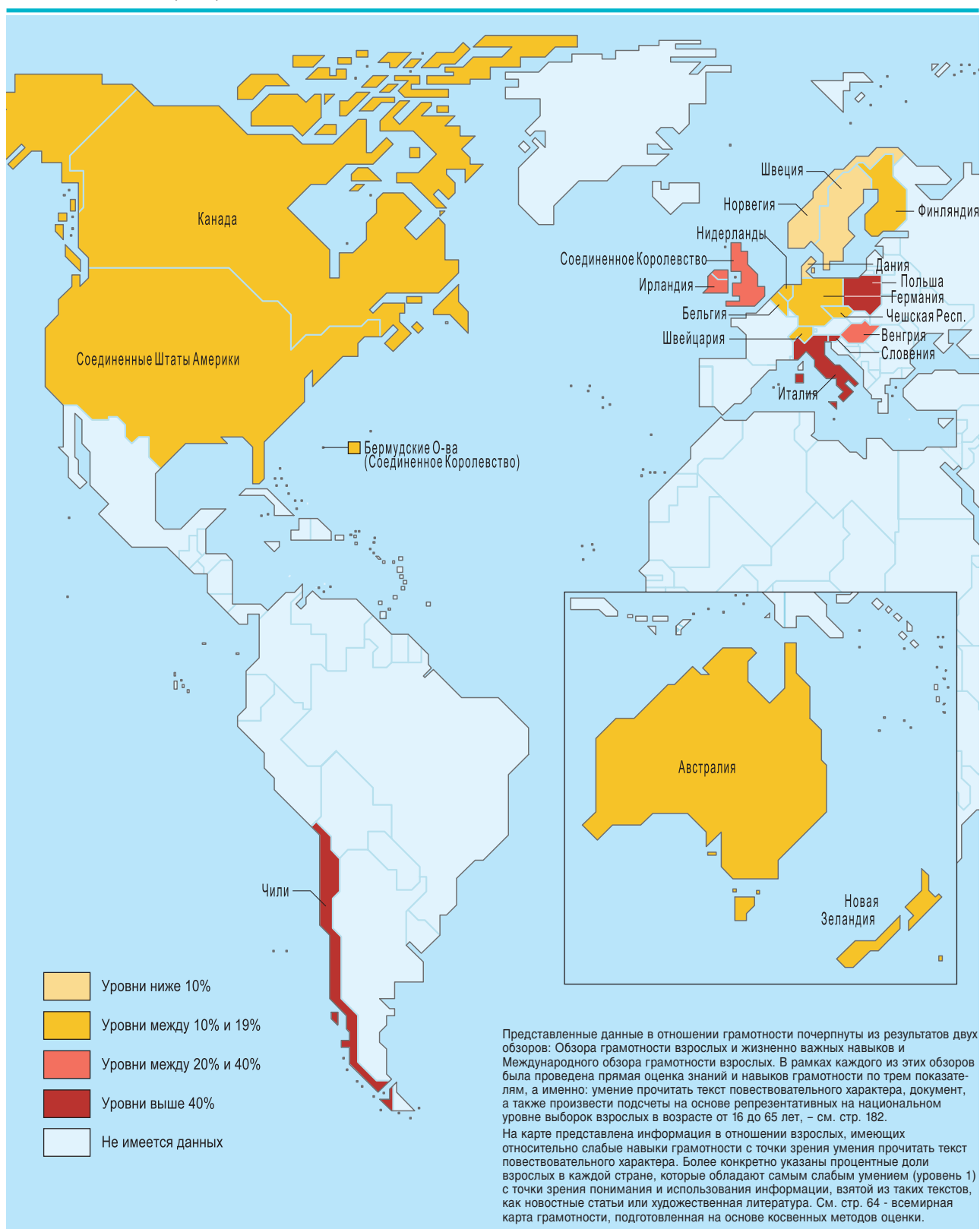
Отторжение от общества «мейнстрима» может являться результатом отсутствия признания или уважения в отношении культурного наследия определенных групп или негативных стереотипов, существующих в отношении членов групп, которые рассматриваются как недоразвитые, примитивные, отставшие или нецивилизованные. Скрытая или открытая дискриминация по отношению к членам таких групп часто приводит к ограничению их доступа к формальному образованию и программам распространения грамотности, в результате чего они могут оказаться в ловушке, попав в которую они обречены оставаться неграмотными. Вместе с тем, информация об уровнях грамотности этих групп ограничена, так как они зачастую

Дискриминация в отношении членов отверженных обществом групп может оказаться для них ловушкой, попав в которую, они будут обречены оставаться неграмотными

36. Хотя в большинстве источников ссылки делаются на данные, имеющиеся в базе данных «меньшинства в опасности» (MAR) (<http://www.cidcm.umd.edu/inscr/mar/>), в соответствии с которыми по оценкам насчитывается приблизительно 900 млн. человек во всех странах мира (или один из 71 подвергается той или иной форме отчуждения - используемые в этой базе данных определение отчужденных групп не соответствует тому определению, которое используется в настоящем докладе).

Проблемы, связанные с грамотностью в отдельных странах и на отдельных территориях

Процент взрослых в возрасте от 16 до 65 лет с очень слабыми навыками грамотности применительно к умению прочитать текст повествовательного характера



Границы и названия, а также условные обозначения, использованные на данной карте, не подразумевают официального одобрения или согласия со стороны ЮНЕСКО.

На основе карты, подготовленной Организацией Объединенных Наций.

остаются незамеченными или выпадают из переписей населения или оценок, связанных с состоянием грамотности на основе анализа домохозяйств (Carr-Hill, 2005a). Например, бездомные, нелегальные трудящиеся-мигранты и беспризорные дети не могут в отличие от других иметь доступа к государственным службам, в том числе к образованию, а также выпадают из выборок, которые делаются для обзоров положения домохозяйств. Еще одна «забытая» группа населения, хотя она и является институционализированной, это те, кто находится в учреждениях принудительного лечения, живут на военных базах или являются заключенными (в отношении заключенных см. вставку 7.2). К другим примерам не принимаемых в расчет и ставших отверженными групп населения (число членов которых существенным образом отличается в различных обществах) относятся лица, оказавшиеся перемещенными внутри стран, беженцы, а также кочевое население, население, занимающееся отгонным животноводством, и группы населения, отличающиеся высокой мобильностью.

Даже когда такие отверженные группы включаются в оценки положения дел с грамотностью, их члены неохотно предоставляют информацию под воздействием целого ряда факторов, включая озабоченность в связи со своей безопасностью, транспортными трудностями и нестабильным состоянием домохозяйств в результате воздействия ВИЧ/СПИДа, иммиграцией или стихийными бедствиями. В Азии, Латинской Америке и странах Африки к югу от Сахары бедные домохозяйства в пригородных районах оказываются недопредставленными в национальных переписях. Нестабильные или труднодоступные домо-

хозяйства затрудняют измерение и мониторинг уровней грамотности в силу того, что списки включенных в выборку домохозяйств быстро становятся устаревшими³⁷. Те условия, в которых проводится оценка (переполненные, шумные неухоженные дома) также могут сказаться на качестве данных. С другой стороны, если респондентам предлагается прийти в центры для проведения оценок, где преобладают «стандартные» условия, число положительных ответов уменьшается. Для решения некоторых из этих проблем могут быть осуществлены определенные корректировки, однако оценка грамотности отверженных групп населения только в редких случаях является полной и на нее можно полагаться.

Коренные народы³⁸

Приблизительно численность коренных народов составляет от 300 до 350 миллионов, говорящих на 4000-5000 языков и проживающих в более чем 70 странах; на их долю приходится 5% населения мира (UNDP, 2004a)³⁹. 60% коренных или ведущих племенной образ жизни народов проживает в Азии, примерно 17% в Латинской Америке, а остальная часть в Африке, Европе и Северной Америке (UNDP, 2004a). В Индии, например, проживает 90 миллионов человек, считающих себя представителями коренных народов (примерно 8% населения страны), которые принадлежат примерно к 400 племенным группам (UIE, 1999). Особенно большое коренное население проживает в Мексике, Боливии, Перу, Эквадоре, Гватемале, Канаде и Соединенных Штатах Америки (UNDP, 2004a). Многие другие коренные общины разбросаны в странах Океании, в частности проживают в Папуа-Новой Гвинее.

В Намибии уровень грамотности взрослых среди народности сан составляет примерно 20% по сравнению с 95% среди народности африкаанс

37. Среди таких домохозяйств можно назвать домохозяйства, возглавляемые пожилыми главами семейств с большим числом малолетних детей, домохозяйства, руководимые бабушками и дедушками, крупные домохозяйства с несвязанными с ними приемными детьми или детьми-сиротами, домохозяйства, главами которых являются дети, домохозяйства с одним родителем (матерью или отцом), кластеры с принудительным уходом, например, когда за группой детей осуществляется уход в формальном или неформальном виде со стороны соседних домохозяйств, возглавляемых взрослыми людьми, домохозяйства, в которых дети оказались в положении рабов, эксплуатируемых или стали предметом издевательства, а также бездомные дети, дети, оказавшиеся перемещенными или постоянно меняющими свое местожительство, заброшенные перемещенные дети, образующие группы или шайки (Hunter and Fall, 1998).

38. Коренные народы являются потомками первоначальных жителей какого-либо региона до эпохи колонизации, которые сохранили некоторые или все свои языковые, культурные и организационные особенности. Международные организации, включая Организацию Объединенных Наций, Международную организацию труда и Всемирный банк используют следующие четыре критерия для определения коренных народов:

- Как правило, коренные народы живут внутри или сохраняют привязанность к географически определенным территориям своих предков.
- Эти народы, как правило, сохраняют особые социально-экономические и политические институты на своих территориях.
- Они, как правило, стремятся сохранить свои культурные, географические и институциональные отличия и не стремятся к полной ассимиляции в рамках национальных сообществ.
- Они самоопределяют себя в качестве коренных или племенных народов (UNDP, 2005).

Самоидентификация рассматривается в качестве основного критерия для определения статуса коренного народа, на который претендуют многие «политически маргинализированные, ограниченные определенной территорией этнические группы, в культурном плане отличающиеся от большинства населения государств, где они проживают» (Minority Rights Group website, 2003, цитируется по Rao and Robinson-Pant, 2003).

39. На долю различных групп коренного населения приходится примерно две трети от общего числа устных языков, количество которых составляет 6700 (Skutnabb-Kangas, 2001).

Вставка 7.7 Последствия для измерения и мониторинга грамотности

За последние 50 лет формы измерения и способы мониторинга грамотности и неграмотности существенным образом изменились. Сегодня в еще большей степени, чем когда-либо ранее, важно

- уточнить, что понимается под «неграмотностью», включая проведение различий между разными видами и уровнями неграмотности;
- улучшить измерения грамотности как в развивающихся, так и в развитых странах, в том числе путем отхода от использования основанных на переписях населения данных и перехода на данные, являющиеся результатом обследований;
- укрепить прямые оценки навыков грамотности и улучшить формы их использования;
- усилить технические возможности для измерения и мониторинга положения дел с грамотностью взрослых в развивающихся странах.

Если говорить о перспективах всемирного мониторинга грамотности, то имеющаяся в настоящее время инфраструктура для измерения и оценки грамотности является неадекватной. Выдвинутые СИЮ предложения, в частности касающиеся стратегии ЛАМП, хотя и отличаются в положительную сторону своим строго научным подходом и возможностью проводить сопоставление по отдельным темам, приводят к возникновению сложных вопросов, связанных с их целесообразностью. Как таковые, такие программы оценок в узком плане способствуют развитию мониторинга достижения связанных с грамотностью целей ОДВ, а в более широком плане – расширению среды, благоприятствующей грамотности, и укреплению навыков грамотности и их использованию. Имеет смысл занять и обосновать среднюю позицию, которая выходит за рамки подходов, базирующихся на конвенциональных методах измерения грамотности, и разработать реалистичную стратегию, рассчитанную на достижение существенного продвижения вперед в плане повышения уровней грамотности взрослых к 2015 г.

В предварительном порядке во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* предлагается

разработать несколько типов самодостаточных модулей грамотности в следующих целях.

- Идти навстречу озабоченности, высказывавшейся национальными политическими руководителями, а также сотрудниками международных учреждений, занимающихся мониторингом, в плане обеспечения их всесторонним инструментарием для измерений и реализации стратегий оценок.
- Облегчать их интеграцию в проводимые обследования домохозяйств (например по таким вопросам, как уровень жизни, рабочая сила, потребление), в развивающихся странах.
- Обеспечивать измерение уровней грамотности и умения считать среди всего взрослого населения (в возрасте 15 лет и старше).
- Сводить к минимуму исключение из таких обследований групп, которые часто оказываются исключенными из обзоров, посвященных грамотности.
- Представлять собой менее затратные по времени (20-30 минут), однако достаточно продуманные инструменты оценки, базирующиеся на накопленном опыте в этой сфере.

Это соответствует новым инициативам, предпринимаемым СИЮ с целью обеспечения международного сообщества инструментами оценки грамотности, которые дополняли бы уже используемые в рамках ЛАМП. В частности, у проекта, связанного с разработкой модуля для вопросника по грамотности имеются значительные достоинства, так как в него включено приблизительно десять вопросов, касающихся мониторинга тенденций в области грамотности, которые теперь могли бы быть включены в существующие обзоры (основанные или на переписях населения или на обследованиях домохозяйств). Хорошо бы включить сюда же вопросы, связанные с самозаявлением, использованием навыков грамотности, средой, благоприятствующей грамотности, языками обучения, наряду с двумя-тремя простыми тестами.

Чаще бывает так, что переписи населения не принимают во внимание наличие коренных народов или просто не разрешается давать каких-либо оценок в отношении этнической принадлежности этих народов, тем самым ограничивается информация о грамотности этих групп населения и о положении дел с их образованием⁴⁰. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что между коренными и некоренными народами существуют значительные различия. Например, национальный уровень грамотности в Эквадоре составляет 91% (на основе данных переписи 2001 г.), однако этот же уровень для коренных

народов составляет 72% (Torres, 2005). В Бангладеш только 18% коренного населения являются грамотными (данные переписи 1991 г.) по сравнению с общенациональным показателем, составляющим 40% (Rao and Robinson-Pant, 2003). В Намибии уровень грамотности взрослых среди народности Сан составляет примерно 20% по сравнению с 95% среди народности африкаанс (UNDP, 2004a). Во Вьетнаме национальный уровень грамотности взрослых составляет 87%, однако уровень грамотности для некоторых групп коренного населения не превышает даже 4% в том числе таких, как группа лолос. В Непале

40. Существенными исключениями из этого являются Боливия, Бразилия, Мексика и Перу. Намибия является единственной страной, где ведется подсчет индекса человеческого развития в разбивке по лингвистическим группам (UNDP, 2004a). Организации, представляющие интересы коренных народов, не устают подчеркивать, что сбор данных и их разбивка по отдельным категориям являются ключевыми инструментами для отстаивания интересов этих народов, и разработки политических документов, касающихся проблем, стоящих перед коренными народами, в том числе таких как грамотность (см., например, <http://www.unhcr.ch/indigenes/forum.htm>).

уровень грамотности взрослых в группе коренного населения далит значительно ниже, чем в отношении остальной части населения (см таблицу 7.10)⁴¹. В соответствии с обзором грамотности взрослых 1996 г. в Новой Зеландии значительно более высокая процентная доля членов племени майори в отличие от других народностей получила оценки ниже минимальных, чтобы удовлетворять «сложным запросам повседневной жизни и работы» с точки зрения умения читать текст повествовательного характера, документы и обладать навыками счета⁴². Уровни грамотности среди цыган в странах Центральной Европы являются значительно более низкими, чем уровень грамотности населения, составляющего большинство в этих странах (Ringold et al., 2004).

Для коренных народов также характерен значительный разрыв в уровне грамотности мужчин и женщин. В Камбодже, например, уровень грамотности коренного населения в провинциях Ратанакири и Мондулькири составляет всего лишь 2% для женщин и 20% для мужчин. Во Вьетнаме самые низкие уровни грамотности отмечаются среди девочек и женщин, относящихся к коренным народам (UNESCO/PROAP, 2001). В Раджастане, Индия, уровень грамотности женщин, относящихся к коренному населению, составлял 8% по сравнению с 39% коренных жителей мужского пола (Rao and Robinson-Pant, 2003). Аналогичным образом уровень грамотности женщин, относящихся к коренным народам в Перу и Боливии, является более низким, чем уровень грамотности мужчин (UNESCO/OREALC, 2004).

Отсутствие доступа (или ограниченный доступ) к формальному школьному образованию совершенно очевидно привел к более низким уровням грамотности коренного населения. Коренное население в Эквадоре (относящееся к возрастной группе 24 года и старше) имеет завершенное формальное школьное образование в среднем продолжительностью 3,3 года, в то время как соответствующая цифра для некоренного населения составляет 7,3 года (Torres, 2005). 17% коренных жителей Канады, относящихся к возрастной группе 15-49 лет, судя по представленным данным, не имеют никакого формального школьного образования или закончили только 9 класс, что является самым высоким уровнем их образования, в отличие от 6% для неко-

ренного населения. Различия, с точки зрения завершенности начального образования, являются даже еще большими среди групп более старшего возраста, если судить по данным Ningwakwe (2002). Цифры, взятые из недавней переписи населения в Австралии, свидетельствуют о том, что 3% взрослого коренного населения никогда не посещали школы по сравнению с 1% для некоренного взрослого населения (Australian Bureau of Statistics, 2003), цыгане во всех странах Европы посещали школу в течение меньшего числа лет, чем нецыгане (Ringold et al., 2003) (см. вставку 7.3).

Народы, ведущие кочевой образ жизни или занимающиеся отгонным животноводством

Народы, ведущие кочевой образ жизни или занимающиеся отгонным животноводством, насчитывают десятки миллионов человек. Они представляют собой мобильные в географическом отношении группы населения, которые живут, главным образом, в засушливых и полузасушливых районах Африки, Ближнего Востока и некоторых частях Азии. В Нигерии, например, примерно 10 миллионов человек (8% от общей численности населения), включая примерно 3,6 миллиона детей школьного возраста, являются народами, занимающимися отгонным животноводством, или членами мигрирующих рыболовецких общин. По оценкам Национальной комиссии Нигерии по образованию народов, ведущих кочевой образ жизни, в 1990 г. уровень грамотности членов племен, ведущих кочевой образ жизни в Нигерии, составлял 0,02%, а среди мигрирующих рыболовецких общин – 2%. В провинции Афар в Эфиопии в 1999 г. уровень грамотности взрослых составлял 25% и лишь 8% среди сельского населения, занимающегося отгонным животноводством (Carr-Hill, 2005b).

В целом, мобильный образ жизни групп населения, ведущих кочевой образ жизни, мешает их доступу к образованию (Ezeomah, 1997). Низкая плотность населения и большие расходы, связанные с предоставлением формального школьного образования детям, живущим в племенах, ведущих кочевой образ жизни, или занимающихся отгонным животноводством, заставил многие страны, например Монголию, использовать образование в качестве средства, способствующего оседлости

41. Национальная комиссия по проблемам касты далит считает, что представители этой группы подвергаются кастовой дискриминации; далиты, то есть «неприкасаемые» отличаются меньшей степенью развития в социальном, экономическом, образовательном, политическом и религиозном планах и они лишены, в отличие от другого населения, условий, необходимых для достойной жизни и социальной справедливости (UNDP, 2004a).

42. Процент членов племени майори, которые получили оценки ниже минимальных по умению читать текст повествовательного характера, составил 67%; умение читать документы – 72% и умение считать – 72%. Соответствующие цифры для других народностей составляли 42%, 47% и 46% (Статистическое управление Новой Зеландии (Te Tari Tatau), <http://www.stats.govt.nz/>, по оценке на 16 февраля 2005 г.).

Миграционные потоки, как правило, приводят к повышению спроса на навыки грамотности как среди самих мигрантов, так и членов их семей, оставшихся на родине

(Kratli, 2000). Создание школ-интернатов и общежитий для детей (например, в Кении) представляет собой другую стратегию, направленную на то, чтобы охватить образованием таких детей. В рамках таких программ была признана проблема утраченных возможностей культурного развития, однако соответствующие потребности таких общин систематически учитывались лишь в незначительном числе случаев (Carr-Hill, 2005a).

Мигранты

За последние годы масштабы миграции во всем мире выросли небывалым образом. По данным Международной организации по миграции число международных мигрантов увеличилось с 76 миллионов человек в 1960 г. до более чем 185 миллионов в наши дни, причем выросло число стран, из которых осуществляется миграция, и число стран, принимающих мигрантов (UNDP, 2004a). Стремление улучшить свое экономическое положение остается главным мотивом для массовой миграции из стран Юга в страны Севера. Существенными факторами увеличения миграции стали распад бывшего Советского Союза, большая экономическая взаимозависимость, более дешевые и более доступные средства транспорта, а также увеличение числа беженцев и перемещенных лиц в результате войн и политических конфликтов.

Потоки внутренней миграции, как правило, превышают международные потоки. В Китае, например, более 120 миллионов жителей сельских районов переехали в городские районы, в то время как лишь 550 тысяч граждан Китая живут и работают за границей (International Organization for Migration, 2005). Внутренняя миграция преобладает также в таких странах, как Бангладеш, Камбоджа, Эфиопия, Индия, Монголия, Пакистан, Вьетнам и в большинстве стран Африки к югу от Сахары (International Organization for Migration, 2005)⁴³.

Миграционные потоки, как правило, приводят к повышению спроса на навыки грамотности как среди самих мигрантов, так и членов их семей, оставшихся на родине. Например, мигранты мужского пола из Сенегала, проживающие во Франции, пишут членам своих семей домой, на родину, письма на французском языке. Однако их жены, многие из которых не могут читать на французском языке, часто должны обращаться к

другим за помощью, с тем чтобы им помогли перевести письма их мужей. В настоящее время, когда стоимость международных телефонных переговоров уменьшается, членами семей мигрантов все шире используются мобильные телефоны, с помощью которых они посылают короткие сообщения, что является еще одним фактором, который, по-видимому, способствует повышению спроса на навыки грамотности.

И тем не менее представляется затруднительным делать какие-то обобщающие выводы по поводу различных ситуаций с грамотностью и учебными потребностями гетерогенно проживающих мигрантов. Например, от 500 тысяч до 1 миллиона взрослых в Соединенном Королевстве не говорят на английском языке в качестве своего первого языка (Department for Education and Skills, 2001). Их навыки грамотности и уровни знания второго языка зависят от страны их происхождения, а также от того, являются ли они мужчинами или женщинами. Среди сомалийцев, проживающих в Соединенном Королевстве, 90% мужчин и лишь только 60% женщин могут читать на сомалийском языке. Тем не менее большинство языковых курсов проводится исходя из посылки, что их участники уже являются грамотными и могут читать и писать на своем языке, и что неграмотного взрослого иммигранта можно научить читать и писать на английском языке одновременно с приобретением им навыков грамотности на его первом языке (Martinez Nateras, 2003).

Обучение грамоте международных мигрантов может оказаться затрудненным в результате воздействия целого ряда факторов, включая обучение иностранному языку, отсутствие гибкости в программировании обучения, а также под воздействием того, в каком месте и каким образом проводятся соответствующие учебные курсы. Являющийся проблематичным правовой статус мигрантов — и их опасения оказаться депортированными в свою страну — могут выступать в качестве мощного сдерживающего фактора в плане их участия в курсах по приобретению грамотности. Многие из этих проблем касаются также и внутренних мигрантов, сталкивающихся со значительными трудностями при переезде из одного региона в другой. Грамотный мигрант из сельской общины может оказаться «неграмотным» в городской общине, в которой используются иные письменные языки и в большей степени

43. К цифрам, касающимся внутренней миграции, следует подходить с осторожностью, так как переезд жителей из сельской местности в города в большинстве стран не только не регулируется, но и не является транспарентным явлением.

развиты технически продвинутые системы коммуникации. Например, в практическом плане навыки грамотности тамилцев из сельских районов, которые переезжают в Дели, ухудшаются, если они не умеют читать или писать на хинди. В некоторых странах внутренние мигранты, проживающие в бедных городских районах, сталкиваются с проблемами отсутствия безопасности, и поэтому у них нет каких-либо побудительных мотивов инвестировать свои средства в долгосрочные программы обучения. Таким образом, даже если легче осуществлять программы распространения грамотности и управлять ими в городских районах по сравнению с сельскими, число желающих принять в них участие, остается небольшим (Sharma et al., 2002).

Лица, страдающие умственными и физическими недостатками

Более 600 миллионов человек (около 10% населения мира), две трети из которых проживает в странах с низким уровнем доходов, страдают инвалидностью в той или иной форме. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) такие опасные для здоровья явления, как нищета, плохое питание, вооруженные конфликты и стихийные бедствия — наряду с увеличением продолжительности жизни в промышленно развитых странах — приведут к увеличению числа инвалидов (WHO, 2005). В ОЭСР установлены три категории инвалидности: инвалидность, в отношении которой существует значительное правовое регулирование (например, слепота, глухота и другие серьезные препятствия для развития человека), инвалидность, которая проявляется как трудности обучения, и инвалидность, которая является результатом социально-экономических, культурных или языковых проявлений неравенства⁴⁴. Организация Объединенных Наций решает вопрос о том, чтобы учитывать эти разнообразные потребности путем разработки Конвенции о защите и развитии прав и достоинства лиц, имеющих умственные и физические недостатки.

Зачастую в официальных статистических данных трудно отследить категории лиц, являющихся инвалидами. По оценкам примерно 35% детей, не охваченных школьным образованием, имеют ту или иную форму инвалидности (Erickson, 2005) и менее 2% детей,

имеющих инвалидность, охвачены школьным образованием (Disability Awareness in Action (DAA), 2001). В Африке более 90% всех детей-инвалидов никогда не посещали школу (Balescut, 2005). В Канаде и Австралии более 40% детей-инвалидов закончили только начальное образование (DAA, 1998).

Гендерный фактор также оказывает влияние на взаимозависимость инвалидности и грамотности: ограниченные данные позволяют сделать вывод о том, что гендерные различия применительно к уровням грамотности являются более значительными для лиц, имеющих инвалидность (DAA, 1994). В 1998 г., например, значительная часть слепых и других имеющих инвалидность девочек в странах Южной Азии оставались неграмотными, в то время как общий уровень грамотности среди женщин существенным образом вырос во всех странах Южной Азии. В Индии по состоянию на тот же год более 95% детей мужского пола, имеющих инвалидность, не получали никакого образования. Как считается, степень охвата школьным образованием является более низкой для детей-инвалидов женского пола, по сравнению с инвалидами обоих полов (DAA, 1998).

Мы располагаем лишь незначительной сопоставимой информацией в отношении результатов обучения учащихся-инвалидов. Национальные оценки в Соединенных Штатах Америки дают основания считать, что лишь половина учащихся, получающих специальное образование, принимает участие в программе «Национальная оценка образовательного прогресса» (НООП), и еще меньшее число принимает участие в тестировании на уровне штатов (Elliot et al., 1995).

На пути к более глубокому пониманию грамотности

Проблема грамотности в глобальных масштабах является гораздо большей как с количественной, так и с качественной точек зрения, чем это можно было бы понять из приведенных в настоящей главе материалов.

Все достижения и результаты в области грамотности базируются почти исключительно на косвенных («конвенциональных») оценках и дихотомии «грамотный» и «неграмотный», которые в настоящее время считаются достаточно неточными и слишком упрощенными,

Зачастую в официальных статистических данных трудно отследить категории лиц, являющихся инвалидами

⁴⁴. Эта схема должна использоваться с осторожностью, так как возникает риск, что власти получат предлог для того, чтобы по-разному относиться к этим категориям, ограничиваясь лишь поверхностным решением проблем каждой из них. Без тщательного учета всех потребностей отдельного человека применительно к каждой из этих категорий такая классификация может служить предлогом для того, чтобы исключать наиболее нуждающихся (Erickson, 2005).

Косвенные оценки зачастую завышают «истинные» уровни грамотности

45. Программой демографического обзора и обзора состояния здоровья, финансируемой Управлением международного развития США (ЮСЭИД) и возглавляемой фирмой «ORC Macro» было охвачено почти 200 домохозяйств в более чем 70 странах за период с 1984 г. (<http://www.measuredhs.com>). Вплоть до 2000 г. большая часть использованных инструментов измерения позволяла осуществлять сбор данных по домохозяйствам только в отношении грамотности. После внесения в 2000 г. значительных изменений в модель вопросника используемые в настоящее время инструменты включают в себя простую прямую оценку навыков чтения. Респондентам предлагается прочитать простое предложение на своем родном языке, а ответственный за опрос отмечает, сумел ли респондент прочитать несколько, все или ни одного из предложений. Респондентам было предложено прочитать следующие предложения: «Родители любят своих детей»; «Возделывание земли – это тяжелый труд»; «Ребенок читает книгу» и «Дети прилежно учатся в школе». Судя по документам этого опроса, процесс пересмотра вопросников был связан с привлечением большого числа экспертов и пользователей из многих международных организаций.

в силу чего масштабные обзоры положения дел в области грамотности уже перестали полагаться на данные этих оценок.

В настоящей главе освещаются альтернативные меры измерения и оценки грамотности, и в ней предпринимается попытка продемонстрировать ценность «неконвенциональных» подходов, которые включают:

- проведение прямых (а не косвенных) оценок положения дел в области грамотности;
- измерение уровней грамотности в соответствии с порядковыми или постоянными шкалами (а не в качестве дихотомии); и/или
- подход к грамотности как к многомерному (а не одномерному) явлению.

Важно отметить, что эти появившиеся недавно «неконвенциональные» исследования проблем неграмотности по-прежнему имеют много общего с ранее проводившимися исследованиями. Например, в недавно подготовленных сравнительных оценках по-прежнему используется подход к грамотности как к набору когнитивных навыков, приобретаемых отдельными людьми, которые можно измерить независимо от того контекста, в котором проходил процесс приобретения этих навыков. Изменение в подходе означает изменение больше чем какого-то одного нюанса: речь идет о большем акценте на использовании навыков грамотности в повседневной жизни, а также на то, «каким образом взрослые используют печатную и письменную информацию [например, новостные сообщения, редакционные статьи, поэмы, формуляры, книги, карты, расписания движения различных транспортных средств или написание заявлений о приеме на работу], действуя в рамках общества» (OECD/HRDC, 1997). И хотя понятие *функциональная грамотность* получило широкое распространение начиная с 1970-х годов, только сейчас происходит практическая оценка этого понятия в его разных проявлениях, каждое из которых измеряется в соответствии с постоянной шкалой.

Прямые оценки грамотности в развивающихся странах

Вот уже более 10 лет слышны призывы к тому, чтобы перейти на более совершенные методы измерения грамотности, особенно в развивающихся странах (например, Terry, 2003; United Nations Statistical Office, 1989; Wagner, 2005). Наряду с этим растет призна-

ние того, что такого рода способы измерений должны быть более простыми и более дешевыми, чем те, которые сейчас используются в странах ОЭСР (Wagner, 2003). И тем не менее, вплоть до самого последнего времени не удавалось добиться полного консенсуса в отношении того, каким образом лучше осуществлять измерение и мониторинг грамотности в развивающихся странах.

Параллельно с этим в разных странах и различными учреждениями проводились обзор домохозяйств, которые содержали прямые оценки грамотности (см. таблицу 7.11 и вставку 7.4). Такого рода оценки проводились децентрализованным образом, часто в условиях ограниченных средств, выделенных на их проведение. Поэтому не вызывает удивления, что представленные в результате проведения этих оценок доклады отличаются по своему качеству и зачастую содержат ограниченную информацию относительно структуры и осуществления обзора (Schaffner, 2005).

Несмотря на эти ограничения, указанные исследования четким образом подсказывают, что косвенные оценки зачастую завышают «истинные» уровни грамотности. В Марокко в то время как 45% охваченных выборкой респондентов сообщили, что они являются грамотными (самозаявление), лишь 33% сумели продемонстрировать свое знание базовых навыков грамотности, и только 24% удалось доказать, что они полностью владеют такими навыками. В Бангладеш только 83% из тех, кто заявил, что могут читать, фактически обладают минимальным уровнем, необходимым для чтения, что выявилось, когда им было предложено пройти простой тест. В Объединенной Республике Танзания доклады по итогам обзоров домохозяйств имели тенденцией завышать уровни грамотности (Schaffner, 2005).

Тенденция к завышению данных в отношении уровней грамотности, устанавливаемых с помощью косвенных методов, как правило, оказывается большей в отношении отдельных лиц, имеющих небольшое число лет школьного обучения. В рамках обзоров демографии и состояния здоровья населения⁴⁵, проводившихся в Эфиопии (2000 г.) и в Никарагуа (2001 г.), ощущалась устойчивая тенденция к проведению конвенциональных оценок, что приводило к завышению уровней грамотности среди охваченного школьным минимальным образованием контингента. Среди эфиопских

женщин, имеющих один год школьного обучения, 59% были сочтены грамотными в ходе проведения оценок домохозяйств, в то время как лишь 27% из них сумели пройти простой тест на чтение. Среди мужчин в Эфиопии, имеющих один год школьного обучения, уровень грамотности составлял 65% на основе данных, полученных в ходе оценок состояния домохозяйств, и всего лишь 33%, полученных на основе прямых измерений. В Никарагуа уровни грамотности, полученные на основе косвенных оценок, были более высокими, чем уровни грамотности, установленные с помощью прямых измерений применительно ко всем группам населения, охваченным образованием. И хотя различия были меньшими в Эфиопии, они оказывались особенно высокими по отношению к отдельным лицам, имеющим лишь небольшое число лет школьного обучения. Эта тенденция, однако, не является всеобщей: в Ботсване, например, было обнаружено, что лишь 2% из тех, кто заявлял, что может читать и писать на английском языке или на языке сесвана, не сумели пройти соответствующего прямого теста (Schaffner, 2005).

Иными словами, то, в каком размере косвенные оценки грамотности завышают фактическое состояние дел с навыками чтения и письма, варьируется в зависимости от той или иной страны. Имеющиеся сведения позволяют считать, что такого рода отклонения от «истинных значений» являются большими в странах, где завершённое обучение исчисляется меньшим числом лет, а качество школ слабее. К этому следует добавить, что в тех странах, где конвенциональные оценки имеют тенденцию серьёзным образом завышать фактически имеющиеся уровни грамотности, такое завышение проявляется в гораздо больших размерах применительно к мужчинам, чем к женщинам. Это утверждение остаётся верным даже в случае проведения прямых простых измерений наличия рудиментарных навыков чтения.

Прямые оценки грамотности также ставят под вопрос исходные положения о количестве лет школьного обучения, необходимых, чтобы приобрести и сохранить навыки грамотности. Как об этом говорилось выше, классификация отдельных людей на «грамотных» и «неграмотных» исходя из достижения заранее определённого образовательного порога (например, четыре, пять или шесть лет школьного

обучения) является в высшей степени неточной процедурой. Прямые оценки грамотности, осуществлённые в разных контекстах, показывают, что не существует какого-либо единого образовательного порога, достигнув которого 90% взрослых становятся грамотными.

В некоторых случаях значительное большинство взрослых достигает базовой грамотности после четырех лет школьного обучения, а в других — только после девяти, что отражает значительный разброс в качестве получаемого ими школьного образования. Короче говоря, прямые оценки грамотности свидетельствуют о следующем: (а) нет стандартного опосредствованного показателя образовательных результатов применительно к грамотности во всех развивающихся странах; (б) образовательные «пороги» применительно к широко распространённой грамотности, как правило, оказываются *более высокими*, чем считалось раньше.

Крупномасштабные сравнительные обследования грамотности взрослых

Международный обзор грамотности взрослых (ИАЛС) представляет собой самый крупный из когда-либо проводившихся сравнительных обзоров грамотности взрослых. Проведённый в ходе трех фаз (1994 г., 1996 г. и 1998 г.) в примерно 20 развитых странах⁴⁶, он включает в себя каждый из вышеупомянутых «неконвенциональных» компонентов (см. вставку 7.6).

Результаты этих обзоров показывают ту степень, в которой значительные сегменты взрослого населения во многих развитых странах обладают лишь очень низкими уровнями навыков грамотности (например, такими, как умение прочесть и понять газетную статью или брошюру), что многими считается необходимым для получения рабочего места и обеспечения благосостояния в обществе, базирующемся на знаниях (см. диаграмму 7.11). Даже в Северных странах, где большинство взрослого населения показало хорошие результаты по всем трем показателям грамотности (умение прочесть текст повествовательного характера, документ и произвести подсчеты), имелись значительные части взрослого населения, уровни навыков грамотности которых едва превышали минимальные пороговые требования. В других регионах, в частности в странах Восточной Европы и Чили, более чем две трети взрослых

Среди эфиопских женщин, имеющих один год школьного обучения, 59% были сочтены грамотными в ходе проведения оценок домохозяйств, в то время как лишь 27% из них сумели пройти простой тест на чтение

⁴⁶ Первое обследование было проведено в 1994 г. и им были охвачены девять стран: Канада (англоговорящие и франкоговорящие провинции), Германия, Ирландия, Нидерланды, Польша, Франция, Швеция, Швейцария (немецкоговорящие и франкоговорящие кантоны), а также Соединенные Штаты Америки; а Франция отказалась от проведения этого обследования в ноябре 1994 г. Второе исследование было проведено в 1996 г. и им были охвачены выборки данных по Австрии, фламандской общине Бельгии, Новой Зеландии и Соединенному Королевству. Третий этап сбора данных (1998 г.) был проведен в Венгрии, Дании, Италии, Норвегии, Финляндии, Чешской Республике и Чили, в италийговорящих кантонах Швейцарии (OECD/HRDC, 1997; OECD/Statistics Canada, 1995, 2000).

Прямые оценки грамотности, осуществленные в разных контекстах, показывают, что не существует какого-либо единого образовательного порога, достигнувшего которого 90% взрослых становятся грамотными

47. В нем приняли участие следующие страны: Бермудские Острова, Канада, Италия, Норвегия, Швейцария и Соединенные Штаты Америки. Охваченные обследованием взрослые относились к возрастной группе от 16 до 65 лет (Statistics Canada/OECD, 2005). В настоящее время осуществляется вторая фаза проекта ГЖНВ.

48. Грамотность в рамках этого обзора была определена как знания и навыки, необходимые для понимания и использования информации, взятой из текста и других письменных источников. Умение считать было определено как знания и навыки, необходимые для того, чтобы справиться с математическими задачами в различных ситуациях.

49. Форма и сила взаимной связи между показателями успешности образования и грамотностью варьируются в зависимости от компонентов грамотности и страны.

50. Обзор положения дел в области грамотности в Китае был спроектирован при поддержке Всемирного банка, Академии социальных наук Китая, Мичиганского университета и университета штата Мичиган. Это исследование проводилось в тех же городах, которые были охвачены исследованием рынка городской рабочей силы Китая в 2001 г. Группа китайских исследователей применительно к части этого исследования пользовалась опытом, накопленным в ходе осуществления проекта ИАЛС, который проводился Статистическим управлением Канады (более подробную информацию о проведении этого обзора – см. Giles et al., 2003).

в возрасте от 15 до 65 лет обладают относительно слабыми навыками грамотности и счета, а уровни грамотности, как правило, распределяются крайне неравномерным образом (см. карту *Проблемы, связанные с грамотностью в отдельных странах*, стр. 210.).

Более недавний проект по сравнительному анализу грамотности взрослых, который назывался «Обзор грамотности взрослых и жизненно необходимых навыков» (ГЖНВ), был проведен в шести странах в 2003 г.⁴⁷ Так же как и ИАЛС обзор ГЖНВ определяет грамотность и счет в виде функциональных терминов, и в его рамках приводятся данные о распределении этих навыков среди взрослых в каждой из участвующих стран⁴⁸. Основные итоги и результаты обзора ГЖНВ очень схожи с результатами и итогами ИАЛС.

Значительная часть навыков грамотности и счета взрослых в промышленно развитых странах распределяется в зависимости от того, каким образом распределяется в каждой из охваченных обзорами стран число лет заверщенного школьного образования (Somers, 2005)⁴⁹. Однако уровни навыков грамотности отдельных лиц, имеющих низкие уровни образования, варьируются в значительной степени в зависимости от страны, в то время как лица с высокими показателями школьного обучения показывают достаточно высокие навыки грамотности, независимо от той страны, гражданами которой они являются. Страны с значительным числом иммигрантов, многие страны, имеющие языковые меньшинства, небольшой размер рабочей силы, низкие уровни участия и располагающие ограниченным доступом к образованию взрослых, как правило, отличались скорее тем, что уровни навыков грамотности взрослых опускались ниже ожидаемых уровней, базировавшихся на числе лет заверщенного школьного обучения (Somers, 2005). Таким образом, повышение качества школьного образования для социально-экономических групп, находящихся в наименее привилегированных условиях, предоставление качественной языковой подготовки иммигрантам и их детям (а также другим языковым меньшинствам), расширение доступа к возможностям получения подготовки по приемлемым ценам для взрослых и информационно-разъяснительная работа, касающаяся значения обучения на протяжении всей жизни, — вот пути, которые ведут к повышению уровней и более справедливому

распределению грамотности среди взрослых в развитых странах.

Грамотность взрослых в городских районах Китая

В декабре 2001 г. похожий на ИАЛС обзор был проведен в пяти китайских городах с целью оценки навыков грамотности работающих в городах китайских трудящихся (включая мигрантов); этот обзор был частью обследования положения дел в секторе рабочей силы (см. Giles et al., 2003). Обзор положения дел в области грамотности взрослых Китая (КАЛС) имел целью измерить уровни грамотности путем выявления умения прочитать текст повествовательного характера, документы, а также осуществить вычисления; в нем использовалась постоянная шкала оценки и он явился первым такого рода обзором, проведенным в Китае⁵⁰. Помимо прочего, с помощью КАЛС удалось установить уровни навыков грамотности различных групп, образующих рабочую силу в китайских городах, в разбивке по признаку пола, статусу мигранта и региону, а также выявить те области, в которых трудящиеся-мигранты и женщины дискриминируются на рынке труда. Помимо выявления механизмов расширения возможности обучения на протяжении всей жизни, КАЛС позволил выявить существенные политические последствия, касающиеся подготовки и обучения взрослых навыкам грамотности, особенно в тех сегментах рынка рабочей силы, которые находятся в наименее благоприятном положении (Ross et al., 2005).

Программа по мониторингу и оценке грамотности

Программа по мониторингу и оценке грамотности (ЛАМП) является межнациональным проектом по сопоставимым прямым оценкам грамотности, предназначенным главным образом для развивающихся стран, который был разработан Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ). Общая цель была двоякой: во-первых, предоставить надежные и сопоставимые оценки уровней и распределения функциональной грамотности и навыков счета, а во-вторых, способствовать удовлетворению потребностей, связанных с разработкой национальной и международной политики и процессами принятия решений. В случае своего полного претворения в жизнь программа ЛАМП заменит косвенные оценки

грамотности, которые составляются на основе переписей населения и обследований домохозяйств. В настоящее время имеются планы осуществления обзоров ЛАМП в ряде стран (Кения, Монголия, Марокко, Нигер и Сальвадор) до конца 2005 г., после чего программой ЛАМП будет охвачен ряд других стран.

Критическая оценка

С помощью альтернативных оценок грамотности удалось расширить конвенциональную систему классификации и выйти за рамки дихотомии грамотный/неграмотный путем прямого измерения уровней грамотности в ряде областей с использованием порядковой или постоянной шкалы. Указанные оценки позволили провести сравнения как внутри, так и между странами по определенным периодам времени, в отличие от оценок, построенных на самозаявлениях и оценках третьих сторон. Указанные прямые оценки грамотности дают участникам этого процесса более точную информацию о тенденциях и характере грамотности. Более того, страны, принимающие участие в крупномасштабных обзорах, таких как ИАЛС и ЛАМП, извлекают выгоду из создания потенциала, учитывая необходимость проектирования, осуществления и распространения результатов такого рода обзоров. Сторонники этих обзоров грамотности признают, что имеются и другие благоприятные последствия, вытекающие из таких сложных и дорогостоящих мероприятий по оценке: была выявлена, например, необходимость в существенных людских и финансовых ресурсах; установлено время, необходимое для разработки различного рода параметров, сбора данных и подготовки докладов; выявлены также сложные моменты, связанные с использованием соответствующих методологий.

Наиболее часто встречающиеся критические замечания относительно крупномасштабных альтернативных оценок заключаются в их высокой стоимости (включая невидимые для национальных правительств расходы и ограниченное чувство «причастности» к ним со стороны местных и национальных учреждений⁵¹). Можно услышать также озабоченность, высказываемую по поводу языка и перевода (Blum et al., 2001), а также проблем, связанных с определением выборок, операционных определений и уровней полученных ответов (Cagey, 2000). Время, необходимое

для проведения крупномасштабных оценок, не всегда позволяет правительствам и руководителям, принимающим решения, реагировать на потребности в области грамотности путем принятия своевременных политических решений⁵².

Некоторые критики ставят под сомнение исходные положения, связанные с уже проведенными или предлагаемыми оценками грамотности, такими как ИАЛС или ЛАМП. Например, некоторые ученые отстаивают возможность создания единого инструмента для измерения сопоставимых данных об отдельных лицах, абстрагируясь от особенностей, присущих различным системам образования, используя при этом стандартные преобразования и психометрические шкалы (Goldstern, 2004). Другие высказывают точку зрения, что инициаторы проведения оценок грамотности путем сравнений между странами, исходят из неправильной посылки, заключающейся в том, что навыки грамотности и формы их использования наполнены одинаковым содержанием и смыслом во всех культурах и что попытки привязать обзоры по вопросам грамотности к ситуациям в реальной жизни в разных странах, неизменно заканчивались неудачей (Street, 2005). Другие критики отмечают, что тесты на грамотность, подобные тем, которые проводятся в рамках ИАЛС, игнорируют культурные особенности, связанные с навыками грамотности и формами их использования, что непреднамеренно ведет к необъективному отношению к разным культурам (Hamilton and Barton, 2000; Street, 1996).

В целом, разработка сопоставимых в международном плане статистических данных по грамотности для мониторинга прогресса (или отсутствия такового) приводит к возникновению особых проблем, которые будут продолжаться обсуждаться между учеными, донорами и политическими руководителями. В ответ на ранее звучавшую озабоченность по поводу достоверности, надежности и сопоставимости существующих данных по грамотности, были разработаны новые методы и использованы новые источники данных. Прослеживается значительный консенсус (см. вставку 7.7) в отношении того, что оценки, проводимые с помощью конвенциональных методов, должны дополняться более подробной и нюансированной информацией о грамотности. И действительно-

Даже в Северных странах, где большинство взрослого населения показало хорошие результаты по всем трем показателям грамотности, имелись значительные части взрослого населения, уровни навыков грамотности которых едва превышали минимальные пороговые требования

51. По оценкам расходы на проведение обзоров ИАЛС составляют несколько десятков миллионов долл. США. Расходы на проведение национального обзора грамотности в Зимбабве в 1989 г. по оценкам составили 100 000 долл. (Wagner, 2003).

52. По мнению Wagner (2003), в развивающихся странах при разработке инструментов для проведения оценок развития следует руководствоваться тремя соображениями: такого рода обследования должны быть меньшими по размерам, проводиться в более короткие сроки и быть более дешевыми.

Прямые оценки грамотности дают более точную информацию о тенденциях и характере грамотности

но, для того чтобы в полной мере оценить масштабность и заняться решением громадных проблем в области неграмотности, участники движения за грамотность и специалисты по анализу этих проблем должны настаивать на проведении реалистичных, своевременных, доступных и научно обоснованных оценок состояния дел в области грамотности.

Грамотность во всемирных масштабах: вызов современности

Как видно из данной главы, за последние десятилетия наблюдался устойчивый рост уровней грамотности, измеряемых с помощью конвенциональных методов, однако остаются нерешенными масштабные проблемы, особенно в странах Южной и Западной Азии, арабских государствах и в странах Африки к югу от Сахары. В материалах данной главы было показано, что проводимые с помощью конвенциональных методов измерения грамотности ведут к завышению оценок фактических уровней навыков чтения и письма среди взрослых во всем мире, в связи с чем имеет место недооценка масштабности всемирной проблемы, связанной с обеспечением грамотности. Необходимо более регулярно проводить прямые оценки грамотности, с тем чтобы дать странам возможность принимать продуманные решения в отношении альтернативных политических решений в области распространения грамотности; однако такого рода оценки должны оставаться по-прежнему простыми и недорогими.

Более того, растет спрос на более совершенные навыки грамотности сверх и помимо необходимого минимального уровня, особенно в условиях экономической глобализации, усиления внутренней и международной миграции, быстрых технологических изменений (включая информационные и коммуникационные технологии), а также усиления движения к созданию обществ, основанных на знаниях. Все эти глобальные тенденции заставляют в еще большей мере сосредоточить внимание на сокращении уровней неграмотности, особенно в бедных странах и в отторженных группах населения во всех странах мира, — это является одной из целей грамотности в рамках ОДВ, — а

также необходимости постоянного повышения качества навыков грамотности у всех взрослых. В главе 8 рассматриваются вопросы грамотности в более широком социальном контексте, а также воздействие различных факторов на те изменения, которые произошли в сфере грамотности во всем мире. ■



В Гариссе, Кения, сотрудник передвижной библиотеки разгружает ящики с книгами

© AFP / Alexander Joe

Глава 8

Становление общества грамотности

В середине XIX века лишь 10% взрослого населения мира умели читать и писать. По подсчетам ЮНЕСКО, в начале XXI века более 80% взрослых обладали минимальными навыками грамотности. Этот беспрецедентный социальный сдвиг произошел несмотря на то, что население мира за этот период увеличилось в пять раз, с 1,2 миллиарда в 1850 г. до более чем 6,4 миллиардов на сегодняшний день.

Как видно из исторического обзора, содержащегося в данной главе, переход к всеобщей грамотности был неоднороден в различных обществах. Распространение формального школьного образования, проведение хорошо организованных кампаний по распространению грамотности, а также расширение возможностей обучения взрослых, — все это сыграло свою роль. Важно также учитывать более широкий социальный контекст: стремление людей стать и оставаться грамотными очень тесно связано со средой, благоприятствующей грамотности, у себя дома, на работе и в обществе в целом. Социальный характер грамотности проявляется разными путями и способами, в том числе и в языках, которые используются людьми, ставшими грамотными. Грамотность сегодня, в ее различных проявлениях представляет собой жизненно необходимый объем знаний и навыков, тесно вплетенных в ткань современного общества.

Своими корнями грамотность уходит в глубь тысячелетий

Введение

Цель данной главы является двоякой. Во-первых, в ней делается исторический обзор перехода различных стран к широкой грамотности их населения, рассматриваются факторы, ускорявшие этот процесс (формальное школьное образование, кампании по распространению грамотности, расширение возможностей для образования взрослых), а также, более кратко, факторы, тормозившие его (затяжные военные конфликты, экономический спад, отрицательные явления в социальной сфере). Во-вторых, исследуется более широкий социальный контекст грамотности: каким образом приобретаются навыки грамотности, как они используются в определенной социальной и языковой среде, каким личным и общественным целям служит грамотность, какое влияние на нее оказывает государственная политика и семейные отношения. В частности, в ней рассматриваются языковые факторы и практика использования навыков грамотности, а также благоприятствующая грамотности среда.

Грамотность в исторической перспективе

Происхождение грамотности

Своими корнями грамотность уходит в глубь тысячелетий, она начинает развиваться в лоне различных цивилизаций и институтов (Collins, 2000). В Древней Месопотамии шумеры и вавилоняне создали клинопись и использовали ее в целях управления страной. В VI веке до н. э. в Китае распространилось конфуцианство, поборники которого обладали четко определенной идентичностью (их называли «Ю», то есть «ученый»). Хотя и нет оснований считать, что они были единственными образованными людьми в тогдашнем китайском обществе, именно они являлись хранителями книжной мудрости и разного рода установлений. В Древней Греции религиозные братства (например, пифагорейцы и эпикурейцы) были на самом деле закрытыми учеными обществами. Преподавание как профессия — плата за обучение, краткосрочные отношения с учениками — возникло благодаря софистам. Формально организованные школы, вначале созданные некоторыми последователями Сократа для обучения взрослых, пришли на

смену военной, гимнастической и эстетической подготовке подростков, которая осуществлялась ранее. Разного рода тексты читались на собраниях древнеиндийских союзов жрецов-брахманов; с возникновением буддизма и джайнизма в рамках этих жреческих союзов стали читаться и комментироваться древние ведийские тексты. Еврейские общины, разбросанные по разным частям мира, лишённые храмового духовенства, создали собственный класс образованных лидеров или раввинов, знающих Тору, и все увеличивающийся корпус толкований, впоследствии канонизированных Талмудом.

Благодаря распространению исламской цивилизации стали возникать центры высшего образования (медресе), в которых изучались исламское право, арабский язык, литература, а также отчасти такие светские предметы, как философия, математика и наука (Herrera, 2006)¹. В это же время знаменитые исламские интеллектуалы и придворные лекари хранили существующие знания и закладывали основу для развития новых знаний. Начиная с XI века в христианской Европе Папа римский предоставляет монопольные права обществам учителей, которые должны были обучать избранным профессиям. К началу XVII века они основали более трех десятков университетов: Болонья, Париж, Оксфорд, Кембридж, Саламанка, Падуя, Тулуза, Коимбра, Краков, Лейпциг. Начиная с XV века были основаны университеты, предоставляющие ученые степени в Турции (1453 г.), Санто-Доминго (1538 г.), Перу (1551 г.) и на Филиппинах (1611 г.)². Большинство университетов не только предоставляли профессиональные знания, но являлись также центрами высшего образования в области религии, права, философии, администрации, а также отдельных областей науки³.

Купцы и торговцы, пересекавшие пустыню Сахара, шедшие по «шелковому пути» и вдоль европейских рек и побережья Африки, пользовались грамотой и арифметикой (Curtin 1990, 2000b). В эпоху развития государственных (и имперских) бюрократий, занятых учетом, воспроизведением текстов и бухгалтерией, стала ощущаться потребность в грамотных администраторах и государственных чиновниках.

Несмотря на разнообразие форм распространения грамотности и растущий интерес к научным исследованиям, распространение

1. Самая первая медресе, в которой хранилось более 6000 книг, была создана халифами Фатимиды в Египте в 1005 г.

2. В XIX веке и в начале XX века было основано множество университетов, среди них многие были вначале миссионерскими колледжами, например в Индии (1857 г.), Ливане (1866 г.), Японии (1877 г.), Корее (1855-1856 гг.), Гонконге (1910 г.), Таиланде (1917 г.) и Израиле (1925 г.).

3. В более ранний период возникли высшие учебные заведения в Китае (Нанкин) и Египте (Эль-Азар).

навыков чтения, письма и счета оставалось ограниченным. Как отмечает в одном исследовании Graff (1987b): «с самых ранних времен грамотность оставалась малораспространенной и относительно малопrestiжной; грамотность не давала прямого доступа к власти, богатству, социальному положению и знаниям. Грамотность являлась инструментом в руках государства, церкви и торговли». Вплоть до конца XVIII века распространением грамотности была охвачена элита духовенства, государственные чиновники и купцы, которые вели торговлю с отдаленными странами, а также члены специализированных гильдий и отчасти знать. Огромное большинство взрослых имели весьма отдаленное отношение к священным или светским текстам.

Европа и Северная Америка

Раньше всего процесс перехода от обществ с высоким уровнем неграмотности к обществам, основанным на грамотности, начался в Европе и в Северной Америке. На основе разнообразных источников⁴, исследователи социальной истории грамотности⁵ выделяют три исторических периода (до 1800 г., с 1800 г. по 1860-е годы, с 1860-х годов до наших дней), а также три группы стран, в которых протекали эти процессы (Graff, 1987b; Vincent, 2000).

Вплоть до начала XIX века навыки чтения (реже письма) были широко распространены в нескольких странах Северной Европы (Дания, Исландия, Пруссия, Финляндия, Швеция и Шотландия), а также в отдельных регионах Англии, Франции и Швейцарии. В странах второй группы — Бельгии, Ирландии, Нидерландах, а также в других регионах Англии, Франции и Швейцарии — навыки грамотности были привилегией представителей высших классов общества и оставались малораспространенными среди других социальных слоев, за исключением отдельных общин, монастырей или семей, владевших книгами и иными печатными материалами. Наконец, в большинстве стран Восточной и Южной Европы (Россия, Балканы, восточные окраины Австро-Венгерской Империи, Иберийский полуостров, Южная Италия) преобладала неграмотность, в особенности в сельской местности, книги были очень редки. Во всех странах Европы отсутствие гендерного паритета в образовании являлось нормой.

Начиная с 1800 г. и вплоть до 1860 г. наиболее индустриально развитые страны Европы сумели добиться скромных результатов в деле искоренения неграмотности. Увеличивалось число взрослых, способных поставить полную подпись на правовых документах (вместо простого знака), давать письменные ответы на цензовые опросы и сдавать экзамены в рекрутских центрах. В других странах Северной и Западной Европы отмечалось существенное уменьшение числа неграмотных мужчин, а также сходные показатели (с учетом региональных различий) в отношении женщин (Vincent, 2000). Сравнительные рейтинги грамотности разных стран мало изменились (за исключением Швеции, где обучению письму уделялось мало внимания из-за особой позиции протестантской церкви, отдававшей предпочтение умению прихожан читать. Этот разрыв был преодолен лишь в ходе XIX века). К началу 1860-х годов в индустриальных странах лишь меньшинство взрослых не обладали рудиментарными навыками грамотности. С другой стороны, в странах Восточной и Южной Европы процесс распространения грамотности протекал гораздо медленнее, и ограничивался представителями высших классов и отдельных профессий.

В ходе последних десятилетий XIX века грамотность широко распространилась в странах Северной и Западной Европы. Однако в отдельных странах (Ирландия и Бельгия) лишь три четверти мужчин были способны написать полностью собственное имя. В начале XX века уровень грамотности в Венгрии, Испании, Италии, России и на Балканах был гораздо ниже, чем в остальных странах Европы. В годы Первой мировой войны во многих странах Европы поощрялось приобретение навыков грамотности среди рекрутов, которые должны были понимать инструкции для использования оружия и отправлять письма родным (Limage, 2005b).

Несмотря на то, что в конце XIX века уровень грамотности в Европе значительно возрос, внутри стран сохранялись гендерные, возрастные, классовые, этнические и географические различия в охвате образованием. Городские зоны, например, имели преимущество по сравнению с сельскими районами. Книжки, а также социальные институты, поощряющие чтение, были гораздо шире представлены в больших и малых городах, нежели

До 1800 г. навыки чтения были широко распространены в некоторых странах Северной Европы

4. Среди них цензы (перепись населения), военная статистика, завещания, сделки, показания, петиции, документы о регистрации браков, тиражи книг, отправленные по почте письма, заявления о приеме на работу, документы, связанные с предпринимательством, экзамены на знание катехизиса, а также такие суммарные данные из обзоров по образованию, как отчеты статистических служб, социальные обзоры, обзоры правительственных комиссий, обзоры о положении заключенных.

5. См., например, новаторские работы Stone (1969) и Cipolla (1969), а также важные исследования Furet и Ozouf (1977), Graff (1987b, 1991), Houston (1985), Johansson (1977, 1981), Schofield (1968) и Lockbridge (1974). Дополнительно к установленным важнейшим хронологическим тенденциям в области грамотности историческая наука занимается поисками исторически обоснованной интерпретации характерных особенностей изменений в области грамотности в разных странах, а также связью между грамотностью и социальным и экономическим развитием.

чем в деревнях. Религиозное, светское, профессиональное или частное образование, а также печатные средства информации были гораздо более доступны для горожан. Более высокий уровень грамотности в городах сказывался на характере рынка рабочей силы и деловой активности. Динамика роста грамотности и динамика индустриализации и урбанизации подкрепляли друг друга (Limage, 2005b).

В начале XX века уровень грамотности в Европе повысился повсюду с некоторыми изменениями в порядке мест, занимаемых странами. К середине века в странах Центральной и Северной Европы уровень грамотности достиг 95%; в странах Западной Европы — свыше 80%; в Австрии и Венгрии — свыше 70%; в Италии, Польше, Испании — свыше 50%. В Португалии и в православных восточных странах уровень грамотности не

превышал 25%; лишь после 1945 г. умение пользоваться письменным языком стало массовым (Johansson, цит. по Graff, 1987b; Vincent, 2000).

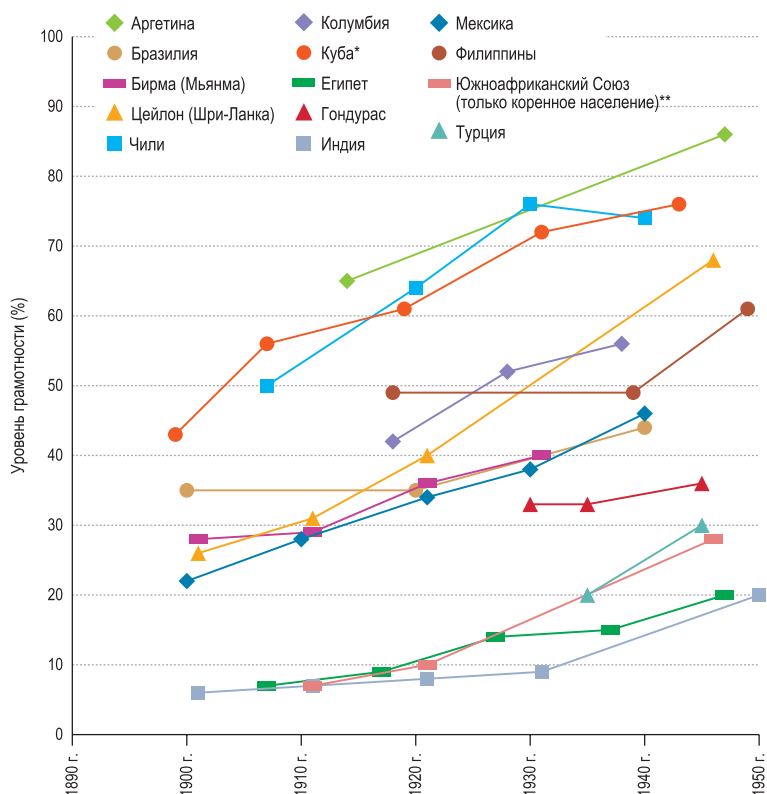
В Соединенных Штатах и в Канаде уровень грамотности непрерывно повышался на протяжении XIX и начала XX веков. По оценкам, в Соединенных Штатах более 80% взрослых были грамотными в 1870 г., и более 95% в 1940 г.; в Канаде процент грамотных вырос с 83% в 1901 г. до 95% в 1931 г. (UNESCO, 1957). Различия в уровнях грамотности сохранялись в результате воздействия таких факторов, как расовая принадлежность, проживание в тех или иных регионах, участие в трудовой деятельности, уровень доходов домохозяйств и эмигрантский статус. В 1960-х годах эти различия значительно уменьшились, за исключением таких отдельных групп населения, как инвалиды и коренные жители американского континента.

В целом исторический опыт Европы и Северной Америки дает основания утверждать, что не существует единой модели перехода к всеобщей грамотности. В некоторых Скандинавских странах и протестанских странах высокий уровень грамотности *предшествовал* распространению формального образования и отражал религиозные предпочтения и давление той или иной церкви. В других регионах развитие частного и государственного образования под управлением национальных государственных структур и религиозных организаций, явилось решающим фактором распространения грамотности. Среди раннеиндустриальных стран переход к всеобщей грамотности был продолжительным, поэтапным процессом, растянувшимся на несколько веков; в странах, вступивших на путь индустриализации позже, распространение грамотности стало осуществляться позднее и шло более ускоренными темпами. Лишь к середине XX века разрыв между ранне- и позднеиндустриальными странами сократился, когда одновременно возросли общественный спрос на грамотность и ее предложение (Mitch, 1992).

Африка, Азия, Латинская Америка и арабские государства

Исторические данные, касающиеся состояния грамотности в других регионах мира, многие из которых находились в колониальной зависимости в XIX-XX веках, остаются ограниченными. Переписи населения — важнейший

Диаграмма 8.1 Тенденции в области повышения уровня грамотности в развивающихся странах, 1900-1950 гг.



Примечание. На Цейлоне (Шри-Ланке) взрослыми считаются люди в возрасте 5 лет и старше; в Бирме (Мьянме), Чили, Колумбии, Кубе, Египте, Индии, Мексике, Филиппинах, Турции и Южноафриканском Союзе взрослыми считаются люди в возрасте 10 лет и старше; в Аргентине, Бразилии и Гондурасе взрослыми являются лица от 15 лет и старше.

* В соответствии с данными переписей населения 1899 г., 1907 г. и 1919 г. все лица в возрасте 10 лет и старше, посещающие школу, считались «грамотными».

** Уровень грамотности взрослого белого населения составлял около 95% в 1904 г. и 98% в 1918 г.

Источник. UNESCO (1957).

источник данных о грамотности — обычно проводились после обретения независимости (Barett и Frank, 1999), а некоторые из них — на территории европейских колониальных империй. Имеющиеся данные о грамотности относятся к отдельным частям Африки, Азии и Ближнего Востока, и в большей степени — к странам Латинской Америки.

Тенденции в области грамотности взрослых за 1900-1950 гг., основанные на собранных ЮНЕСКО данных (1953 г., 1957 г.), приведены в диаграмме 8.1⁶. В небольшой группе стран (Аргентина, Куба и Чили) уровень грамотности составлял 35%-45% в начале XX века и неуклонно повышался в течение последующих пяти десятилетий. В других странах (Бразилия, Колумбия, Мексика, Турция, Филиппины, Цейлон (Шри-Ланка) уровень грамотности был ниже (20%-50%) в ходе десятилетия, предшествовавшего Первой мировой войне, и вырос очень незначительно за межвоенный период. В других развивающихся странах темпы изменений были еще более медленными: в Бирме (Мьянма) и в Гондурасе уровни грамотности выросли незначительно в межвоенный период. В Египте, Индии и Южной Африке уровни грамотности оставались очень низкими, и прогресс был минимальным.

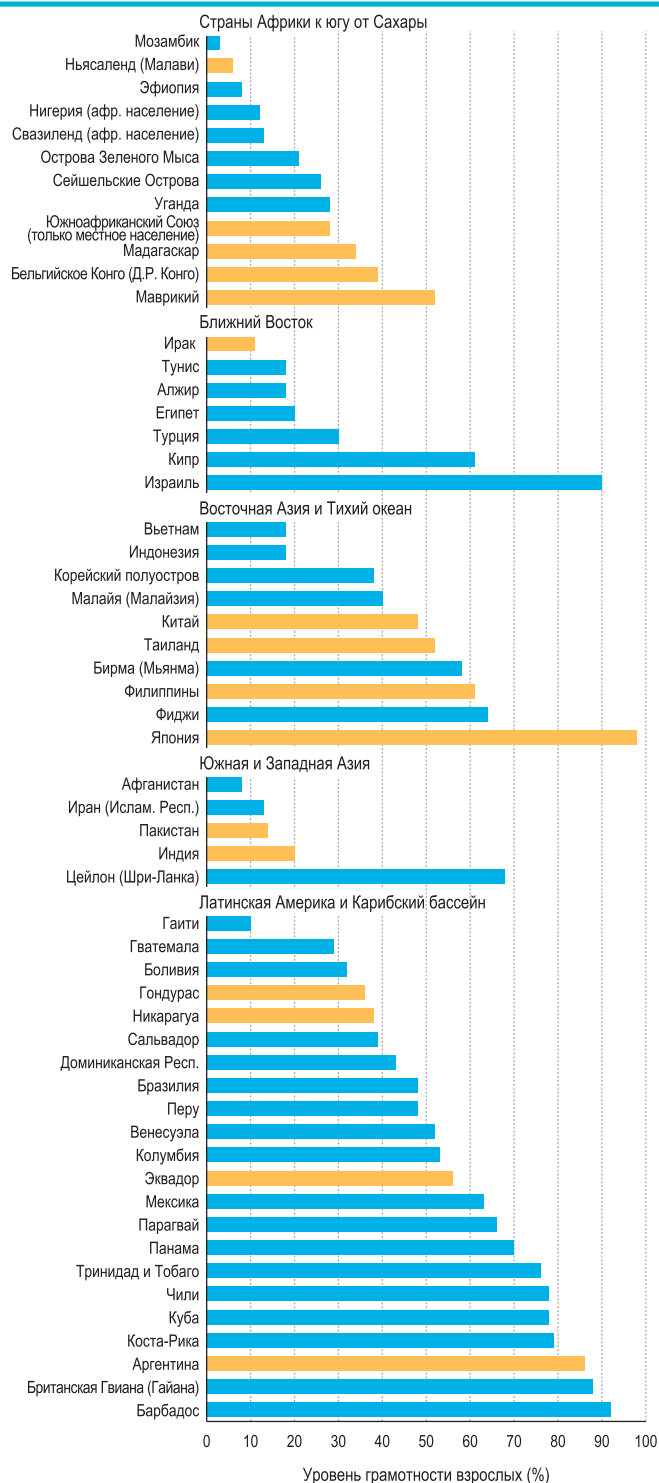
Кроме того, рост уровня грамотности в 1900-1950 гг. не обязательно приводил к уменьшению числа неграмотных. Во многих случаях скромный рост уровня грамотности (менее 10% за десятилетие) и мощный рост населения приводил к *увеличению* числа неграмотных⁷. Неоднозначные результаты были достигнуты странами, где рост грамотности был умеренным. В Аргентине, например, уровень грамотности взрослых вырос с 47% до 65% в 1895-1914 гг., в то время как количество неграмотных выросло на 450 000 человек. Единственными странами, в которых число неграмотных действительно снизилось, являлись страны, в которых уровень грамотности вырос очень значительно (т.е. как минимум на 25%)⁸.

6. В связи с отсутствием достоверных исторических данных переписей населения, многие страны с большой долей неграмотного населения (например, Китай) в данном списке не значатся. Необходима также осторожность при сравнении данных о грамотности в различных странах, в связи с различными определениями понятий «взрослое население» и «грамотность».

7. Особенно в Бразилии, Бирме, Гондурасе, Египте, Колумбии, на Кубе, Индии, Мексике, Португалии, на Цейлоне и в Чили, а также среди большинства населения Южной Африки.

8. Например, Куба и Чили, а также (в Европе) Бельгия, Болгария, Венгрия, Италия, Испания, Финляндия, Франция и (в Северной Америке) Канада и Соединенные Штаты Америки.

Диаграмма 8.2 Оценка уровней грамотности в отдельных странах на рубеже 1950 г.



Примечания.

1. Уровни грамотности, выделенные синим цветом, основаны на данных национальных переписей населения (цензов); они были рассчитаны в виде процентной доли взрослых соответствующих возрастных групп, умеющих *читать* и *писать*, исходя из заявлений самих опрошиваемых («самозаявления») или внешних оценок. Уровни грамотности, выделенные оранжевым цветом — данные подготовленные статистическими службами ЮНЕСКО в середине 1950-х годов на основе разнообразных источников.

2. Состав регионов мира отличается от состава, принятого Организацией Объединенных Наций в 1950-х годах, а также от современных регионов ОДВ.

Источник. UNESCO (1957).

Расширение формального школьного образования стало наиболее значительным фактором, повлиявшим в ходе двух последних столетий на распространение грамотности во всех странах

Начиная с 1950-х годов стала возможна более полная оценка региональных и национальных различий в уровнях грамотности взрослых. Приведенные в диаграмме 8.2 сводные данные ЮНЕСКО (1957 г.) по уровню грамотности взрослых показывают, что многие страны достигли больших успехов к середине XX века. Аргентина, Барбадос, Британская Гвиана (Гайана), Израиль, Коста-Рика, Куба, Панама, Тринидад и Тобаго, Цейлон (Шри-Ланка), Чили, Япония к началу 1950-х годов вышли на уровень грамотности, составляющий 75%. В отдельных странах Азии (Бирма [Мьянма], Китай, Корея, Малайя [часть современной Малайзии], Таиланд, Фиджи и Филиппины), а также в остальных странах Латинской Америки и Карибского бассейна уровень грамотности взрослых в среднем составлял от 35% до 75%. Показатели были гораздо ниже в Афганистане, Индии, Иране и Пакистане, а также в странах Африки (за исключением Маврикия) и в арабских государствах.

Основываясь на оценках 1950 г., ЮНЕСКО (1957 г.) привела следующие сведения:

- Уровни грамотности взрослых были выше среди мужчин, чем среди женщин. В среднем, нарушение гендерного паритета было менее значительным в странах Латинской Америки, чем в странах Африки и Азии.
- Охват образованием, а также темпы роста грамотности были выше в городских районах, чем в сельской местности.
- В развивающихся странах, в отношении которых имелись данные об уровне грамотности, были выявлены значительные различия в охвате образованием разных языковых, этнических, религиозных и расовых групп⁹.

В целом, сведения об истории развития грамотности дают основания считать, что до 1950 г. в странах Азии, Африки, Латинской Америки и арабских государствах существовали и так уже достаточно большие межрегиональные и внутрирегиональные различия в процессе перехода к обществу с высоким уровнем грамотности. В Латинской Америке обретение странами политической независимости привело к изменению в уровнях грамотности взрослых, однако с некоторым запозданием. В других регионах прогресс в деле грамотности взрослых прослеживается только в отдельных странах, указанных выше. У подавляющего большинства взрослых

людей, проживающих в этих регионах, имелся лишь очень ограниченный доступ к возможностям обретения грамотности, или они были лишены его полностью.

Факторы, предопределившие переход к грамотности

С учетом разнообразия и сложности истоков грамотности, в настоящем разделе рассматриваются те факторы, которые способствовали расширению доступа к грамотности, а также оказывали влияние на процесс создания общества грамотности как в прошлом, так и в настоящем: становление и расширение формального школьного образования, проведение кампаний по массовому распространению грамотности и образованию взрослых, а также разработка политики в области обучения и учебных программ. Рассматриваются также обстоятельства, которые препятствовали переходу к грамотности, под воздействием которых возникли застой в распространении грамотности и образовались очаги неграмотности. Влияние языка на грамотность будет рассмотрено ниже (см. раздел *Языки и грамотность*)¹⁰.

Создание школ и повышение коэффициентов охвата

Расширение формального школьного образования стало наиболее значительным фактором, повлиявшим в ходе двух последних столетий на распространение грамотности во всех странах мира. Школы были и остаются тем местом, где большинство людей получает основные навыки грамотности — чтения, письма и счета.

Существовали, однако, некоторые исторические исключения. В XVII веке в некоторых скандинавских странах, германских

¹⁰ Ряд экономических, политических, культурных и демографических факторов, взаимосвязанных с межнациональными различиями в уровнях грамотности, в данном разделе не рассматриваются. Соотношение между бедностью (или доходом на душу населения), уровнем урбанизации и уровнями грамотности, подробно рассматривается в главе 7. Условия, созданные высоким приростом населения и высоким уровнем рождаемости замедлили рост грамотности, и в некоторых случаях привели к увеличению неграмотного населения. Влияние производства, повышение уровня жизни, а также более широкий доступ к прессе и недорогим книгам, сыграли неоднозначную роль в Европе (Graff, 1987b; Mitch, 1992). Резюмируя, можно сказать что комплекс разных факторов, действовавших в различных контекстах, оказал влияние на переход к всеобщей грамотности (или на ее отсутствие). Акцент должен быть сделан на основные факторы, определяющие уровни грамотности, которые оказывали существенное и долговременное влияние в самых разнообразных контекстах.

⁹ В Южноафриканском Союзе, например, в 1904 г., лишь 5% чернокожего населения было грамотным, по сравнению с 95% белого населения. В Соединенных Штатах Америки в 1900 г. уровень грамотности белого населения, родившегося в США, составлял 95%, белого населения, не родившегося в США, — 86%, тогда как уровень грамотности чернокожего населения составлял 55%. К 1920-м годам эти показатели достигли соответственно 98%, 87% и 77%. В 1920 г. уровень грамотности взрослого населения в возрасте старше 10 лет в Болгарии составлял 48% для болгар, 7% для турецкого, татарского и цыганского населения, а также 73% для евреев; к 1934 г. эти цифры соответственно увеличились до 75%, 18% и 82%.

Диаграмма 8.3 Средние нескорректированные значения коэффициентов охвата начальным образованием в развивающихся регионах, 1880 г. – 1930-1940 гг.

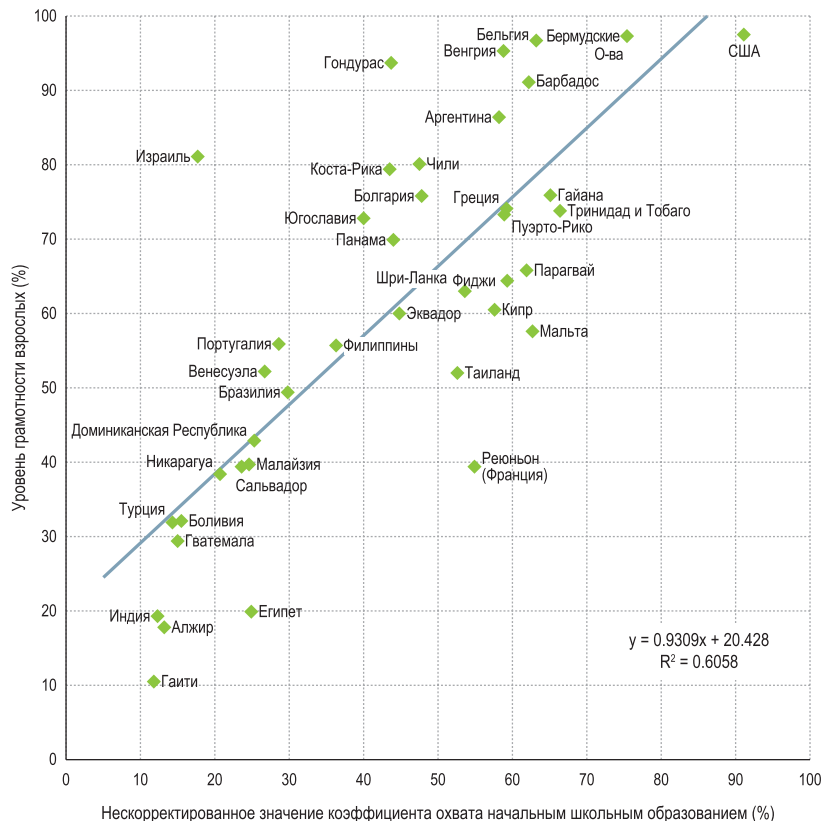


Примечание. Нескорректированные показатели коэффициентов охвата соответствуют числу учеников начальных классов, поделенному на количество населения, относящегося к возрастной группе 5-14 лет. Источник. Benavot and Riddle (1988).

княжествах и североамериканских колониях протестантская церковь оказывала поддержку обязательному образованию (не школьному) детей, с целью поддержания в семье благочестия. Под влиянием религиозных убеждений родители следили за церковным обучением (с наставником или без него) и домашним образованием своих детей (обучение чтению и письму). В данном случае исторически процесс перехода к широко распространенной грамотности *предшествовал* консолидации государственных систем школьного образования.

Лишь в XVIII веке общины в Норвегии, различных кантонах Швейцарии, голландских провинциях, немецких землях были основаны местные школы, учебные программы которых имели в основном религиозный характер, с целью развития навыков чтения, знания Библии и освоения основ морали. Это стремление к *массовому школьному образованию* имело целью заменить домашнее и церковное образование. Впоследствии в XIX века и в начале XX века были созданы системы обязательного массового школьного образования — сначала в Западной, а затем и в Восточной Европе (Ramirez and Boli, 1994; Benavot and Reznik, 2005). Благодаря законодательной поддержке принципа *обязатель-*

Диаграмма 8.4 Соотношение между нескорректированными значениями коэффициентов охвата начальным школьным образованием (1935-1940 гг.) и уровнем грамотности взрослых (на рубеже 1950 г.) в 39 странах или территориях



Источник. UNESCO (1957), Benavot and Riddle (1988).

Таблица 8.1 Корреляции между мерами по расширению образования и образовательными результатами и уровнями грамотности (в скобках указано число стран)

	Уровни грамотности взрослых в 2000-2004 гг.			Уровни грамотности молодежи в 2000-2004 гг.		
	Всего	Мужчины	Женщ.	Всего	Мужчины	Женщ.
Нетто-коэффициент охвата начальным образованием, 1998 г. (n = 52)	0.83	0.78	0.86	0.85	0.79	0.88
Процентная доля соответствующего населения, не имеющего никакого школьного образования, на рубеже 1990 г. (n = 74-78)	-0.92	-0.85	-0.94	-0.85	-0.79	-0.85
Процентная доля соответствующего населения, имеющего неоконченное начальное образование на рубеже 1990 г. (n = 74-78)	0.60	0.42	0.72	0.56	0.38	0.65
Процентная доля соответствующего населения, имеющего завершённое начальное образование на рубеже 1990 г. (n = 74-78)	0.56	0.46	0.58	0.51	0.40	0.52

Примечание. Соответствующее население означает одну из следующих трех групп: все взрослые, все взрослые мужчины и все взрослые женщины. Таким образом, корреляция -0,94, например, означает межнациональное соответствие между процентной долей всех женщин, не имеющих никакого школьного образования, и уровнем грамотности взрослых женщин.

Источники. Новейшие данные об уровнях грамотности среди взрослых и молодежи предоставлены Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ). Данные об образовательных результатах (для населения в возрасте 15 лет и старше) взяты из исследования Barrio и Lee (1990). Данные о нетто-коэффициенте охвата образованием основаны на оценках СИЮ 1998 г.

ного школьного образования новые государства проявили инициативу и выступили в роли гарантов и администраторов школьной системы. В то же самое время в Соединенных Штатах Америки северные штаты и западные территории приняли законодательные акты, обязывающие родителей отдавать детей в школу, несмотря на то, что коэффициент охвата начальным образованием был и так относительно высоким, даже в сельских местностях. Южные штаты последовали их примеру в XX веке (Richardson, 1980). Таким образом, за исключением упомянутых выше протестантских регионов, введение общедоступного формального школьного образования и его развитие на протяжении XIX века привело к постепенному росту уровня грамотности.

В других регионах мира взаимная связь между обязательным образованием, расширением охвата образованием и расширением грамотности среди взрослых была несколько иной. Например, в странах Центральной и Южной Америки в XIX веке — начале XX века были приняты законы, в соответствии с которыми вводилось обязательное школьное образование, однако действительный охват образованием отставал от закрепленного в законе идеала (Benavot и Riddle, 1988). Во многих из этих стран выполнение этих законов государством не обеспечивалось (Garcia Garrido, 1986). В целом на международном уровне существует достаточно слабая взаимосвязь между законодательством, утверждающим обязательное школьное образование, и степенью охвата начальным образованием (Ramirez и Ventresca, 1992). Имеются основания утверждать, что соответствующие законы принимались странами, как правило, сразу после получения ими независимости, что являлось правовым отражением позиции властей, однако они оказали незначительное влияние на расширение начального образования¹¹.

В Азии, Африке и арабском мире еще до установления первых контактов с Западом уже существовали различные формы формального образования, (Collins, 2000; Craig, 1981; Herrera, 2004). Местные школы отличались от западной модели, (медресе, пагоды, школы при храмах и туземные школы — *native schools*); они существовали в течении многих веков, а доступ в них, как правило, был открыт только для мальчиков. Ориентированные главным образом на обучение религии и

традиционным культурам и идеалам, эти системы были преобразованы, ассимилированы или уничтожены миссионерами и колониальными властями, которые стали насаждать европейские модели школьного образования¹². В некоторых частях Азии режимы, которые стали осуществлять модернизацию в своих странах, приступили к адаптации европейских моделей к местным условиям (например, Япония в 1870-х годах, Корея в 1885-1910 гг.). Имеющиеся сведения говорят о том, что благодаря этим контактам (несмотря на неравное соотношение сил) начался процесс расширения доступа к формальному школьному образованию, в особенности детей из неграмотных семей. Это событие явилось важнейшим поворотным пунктом в процессе перехода к широко распространенной грамотности.

Динамика расширения охвата «современными» формами государственного и частного школьного образования отчетливо видна из диаграммы 8.3, где приведены региональные оценки коэффициентов охвата начальным образованием в период между 1880 г. и 1940 г.¹³ В Южной и Центральной Америке в 1880 г. школу посещали двое из каждых десяти детей школьного возраста, а в 1940 г. — от трех до четырех из каждых десяти детей. Рост коэффициента охвата начальным школьным образованием в тот же самый период был существенно более быстрым в странах Карибского бассейна (с 24% до 59%), особенно в британских колониях. В странах Африки, Азии и Ближнего Востока, где сохранялось колониальное господство, темпы распространения начального образования были более медленными. Несмотря на это, в ряде стран (Лесото, Ливан, Малави, Мозамбик, Сейшельские острова, Таиланд, Филиппины, Цейлон (Шри-Ланка) и Япония) темпы распространения школьного образования до 1940 г. были относительно быстрыми. Не удивительно, что во многих из этих стран уровень грамотности взрослых постоянно повышался.

Данные, свидетельствующие об устойчивой взаимосвязи между распространением образования и уровнями грамотности взрослых приведены в диаграмме 8.4, где показано соотношение между историческими данными об охвате начальным образованием (в конце 1930-х годов) и соответствующим уровнем грамотности взрослых (на рубеже 1950 г.) для 39 государств и территорий.

11. Среди 60-ти стран, которые стали независимыми к 1945 г., в 60% были приняты законы об обязательном школьном образовании. Между 1945 г. и 2004 г., 125 бывших колоний и зависимых территорий в Африке, Азии, Европе и в некоторых частях Южной и Северной Америки обрели независимость; к 2000 г. в 85% этих стран были приняты законы об обязательном школьном образовании (Benavot и Reznik, 2000). В одном исследовании (Ramirez и Vohli, 1982) показано, что в среднем с каждой волной политической независимости разрыв между обретением независимости и введением обязательного школьного образования существенно сокращался. Если в XIX веке этот разрыв исчислялся 25-50 годами, то в первой половине XX века он сократился до менее 6 лет. После Второй мировой войны в большинстве стран уже в первый год после обретения ими независимости были приняты законы об обязательном школьном образовании.

12. Распространение и влияние американской модели школьного образования носили гораздо более ограниченный в географическом отношении характер.

13. Регионы, указанные в данной диаграмме, отличаются от регионов ОДВ.

Вставка 8.1 Кампании по массовому распространению грамотности: Объединенная Республика Танзания, Сомали, Эфиопия, Таиланд и Бразилия

■ В 1970 г., то есть восемь лет спустя после вступления в должность Президента страны Джулиус Ньерере заявил, что в **Объединенной Республике Танзания** насчитывается 5,5 миллионов неграмотных взрослых (из которых 56% составляли женщины), которые должны научиться читать и писать. Был осуществлен набор учителей и других специалистов по распространению грамотности, издано большое количество учебников и документов, учителей снабдили автомобилями и велосипедами; был также предоставлен один миллион пар очков (UNESCO, 1980). Это огромная по своим масштабам кампания, основанная на социалистической идеологии развития, в которой главное внимание уделялось образованию и распространению грамотности, осуществлялась при значительной помощи со стороны Северных стран и Германии. Система начального образования получила значительное развитие, и к 1980 г. более 90% детей школьного возраста были охвачены школьным образованием. По некоторым оценкам уровень грамотности, составлявший в 1967 г. по оценке 33%, увеличился до 61% в 1975 г. (Bhola, 1984)*.

■ Движущей силой кампании по распространению грамотности в **Сомали** в значительной степени стала политика в области языка и развития (Bhola, 1984). В 1973 г. правительство ввело письменный сомалийский язык и объявило о начале национальной кампании по распространению грамотности. Под лозунгом «Если ты знаешь – учи; если не знаешь – учись» были мобилизованы все образованные сомалийцы (UNESCO, 1980). Несмотря на организационные трудности, нехватку квалифицированных учителей, классных помещений и учебников, на первоначальном этапе кампании около 400 000 взрослых успешно приобрели навыки грамотности. Программа была продлена еще на пять лет, с тем чтобы еще больше сократить неграмотность (Mohamed, 1975; UNESCO, 1980).

■ Кампания по распространению грамотности в **Эфиопии** (1979-1983 гг.) также была связана с политикой в области языка, в соответствии с которой предпочтение вплоть до 1974 г. отдавалось амхарскому языку по сравнению с другими языками. В 1974 г., когда в стране произошла революция, уровень грамотности взрослых (10 – 45 лет) составлял 40% в городских и 8% в сельских районах (Национальный координационный комитет Эфиопии по проведению кампании по распространению грамотности, 1984 г.). Были созданы около 450 000 центров по распространению грамотности, при этом их деятельностью было охвачено примерно 22 миллиона человек (из них 52% – женщины), из которых 20 миллионам (51% женщины) удалось сдать экзамен на грамотность для начинающих обучение. Было издано свыше 5 миллионов

экземпляров учебников, на более чем 12 языках, а также распределено среди населения большое количество учебных материалов (школьные доски, сборники упражнений) (Департамент образования взрослых и Национальное бюро по проведению кампании по распространению грамотности (Эфиопия), 1989 г., см. Shenkut, 2005). Подавляющее большинство участников кампании продолжили дальнейшее образование и успешно завершили программу (Mammo, 2005).

■ Среди несоциалистических стран в качестве примера можно привести **Таиланд**, который успешно провел несколько кампаний по распространению грамотности (Sunanchai, 1988, 1989; Varavarn, 1989). В 1937 г. по некоторым оценкам лишь 30% населения обладало минимальными навыками в области грамотности. В ходе первой национальной кампании (1942-1945 гг.) 1,4 миллиона человек научились читать. Вторая кампания была проведена в 1983-1987 гг.

■ **Бразилия** в XX веке провела несколько кампаний по распространению грамотности среди взрослого населения, а также выступила с рядом инициатив в области образования, организовав краткосрочные курсы по подготовке работников, занимающихся распространением грамотности, сумев привлечь для работы по распространению грамотности неспециалистов. Среди наиболее масштабных кампаний следует назвать кампанию, проводившуюся в 1947-1950 гг., которой были охвачены 800 000 взрослых (Beisiegel, 1974), а также кампанию, проводившуюся в 1970-1972 гг. Бразильским движением за распространение грамотности (Mobral), охватившей 7,3 миллиона взрослых (Corgêa, 1973). Согласно оценкам, в 1920 г. грамотными были 35% населения этой страны, в 1950 г. – 49%, а в 1970 г. – 64%, а в 1980 г. – 74%. Только за последние 20 лет удалось добиться снижения числа неграмотных. Факты свидетельствуют о том, что проведение крупных кампаний по искоренению неграмотности оказывает ограниченное воздействие на повышение уровня грамотности населения (Ferreira, 2002). Скорее всего, рост уровня грамотных объясняется в первую очередь постоянным расширением системы народного образования Бразилии, а во-вторых, – постепенным увеличением числа грамотного взрослого населения (Masagão Ribeiro и Gomes Batista, 2005).

Воздействие подобных кампаний на результаты в области распространения грамотности и эффективность – см. главу 9.

* Критические замечания по поводу проведения кампании по распространению грамотности в Объединенной республике Танзания – см. Unsicker (1987).

Современные данные о взаимосвязи между распространением образования и уровнем грамотности взрослых приведены в таблице 8.1:

- Нетто-коэффициент охвата начальным образованием неизменно коррелируется с показателями грамотности как среди взрослых, так и молодежи.
- Уровни грамотности очень тесно ассоциируются с числом людей, *имевших хотя бы какой-нибудь доступ к формальному школьному образованию.*
- Взаимосвязь между показателями охвата школьным образованием и уровнем грамотности мужчин гораздо устойчивее, чем такая же взаимосвязь между показателями, касающимися женщин¹⁴.

В новейших исследованиях, посвященных изучению процесса перехода к грамотности при помощи мультивариантных моделей, содержится вывод о том, что распространение образования явилось одним из (а может быть даже наиболее важным) определяющих факторов в деле повышения уровня грамотности на протяжении всей истории (Verner, 2005; Wils, 2002)¹⁵. Несмотря на определенные методологические погрешности (см. главу 7), решающее влияние массового школьного образования на распространение грамотности является константой в различные исторические периоды и в разных географических районах мира.

В целом, исторические сведения позволяют утверждать, что возникновение, укрепление и распространение систем формального образования явилось ключевым фактором, который привел к сокращению неграмотности среди взрослых, за исключением отдельных регионов Европы и Северной Америки. В большинстве регионов мира распространение массового начального образования в XIX веке и в начале XX века стало локомотивом роста грамотности взрослых.

Движение за массовую грамотность: проведение кампаний

Во многих странах для распространения грамотности проводились крупномасштабные кампании. В данном разделе рассматриваются два вида такой деятельности — *долгосрочные кампании, рассчитанные на несколько лет, и краткосрочные или одноразовые кампании по распространению грамотности* — которые, как правило, дополняют начальное образование. Цель массовых кампаний по распространению

грамотности заключалась в резком повышении навыков грамотности взрослых, которые были лишены доступа к грамотности.

В отличие от школьного образования, влияние кампаний по распространению грамотности ограничено определенными странами и периодами.

В дополнение к обучению элементарным навыкам грамотности, массовые кампании сопровождались различными осуществляемыми правительствами мероприятиями: выработкой методов распространения грамотности, реформами административного контроля за осуществлением политики в области распространения грамотности, созданием национальных или региональных учреждений, занимающихся подготовкой работников по распространению грамотности, принятием законов, направленных на оказание поддержки грамотности и развитие целенаправленного партнерства с университетами, школами и неправительственными организациями. Для многих стран такие массовые кампании являлись инструментом становления национального государства, укрепления национального единства, а также повышения морального авторитета государства¹⁶.

Большинство долгосрочных кампаний по массовому распространению грамотности были инициированы правительствами социалистических/коммунистических стран, а также странами, освободившимися от колониальной зависимости. Кампания по ликвидации неграмотности, проведенная в Советском Союзе в период 1919-1939 гг., стала самой первой и наиболее эффективной из такого рода кампаний (Bhola, 1984). В 1919 г. лишь 30% населения Советского Союза было грамотным; к завершающему этапу кампании грамотными стало 85% населения (94% мужчин, 82% женщин)¹⁷. Во Вьетнаме было проведено четыре хорошо организованных кампании: три на севере страны (1945-1958 гг.) и, позднее, одна на юге страны (1976-1978 гг.), которые дали большинству взрослых более широкие возможности для обучения и приобретения элементарных навыков грамотности (Bhola, 1984; Limage, 2005b). В Китае в период с 1950-х по 1980-е годы был проведен ряд кампаний по борьбе с массовой

18. В исследовании, проведенном Bhola (1984), мероприятия по ликвидации неграмотности делятся на три основные фазы: (1) с 1949 г. до середины 1960-х годов; (2) с мая 1966 г. по октябрь 1976 г. (Культурная революция); и (3) с октября 1976 г. до наших дней. Другие исследователи (например Hayford, 1987; Ross et al., 2005) используют иную систему периодизации.

14. Возможно, это объясняется наличием культурных барьеров, ограничивающих женщинам доступ и пользование письменными и визуальными материалами в их социальном окружении. Доступ к школьному образованию является более важным для женщин, чем для мужчин, которые в гораздо большей степени сопрягаются с ситуациями, позволяющими увеличивать грамотность.

15. В одном исследовании (Wils) содержится вывод, что «распространение грамотности взрослых прежде всего зависело от начального образования детей, в то время как программы обучения взрослых являлись второстепенным фактором». Другие, менее определяющие переменные величины, способствующие повышению уровня грамотности взрослых, включают: возрастной состав населения, уровень расхождений на школьное образование в расчете на одного ребенка школьного возраста, число взрослых, имеющих посленачное образование, и, в частности, тех среди них, кто становится затем учителями.

16. История, различные идеологические мотивы и обоснования этих кампаний детально рассматриваются в исследовании, проведенном Arnove и Graff (1987) и Bhola (1984). Другие факторы, оказавшие влияние на эти кампании — промышленное развитие, урбанизация и демократизация — остаются вне сферы настоящего доклада.

17. Всеобщее обязательное образование было введено в бывшем СССР в 1930 г. В 1927 г. только половина детей в возрасте 8-11 лет учились в школе; к 1932 г. этот коэффициент вырос до 98% (Шадриков и Пахомов, 1990). Советская кампания стала образцом для последующих кампаний на Кубе и в Никарагуа (Kenez, 1982). О Кубе, см. Leiner (1987) и Bhola (1984); о Никарагуа, см. Arnove (1987), Miller (1985) и Arrien (2005).

Вставка 8.2 Стагнация грамотности и новые тенденции в Уганде и Монголии

■ После достижения **Угандой** независимости в 1952 г. в этой стране была создана достаточно хорошо организованная система формального школьного образования и, несмотря на то, что образование не было бесплатным или обязательным, уровень грамотности начал расти. В 1964 г. была начата кампания по массовому распространению грамотности. Однако гражданские беспорядки и экономический спад, наблюдавшийся в 1970-е и 1980-е годы, нанесли значительный ущерб проведению этой кампании, и прогресс в этой области остановился.

В 1990-е годы правительство Уганды приняло ряд мер, направленных на преодоление стагнации в области грамотности. В 1992 г. в восьми репрезентативных районах страны начали осуществляться программы по распространению грамотности среди взрослых. Начальное образование стало всеобщим в 1997 г., в этом же году была отменена плата за него. Несмотря на то, что этой мерой оказались затронутыми только четверо детей в каждой семье, впоследствии она была распространена на всех детей. В результате охват начальным школьным образованием увеличился с 2,9 миллионов детей в 1996 г., до более 7 миллионов в 2000 г. Все эти меры содействовали более широкому распространению грамотности.

■ В **Монголии** были отмечены коренные изменения в области школьного образования и уровня грамотности, происшедшие под воздействием значительных политических и экономических изменений, начавшихся в 1990 г. Расходы на государственное образование резко сократились, что привело, среди прочего, к закрытию интернатов для детей кочевников. Многим детям в сельской местности пришлось бросить школу, чтобы помогать своим родителям ухаживать за приватизированным скотом. Это привело к девальвации образования и грамотности.

Отсев учащихся увеличился и в своей наивысшей точке достиг 9% в 1992-1993 гг. К 2000 г. уровень грамотности среди молодых взрослых (в возрасте 15-19 лет) оказался более низким по сравнению с монголами старшего поколения⁹.

Правительство Монголии приняло ряд мер, направленных на преодоление этих негативных тенденций. Новые программы были направлены на то, чтобы охватить учащихся, проживающих в сельской местности, в местах, отдаленных друг от друга на большие расстояния. В 1993 г. правительство в партнерстве с ЮНЕСКО и Датским агентством содействия международному развитию разработало проект под названием «Женщины пустыни Гоби», направленный на то, чтобы повысить национальный потенциал путем организации неформального образования, а также открытого и дистанционного обучения¹⁰. Женщинам были розданы книги и радиоприемники. Обучение осуществлялось по радио и контролировалось учителями-добровольцами. Высокий уровень грамотности монголов старшего поколения в сочетании с относительно развитой средой, благоприятствующей грамотности, позволили Монголии оправиться от пережитых потрясений, и уровень грамотности в настоящее время повысился. Остающиеся проблемы заключаются в том, чтобы обеспечить возможности распространения грамотности в отдаленных сельских районах, и создать децентрализованную систему обучения на протяжении всей жизни в историческом контексте централизованного планирования и контроля.

Примечания.

a. Цифровые данные по вопросам образования см. UNESCO (2000a).

b. См. <http://www.unescobkk.org/index.php?id=1625> или Undrakh (2002).

Источники. Batchuluun and Khulan (2005); Okech et al. (2001).

неграмотностью¹⁸. Долгосрочные кампании проводились также в Алжире, Бразилии, Индонезии, Мексике, Мозамбике, Объединенной Республике Танзания, Сомали, Таиланде, Эфиопии и Японии (см. вставку 8.1).

Эффективность массовых кампаний в деле повышения уровня грамотности не была одинаковой во всех странах. К кампаниям, позволившим охватить значительные сегменты неграмотного взрослого населения, помимо кампании, проведенной в бывшем Советском Союзе, следует добавить кампании, осуществленные в Китае, Объединенной Республике Танзания и Вьетнаме. В других странах охват такими кампаниями взрослых был менее широким (Graff, 1987b). В некоторых случаях поставленные в их рамках цели так и не были достигнуты, а в других результаты оказались сильно преувеличенными. В Мозамбике, например, в 1978-1982 гг. были проведены четыре следовавших друг за другом кампании: если первыми двумя

кампаниями было охвачено более 500 000 взрослых, то гораздо меньшее число неграмотных взрослых последующими двумя кампаниями (Lind, 1988). Хотя целью кампании на Филиппинах в 1971-1972 гг. ставилось обучение грамоте около 2 миллионов человек, грамотными стали за этот период 200 000 человек (UNESCO, 1978).

Краткосрочные или одноразовые кампании по массовому распространению грамотности, представляющие собой второй вид массовых кампаний, иногда приводили к значительному сокращению неграмотности. Например, благодаря им уровень грамотности (1961 г.) на Кубе вырос с 76% до 96%; в Сомали (1974-1975 гг.) с 5% до 20%; в Южном Вьетнаме (1976-1978 гг.) с 75% до 86%; в Никарагуа (1980 г.) с 50% до 77%; в Эквадоре (1988-1989 гг.) с 85% до 89%. Были созданы определенные условия, благодаря которым указанные одноразовые кампании стали успешными (Lind и Johnston, 1990): во-первых, за исключением

Сомали, изначальный уровень грамотности взрослых в этих странах уже был достаточно высоким, в то время как население, которое предполагалось охватить в ходе кампании, было ограниченным. Во-вторых, эти кампании были зачастую инициированы вновь пришедшими к власти режимами и проводились, когда общественный энтузиазм был очень высоким. В-третьих, они проводились в странах, где национальным языком являлся язык, на котором говорило основное большинство населения, что способствовало мобилизации учителей и подготовке учебных материалов. Наконец, в целях расширения возможностей образования взрослых в рамках многих одноразовых или специальных (целевых) кампаний осуществлялись последующие инициативы по распространению грамотности.

Государственная политика, направленная на поддержку обучения взрослых

В дополнение к расширению охвата начальным школьным образованием и проведению кампаний по массовому распространению грамотности еще один — третий подход, также сыгравший важную роль в сокращении неграмотности, заключается в расширении образования взрослых и предоставлении им возможностей обучаться¹⁹. Как и в случае проведения кампаний по массовому распространению грамотности, работа по созданию и

расширению возможностей для обучения взрослых, обычно дополняла деятельность по расширению охвата начальным школьным образованием. Однако, в отличие от подобных кампаний, которые были, как правило, основаны на идеологических посылах и на стремлении немедленно искоренить «язву» неграмотности, осуществление относительно широкомасштабных программ обучения взрослых в Ботсване, Бразилии, Буркина-Фасо, Кабо-Верде, Зимбабве, Индии, Кении и Мексике были задуманы таким образом, чтобы постепенно расширить возможности доступа взрослого населения к образованию в рамках различных планов развития, политики в области культуры или инициатив в области прав человека. (Lind и Johnston, 1990). Эти программы стали частью более многогранной политики правительств, направленной на достижение различных целей, включая повышение уровня грамотности.

В других случаях политика, направленная на поддержку распространения грамотности, или соответствующие проекты имели меньшие масштабы и иногда реализовывались в сочетании с другими политическими задачами (Lind и Johnston, 1990). В качестве примера можно назвать децентрализованные проекты с участием местных традиционных институтов на Мадагаскаре, в Мали, Перу и на Филиппинах. В Объединенной Республике Танзания непосредственная ответственность за деятельность в области распространения грамотности была возложена на небольшую демократическую сельскую общину (Ujamaa Village) (UNESCO, 1975b). В других странах, например во Вьетнаме, Гвинее и Мексике, основное внимание уделялось роли языка (см. раздел «Многоязычие и грамотность»), и в целях расширения возможностей получения доступа к грамотности осуществлялись программы, касающиеся языков меньшинств. Например, в Мали были организованы курсы по распространению грамотности на языках бамбара, манде, пель, сонгей и тамашек. В Бурунди, Нигере и Того были подготовлены учебные тексты по овладению навыками грамотности на различных местных языках. В Сомали

Вставка 8.3 Неграмотность в Японии

Буракумины являются потомками членов касты, которая во времена феодальной Японии считалась кастой отверженных; сегодня их в префектуре Осака (общая численность населения – 8,8 миллиона в 2000 г.) насчитывается около 50 000 человек. Они испытывают существенные трудности с чтением и письмом. Несмотря на то, что касты были упразднены в 1871 г., буракумины по-прежнему подвергаются социальной дискриминации, в частности в области образования и занятости, и живут в условиях жестокой нищеты. Уровень образования и средний доход членов этой группы значительно ниже, чем средний показатель на национальном уровне. Согласно проведенному в 1980 г. исследованию уровень неграмотности среди членов этой группы в префектуре Осака превышал 8%. Их положение является примером того, как дискриминация сокращает возможности приобщения к грамотности, и тех трудностей, связанных с приобретением навыков грамотности, с которыми сталкиваются представители групп, находящихся в социально неблагоприятном положении в странах с высоким уровнем грамотности.

Источники. Shikiji Nihongo Centre, 2005; Burakukaihou Jinken Kenkyusho, 2005; New Media Jinken Kikou, 2005.

¹⁹ Ранее говорилось о национальной политике и проектах в области развития, которые включали в себе компонент, связанный с распространением грамотности. В 1960-ые и 1970-ые годы, и особенно после Тегеранской конференции в 1965 г., ряд развивающихся стран (например, Буркина-Фасо, Габон, Ирак, Нигер и Пакистан) осуществляли инициативы в области сельского развития, которые включали усилия по повышению уровня грамотности населения. В Алжире и в Тунисе проекты в области сельского и промышленного развития также включали деятельность по распространению грамотности.

местный язык был переведен на латиницу, которую легче читать. В Замбии для целей обучения использовались семь языков. В некоторых районах Перу система распространения грамотности начиналась на местном языке кечуа и завершалась на испанском языке.

В силу своей природы маломасштабные программы направлены на то, чтобы охватить неохваченные слои взрослого населения, и в силу этого их роль в сокращении неграмотности является ограниченной, если только они не сочетаются с расширением формального школьного образования и другими государственными программами. Тем не менее, они расширяют доступ к грамотности, и работа по их осуществлению ведется скорее на добровольной основе и силами энтузиастов (см. главу 9).

Стагнация неграмотности и очаги сохраняющей неграмотности

Переход к массовой грамотности, однажды начавшись, не обязательно становится необратимым, и может привести к стагнации этого процесса. Более того, переход к грамотности может существенным образом меняться под воздействием таких социальных факторов, как индустриализация, урбанизация, политическая независимость, а также политики в области формального школьного образования, результатов кампаний по массовому распространению грамотности и под воздействием изменений в спросе/предложении на возможности обучения взрослых. Кроме того, существуют очаги устойчивой неграмотности даже в обществах с высоким уровнем грамотности и охвата школьным образованием, что зачастую игнорируется при обсуждении вопросов о распространении грамотности²⁰. В данном разделе основное внимание уделяется этим вопросам, а также рассматриваются факторы, замедляющие процесс достижения широкой грамотности или способствующие возникновению очагов неграмотности. Затянувшиеся политические конфликты, гражданские или этнические войны, продолжительный экономический спад и углубляющийся распад социальных структур являются наиболее характерными примерами подобных факторов.

Стагнация грамотности может существовать как на национальном уровне, так и среди определенных социальных и демографиче-

Вставка 8.4 Арабский язык

На арабском языке, который с 1974 г. стал официальным языком Организации Объединенных Наций, говорит более 200 миллионов человек на Ближнем Востоке, в Северной Африке, а также в странах с значительным мусульманским населением. Существует три типа арабского языка: классический арабский (на котором написан Коран и религиозные тексты), современный нормативный арабский (используемый во многих странах в качестве национального или официального языка) и более тридцати видов современного разговорного арабского языка. Люди, говорящие на различных диалектах арабского языка, не всегда понимают друг друга. Поэтому многие должны изучать современный нормативный арабский язык (СНА) или использовать другой язык для общения между собой. Тем не менее, несмотря на то, что современный нормативный арабский язык является официальным языком в арабских государствах, многие жители не имеют доступа к нему. Например, в Судане современный нормативный арабский является официальным языком, используемым в большинстве письменных материалов и на котором ведется обучение в государственных школах. Разговорный же суданский арабский язык отличается от нормативного арабского. Многие суданцы владеют этим языком, однако используют местные языки и диалекты. Это означает, что учащиеся должны освоить две разные вещи: во-первых, изучить нормативные или классические формы арабского языка, и, во-вторых, овладеть навыками трансформации устного языка в письменный, и, наоборот, – с письменного языка на разговорный (см. Maatougi, 1998). Для взрослых, обучающихся на краткосрочных курсах по ликвидации неграмотности, отсутствие соответствия между разговорным и письменным языками создает особую проблему.

Источники. Gordon (2005), Hammoud (2005).

ских групп. В главе 7 приводятся примеры этого явления, нашедшего распространение среди молодежи в шести странах: Анголе, Демократической Республике Конго, Замбии, Кении, Мадагаскаре и Объединенной Республике Танзания. Аналогичные процессы, по-видимому, затрагивают такие страны как Афганистан и Ирак, в отношении которых статистические данные отсутствуют. Во вставке 8.2 приводятся примеры как стагнации грамотности, так и ее возрождения в Уганде и Монголии.

В последнее время стагнация грамотности наблюдалась в Закавказье и Центральной Азии, где до распада Советского Союза в 1991 г. отмечались высокие уровни грамотности. Ряд взаимосвязанных факторов способствовали возникновению кризиса в области распространения грамотности. Во-первых, имел место спад промышленного производства, за которым последовали инфляция и ухудшение экономического положения, которые наблюдались в большей части этих регионов. Ухудшение экономического положения привело к радикальному сокращению государственных расходов на

Переход к массовой грамотности, однажды начавшись, не обязательно становится необратимым и может привести к стагнации этого процесса

²⁰ Слабые навыки грамотности, наблюдающиеся в группах, оторванных от общества, о которых говорится в главе 7, являются наглядным свидетельством наличия очагов сохраняющей неграмотности.

Вставка 8.5 Разнообразие форм письменности

Каждая основная форма письменности – идеографической (китайский язык), силлабической (языки Эфиопии и, в определенной степени, бирманский язык) и алфавитной (латиница, кириллица, деванагари и другие виды индийского алфавитного письма) – имеет длительную историю. Приобретение навыков грамотности осложняется не только проблемами, связанными с определенными формами письменности, но и с необходимостью осваивать ряд различных видов письменности. Ниже приводятся некоторые примеры разнообразных форм письменности.

- **Китай.** Несмотря на то, что во всех диалектах китайского языка используются одни и те же иероглифы, каждый из них требует освоения 2000 базовых иероглифов для того, чтобы считаться грамотным (1500 иероглифов для жителей сельской местности). Дети получают доступ к навыкам грамотности на этой форме письменности, используя латинизированную версию стандартного китайского языка (путунхуа или путунхуа, - что дословно означает «общепонятный язык»), который был принят в качестве национального языка в 1950-е годы, и с тех пор используется для обучения в первых классах начальной школы. Национальное меньшинство бай пишет на своем собственном языке, используя латиницу, и в то же время изучает идеографическое китайское письмо.
- **Мьянма.** Национальное меньшинство лаху пишет на своем собственном языке, используя латиницу, и обучается бирманскому языку, используя бирманскую форму письменности, а также английскому языку; некоторые другие меньшинства используют бирманскую форму письменности для транскрипции своих собственных языков.
- **Эфиопия.** Представители народности валяйта могут обучаться языку воламо, используя либо эфиопское слоговое письмо, либо латиницу, а эфиопское письмо используется людьми старшего возраста, в то время как дети школьного возраста изучают язык, используя латинский алфавит. Учащиеся также изучают ахмарский язык

(эфиопское письмо), а также английский язык. Некоторые языковые группы, включая самую большую – оромо, решили заменить эфиопское слоговое письмо латиницей, с тем чтобы провести четкую границу, отделяющую их от прошлого, когда ахмарский язык был господствующим языком (и который по-прежнему является доминирующим разговорным языком).

- **Монголия.** В настоящее время в монгольском языке используется кириллица, однако наряду с этим существует старомонгольский язык (единственный язык, имеющий вертикальное расположение письма слева направо, через страницу). В 1990-ые годы в школах было введено обучение грамоте на старомонгольском языке, однако это оказалось слишком сложным, учитывая среду, в которой доминировала кириллица. В настоящее время кириллица вновь используется в качестве основного вида письма для целей распространения грамотности, однако дети изучают также монгольскую письменность.

Культурные и политические факторы сыграли определенную роль при выборе или сохранении, упрощении и эволюции тех или иных форм письменности. Использование латиницы свидетельствует о влиянии европейских языков; в меньшем масштабе кириллица отражает русское влияние. Китайские иероглифы и иностранные слова (английского и японского происхождения) усиливают разнообразие письма и языка в Республике Корея, в то время как в Кореической Народно-Демократической Республике произошла «кореизация» языка.

Несмотря на то, что освоение некоторых форм письменности может быть сопряжено с некоторыми трудностями для обучающихся грамоте, сама по себе письменность редко становится решающим препятствием в изучении языка. Более весомыми факторами являются мотивация учащихся, существующая практика и возможности для обретения устойчивой грамотности.

Источник. Robinson (2005).

Вставка 8.6 Жестомимические языки

Сообщество глухих составляет значительное по своим размерам лингвистическое меньшинство, которое использует различные жесты и мимику (т.н. «жестомимический язык»), точное число вариантов которых неизвестно. Тот язык жестов, которым лишенный слуха ребенок овладевает в раннем детстве, становится его «родным языком» и содействует освоению других языков, как основанных на системе жестов, так и исключаящих их использование. Язык жестов является устным языком в данной языковой среде (британский жестомимический язык и британский английский являются совершенно разными языками, каждый из которых имеет собственную грамматику и лингвистические структуры). Лишенный слуха человек может также получить доступ к устному языку путем чтения с губ в качестве второго языка. Многие лишенные слуха дети не имеют возможности изучить язык жестов в раннем возрасте и вынуждены проходить обучение в рамках той же школьной системы, что и их слышащие сверстники, со всеми негативными последствиями для обучения и приобретения навыков грамотности.

Источник. Skutnabb-Kangas (2000).

образование и здравоохранение, увеличению уровня нищеты и росту экономического неравенства²¹. Во-вторых, в некоторых районах (например, в Грузии, Таджикистане и в Нагорном Карабахе) этнические и военные конфликты прервали оказание услуг в области образования и осуществление программ профессиональной подготовки. В-третьих, новые законы, касающиеся политики в области языка, были направлены на то, чтобы перейти от использования исключительно русского языка, особенно на рабочих местах, к использованию различных национальных языков. Многие русскоговорящие семьи эмигрировали, что способствовало потере

21. Единственным исключением является Узбекистан, где в 2000 г. расходы на образование составляли примерно 70% от уровня расходов на эти цели до достижения независимости (UNESCO, 2000а). О состоянии грамотности в этом регионе в целом см. Meredith и Steele (2000).

Национальная политика в области языка оказывает значительное воздействие на развитие языка и распространение грамотности

Таблица 8.2 Потребности в грамотности и языки

Страна	Процентная доля от общего числа неграмотного населения в мире	Уровень грамотности взрослого населения* (15 лет и старше) (%)	Живые языки	Официальные языки	
				Число	Названия
Двенадцать стран, в которых сосредоточено 75% неграмотного населения земного шара					
Индия	34.6	60.1	415	19	ассамский, бенгальский, английский, гуджарати, хинди, каннада, кашмири, конкани, малайлам, манипури, маратхи, непальский, орийский, пенжабский, санскрит, синдхи, тамильский, телугу, урду
Китай	11.3	90.9	235	1	стандартный китайский (мандарин)
Бангладеш	6.8	41.1	39	1	бенгальский
Пакистан	6.2	48.7	72	2	урду, английский
Нигерия	2.9	66.8	510	1	английский
Эфиопия	2.8	41.5	84	1	амхарский
Индонезия	2.4	87.9	737	1	бахаса-индонезийский
Египет	2.2	55.6	11	3	арабский, английский, французский
Бразилия	1.9	88.4	188	1	португальский
Иран, Ислам. Респ.	1.4	77.0	75	1	фарси
Марокко	1.3	50.7	9	1	арабский
Дем. Респ. Конго	1.2	65.3	214	1	французский
Пять стран с наиболее низким уровнем грамотности взрослых					
Буркина-Фасо		12.8	68	1	французский
Нигер		14.4	21	1	французский
Мали		19.0	50	1	французский
Бенин		33.6	54	1	французский
Сенегал		39.3	36	1	французский

* Почти во всех перечисленных странах уровень грамотности определяется исходя из уровня грамотности на официальном языке или/и по крайней мере на одном из неофициальных языков.

Источники. Уровни грамотности содержатся в Статистическом приложении, таблица 2; число живых языков приводится по источнику Gordon (2005); официальные языки и языки повседневного использования см. UNESCO 2000с.

высококвалифицированных работников. Те, кто говорил на национальных языках, превращались в «функционально неграмотных», так как в этих языках не хватало специализированной научной терминологии, отсутствовали квалифицированные переводчики на эти языки, а также не хватало образовательных материалов, необходимых для быстрой замены русского языка в обширном спектре экономических и социальных областей (Абдуллаева, 2005).

Воздействие вооруженных конфликтов и политических кризисов

Острые экономические кризисы и конфликты с применением насилия оказали отрицательное воздействие на качество образования и доступ к нему (World Bank, 2005с). Однако лишь в редких случаях подобные экономические или политические потрясения приводили к необратимым потерям в области грамотности для целого поколения (UNESCO, 2000а). Тем не менее, продолжительные вооруженные конфликты могут приводить к тому, что школьные здания оказываются поврежденными или разрушенными, квалифицирован-

ные учителя перемещенными в другие места или уволенными, а родители из-за отсутствия безопасности боятся посылать детей (особенно дочерей) в школу. Хронические конфликты с применением насилия в Бурунди, Демократической Республике Конго, Сомали и в южном Судане привели к значительному сокращению доступа к образованию. В Сомали в 2000 г. только 21% мальчиков и 13% девочек школьного возраста поступили в начальную школу; из них 80% так никогда и не закончили 5 класса (Sommers, 2002). В подобных условиях возникают серьезные препятствия на пути достижения целей ОДВ.

Затяжные вооруженные конфликты и страх подвергнуться преследованиям вынуждают миллионы семей покидать свои дома и искать безопасных условий жизни, становясь беженцами или перемещенными лицами, живущими в лагерях, организованных международным сообществом (Hanemann и Mauch 2005; Sommers 2002; Waters и Leblanc, 2005). Не удивительно, что в этих условиях доступ детей к образованию обычно резко ухудшается. Об этом говорится в недавно опубликованном (2004 г.) документе

Около 50 000 детей беженцев в лагерях для беженцев покидают школу в течение учебного года, что способствует увеличению доли детей, не охваченных школьным образованием, и ведет к увеличению числа неграмотных

Приобретение навыков грамотности не должно восприниматься как нечто само собой разумеющееся даже в странах с высоким уровнем грамотности и охвата школьным образованием

22. Процентная доля населения в возрасте 5-17 лет, охваченного школьным образованием (стандартная норма: 100%); процентная доля учащихся, успешно завершивших учебный год (стандартная норма: 90%); соотношение числа учащихся к числу учителей (стандартная норма: 40:1); процентная доля квалифицированных или прошедших подготовку учителей (стандартная норма: 80%); и процентная доля школ, в которых осуществляются меры, направленные на то, чтобы девочки доучивались до последнего класса (стандартная норма: 80%) (UNHCR, Refugee Education Indicators 2003. Education Indicators and GAP Analysis. 20 August 2004 (Rev.1). Division of Operational Support. UNHCR, Geneva, 2004).

Управления Верховного комиссара по делам беженцев ООН, посвященном анализу положения дел с образованием беженцев, проживающих в 118 лагерях для беженцев в 23 представивших им прибежище странах. На основе пяти показателей состояния образования в лагерях для беженцев²² в этом документе показаны отклонения осуществляемых в лагерях программ образования от указанных стандартных норм. Как и ожидалось, не была обеспечена ни одна из норм, установленных по этим пяти показателям. Например, лишь в двух третях лагерей для беженцев удалось обеспечить соблюдение стандартной нормы, предусматривающей, что 90% учащихся должны успешно завершать учебный год. Около 50 000 детей беженцев отсеиваются в течении учебного года, увеличивая тем самым уровень неграмотности и число детей, оставшихся не охваченными школьным образованием. Процент отсева учащихся достигает критических значений во многих лагерях для беженцев, расположенных в Гвинее, Демократической Республике Конго, Объединенной Республике Танзания и Пакистане. Только четвертая часть из 860 школ, охваченных проведенным обследованием, принимают меры, направленные на то, чтобы учащиеся девочки могли доучиться до конца учебного года, и на то, чтобы воспрепятствовать их отсеву, вызванному необходимостью выполнять домашнюю работу, а также их обязанностью пополнять доходы семьи, либо из-за религиозных или культурных препятствий.

Сохраняющиеся очаги неграмотности

Другой проблемой является сохранение очагов неграмотности в странах с высоким уровнем грамотности и охвата школьным образованием, которые передаются от одного поколения к другому (Limage, 1986; Vélaz de Medrano, 2005; Guy, 2005). Несмотря на то, что в этих странах завершился переход к грамотности и были созданы устойчивые системы всеобщего начального образования (а также среднего образования) многие выпускники школ обладают лишь рудиментарными навыками в области грамотности. И действительно, недавно проведенные международные исследования свидетельствуют, что даже в странах, в которых существуют хорошие показатели грамотности взрослых, значительное число их располагает

чуть более высокими навыками, чем минимальный требуемый уровень (см. главу 7). Такие результаты, как правило, вызывают шок у общественности и правительственных чиновников (Guy, 2005; Bailey, 2004), которые просто отказываются поверить в это.

Возникновению подобных очагов неграмотности может содействовать ряд факторов. Например, у тех взрослых, родной язык которых отличается от языка, на котором ведется обучение, наблюдается более низкий уровень грамотности, чем в других группах; иммигрантам (как легальным, так и нелегальным) также, как правило, приходится сталкиваться с необходимостью решения этой проблемы. Неграмотность преобладает также среди тех категорий коренного взрослого населения, которые вынуждены были бороться с нищетой, страдали от болезней или дискриминации (см. вставку 8.3). Инвалиды, а также заключенные (см. главу 7) также относятся к тем группам населения, у которых, как правило, возникают проблемы, связанные с грамотностью. Высокий уровень отсева, низкое качество школьного образования и отсутствие поддержки лицам с особыми потребностями еще более обостряет проблему, связанную с распространением грамотности среди этих групп (Bailey, 2004; Benseman и Tobias, 2003).

Короче говоря, приобретение навыков грамотности, — даже в странах с высоким уровнем охвата школьным образованием и распространения грамотности, — не должно восприниматься как нечто само собой разумеющееся, как некая данность. Упущенные возможности приобретения устойчивых навыков грамотности в школьные и юношеские годы могут оборачиваться очень серьезными последствиями во взрослом возрасте, особенно среди тех, кто располагает ограниченными возможностями трудоустройства.

Социальный аспект грамотности

Расширение формального школьного образования, возможностей обучения взрослых и (в некоторых странах) организация кампаний по массовому распространению грамотности сыграли существенную роль в историческом переходе к грамотности. И наоборот, политические неурядицы, военные конфликты и экономический спад замедляют прогресс в деле широкого распространения грамотности. Сегодня неграмотность по-прежнему остается

уделом тех групп населения, которые были лишены возможности приобщиться к грамотности в прошлом. В более развитых регионах подобные группы обычно представляют собой меньшинство населения. В тех же развивающихся странах, где доступ к образованию ограничен, а социальное отторжение является повсеместным, эти группы составляют большинство населения.

На практике, навыки грамотности какого-либо человека в значительной степени определяются сложным взаимодействием между собственной мотивацией такого человека и существующими возможностями обучения. Эта взаимосвязь между спросом и предложением в области приобретения навыков грамотности зависит от более широкого социального контекста. В следующих разделах рассматриваются три важных вопроса: многоязычие и языковое разнообразие, социальный характер использования навыков грамотности и значение среды, благоприятствующей грамотности. Это делается для того, чтобы высветить те социальные условия, которые оказывают влияние на грамотность, и предложить методы совершенствования принимаемых в этой области политических решений (см. главу 9).

Языки и грамотность

Политика и практика в отношении языка играла и продолжает играть важную роль в распространении грамотности и развитии общества грамотности. Несмотря на тот факт, что на практике навыки грамотности *применяются или используются* на каком-либо конкретном языке, в большинстве определенных грамотности фигурирует некий общий набор навыков, сравнимых на любых языках. В соответствии с этой преобладающей точкой зрения, независимо от того, приобретает ли то или иное лицо навыки грамотности на урду, современном нормативном арабском языке, стандартном китайском языке, суахили, португальском, амхарском или английском языках, это не имеет существенного значения. Подобная позиция понятна, учитывая давний интерес к измерению, мониторингу и сравнительному анализу уровней грамотности в различных языковых контекстах.

И все же в реальности природа грамотности не является однородной для всех

языков, точно таким же образом, как характерные черты различных языков не являются однородными. Так, например, лингвисты используют понятие «уровень развития языка» для того, чтобы охарактеризовать уровень и статус того или иного языка: например, существует ли письменность на этом языке, насколько широко распространено его использование, является ли он официальным или неофициальным языком (Walter, 2004; Sadembouo и Watters, 1987). Большинство современных языков Африки и Азии являются разговорными и не имеют письменности. И наоборот, на некоторых языках уже не говорят, однако они выжили в письменной форме (например, коптский и латинский языки). Другие языки имеют письменную форму (например, для исполнения религиозных ритуалов) и более нигде не используются. Устные и письменные формы языка (например, арабского) иногда служат разным целям, что приводит к тому, что навыки, обычно используемые в устной форме, не обязательно обеспечивают доступ к письменной форме этого языка (вставка 8.4). Кроме того, современные навыки, используемые при чтении или написании текста, зависят от того, на каком языке они используются. Для овладения различными системами письма (например, алфавитными в отличие от идеограмматических) требуются разные навыки (вставка 8.5). Наконец, другие нестандартные семиотические системы, например язык жестов или азбука Брайля, обеспечивают возможности коммуникации и общения без использования традиционных видов письменности (вставка 8.6).

Национальная политика в области языка, в частности определение официального языка (или языков), выбор языка, на котором ведется обучение в школах и в рамках программ обучения взрослых, а также определение тех языков, которые должны изучать учащиеся, оказывает существенное воздействие на развитие языка и приобретение навыков грамотности. Удивительно, но имеются весьма скудные сведения относительно политики, касающейся национального языка и ее претворения в жизнь в области образования²³. Страны отдают предпочтение некоторым языкам, объявляя их в качестве национальных, региональных или официальных языков (UNESCO, 2003a). Авторитет «национального» или «официального» языка выражается в том,

23. В исследовании, проведенном Kosonen (2004), рассматриваются вопросы политики в области языка в образовании в Восточной и Юго-Восточной Азии. Существует удивительно мало исследований, в которых рассматривается взаимосвязь между политикой в области языка и приобретением навыков грамотности в школах или в рамках программ обучения взрослых в развивающихся странах (Robinson, 2005); William и Сооке (2002) объясняют этот факт тем, что вообще проводилось мало исследований, касающихся языка и политики в области развития.

Вставка 8.7 Разнообразные формы использования навыков грамотности в Гане

Цели, которые преследуют жители Ганы и приобретение навыков грамотности, значительно отличаются друг от друга, особенно в зависимости от пола, возраста, семейного положения, принадлежности к тому или иному классу общества и места жительства. Помимо прочего, навыки грамотности могут служить практическим, политическим, религиозным или культурным целям. В недавних исследованиях, проведенных в Гане неправительственной организацией SIL UK, содержатся примеры того, каким образом в настоящее время учащиеся используют приобретенные ими навыки:

- писать на своем родном языке рассказы, песни, имена детей, письма семье и друзьям, письма в газету;
- посещать больницы для того, чтобы сделать прививки, посещать медицинские учреждения в дородовый и послеродовый периоды, использовать правильные методы кормления грудью;
- правильно давать лекарства своим детям;
- помогать детям в их домашней работе и наблюдать за их успехами в школе, читая соответствующие отзывы учителей;
- ознакомление с законодательством Ганы с тем, чтобы быть более информированными о своих правах и обязанностях;
- понимать политику правительства и права граждан;

- понимать содержание программ планирования семьи, повышать внимание к проблеме ВИЧ/СПИДа и другим заболеваниям, передающимся половым путем;
- правильно использовать химические и другие удобрения;
- читать самому Библию;
- проверять документ о заработной плате мужа с тем, чтобы он не мог заявить, что он не получил заработной платы;
- защищаться от родственников мужа после его смерти с тем, чтобы вдова не могла быть изгнана из дома, бывшего собственностью ее мужа и ее собственностью;
- обращаться с деньгами; уметь читать ценники, счета и фактуры; подсчитывать расходы; вести свои собственные записи; вести семейный бюджет;
- повысить шансы получения займа, вести записи о выплатах и открывать сберегательный счет;
- расширить общение и, в частности, с другими общинами;
- изучить другие языки (например, английский, с тем чтобы получить возможность участвовать в дискуссиях, где используется только английский язык).

Источники. SIL UK (2004), Street (2003).

что он широко используется в государственных органах власти, юридической сфере и государственных учреждениях. Большинство стран имеют один или два официальных языка, некоторые же имеют три или более официальных языков²⁴. В прошлом определение официального языка несло политическую нагрузку и представляло собой часто вызывающий разногласия вопрос, отражавший предшествовавшие колониальные связи, существующие отношения во власти и использование языков доминирующих этнических и культурных групп (Ouane, 2003). Это верно и сегодня.

Колониальная политика в области языка, особенно в Африке, мешала распространению грамотности (Coulmas, 1992; Mazrui, 1996). Несмотря на то, что в колониальный период для многих африканских языков была разработана письменность, их использование чаще всего ограничивалось областью религии (включая образовательные миссионерские программы). Наоборот, европейские языки использовались в более широких целях, на

них существовала обширная литература, они облегчали международные связи. Вследствие этого многие из них после достижения независимости остались в качестве официальных языков. Эта политика отразилась и на постколониальном мире: за исключением элиты, составляющей меньшинство, население приобщалось к грамотности на новом (обычно, европейском) языке.

На протяжении долгого времени стандартизация языка рассматривалась как главное средство объединения разнородных в культурном отношении общин (например, на начальном этапе новой истории Франции). Несмотря на то, что в Индонезии существует

24. Всего насчитывается 225 языков, которые были определены в качестве официальных, по крайней мере в одной из стран (UNESCO, 2000b, таблица 6). Страны, в которых существует три или более официальных языков, включают Индию (19 языков), Южную Африку (11), Сингапур и Швейцарию (по четыре языка в каждой), а также Бельгию, Боливию, Египет и Шри-Ланку (по три языка).

25. Бахаса-индонезийский язык является результатом усилий по созданию национального государства: как язык он был специально создан, чтобы удовлетворить потребности многонационального общества и содействовать его единству. Он представляет собой смесь нескольких национальных языков с упрощенной грамматикой, и его относительно легко использовать.

более 800 различных языков, официальным был объявлен бахаса-индонезийский, являющийся гибридом нескольких языков²⁵. Аналогичную функцию должен был исполнять язык суахили в Объединенной Республике Танзания. Процесс опоры на язык в качестве основы для создания национального государства Израиль выразился в проведении интенсивных программ обучения взрослых ивриту, что помогло консолидации национальной идентичности евреев, прибывших из различных стран, многие из которых были неграмотными (Brosh-Vaitz и Lazerson, 2005)²⁶. Китайские власти проводят политику единого национального языка, основанного на стандартном китайском (путунгхуа) с тем, чтобы дать возможность группам, объединяющим национальные меньшинства, общаться между собой и ассимилироваться в китайском (ханьском) обществе, а также для объединения других людей, говорящих на других диалектах ханьского языка. В некоторых странах попытки введения единого национального языка (например, хинди в Индии или урду в Пакистане) натолкнулись на сопротивление носителей других языков. В Эфиопии на первоначальном этапе процесса модернизации предпочтение отдавалось ахарскому языку в качестве национального языка. Однако, приоритеты в области языка менялись вследствие изменения политического строя (Shenkut, 2005).

Несмотря на попытки консолидации в языковой сфере, языковое разнообразие продолжает оставаться существенным фактором при проведении политики в области языка и приобретения навыков грамотности (Spolsky, 2004)²⁷. На национальном уровне при определении политики в области языка моноязычие является редкостью и в большинстве стран используются несколько языков²⁸. Даже в случае если используемый язык подвергся стандартизации, сохраняются региональные языки (например, бретонский, баскский и окситанский). Сообщества мигрантов, языковые меньшинства и эмигранты представляют собой важный источник продолжающегося углубления языкового разнообразия.

В таблице 8.2 приводятся данные по этому вопросу, содержащие сравнительную информацию по языковому разнообразию в перечисленных в главе 7 странах, в качестве тех, которые сталкиваются с серьезными проблемами в области распространения грамот-

ности. Для каждой из перечисленных стран характерно языковое разнообразие (от 9 разговорных языков в Марокко до 737 языков в Индонезии), и при этом существует значительный разрыв между большим количеством разговорных языков в стране и относительно небольшим количеством *lingua francas*, получившим «официальный» статус. В некоторых из этих стран, отличающихся языковым разнообразием, значительные по своей численности меньшинства говорят на «национальном» или на «официальном» языке: в Исламской Республике Иран более 70% населения говорит на западном фарси, в Бразилии 95% населения говорит на португальском языке, в Бангладеш 98% населения говорит на бенгальском языке. Таким образом, языковым разнообразием во многих странах отличаются отдельные регионы или оно присуще конкретным группам меньшинств.

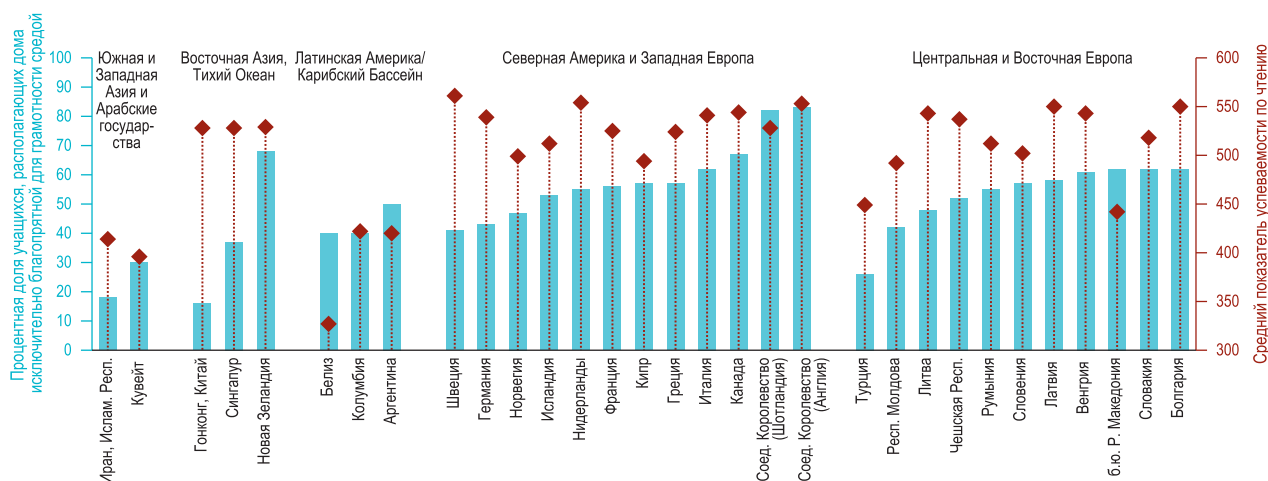
Язык, грамотность и школьное образование тесно взаимосвязаны. Языки, используемые в школах (языки обучения) определяются официально или законодательным путем. Получение образования на родном языке является одним из прав человека, поскольку язык признается составной частью культурной идентичности (UNESCO, 2003a, 2003b). Кроме того, распространение грамотности на родном языке рассматривается в качестве фактора, способствующего социальной интеграции меньшинств.

26. Арабский язык также является официальным языком в Израиле.

27. По оценкам, приведенным в журнале *Ethnologue*, являющимся основным справочным источником сведений о существующих в мире языках, в мире насчитывается 6900 живых языков. Одна треть из них используется в Азии, 30% в Африке, 19% в регионе Тихого Океана, 14% в Северной и Южной Америке и 4% в Европе. Большинство существующих в мире живых языков не имеют письменности и используются малочисленным населением. На самом деле, более половины всех живых языков используется группами, насчитывающими менее 10 000 человек, которые считают эти языки родными; кроме того, четвертую часть этих языков считают своими группы населения, насчитывающие от 10 до 100 000 человек. С другой стороны, имеется небольшое число доминирующих *lingua francas*: 85 языков являются первым языком для 80% населения земного шара. Многие языки, существовавшие исключительно в устной форме, исчезли, и как следствие этого, языковое разнообразие на глобальном уровне уменьшилось (соответствующие данные см. <http://www.ethnologue.com/> [доступ 10 июля 2005] (см. Gordon, 2005). По оценкам, каждый год исчезают десять языков и уменьшается количество людей, говорящих на родном языке в общинах, насчитывающих менее 10 000 носителей языка (Wurm, 2001; UNESCO, 2003e).

28. Подобные языки можно классифицировать по трем категориям: местные языки, используемые в повседневной общественной жизни; вторая категория – региональные языки, или *lingua francas*, используемые в области торговли и коммуникации за рамками более обширного географического ареала; и третья категория – национальные, обычно официальные языки, ряд из которых стали международными языками.

Диаграмма 8.5 Процент учащихся 4 класса, располагающих дома исключительно благоприятной для грамотности средой, и средние показатели успеваемости по чтению в разбивке по странам, 2001 г.



Примечание. Показатель начального этапа приобретения грамотности дома, использованный в Международном исследовании, посвященном развитию навыков чтения/письма, был разработан на основе сообщений родителей о шести видах деятельности в Международном исследовании, посвященном развитию навыков чтения/письма, был разработан на основе сообщений родителей о шести видах деятельности: чтение книг, рассказывание историй, пение песен, игры с кубиками, на которых нарисованы буквы алфавита, игры в слова и чтение вслух надписей и вывесок

Источник. Mullis et al. (2003a).

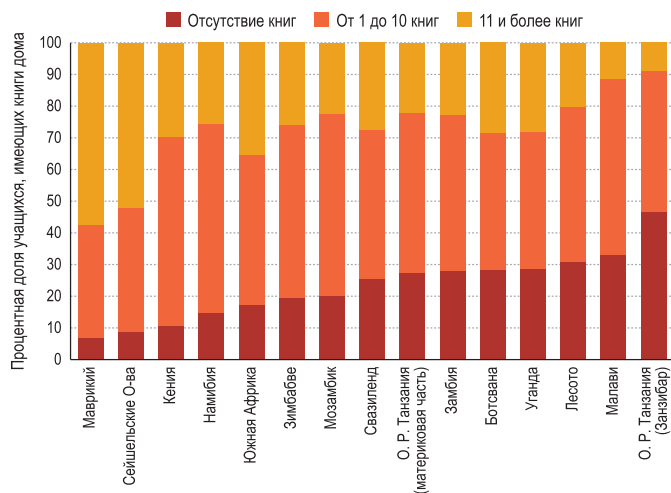
Первоначальное образование на родном языке имеет когнитивные, педагогические и психологические преимущества

Исследования убедительно показали, что обучение навыкам чтения и письма на родном языке облегчает доступ к грамотности на других языках (Ouane, 2003; Brock-Utne, 2000; Goody and Bennett, 2001; Heugh, 2003; Grin, 2005; Reh, 1981; Geva and Ryan, 1993). Первоначальное образование ребенка на его родном языке

является положительным фактором для когнитивного развития ребенка и имеет педагогические и психологические преимущества. Образование на родном языке рассматривается как наиболее предпочтительная политика в развивающихся странах (см. Ouane, 2003). Интересным примером является Папуа-Новая Гвинея, поскольку там существует более 800 языков и обучение на родном языке получило широкое распространение. Учащиеся начальной школы начинают обучение на своем родном языке, а затем постепенно переходят на английский язык (UNESCO, 2004a, pp. 156-157). Этот пример показывает, что языковое разнообразие не обязательно препятствует распространению грамотности, особенно при наличии правильно сформулированной политики в области языка и распространения грамотности.

Однако, несмотря на признанную ценность такого двухступенчатого подхода в рамках политики в области языка, он не всегда успешно используется или вовсе не используется (Dutcher и Tucker, 1997; Benson, 2004). Отсутствие специальной подготовки и учебно-методических пособий для учителей, которые должны обеспечить преподавание на родном языке в школе, представляет собой серьезную проблему, особенно в развивающихся странах (Chatry-Komarek, 2003). Еще более

Диаграмма 8.6 Данные о количестве книг в домах учеников 6 класса по пятнадцати системам образования Африки, 2000 г.*



* Представлены 15 систем образования, действующие в 14 странах. Все данные (2000 г.) получены из архивов САКМЕК II за исключением Замбии, в отношении которой данные (1995 г.) взяты из архивов САКМЕК I.

Источник. Ross et al. (2004).

проблематичным является решение вопроса о том, каким образом содействовать переходу от грамотности, полученной на родном языке, к грамотности на национальном или официальном языке (Walter, 2004).

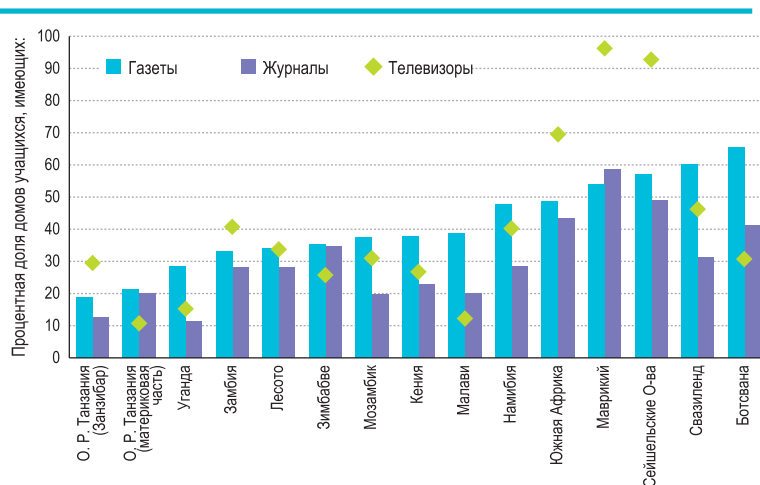
Приобретение навыков грамотности на языках меньшинств может оказаться более сложным, чем на доминирующих языках (Walter, 2004). В конечном счете, дело сводится к тому, что некоторые языковые меньшинства приобретают слабые навыки грамотности как на своем родном, так и на втором языке (Gordon, 2005). В случаях, когда программы распространения грамотности на родном языке считаются слишком дорогостоящими, языковые меньшинства или приобретают навыки грамотности на своем втором языке или вообще остаются за бортом, т.е. остаются неграмотными (Walter, 2004). С другой стороны, если родной язык становится единственным языком обучения, а уровень освоения материала учащимися остается низким, то это может привести к следующему:

- уменьшение доступа к более широким источникам информации, включая электронные средства информации;
- возникновение препятствий на пути более широкого участия в социальной, экономической и политической жизни страны;
- возможности возникновения «гетто» для представителей языковых меньшинств;
- сокращение межкультурных контактов и обучения;
- большим шансам подвергнуться эксплуатации со стороны беспринципных посредников в рамках более широкого общества (например, экономических посредников).

Язык и грамотность взрослых

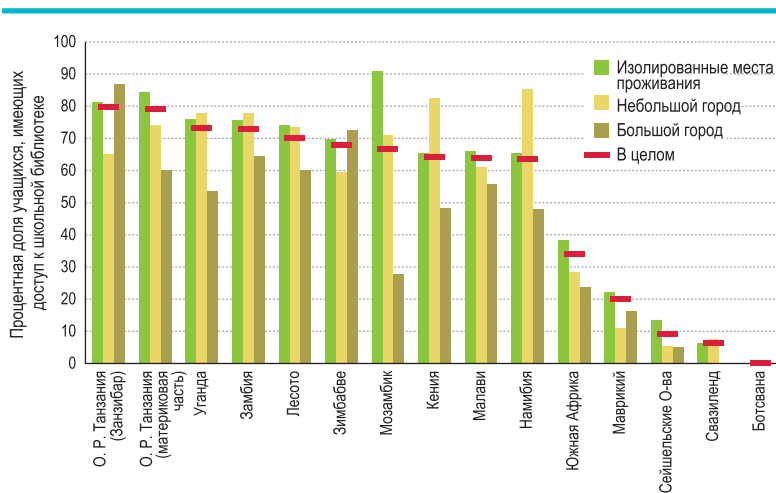
Главной проблемой для распространения грамотности среди взрослых было отсутствие ясно сформулированной политики в области языка для программ по распространению грамотности. Несмотря на то, что в рамках программ по распространению грамотности среди взрослых используется более гибкий подход, чем в школах к выбору языка обучения, часто возникают проблемы практического характера, имеющие политическую окраску для лиц, ответственных за принятие решений на национальном уровне. Многие учащиеся прекращают посещать занятия, которые проводятся на языке, отличающемся от их

Диаграмма 8.7 Данные о наличии газет, журналов и телевизоров в домах учащихся по пятнадцати системам образования Африки, 2000 г.*



* См. примечание к диаграмме 8.6.
Источник. Ross et al. (2004).

Диаграмма 8.8 Процентная доля учащихся 6 класса, посещающих школы, в которых нет школьных или классных библиотек, в разбивке по странам и месту проживания, 2000 г.*



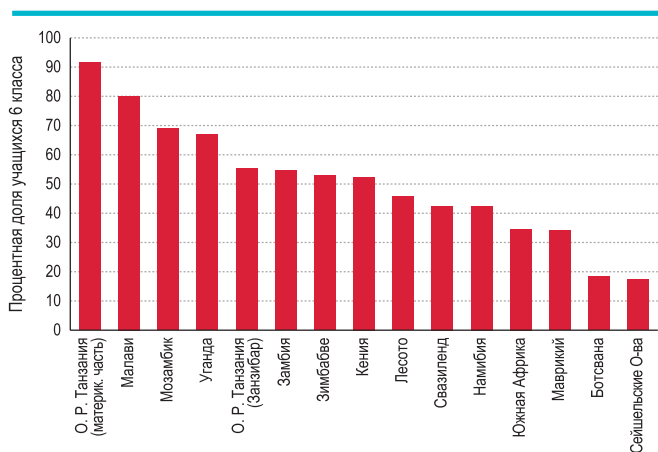
* См. примечание к диаграмме 8.6.
Источник. Ross et al. (2004).

собственного языка. В результате возникает путаница в том, что касается приобретения знаний и навыков грамотности, что снижает мотивацию учащихся и отрицательно сказывается на результатах обучения, способствуя высокой степени отсева (Robinson, 2005).

Имеются веские доводы в пользу децентрализации и экспериментирования на местном уровне с участием неправительственных организаций, что давало бы учащимся

Для многих учащихся состояние в школах среды, благоприятствующей грамотности, ухудшилось

Диаграмма 8.9 Процентная доля учащихся 6 класса, в помещениях для занятий которых не имеется книг, в разбивке по странам и месту проживания, 2000 г.*



* См. примечание к диаграмме 8.6.

Источник. Ross et al. (2004).

грамотности на суахили пользуются гораздо большей популярностью, чем соответствующие программы на местных языках. В Ботсване многие взрослые учащиеся предпочитают обучаться на испанском языке.

Многоязычие и грамотность

Основной вопрос заключается не в том, является ли многоязычие доминирующим явлением в странах, сталкивающихся с проблемой распространения грамотности. Многоязычие действительно доминирует. Главный вопрос заключается в том, как и каким путем многоязычие может быть интегрировано в формальное школьное образование и в программы обучения взрослых, чтобы можно было улучшить перспективы распространения грамотности для всех. Политика в области грамотности и политика в области многоязычия тесно связаны между собой. Политика в области грамотности может стать инструментом политики в области языка. Она может либо содействовать многоязычию, либо навязывать моноязычие. Политика в области языка не может не оказывать воздействия на политику в области грамотности (экстремальным примером является тот случай, когда языки были исключены из государственной сферы, включая средства массовой информации и учебные заведения). Короче говоря, учитывая взаимосвязь между

Взрослые, обучающиеся грамотности, зачастую предпочитают обучаться на региональном или национальном языках

возможность выбирать язык(и) на котором осуществляется обучение (см. главу 9). Использование языка в программах распространения грамотности представляет собой сложную проблему. Потенциальные учащиеся, по-видимому, будут чувствовать себя более комфортно, если они будут думать на своем родном языке, по крайней мере, на первоначальном этапе. Это может открывать возможность использования местных, не имеющих письменности языков для обучения на занятиях, с тем чтобы содействовать приобретению навыков грамотности на чужом языке (например, на региональном или национальном языке); это может также включать разработку письменных пособий на местном языке. Меньшинства, чей язык находится под угрозой, могут также предпочесть обучение на их собственном языке (например, люди, говорящие на языке кечуа в странах Андского региона).

С другой стороны, взрослые, желающие освоить навыки грамотности, зачастую предпочитают обучаться на региональных и национальных языках, что скорее может дать соответствующую отдачу, и которые, может быть, будет легче использовать в процессе обучения, учитывая наличие широкого доступа к учебно-методическим материалам на этих языках, а также наличие более развитой среды, благоприятствующей грамотности. Например, в Объединенной Республике Танзания программы распространения

Вставка 8.8 Среда, благоприятствующая грамотности в Китае

В последние десятилетия усилия по созданию благоприятствующей грамотности среды получили колоссальное развитие в Китае. Например, число периодических изданий в Китае выросло с 250 в 1949 г. до более чем 8500 в 2001 г. За прошедшие полвека количество газет увеличилось в десять раз. Сегодня в Китае выходит в свет более 400 ежедневных газет общим тиражом более 80-85 миллионов экземпляров. Действует примерно 560 издательств, которые ежегодно поставляют на рынок около 100 000 (новых и старых) наименований книг. Существует большое количество источников электронных публикаций, тысячи радио- и телевизионных станций, а количество журналистов составляет более полумиллиона. По оценкам на указанный выше год, в Китае не менее 40 миллионов компьютеров подключены к сети Интернет и существует более 200 миллионов пользователей данных с помощью средств мультимедиа и сети Интернет (Ross et al., 2005).

Вставка 8.9 Оказывает ли изобилие печатных материалов, средств информации и передовых технологий воздействие на уровень грамотности?

В проведенных недавно экспериментальных межстрановых исследованиях, которыми было охвачено более 100 стран, был рассмотрен вопрос о корреляции между мерами по созданию национальной среды, благоприятствующей грамотности, и уровнем грамотности. Показатели качества такой среды включали, во-первых, распространение материалов для чтения и обучения, а также данные, касающиеся тиражей газет, издания книг, а также наличия зарегистрированных читателей библиотек в расчете на 1000 жителей; во-вторых, наличие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), измеряемое процентной долей домохозяйств, располагающих радио и телевидением, а также число персональных компьютеров в расчете на 1000 человек. Оценивая нетто-коэффициент охвата начальным образованием, это исследование показывает, что существует положительная корреляция между распространением ИКТ (телевизоров, радиоприемников и персональных компьютеров) и уровнем грамотности как взрослых, так и молодежи, причем эта корреляция между уровнем грамотности взрослых и наличием телевидения является более четкой, а за этим следует еще более четкая корреляция с уровнем использования персональных компьютеров и радиоприемников. Эти предварительные выводы дают основания полагать, что визуальные средства информации могут оказывать более сильное влияние, чем аудиосредства (особенно в развивающихся странах) несмотря на то, что соответствующие механизмы требуют дальнейшего исследования.

Изобилие книг, газет и большое число библиотек на протяжении долгого времени рассматривалось в качестве ключевого фактора здоровой среды,

благоприятствующей грамотности, играющего центральную роль в процессе приобретения устойчивых навыков грамотности. Однако, как и в отношении книг, различные мультивариантные исследования показывают, что национальные показатели в области книгоиздания лишь в небольшой степени коррелируются с уровнями грамотности. Возможно, что повсеместное распространение «светских» форм печатного и письменного слова (например, бланки, брошюры, знаки, баннеры, письма и медицинские инструкции) в большей степени влияют на грамотность, чем специализированные издания и учебники. Однако, существует очевидная положительная корреляция между тиражом газет на душу населения и уровнем грамотности. Это не вызывает удивления, учитывая низкую стоимость, доступность и широкое распространение газет.

В целом, факты свидетельствуют о том, что стимулирование среды, благоприятствующей грамотности, поощряет людей к приобретению навыков грамотности и создает основу для того, чтобы освоившие грамоту лица закрепляли и развивали практические навыки в области грамотности на протяжении всей своей жизни. При дальнейшем анализе того воздействия, которое оказывает среда, благоприятствующая грамотности, следует рассматривать этот процесс с учетом наличия различных этнических и возрастных групп, географического положения и профессиональных категорий; потребуются также подробные данные о средствах, выделяемых на программы грамотности.

Источник. Chhetri and Baker (2005).

проблемами языка и грамотности и политическими решениями необходимо быть хорошо информированным в этой области, памятуя о следующих вопросах:

- На скольких языках существуют возможности получения навыков грамотности?
- Какие группы используют основные языки для приобретения навыков грамотности и других навыков?
- Какие общины следует рассматривать в качестве языковых меньшинств, и в связи с этим, имеют ли их члены доступ к приобретению навыков грамотности на своем родном языке?

В настоящее время многоязычие, существующее в большинстве обществ, отсутствует как в школах, так и в рамках программ по

распространению грамотности. В значительной степени дело обстоит таким образом, что языки, на которых говорит относительно небольшое число людей, оказываются исключенными из систем образования, которым оказывается государственная поддержка. Данные, приводимые в *Ethnologue* (Walter, 2004) свидетельствуют, что размеры языковой группы оказывают существенное влияние на доступ к обучению на родном языке. Иными словами, общины, которые говорят на языках меньшинств, располагают весьма ограниченными возможностями, чтобы получить образование на своем родном языке.

Ключевая проблема заключается в том, что хотя в пользу распространения грамотности на родном языке говорят соответствующие

исследования и что часто это получает политическую поддержку, реалии, существующие в образовательной среде, сохраняют свою сложность. Составители школьных программ и программ образования взрослых зачастую заранее даже не знают, какой язык является родным для их учащихся; часто не хватает учителей, учебно-методических материалов на таких языках и апробированной педагогической практики работы с ними. Зачастую обнаруживается, что сами учащиеся (или их родители) предпочитают приобретать навыки грамотности на официальном, национальном и даже международном языках, которые, по их мнению, имеют большую ценность. Несмотря на то, что распространение «переходной грамотности на родном языке» может рассматриваться как правильный подход, необходимо провести дальнейшие исследования по вопросу о том, каким образом осуществлять подобный подход для того, чтобы обеспечить плавный переход к грамотности на других языках (Spolsky, 2004).

Подводя итог, следует отметить, что несмотря на то, что языковое разнообразие повсеместно рассматривается как важный аспект культуры, оно ставит ряд проблем перед политикой в области грамотности: подготовка учителей, владеющих несколькими языками, может оказаться затруднительной, а разработка учебных материалов на различных языках стоит дорого. Однако эти трудности следует рассматривать с учетом неэффективности обучения на языках, которые учащи-

еся не понимают, а также творческого потенциала многоязычного обучения, в ходе которого воспроизводятся ситуации, с которыми учащиеся сталкиваются в своей повседневной жизни.

Использование навыков грамотности

Каким образом люди обычно используют навыки грамотности, приобретенные на каком-либо языке? Каким образом навыки грамотности используются в настоящее время в различных обстоятельствах: дома, в магазине, на работе, в религиозных церемониях или политических движениях, в правительственных учреждениях или в ходе военных конфликтов? Каким образом эволюционируют практические навыки грамотности? Как и какими методами общество регулирует практическое использование грамотности? Кто должен совершенствовать различные методы, используемые в области грамотности, и какой смысл придается этим навыкам? Эти вопросы рассматриваются в данном разделе, причем особое внимание уделяется *фактическому использованию и применению грамотности в различных контекстах*. В нем, опираясь на этнографические исследования, показывается, каким образом социальные корни грамотности оказывают сильное влияние как на лиц, ответственных за принятие решений, так и на практических работников на международном, национальном и местном уровнях²⁹. Основные выводы этих исследований изложены ниже.

Люди используют навыки грамотности для достижения многочисленных целей в своей жизни

Наряду с тем, что навыки в области грамотности используются для практических целей (например, для общения с правительственными учреждениями и служащими, ознакомления с медицинскими предписаниями, написания заявлений, оплаты счетов и ознакомления с информацией, содержащейся в газетах), они также используются в различных целях культурного, социального и эмоционального характера (вставка 8.7). Люди используют навыки грамотности для чтения религиозных текстов, укрепления связей с семьей и друзьями, чтения литературы, ведения дневников, участия

29. Большинство этнографических исследований по вопросам грамотности, опубликованных за последние два десятилетия, содержатся в публикации под названием «Нью Литераси Стадиз». В настоящем разделе используются опубликованные в ней работы следующих авторов: Barton, 1994; Barton and Hamilton, 1998; Barton и др., 2000; Bett, 2003; Dyer and Choksi, 2001; Kell, 1995, 1999; Maddox, 2005; Papen, 2004, 2005; Robinson-Pant, 2000; Street, 1993, 2001a, 2001b, 2003.

Таблица 8.3 Представленные и реальные данные о грамотности взрослых в Папуа-Новой Гвинее, 1996 г.

Регион	% взрослого населения, которое является:				Реальный уровень распространения грамотности среди взрослых (%)
	грамотными	проживающими поблизости неграмотными	изолированно проживающими неграмотными	Гендерный разрыв в области грамотности	
Национальный столичный округ	85.8	12.1	2.1	5.3	95.0
Острова Новая Гвинея	77.7	15.2	7.1	5.8	89.3
Южное побережье (Папуа)	59.0	23.4	17.6	15.8	76.7
Северное побережье	56.3	28.6	15.1	25.1	78.0
Внутренние районы	34.6	37.7	27.7	17.8	63.2
Папуа-Новая Гвинея	51.9	29.1	19.0	18.2	74.0

Источник. The 1996 Papua New Guinea Household Survey, цитируемый в работе Gibson (2001). Оценки приводятся применительно к населению в возрасте 15 лет и старше.

в политической жизни и ознакомления с историей своих предков и с культурным наследием. Подобное использование навыков грамотности является составной частью жизни людей и содействует осознанию своей идентичности и полезности.

Общества и общины регулируют практическую деятельность в области грамотности, особенно в отношении женщин

Исторически сложилось так, что многие социальные группы были (и остаются) лишены доступа к грамотности на письменных языках. Сегодня появились новые формы исключения: многие люди обладают широкими возможностями приобрести навыки в области грамотности, однако они узнают, что их практическая деятельность в этой области носит неадекватный характер, осуществляется неправильно, а в некоторых случаях даже незаконно.

Социальное регулирование практики использования грамотности зачастую является гендерно-ориентированной: во многих обществах именно мужчины, а не женщины используют навыки грамотности в государственных или общественных учреждениях (например, в правительственных органах и религиозных учреждениях), в то время как женщины должны пользоваться своими навыками в частной жизни. Например, в Бангладеш обнаружение и распространение письменных материалов, написанных женщинами, может привести к их унижению, и даже физическому насилию (Maddox, 2005). Дискриминация по признаку пола или этнической принадлежности может ограничивать сферу использования навыков грамотности.

Практическое использование навыков грамотности влияет на то, каким образом люди надеются стать грамотными и на их мотивацию

Исследования показывают, каким образом использование навыков грамотности затрагивает все стороны жизни людей, в особенности их чувство собственного достоинства и социальной идентичности. В Гвинее, также как и во многих других странах³⁰, у женщин, которые посещают занятия по ликвидации неграмотности, наблюдается рост уверенности, ответственности и автономии (Aide et Action, 2005). В значительной степени именно в силу того, что грамотность затрагивает важнейшие

аспекты жизни человека и его социальную идентичность и наблюдается такая сильная тяга к приобретению навыков грамотности. Образование и грамотность дают возможность человеку (и семье) испытывать глубокие надежды и чаяния, а также строить планы на будущее. Кроме того, многие исследования показывают, что преимущества, связанные с использованием навыков грамотности, открывают, в силу своего преобразующего характера, перед человеком возможность понять (и переделать) мир, в котором он живет. Наконец, как это продемонстрировал Фрейре, программы распространения грамотности обладают потенциалом изменять соотношение сил, повышая возможности оценки и потенциальные способности бедных слоев населения, а также понимание ими того, что они располагают правами и возможностями их реализовывать (Freire and Macedo, 1987).

Понимание того, каким образом используются навыки грамотности в практике, может способствовать улучшению политических решений, направленных на поддержку приобретению и закреплению навыков грамотности

В рамках формального школьного образования и программ обучения взрослых по разному подходу к практическому использованию навыков грамотности, даже если это делается косвенным образом. Обычно школы делают упор на такие навыки, как понимание учебных материалов (что именуется «школьной грамотностью») и демонстрацию приобретенных знаний на экзаменах. Гораздо в меньшей степени акцент (если таковой существует) делается на приобретение навыков, которые обычно используются в реальных жизненных ситуациях. Наоборот, в программах, предназначенных для молодежи и взрослых, оказавшихся вне школы, большее внимание уделяется практической и/или политической ориентации, таким навыкам как маркетинг, укрепление политической солидарности, оказание содействия деятельности, приносящей доход, улучшение репродуктивного здоровья или заботе о детях.

Анализ практического использования навыков грамотности, а также социального контекста, в котором они применяются, дают лицам, ответственным за принятие решений

Дискриминация по признаку пола или этнической принадлежности может ограничивать сферу использования навыков грамотности

Реальные преимущества использования навыков грамотности заключаются в их преобразовательной силе

³⁰ Дополнительные примеры см. в главе 5.

Среда, благоприятствующая грамотности, должна обеспечивать свободный обмен информацией и широкий спектр возможностей для обучения на протяжении всей жизни

и разработчикам программ информацию о потребностях учащихся и их мотивации. Школьные программы и программы распространения грамотности среди взрослых могут с большей долей вероятности способствовать расширению участия и повышению результатов, если им удастся увязать содержание обучения с потребностями учащихся. Учащиеся в южной части Африки приоритетным направлением считают приобретение такого же статуса и возможностей получения работы, которые имеются у тех, кто имеет формальное школьное образование, а не приобретение навыков грамотности для удовлетворения повседневных потребностей. В Сальвадоре (Bett, 2003), Индии (Dyer and Choksi, 2001) и в Южной Африке (Mropiya and Prinsloo, 1996), многие участники программ по распространению грамотности настаивали на том, что они хотят получить образование, аналогичное тому, которое получают в школах, со всеми вытекающими преимуществами, что указывает на важное значение формального школьного образования в этих обществах.

«Среда, благоприятствующая грамотности» и грамотность

Социальную и культурную среду, в которой люди живут и работают, можно охарактеризовать как в той или иной степени способствующую приобретению и использованию навыков грамотности. Несомненно, школы в наибольшей степени способствуют этому, поскольку располагают различными письменными и визуальными материалами, предназначенными для приобретения навыков и практического использования грамотности. Что можно сказать об иной окружающей среде? Насколько широко распространены и используются печатные и визуальные материалы в семье, на рабочем месте, в рамках профессиональных групп и общин? В какой степени подобная окружающая среда оказывает существенное воздействие на распространение грамотности? В какой степени такая среда располагает письменными материалами и визуальной продукцией, поощряет людей к тому, чтобы стать грамотными и помочь им сохранить и использовать вновь приобретенные навыки в своей повседневной жизни?³¹

Конкретное содержание среды, благоприятствующей грамотности, различается

в зависимости от конкретных обстоятельств. Например, в семье характерными признаками семьи, стимулирующей грамотность, было бы наличие большого количества печатной продукции (например, книг, журналов или газет) и/или наличие электронных средств массовой информации и коммуникации (например, радиоприемников, мобильных телефонов, телевизоров или компьютеров). Что касается соседей и общин, то благоприятствующая грамотности среда характеризуется такими признаками, как наличие плакатов и рекламных проспектов, а также наличием таких способствующих распространению грамотности институтов, как школы, учреждения, суды, библиотеки, банки и центры подготовки. Кроме того, среда, благоприятствующая грамотности, представляет собой нечто большее, чем просто какие-то места, обеспечивающие доступ к печатным материалам, записям, визуальным материалам или передовым технологиям; в идеале они должны обеспечить свободный обмен информацией и широкие возможности для обучения на протяжении всей жизни. К тому же, независимо от того, идет ли речь о семье, соседях или рабочем месте, или общине, среда, благоприятствующая грамотности, влияет не только на тех, кто непосредственно с ней связан, но и на других членов общества.

В странах с высоким уровнем доходов развитая среда, благоприятствующая грамотности, существует повсюду, в то время как в странах с низким и средним уровнем доходов такая среда значительным образом различается в зависимости от страны и внутри стран. Культура, способствующая овладению чтением и письмом, зачастую сконцентрирована в привилегированной части общества (например, среди политических лидеров, получивших образование профессионалов, членов культурных и религиозных элит). Во многих развивающихся странах имеющиеся печатные материалы распределяются неравномерно, а производство новых материалов ограничено (Altbach, 1992). Например, в Африке проживает 12% населения земного шара, однако в ней производится лишь 2% издаваемых в мире книг (Krolak, 2005). Во многих отдаленных сельских общинах в Африке, Азии и Латинской Америке распространение газет, книг, журналов и даже плакатов серьезно ограничено. Школы представляют собой особое место, иногда единственное, где книги

31. Термин *среда, благоприятствующая грамотности*, использовался в литературе, посвященной развитию детей младшего возраста, чтобы описать, каким образом окружение этих детей влияет на результаты в области грамотности, освоение языка, готовность к поступлению в школу, навыки чтения (Dickinson и Tabors, 2001; Nielsen и Monson, 1996). Особое внимание уделялось ключевой роли домашней среды для детей дошкольного возраста на первоначальном этапе овладения языком (Burgess, 1999). В литературе, посвященной развитию детей, помимо физического окружения детей, говорится о том, что взаимоотношения между людьми определяют когда, как часто и в каких ситуациях дети младшего возраста используют вновь приобретенные знания в области грамотности (Neuman и Ruskos, 1997).

и письменные материалы являются (или должны быть) легко доступными, хотя и там доступ к ним взрослых и молодежи, оказавшейся вне школы, может быть ограничен, что еще более обедняет среду, благоприятствующую грамотности³².

За последние годы возрос интерес научного сообщества к тому воздействию, которое оказывает такая среда, хотя условия, которые определяют развитие и устойчивый характер грамотности (а также задействованные при этом механизмы) еще недостаточно изучены (Chhetri и Baker, 2005). Многие специалисты ассоциируют стимулирующую среду, благоприятствующую грамотности, с потребностью овладения грамотой: люди, проживающие в подобной среде, более мотивированы к приобретению навыков грамотности и их использованию на практике (Oxenham et al., 2002). Менее понятным и основанным лишь на эмпирических наблюдениях является определение того, каким образом эти связи проявляются в различных семьях, общинах, языковых группах, на рабочих местах и в различных обществах.

В целом, измерения, касающиеся среды, благоприятствующей грамотности, и ее воздействия остаются расплывчатыми, в силу того, что они в значительной мере основаны на различных концептуальных и оперативных определениях. Кроме того, исследования, построенные на четких и детальных параметрах, определяющих среду, благоприятствующую грамотности, свидетельствуют о том, что результаты обучения значительно варьируются в общинах с низким уровнем доходов (Neuman и Celano, 2001). Имея это в виду, в последующих разделах рассматриваются ключевые выводы тех исследований, которые касаются характера и воздействия среды, благоприятствующей грамотности, уделяя при этом внимание адекватности и эффективности инициатив в этой области в рамках национальной политики.

Среда, благоприятствующая грамотности, применительно к детям школьного возраста

Сравнительные исследования, касающиеся результатов обучения в развитых странах, показали, что учащиеся, в доме которых имеется значительное число литературных источников, включая книги, журналы, а также компьютеры, достигают более высоких

результатов по чтению и другим предметам, по сравнению с теми, в семьях которых имеется мало источников, способствующих грамотности (см. Elley, 1992). Согласно недавно проведенному Международной ассоциацией по оценке школьной успеваемости (ИЕА) Международному исследованию, посвященному развитию навыков чтения/письма (PIRLS), доступ к проводимым дома мероприятиям по овладению грамотностью (например, доступ к материалам для чтения и пользование ими, игры, связанные с развитием грамотности, доступ к телевизионным программам, способствующим чтению, справочная литература и информация, а также компьютерные технологии) позитивным образом сказывается на овладении навыками грамотности на уровне 4 класса начальной школы (см. диаграмму 8.5).

В Латинской Америке, результаты спонсированного ЮНЕСКО исследования под названием «Primer Estudio Internacional Comparativo» свидетельствуют о том, что двумя важнейшими показателями для успеваемости в области языка и математики являются образование родителей и наличие десяти или более книг в доме (Wilms и Somers, 2001, 2005; Carnoy и Marshall, 2005). Короче говоря, совершенно очевидным фактом является то, что домашняя среда, обладающая значительными ресурсами в области грамотности, оказывает положительное воздействие на приобретение навыков грамотности учащимися.

Однако в реальности многие семьи в развивающихся странах обладают весьма ограниченными ресурсами в области грамотности. Например, Консорциумом по мониторингу качества образования в Южной и Восточной Африке (САКМЕК) (см. главу 2) были собраны данные о наличии книг, газет, журналов, радиоприемников и телевизоров в домах, где проживают учащиеся 6 класса³³. Обзор, осуществленный САКМЕК, свидетельствует о том, что в подавляющем большинстве семей, где есть учащиеся, имеется радиоприемник; во всех, за исключением трех, странах, охваченных исследованием, по крайней мере, в домах 80% семей учащихся имеются радиоприемники. Для сравнения укажем, что количество книг является ограниченным: в 12 из 15 изученных случаев, по крайней мере, 70% учащихся указали, что у них дома имеется менее десяти книг

32. См. UNESCO/Danida Basic Learning Materials Initiative website: http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php

33. Сведения об учащихся 6 класса менее представительны в том, что касается стран, где охват начальным школьным образованием относительно низок (например, в Мозамбике и в меньшей степени в Объединенной Республике Танзания и Замбии).

(диаграмма 8.6). Лишь на Маврикии, на Сейшельских Островах (и в меньшей степени) в Южной Африке у учащихся дома имеется значительное количество книг (11 или более). Во всех странах, за исключением Маврикия, в домах учащихся больше газет, чем журналов, и по этому показателю отмечаются значительные различия между странами (диаграмма 8.7).

Газеты имеются в 20% (Объединенная Республика Танзания) до более чем 60% (Ботсвана и Свазиленд) домов учащихся; разница в количестве журналов иногда еще больше (от 10% в Уганде и до почти 60% на Маврикии). Несмотря на то, что количество газет и журналов почти одинаково в каждой стране, число телевизоров варьируется в гораздо большей степени, причем в большинстве случаев это объясняется разницей в доступе к электроэнергии. Результаты показывают также, что в 1995-2000 гг. процент домохозяйств в Южной Африке, в которых имеются журналы и газеты, уменьшился, а количество телевизоров увеличилось.

В обзоре, проведенном САКМЕК, содержится также информация о *среде, благоприятствующей грамотности*, в школах, показывающая наличие или отсутствие школьной библиотеки (по сообщениям учащихся), а также о числе книг, имеющихся в помещениях для занятий (по сообщениям учителей). Первый вид информации указывает на общее состояние среды, благоприятствующей грамотности, в школах; во втором случае речь идет о наличии ресурсов для распространения грамотности в процессе обучения. Как видно из диаграммы 8.8, большинство учащихся 6 класса на Маврикии и на Сейшельских Островах, в Уганде, (и в меньшей степени) в Намибии посещают школы, имеющие библиотеки. Однако, в других странах только 20% – 40% учащихся 6 класса имеют доступ к школьной или классной библиотеке, при этом наблюдаются серьезные различия между сельскими общинами, жителями маленьких городков и крупных городов.

По-прежнему большую озабоченность вызывает значительная процентная доля учащихся 6 класса, для которых в помещениях для занятий не имеется книг (диаграмма 8.9). В самом деле, около половины учащихся 6 класса в Замбии, Кении, Малави, Мозамбике, Объединенной Республике Танзания и Уганде обучаются в помещениях для занятий,

в которых *нет ни одной книги*. Таким образом, несмотря на то, что исследования ясно показывают, что среда, благоприятствующая грамотности, оказывает значительное позитивное влияние на результаты успешного усвоения навыков чтения и языка в школе и дома, по мнению многих учащихся состояние в школе такой среды ухудшилось, не достигнув даже минимального уровня с точки зрения наличия необходимых письменных материалов, то есть возникла ситуация, оказывающая негативное влияние на приобретение и закрепление навыков грамотности.

На протяжении нескольких десятилетий (Limage, 2005c) в повестке дня деятельности агентств, занимающихся оказанием помощи, фигурировал вопрос о значительном расширении издания учебников и их распространении в развивающихся странах. Однако не наблюдается каких-либо существенных признаков выработки стройной стратегии инвестирования средств в книгоиздание на национальном или региональном уровнях (Read, 1995). Инвестиции в книгоиздание зачастую носили разовый характер в рамках краткосрочных проектов, что мало способствовало устойчивому развитию потенциала в области книгоиздания на местном уровне. Кроме того, обеспечение доступа учащихся к уже имеющимся книжным изданиям все еще остается довольно расплывчатой целью во многих местах. Исследования показали, что только одна треть детей начального школьного возраста в Боливии, Бразилии, Венесуэле, Колумбии, Панаме, Перу, Чили и Эквадоре имеют доступ к учебникам (Montagnes, 2000). Распространение устойчивой грамотности и эффективное обучение требуют широкого использования письменных и визуальных материалов; однако во многих помещениях для занятий в развивающихся странах приходится обходиться без этих материалов.

Среда, благоприятствующая распространению грамотности среди взрослых

В Международном обзоре грамотности среди взрослых (ИАЛС) рассматриваются факторы, влияющие на усвоение навыков грамотности, включая социально-экономический контекст, уровень образования, трудовой опыт, а также различные виды домашних занятий и работы; в нем нашли также отражение мнения,

высказанные большим числом респондентов по вопросам благоприятствующей грамотности среды из 20 стран ОЭСР (OECD, 2000)³⁴. В том, что касается учебной среды у себя дома, то респонденты представили информацию, касающуюся их участия в мероприятиях, содействующих распространению грамотности (например, чтение книг и газет, посещение публичных библиотек), наличие различных печатных средств информации, а также время, затрачиваемое на просмотр телевизионных программ. В том, что касается своих рабочих мест, то респонденты представили информацию о частоте и разнообразии мероприятий, связанных с чтением, письмом и математическими расчетами. Исследования, проведенные в рамках Международного обзора грамотности среди взрослых, показали, что практическое использование навыков грамотности на рабочем месте и дома (в дополнение к результатам формального образования, участию в трудовом процессе и формальной профессиональной подготовке взрослых) было в значительной степени связано с успешным усвоением навыков грамотности. В исследовании содержится вывод о том, что домашняя и трудовая среда, включающая значительный объем требующей грамотности деятельности, содействует повышению уровня умения читать текст повествовательного характера, документы, а также цифровой грамотности.

Национальная среда, благоприятствующая грамотности, и грамотность

В прошлом многие страны пытались создать устойчивую среду, благоприятствующую грамотности, путем использования печатных средств информации и радио (во вставке 8.8 приводится пример Китая). Лишь в небольшом числе стран были разработаны специальные пособия для людей, обладающих минимальными навыками письма (UNESCO, 1975b). В Венесуэле, Замбии, Объединенной Республике Танзания, Таиланде и Тунисе были подготовлены специальные статьи для журналов, предназначенные для лиц, только что освоивших грамоту. В 1960-1970 гг. были подготовлены несколько периодических изданий, цель которых заключалась в расширении грамотности на местных языках³⁵. В Бразилии Движение за распространение грамотности MOBREAL издавало две газеты:

«Journal do Mobral» (тиражом в 2 млн. экземпляров), предназначенную для учащихся, посещающих курсы по распространению грамотности, и «Integração» — для лиц, только что освоивших грамоту (Bataille, 1976).

Мобилизация средств информации в поддержку грамотности и программ распространения грамотности также стали общей стратегией. В 1930-е годы некоторые режиссеры, например Сергей Эйзенштейн, делали популярные фильмы, направленные на содействие проведению кампаний по распространению грамотности в Советском Союзе. В 1965-1972 гг. число развивающихся стран, использующих, наряду с программами по распространению грамотности, радио или телевидение, более чем удвоилось (с 10 до 22). Во многих странах Латинской Америки были образованы группы слушателей (например, АСРО в Колумбии) с тем, чтобы радиопередачи для распространения грамотности использовались в максимальной степени. В Гане, Демократической Республике Конго, Кот-д'Ивуаре, Нигере, Нигерии, Объединенной Республике Танзания, Сенегале и Того также были организованы радиоклубы и группы слушателей (Bataille, 1976).

Лишь в немногих исследованиях рассматривается вопрос об общей эффективности изменений в национальной среде, благоприятствующей грамотности. Во вставке 8.9 представлены исследования по странам, касающиеся воздействия печатных материалов, средств информации и передовых технологий на уровни грамотности. В целом, имеющиеся данные и факты свидетельствуют о том, что различные компоненты, образующие среду, благоприятствующую грамотности, оказывают различное воздействие на общий уровень грамотности.

Вопросы равенства: доступ к грамотности в домохозяйствах и в общинах

В развитых странах широкое распространение грамотности является нормой: почти все взрослые обладают базовыми навыками чтения и письма, даже если качество этих навыков и частота их использования на практике значительно варьируются (также как и их объем). В развивающихся странах, где потребности в навыках грамотности более ярко выражены, пространственное и социальное распределение навыков грамотности

34. Не удивительно, что результативность формального образования была основным определяющим фактором для установления уровня усвоения навыков грамотности, что позволило использовать его в качестве первого и самого эффективного инструмента прогнозирования в 17 из 20 охваченных обзором странах, благодаря которому было установлено, что каждый год школьное образование увеличивает уровень грамотности в среднем на десять пунктов. Возраст и вид занятий также выступали в качестве определяющих факторов грамотности.

35. Например: *Bekham Bidan* в Афганистане, *Sengo* в Демократической Республике Конго, *Ujala* в Индии, *Ruz-Now* в Исламской Республике Иран, *News for All* на Ямайке, *New-Day* в Либерии, *Kibaru* в Мали, *Saabon Ra'avili* в Нигере и *Game-Su* в Того, а также *Elimu-Haina-Mwisha* в Объединенной Республике Танзания.

Большинство людей живет в общинах, в которых они имеют доступ к навыкам грамотности других

Менее чем за два столетия характер и социальная функция грамотности коренным образом изменились

в высшей степени неравномерно (см. главу 7). В настоящем разделе основное внимание уделяется социальной географии грамотности, приводятся доказательства относительной недоступности грамотности в семьях, проживающих в общинах, где не развита среда, благоприятствующая грамотности, и рассматривается вопрос о том, в какой степени люди, обладающие недостаточными навыками, взаимодействуют с теми, у которых эти навыки являются более прочными. За исключением крайне бедных или отдаленных сельских общин, в которых нет ни одного взрослого человека, умеющего читать или писать, большинство людей живет в общинах, в которых они имеют определенный доступ к навыкам грамотности других. В своем исследовании Basu и Foster (1998), говоря о людях, относящихся к первой группе, называют их *живущими изолированно неграмотными*³⁶, а людей относящихся ко второй группе — *живущими поблизости неграмотными*. В той мере, в какой эти «живущие поблизости неграмотные» склонны обращаться за помощью к людям, которые обладают более прочными навыками грамотности, они могут эффективно справляться с некоторыми требующими усилий или сложными задачами, требующими навыков грамотности (например, заполнение бланков, понимание административных документов, чтение медицинских инструкций и писем членам семьи)³⁷. Например, пожилые люди со слабыми навыками грамотности часто обращаются к молодым членам семьи с просьбой выполнить операции, требующие наличия навыков грамотности. Аналогичным образом, мигранты-иностранцы могут использовать услуги других членов семьи или обращаться в свои землячества с просьбой оказать им помощь в приобретении навыков грамотности. В исследовании (Gibson, 1998) была изучена внутрисемейная динамика грамотности, и в нем утверждается, что наличие хотя бы одного грамотного члена в «неграмотной семье» может принести различные блага извне. Gibson (2001) также показал, каким образом региональное распределение уровней грамотности взрослых в Папуа-Новой Гвинее меняется, если «живущие поблизости грамотные» учитываются при подсчетах, касающихся уровня «эффективной» грамотности. Из таблицы 8.3 видно, что несмотря на то, что на южном побережье Папуа-Новой

Гвинее наблюдается более высокий уровень грамотности, чем на северном, однако там же наблюдается и более низкий уровень «эффективной» грамотности.

В различных исследованиях редко рассматривается вопрос о распределении грамотных людей среди домохозяйств. В тех случаях, когда люди, обладающие базовыми навыками грамотности, равномерно распределены в домохозяйствах, процентная доля домохозяйств, имеющих доступ к навыкам грамотности, может достигать 100%, несмотря на то, что уровень грамотности отдельных людей может быть гораздо ниже. С другой стороны, в случаях, когда грамотные люди «полностью сосредоточены» в рамках домохозяйств и когда размеры всех домохозяйств одинаковы, процент домохозяйств, в которых наличествуют грамотные члены, может быть равен процентной доли людей, которые являются грамотными. Процентная доля домохозяйств, в которых каждый из его членов может быть грамотным, лишь ненамного выше процента грамотных людей, что дает основания предполагать высокую степень концентрации грамотности в домохозяйствах и слабое «распространение» индивидуальной грамотности среди населения в целом. Было бы интересно изучить как причины, так и воздействие подобной концентрации³⁸.

Заключение

Менее чем за два столетия характер и социальная функция грамотности коренным образом изменились: пройдя путь от средства понимания религиозных установлений и отдельных военных команд до создания основы для обработки информации и продуктивного труда, от специального средства, используемого торговцами, администраторами и профессионалами, до жизненно важного инструмента культурного обмена и мировой торговли; от средства, обеспечивающего соблюдения договоров и контрактов и определения права на голосование, к созданию основы для установления связи между людьми, домохозяйствами и государственными учреждениями, а также с международными сетями, сегодня грамотность стала важнейшим фактором.

Расширение формального школьного образования в прошлом являлось единствен-

36. В настоящее время существует мало исследований, в которых подробно рассматриваются характеристики живущих изолированно неграмотных или возможные способы решения проблем грамотности, с которыми сталкиваются их общины.

37. В обзоре ИАЛПС также содержатся вопросы, заданные респондентам с просьбой указать, как часто и к кому им приходится обращаться за помощью при решении различных задач, связанных с необходимостью приобрести навыки грамотности (OECD, 2000).

38. По этим вопросам были представлены замечания Julie Schaffner.

ным основным путем и способом перехода к широкому распространению грамотности. В силу социальных, культурных и экономических причин этот переход был осуществлен раньше в Западной Европе и Северной Америке. Позднее организованные кампании по распространению грамотности и расширению возможностей получения образования взрослыми (например, в Латинской Америке, Африке и Азии) стали двумя дополнительными факторами, которые наряду с расширением школьного образования содействовали повышению уровней грамотности. С другой стороны, затяжные политические конфликты и острые экономические кризисы вели к стагнации уровней грамотности, а отторжение и дискриминация по-прежнему способствуют возникновению очагов неграмотности, даже в развитых странах.

Вопросы языка, практического использования навыков грамотности и среды, благоприятствующей грамотности, лишь подчеркивают значение более широкого социального контекста, в котором приобретаются и закрепляются навыки грамотности. Факты свидетельствуют о том, что:

- Ценным является предоставление молодежи и взрослым возможностей обучения с тем, чтобы можно было более конкретно оценить их потребности в области грамотности и учесть, как фактически используются их навыки грамотности в общинах.
- Проблема заключается в том, каким образом осуществлять этот процесс, с тем чтобы серьезным образом учитывать сложные языковые ситуации, в которых оказываются учителя и учащиеся, с тем, чтобы помочь последним усовершенствовать свои навыки в области грамотности как на своем родном языке, так и на дополнительных языках.
- Создание (и сохранение) стимулирующей среды, благоприятствующей грамотности, представляют собой эффективный метод обеспечения мотивации к приобретению навыков грамотности и содействия их использованию на практике.

В главе 9 рассматриваются последствия, вытекающие из настоящих выводов, для политики и программ по ОДВ. ■

© AFP / Juan Barreto

В Венесуэле женщина, занимающаяся в классе обучения грамоте, внимательно слушает учителя

Глава 9

Хорошая политика, хорошая практика

В предыдущих главах, в частности главах 2 и 7, говорилось, что глобальная проблема грамотности огромна по своим масштабам, поскольку затрагивает сотни миллионов людей, которые не пользуются ее благами. Поэтому масштабы являются важным аспектом любой политики, направленной на решение этой проблемы. Однако она характеризуется не только масштабами, но и качественной стороной. Основная идея настоящего доклада заключается в том, что целью политики в области распространения грамотности должно быть формирование не только грамотных людей, но и грамотного общества, в котором все люди могли бы пользоваться грамотностью для обеспечения своих свобод и возможностей развития личности и в котором грамотность содействовала бы развитию экономики и самого общества. В настоящей главе различным странам и международному сообществу предлагаются приоритетные направления политики и даются примеры передового опыта, чтобы помочь им в решении проблемы грамотности. Предлагается трехуровневый подход: обеспечение качественного школьного образования, расширение программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых и создание среды, благоприятствующей грамотности. В настоящей главе основное внимание уделяется программам распространения грамотности среди молодежи и взрослых, поскольку проблема качественного школьного обучения уже рассматривалась в докладе за 2005 г., а важность создания среды, благоприятствующей грамотности, уже обсуждалась в главе 8.

Политика распространения грамотности является главным направлением деятельности в области ОДВ

Четыре направления политики

Содержащиеся в настоящем докладе данные предполагают осуществление правительствами и другими сторонами, занимающимися проблемами распространения грамотности, особенно в развивающихся странах, политики по следующим четырем главным направлениям: рассматривать политику распространения грамотности главным направлением деятельности в области ОДВ; разрабатывать трехуровневую политику для стран с высокими показателями грамотности; тщательно учитывать фактор многоязычия; и неизменно включать проблему распространения грамотности в планы секторов образования и в стратегии сокращения бедности.

Грамотность является **основой ОДВ**, будучи средством, процессом и результатом обучения, которые все вместе способствуют достижению более широких целей развития общества.

Разработка **трехуровневой политики для стран с высокими показателями грамотности** имеет большое значение. Для того чтобы все следующее поколение взрослых было грамотным, необходимо обеспечить качественное школьное образование для всех детей. Это означает не только всеобщий охват начальным образованием, но и завершение такого обучения и обеспечение его высокого качества. Для того чтобы сотни миллионов взрослых, не имеющих навыков грамоты, могли приобрести и использовать такие навыки, необходимо разрабатывать расширенные программы распространения грамотности среди молодежи и взрослых. Простое ожидание появления возможности обеспечить всеобщее начальное образование вопроса не решает. Не решает вопроса и использование принципа «один размер подходит всем», поскольку стратегии должны удовлетворять разные потребности и отвечать разным условиям. Необходимо создавать среду, благоприятствующую грамотности, как для приобретения, так и для закрепления и использования навыков грамоты. В свою очередь создание указанной среды зависит от политики в области использования языков, книгоиздания, средств информации и информационных технологий. В разных странах придается разное значение каждому из этих трех направлений политики в зависимости от существующих потребностей и имеющихся

ресурсов. Эта проблема усугубляется еще и тем, что страны, в которых большинство взрослого населения не обладает даже минимальными навыками грамоты, являются также странами, в которых при нынешних темпах развития еще много лет не будет обеспечиваться возможность получения всеми детьми хорошего базового образования. Большинство таких стран находится в Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии

Многоязычие — это важнейший фактор всех трех направлений политики распространения грамотности. Использование родного языка педагогически оправдано, содействует мобилизации общества и социальному развитию и дает возможность участвовать в политическом процессе. В то же время наблюдается острая потребность в изучении основных языков с целью расширения экономических возможностей, обеспечения более высокой мобильности и активного участия в процессах национального развития. Последовательность и целеустремленность должны определять политику в области использования языков, распространения грамотности и получения образования.

Лишь в том случае, если цели распространения грамотности и построения грамотного общества займут прочное место **в планах секторов образования и стратегиях по сокращению бедности**, можно рассчитывать на то, что будут выделены необходимые институциональные, людские и финансовые ресурсы. Это направление политики приобретет также большое значение для того, чтобы международное сообщество признало масштабы и сложность задачи и включило проблему распространения грамотности в программы помощи.

Три стратегических соображения

Для того чтобы осуществлять политику в указанных выше направлениях, необходимо учитывать три важных стратегических соображения. Во-первых, необходимо иметь твердую и постоянную политическую приверженность идее распространения грамотности. Отсутствие такой приверженности, приводящее к нехватке ресурсов для осуществления целостной политики распространения грамотности, частично объясняет, почему попытки добиться более высокого

уровня грамотности, потерпели неудачу (Jones, 1990; Lind and Johnston, 1990). Давая оценку ходу осуществления Всемирной экспериментальной программы распространения грамотности (1967-1973 гг.), ЮНЕСКО пришла к заключению, что, если политическая воля к осуществлению программ распространения грамотности не будет четко просматриваться в теории и практике, то отдельные программы будут выполнены лишь частично (UNESCO/UNDP, 1976, цитируется по: Lind and Johnston, 1990)¹.

Там, где достигнуты значительные успехи в области повышения уровня грамотности взрослых в масштабах всей страны, как общенациональные, так и местные руководители подчеркивали значимость грамотности для национального строительства и/или достижения конкретных целей социального и экономического развития. В таких странах выделяются финансовые и другие ресурсы и разделяется ответственность. Общественность поддерживает образование взрослых. Так происходило в Объединенной Республике Танзания после обретения независимости² и в Мозамбике в 1970-х гг. Это же происходит и сегодня в странах, где наблюдается быстрый рост экономики и проводятся реформы, включая Китай и Индию. В силу своего положения руководители местных общин хорошо понимают, какие факторы реально сдерживают участие людей в деятельности по распространению грамотности. Так, например, в Индонезии поддержка групп учащихся, участвовавших в кампании по распространению грамотности, обеспечивалось деревенскими старшинами. Такие группы добивались больших успехов там, где сельские руководители хорошо понимали необходимость обеспечения грамотности, и гораздо меньших там, где этого не наблюдалось (Downing, 1987, цитируется по: Lind and Johnston, 1996).

Вторым стратегическим соображением является партнерство. Вне школы программы распространения грамотности весьма разнообразны, как и их провайдеры, которые часто лишены институциональной поддержки. Однако участие в этом процессе средств информации, университетов, министерств (помимо министерства образования), местных властей, гражданского общества и частного сектора представляет собой внушительную силу. Сказываются различные уровни компетентности и способностей. Содействие развитию национальных партнерских отношений, направленных на то, чтобы способствовать институциональному развитию, укреплять действенность программ и делать грамотность более заметной проблемой, может еще сильнее объединить национальные усилия по распространению грамотности. Кроме того, разъяснение роли и ответственности учреждений и координация деятельности провайдеров на национальном и местном уровнях укрепляют ресурсную базу распространения грамотности в масштабах всей страны.

Третьим важным стратегическим соображением является понимание того, что удовлетворение спроса на услуги по распространению грамотности и мотивация такого спроса имеют чрезвычайно большое значение. Основным принципом образования взрослых, хотя он и не имеет всеобщего распространения, является признание того, что знания и желания обучающихся должны учитываться программами обучения и одновременно служить для них отправной точкой. Пол, возраст, условия жизни в сельской местности или в городе, степень мотивации и язык — все это важные аспекты спроса, равно как и более долгосрочных ожиданий. В Уганде лица, недавно обученные грамоте, стремились продолжить образование с целью повышения уровня грамотности, изучения английского языка, освоения ремесел и современных методов ведения сельского хозяйства (Carr-Hill, 2001). Люди, которые так и не приобрели навыков грамоты, нуждаются в методах, отличных от тех, которые отвечают нуждам людей, стремящихся продолжить образование за пределами школы. Важно увязывать программы распространения грамотности с необходимостью продолжать образование.

С учетом вышеуказанных направлений политики в области распространения грамот-

Производство и распространение материалов для чтения для взрослых, лишь недавно обученных грамоте, приобретает очень большое значение

1. Большая часть обучившихся грамоте людей в 11 странах, участвовавших во Всемирной экспериментальной программе распространения грамотности, пришла на Объединенную Республику Танзания: 96 900 из 120 00, или 81% (Lind and Johnston, 1990).

2. В Объединенной Республике Танзания грамотность была четко определена как один из национальных приоритетов. Президент Джулиус Ньерере горячо поддержал идею образования взрослых. В период 1971-1983гг. уровень неграмотности в стране сократился с 67% до 20% (Lind and Johnston, 1990).

ности и стратегических соображений, в настоящей главе особое внимание уделяется проблеме, связанной с одним из этих трех направлений — проблемой инвестирования в распространение грамотности среди молодежи и взрослых. В главе рассматриваются следующие вопросы:

- содействие хорошей практике обучения и освоения навыков грамоты;
- расширение программ распространения грамотности среди взрослых;
- проведение более последовательной национальной политики в области распространения грамотности среди взрослых;
- привлечение к работе международного сообщества.

Цель всей этой деятельности состоит не в том, чтобы умалить значение создания среды, благоприятствующей грамотности, — проблемы, рассмотренной в главе 8. Взаимосвязь между грамотностью взрослых и указанной средой, в которой обучающиеся приобретают навыки грамоты, постоянно подчеркивается в последующих разделах настоящей главы. Взаимосвязь между средой, благоприятствующей грамотности, и формами и уровнями обучения взрослых является сложной и не всегда однозначной, однако представляется очевидным, что такая среда заставляет отдельных людей учиться грамоте и позволяет тем, кто лишь недавно обрел навыки грамоты, сохранять и развивать их (см. вставку 8.9).

Некоторые специалисты утверждают, что сначала надо создавать возможности для обучения грамоте и развития ее навыков, а затем уже предлагать программы по распространению грамотности, заявляя при этом, что в странах с высоким уровнем грамотности навыки грамоты осваиваются и совершенствуются на протяжении всей жизни³. Закрепление навыков чтения и счета в этом случае может в большей мере зависеть от их постоянного использования, а не от дополнительного обучения (Lauglo, 2001). Вот почему производство и распространение материалов для чтения для взрослых, лишь недавно обученных грамоте, приобретает очень большое значение, особенно там, где возможности использовать вновь приобретенные навыки грамоты ограничены (Carron et al., 1989; Carr-Hill, 2001). В некоторых обзорах говорится о недостатке материалов для чтения на местных языках в многоязычной среде (Riddell, 2001; Lind and Johnston, 1996).

Политика, касающаяся книгоиздания⁴, средств информации и доступа к информации, также играет важную роль в создании среды, в которой процветала бы грамотность. Настоящий доклад детально не рассматривает такую политику отчасти потому, что она имеет специфические черты в каждом конкретном случае и в каждой стране. Однако такая политика требует внимания со стороны ее разработчиков.

Создание среды, благоприятствующей грамотности, и построение грамотного общества сопряжены с осуществлением широкой политики и разнообразной деятельности. Хорошие школы должны существовать в каждой общине. Необходимо поддерживать и поощрять развитие навыков чтения⁵. Должен быть обеспечен широкий доступ к средствам информации и всем печатным материалам. Мужчинам и женщинам нужно предоставлять время для их обучения навыкам чтения и письма. Следует также содействовать установлению прочных связей между устной и письменной культурами, а также между различными языками. Необходимо поддерживать развитие визуальной грамотности. Требуются самые разнообразные пути обучения и создания среды обучения и грамотности (вставка 9.1).

Вставка 9.1 Программа народного движения Ниджера Шикхи по распространению грамотности в Бангладеш

Оценка результатов осуществления программы распространения грамотности под руководством народного движения Ниджера Шикхи в Бангладеш показала, что большинство обучавшихся приобрело функциональные и устойчивые навыки чтения и счета даже в тех случаях, когда в деревнях не хватало материалов для чтения. Одним из главных факторов, способствовавших, как оказалось, широте охвата и другим достижениям, была та часть занятий, которая следовала за обучением грамоте. На этой третьей стадии изучения программы создавались группы самообразования, члены которых читали (и помогали читать друг другу) книги по темам развития. 61 книга, предложенная движением Ниджера Шикхи, стала некой «мини-библиотекой», управлявшейся местным «комитетом по вопросам массового образования» и пополнявшейся благодаря широкому участию жителей всей деревни.

Источник. Cawthera (1997 and 2003).

3. См., например, Dumont (1990), Ouane (1989) и Lind and Johnston (1990).

4. Несмотря на многочисленные проекты разработки учебников и составления учебных планов в 1990-х гг., во многих развивающихся странах системы книготорговли создавались неэффективно (Salzano, 2002). Раздавались настойчивые призывы создать национальные структуры по разработке учебников и проводить национальную политику в книгоиздании, направленную на разработку, публикацию и распространение печатных материалов (см., например, Montagnes, 2000; Salzano, 2002; UNESCO, 2004a).

5. Активное чтение произвольно выбранных материалов связано с развитием словарного запаса и навыков понимания, а также с совершенствованием навыков чтения и творческого мышления. Такое чтение обогащает практику использования и поиска информации, необходимой для решения проблем и обучения на протяжении всей жизни (Rosenberg, 2000).

Содействие хорошей практике обучения грамоте и ее преподаванию

Эффективная политика и планирование требуют признания хорошей практики обучения грамоте и ее преподаванию. Разнообразие практических методов, применяемых в школах, в классах для обучения взрослых грамоте, на дому, на предприятиях и в общественных местах, является проблемой для официальных разработчиков политики и специалистов по планированию, которые больше знакомы с однонаправленным подходом к обеспечению формального образования. Понимание этого факта является важной отправной точкой при разработке политики.

Программы по распространению грамотности среди взрослых обычно преследуют некоторые или все три основные цели: приобретение базовых навыков грамоты; изучение грамоты для ее использования и применения в конкретных целях; и изучение грамоты для расширения возможностей и прав человека, или «формирования общественного сознания» — творческого подхода к обучению, стимулирующего коллективные действия и участие в социальной и политической жизни⁶. Такие подходы переплетаются друг с другом. В сущности, первый подход обязательно лежит в основе двух других или используется для информации.

Программы по распространению грамотности могут также подразделяться в зависимости от используемых стратегий. Некоторые программы *ориентированы на грамотность* и уделяют основное внимание приобретению конкретных и базовых навыков грамоты. Другие *ориентированы на информирование* и уделяют главное внимание достижению таких не относящихся к грамоте целей, как улучшение здравоохранения, сельскохозяйственное развитие, самостоятельное трудоустройство и расширение прав и возможностей женщин. Программы, *ориентированные на творческий подход к грамотности и на закрепление навыков грамоты*, предназначены для содействия практике распространения грамотности и ее совершенствования. Они могут предусматривать поддержку распространения грамотности путем использования средств информации, книг, разных языков, информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), а также осуществление культурной и

Таблица 9.1 Три подхода к обучению грамоте

	Результаты обучения	Стратегии	Более широкие цели политики
Навыки грамоты	Навыки чтения, письма и счета с использованием одного или нескольких языков	В основном посредством формального школьного образования и осуществления национальных программ и кампаний по распространению грамотности среди взрослых (главным образом программ, ориентированных на грамотность)	Массовая грамотность; равные возможности; развитие и права человека
Применение грамотности в конкретных целях	Применение навыков грамоты для удовлетворения конкретных потребностей и решения приоритетных задач; приобретение жизненных навыков	В основном посредством изучения неформальных программ для взрослых; часто с использованием программ, ориентированных на информирование, как части программ развития	Конкурентоспособная рабочая сила; участие в политической жизни и гражданская ответственность; способность отвечать на вызовы глобализации; ряд социальных выгод
Расширение прав и возможностей, реформы	Расширение прав и возможностей; развитие способности мыслить критически; социальные реформы	Методы Фрейре, предполагающие участие; ориентация на обучающегося. Программы, ориентированные на грамотность и информирование	Расширение прав и возможностей людей и общества; активная гражданская позиция; критическое отношение; мобилизация общества

просветительской деятельности с использованием библиотек. И в данном случае различие между этими программами весьма расплывчато.

Все эти цели и стратегии можно объединить как часть общей схемы обсуждения проблем политики в области изучения грамоты и ее преподавания (таблица 9.1). Эта схема предполагает некоторое соответствие между целью приобретения базовых навыков грамоты и некоторыми ориентированными на грамотность стратегиями, а также между целью приобретения навыков грамоты для конкретного применения и стратегиями, связанными с программами информирования. Приведенная схема является концептуальной, не разделяет программы на четкие категории и именно так используется в настоящей главе. Лишь немногие программы распространения грамотности четко вписываются в упрощенную схему. Так, например, семейные программы обучения грамоте сочетают в себе дошкольную подготовку детей, направленную на развитие познавательных навыков перед школой, с работой с родителями и повышением их уровня грамотности⁷.

Данная схема определяет также более широкие цели развития, включая экономические, социальные, политические и культурные аспекты грамотности. Это не означает, что

Хорошо спланированная программа обучения отвечает требованиям и мотивации деятельности по распространению грамотности

6. См., например, Lind and Johnston (1996) и Beder (2003).

7. Такие программы приобретают все более важное значение в Соединенных Штатах Америки и других промышленно развитых странах, а также опробуются в некоторых странах с низким уровнем доходов. Они рассматриваются не на индивидуальном уровне обучающихся, а на уровне социальных группы.

грамотность сама по себе может обеспечить достижение не относящихся к ней конкретных целей. Существуют важные взаимосвязи, но грамотность сама по себе не обеспечивает достижения целей развития, если это не подкрепляется другой экономической и социальной политикой (Lauglo, 2001).

Какими бы ни были цели и стратегии, все программы распространения грамотности требуют, чтобы внимание уделялось (а) программе обучения грамоте; (в) педагогике; (с) составу групп обучающихся и организации их работы; (d) набору, подготовке, использованию и повышению квалификации преподавателей грамоты и инструкторов; (е) технологиям обучения; (f) языку обучения. Все эти вопросы рассматриваются в нижеследующих разделах.

Программа обучения грамоте

Разные цели, преследуемые программами распространения грамотности, предъявляют разные требования к конкретной программе, независимо от того, рассматривается ли она как содержательная часть преподаваемого предмета или как общая учебная практика — прямая или косвенная⁸. Опыт непосредственного обучения накапливается в результате учебы в соответствии с плановыми программами обучения. Такой опыт должен предоставлять самые широкие возможности различным участникам учебного процесса на основе эффективной и гибкой организации, используя при этом ресурсы, которые отвечают непосредственным нуждам и интересам обучающихся. Стратегии преподавания и обучения должны отражать результаты и цели учебного процесса, которые обосновывали бы рациональность программы распространения грамотности⁹.

Хорошо спланированная программа обучения отвечает требованиям и мотивации деятельности по распространению грамотности. Она учитывает жизненные обстоятельства молодежи и взрослых, включая условия нищеты, в которой живут многие обучающиеся. Очень часто в ней должны учитываться проблемы, связанные с нетрудоспособностью, ВИЧ/СПИДом, конфликтами и другими чрезвычайными ситуациями, миграцией и отчуждением, как это отмечается в главе 7. В своей основе программа обучения должна быть полезной и отвечать потребностям каждодневной жизни обучающихся¹⁰. Должным образом составленная программа

обучения способствует достижению лучших результатов.

Независимо от того, ориентирована ли программа обучения на грамотность, информирование или поддержание достигнутого уровня грамотности, она должна учитывать конкретные условия жизни отдельных граждан и всего общества, определяющие требования к грамотности, и строиться на них. Такие условия включают в себя объем уже имеющихся знаний, объем желаемых знаний и новые устремления в процессе практического обучения; родной и другие языки, которыми владеет обучающийся; культуру обучающегося (включая культуру семьи, местную культуру, традиции устной культуры и местные знания) и ее отношение к приобретаемым навыкам грамоты; а также идентичность обучающегося по отношению к полу, классу, религии и расе (Ouane and Glanz, 2005). Некоторые комментаторы подчеркивают также важность оказания обучающимся помощи в преодолении существующих сегодня барьеров путем, например, изучения официального или иностранного языка. Корректирование программы обучения таким образом, чтобы она отвечала местным условиям и открывала перед обучающимися более широкие возможности, является серьезной проблемой при разработке программ обучения.

Чтобы удовлетворить такие разные потребности и мотивы, четко поставленные, надлежащие и реалистичные цели должны отвечать на вопрос: почему была составлена данная программа обучения? (Hedricks, 1996). За ответом на этот вопрос должен последовать другой: что именно предусматривает эта программа? Иными словами, должны быть определены конкретные задачи и результаты обучения, дающие четкое представление о намерениях в отношении обучающихся: какие навыки они приобретут, как они будут их применять и смогут ли они принимать более активное участие в жизни общества (Hendricks, 1996; Posner and Rudnitsky, 1982, цитируется по Otto, 1997).

В ходе этих процессов важно также ответить на вопрос «кто?». При разработке функциональных программ или программ, ориентированных на освоение навыков, преобладающую роль, видимо, играют специалисты, хотя сегодняшняя реформа образования в целом характеризуется под-

8. Косвенная учебная практика, иногда называемая "скрытой программой обучения", может включать в себя все, что преподается или изучается непреднамеренно. Это может происходить вследствие предвзятости того или иного преподавателя или в результате социально-культурных предпосылок или преднамерений, заложенных в учебнике. Пример, касающийся гендерной проблематики, см. во вставке 9.3.

9. См., например, Bondi and Bondi, 1989 (цитируется по Otto, 1997).

10. Это наблюдение подтверждается, по меньшей мере на словах, почти всеми странами, представившими документы для составления настоящего доклада.

ходом, предусматривающим более активное участие обучаемых и меньшее количество предписаний. В тех случаях, когда главной целью является развитие на основе грамотности навыков, требующихся для выполнения конкретной работы, программа обучения обычно составляется специалистом по данной профессии (Otto, 1997). В тех же случаях, когда ставится цель приобрести целый ряд навыков, требуется более широкий, групповой подход. Другими заинтересованными лицами, которые могут участвовать в разработке программ обучения, являются правительственные чиновники, эксперты в области грамотности или образования, представители организаций гражданского общества, работники образования (преподаватели, младшие преподаватели, инструкторы и методисты), а также сами обучающиеся. Другим все более заметным подходом является включение образования взрослых (вместе с программами, ориентированными на информирование) в систему формального образования и расширение полномочий лиц, занимающихся образованием взрослых. Это влечет за собой повышение роли учреждений формального образования в составлении программ обучения.

Большинство программ обучения грамоте, часто направленных на освоение познавательных навыков чтения, письма и счета, как правило, изучается одинаково во всех условиях¹¹. Обоснованность использования такого подхода можно оспорить, если считать критический анализ и укрепление доверия главными результатами процесса обучения, когда обучающиеся участвуют в определении целей и содержания программ (Streumer and Tuijnman, 1996). Осуществляемая организацией «ЭкшнЭйд» инициатива РЕФЛЕКТ направлена на то, чтобы программы обучения грамоте были полностью переданы тем общинам, в которых они изучаются¹². Это требует не только более открытого подхода к разработке программ, но и участия большого числа твердо приверженных и хорошо подготовленных работников образования и инструкторов, чего часто нельзя обеспечить там, где ресурсы ограничены.

Направленность программы оказывает влияние на выбор и компоновку изучаемых материалов и на использование учебников для начинающих, методик преподавания и других учебных материалов. И в данном случае на выбор влияет то, в какой мере

навыки чтения, письма и счета рассматриваются либо как самоцель, либо как средство для достижения других целей. Программы, уделяющие основное внимание расширению возможностей, могут в первую очередь быть посвящены обучению грамоте, гражданскому воспитанию, правам и обязанностям. Те программы, которые направлены на сокращение бедности, могут уделять главное внимание санитарному просвещению или другим социально-экономическим жизненным навыкам. Подготовка и выбор учебных материалов будет отражать стремление достичь таких более широких целей.

Многие программы обучения грамоте, в частности в Африке, называются «функциональными». Обучение грамоте сочетается с обучением навыкам, связанным со здравоохранением, сельским хозяйством, маркетингом, окружающей средой и другими областями жизнедеятельности человека. Программа распространения грамотности среди женщин Сенегала (1996-2001 гг.) сочетала получение базового образования с подготовкой к такой приносящей доход работе, как мыловарение, красильное дело, птицеводство, розничная торговля и другие виды деятельности по желанию обучающихся. Последние имели право выбора в отношении языка, на котором проводились занятия и составлялось классное расписание (Nordveit, 2005b).

Опыт практического осуществления функциональных программ неоднороден. Некоторые программы одновременно прививают и навыки грамоты, и навыки работы в сферах, приносящих доход, другие прививают такие навыки по отдельности. За занятиями по приобретению навыков грамоты могут следовать занятия по освоению навыков работы в сферах, приносящих доход. Представляется, что общей ошибкой является сочетание и того, и другого в течение слишком короткого времени и с участием преподавателей, которые не имеют достаточно высокой квалификации для занятий и тем, и другим. Каждый предмет требует достаточно большого учебного времени. Кроме того, необходимо обеспечить межсекторальное или многосекторальное сотрудничество, чтобы данная группа обучающихся имела разных преподавателей для освоения и тех, и других навыков (Oxenham et al., 2002). Представляется также, что обучать навыкам работы в сферах, приносящих доход, легче

Высококачественные учебники для начинающих по-прежнему играют ключевую роль в успешном изучении программы

11. Подходы, основанные на освоении навыков, часто предусматривают запоминание и ответы у доски как методы, используемые во многих школах.

12. Инициатива РЕФЛЕКТ (сокращение от английского «Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques», что означает «Возрожденная концепция грамотности Фрейре: методика использования прав и возможностей общины») сочетает методы Фрейре с методами участия. Ее осуществление началось с пилотных проектов в Бангладеш, Сальвадоре и Уганде в 1995 г. и сейчас продолжается уже более чем 350 организациями в более чем 60 странах.

Вставка 9.2 Три примера использования в Южной Азии учебного пособия, разработанного РЕФЛЕКТ

В **Непале** в течение многих лет в рамках программ обучения грамоте, основанных на учебниках для начинающих, издавались учебные пособия или руководства для начинающих преподавателей грамоты. На подготовку учебных пособий были выделены большие суммы, однако значительно меньше средств было вложено в создание потенциала сельских практиков, которым приходилось после двух-трех недель подготовки руководить центрами по ликвидации неграмотности, опираясь на весьма незначительную помощь. В результате все эти программы сталкивались с проблемами большого отсева и плохой успеваемости, что приводило к быстрому разочарованию преподавателей в своей работе.

Разработанное в рамках инициативы РЕФЛЕКТ «Учебное пособие на родном языке» предусматривает, что местная группа будет готовить учебное пособие для местных начинающих преподавателей, нанимать их на работу и заниматься их подготовкой. В Непале такой подход был отвергнут из-за опасений, что в результате может быть разработано учебное пособие, очень похожее на уже существующие, где преподавателям указывают, что именно надо делать, хотя делать это они могут лишь в редких случаях. Вот почему акцент был сделан лишь на популяризации среди младших преподавателей идей и методов, разработанных РЕФЛЕКТ, с тем чтобы они могли постепенно их освоить.

В **Бангладеш**, наоборот, «Учебное пособие на родном языке», разработанное РЕФЛЕКТ, и учебное пособие, использовавшееся в пилотной программе этой инициативы, были взяты за основу для разработки местных учебных пособий, в которые вносились лишь небольшие изменения или доработки. В настоящее время подчеркивается важность диверсификации и указывается на то, что авторитетность «предписывающего» учебного пособия искажает саму философию такого пособия.

Индия избрала третий путь. Преподаватели разрабатывают собственное учебное пособие в ходе своей начальной и дальнейшей подготовки. Получив информацию об основных методах преподавания, они переделывают их и составляют собственное учебное пособие, позволяющее им решать важные местные проблемы. Поскольку пособие преподаватели написали сами, они с меньшей вероятностью будут считать его непререкаемым и будут иметь больше возможностей приспособить его к собственным представлениям. Составленное ими пособие не сброшюровано, поэтому его можно пересматривать и обновлять, так что оно никогда не будет незыблемым или мертвым текстом.

Источник. Gautam (1998).

тех, кто уже овладел базовыми навыками грамоты.

Использование учебников для начинающих и учебных пособий, что свойственно многим программам, может оказаться слишком строгим требованием (Riddell, 2001)¹³. Высококачественные учебники для начинающих и учебные пособия по обучению грамоте, а также методы их использования хорошо подготовленными преподавателями по-прежнему играют ключевую роль в успешном изучении программы, однако материалы, которые рассчитаны на слишком длительный срок изучения и в которых используется принцип «от сложного к простому» и в недостаточной степени учитываются местные требования и приоритеты, имеют ограниченную ценность. В рамках инициативы РЕФЛЕКСТ организация «ЭкшнЭйд» разработала «Учебное пособие на родном языке», которое должно было стать новым ресурсом, позволяющим разрабатывать на местном уровне новые учебные пособия, отвечающие местным требованиям. Практи-

ческий опыт работы по этому принципу в Южной Азии (вставка 9.2) подчеркивает важность его гибкого применения для удовлетворения местных потребностей и создания потенциала, а также согласованность и последовательность работы, связанной с разработкой программ обучения, педагогикой и подготовкой.

Даже там, где к разработке программ обучения применяется хорошо продуманный и основанный на учебниках для начинающих подход, обучению грамоте часто мешает неполнота текстов или нехватка учебных материалов. В Сенегале во многих классах обучение грамоте ведется устно. Несколько книг, имеющихся в наличии, плохо написаны и неудачно оформлены. Отсутствие хороших материалов больше всего ощущается в области преподавания математики, где низкие результаты объясняются главным образом плохими учебными материалами и низкой подготовкой преподавателей, которые так и не узнали, что обучение разным способам

13. Учебник для начинающих предназначен для обучающихся, а учебное пособие – для начинающих преподавателей. Организация «ЭкшнЭйд» считает, что во многих случаях использование учебного пособия не помогает начинающим преподавателям преподавать творчески. По ее мнению, если используется учебное пособие, оно становится предписанием, а не руководством, обеспечивающим хорошие практические результаты в конкретных условиях (Gautam, 1998).

счета должно вестись на понятном языке и постепенно (Fagerberg-Diallo, 1999).

Действительно, фактор счета в программах обучения грамоте, как правило, не учитывает особенностей реальной жизни обучающихся даже в большей степени, чем фактор чтения и письма. Однако большинство взрослых уже освоили навыки счета, включая умение считать вслух. Они владеют некоторыми математическими понятиями и арифметическими навыками, которые в большей или меньшей степени отвечают требованиям повседневной жизни. Это важная область знания, которая должна (что редко происходит в действительности) учитываться до разработки программ обучения счету (Archer and Cottingham, 1996a). И все же большое значение имеют и навыки письменного счета. Люди хорошо понимают ограниченную способность запоминать комплексные числа и подсчитывать хозяйственные расходы. Следует уделять больше внимания преподаванию методов численных расчетов, чтобы это соответствовало социальным задачам и требованиям, с которыми сталкиваются обучающиеся взрослые в реальной действительности. Это означает лучшую подготовку преподавателей грамоты, подкрепленную программными ресурсами, повышающими их квалификацию в обучении счету (Coben et al., 2003).

Программы обучения грамоте не защищены от случаев появления «скрытой программы» — проблемы, которая уже хорошо изучена в формальном образовании, но игнорируется при обучении взрослых грамоте¹⁴. Как и в каждой деятельности, связанной с образованием, учебные материалы должны тщательно изучаться с точки зрения образов, символов и посылок, которые могли бы закрепить неравенство. Анализ материалов по обучению грамоте, сделанный несколько лет назад международной неправительственной организацией (НПО) Всемирное образование, установил, что, хотя терминология Фрейре используется повсеместно, в учебниках для начинающих до сих пор сохраняются идеи зависимости и подчинения (Kidd and Kumar, 1981, цит. по Dighe, 2004). Во вставке 9.3 вопрос о «скрытой программе» в программах обучения грамоте рассматривается сквозь призму гендерных вопросов.

В 1998 г. Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке, опираясь на индийский опыт, определило следующие шесть важных аспектов программы

обучения грамоте: осведомленность, функциональность, гибкость, разнообразие, учет интересов обучающихся и целенаправленность деятельности. Эти аспекты объединяют подходы, ориентированные на приобретение навыков, выполнение функций и осуществление преобразований. Они не только подчеркивают важность учета реальной действительности, но и позволяют реализовывать устремления, связанные с повышением социальной и экономической мобильности. Они признают огромную важность сочетания того, что преподается, и того, как это делается.

Педагогика для взрослых

Обучение взрослых — это не обучение детей. Результаты исследований обучения взрослых (или «андрагогии») показывают, что взрослые

- должны знать, почему им надо чему-то учиться, прежде чем приступать к этому;
- должны считать себя ответственными за собственную жизнь и требовать, чтобы другие признавали это;
- должны начинать обучение, уже имея богатый жизненный опыт;
- готовы узнать, как эффективно справиться с трудностями в реальной жизни;

Успех в значительной мере зависит от квалификации и способностей преподавателей грамоты и от качества их подготовки

¹⁴ Большинство проведенных исследований, касающихся выборочной передачи и воспроизводства ценностей и мнений, показывает, насколько сильно классовое, расовое и гендерное неравенство пронизывает содержание и структуру школьной программы обучения (Apple, 1996).

Вставка 9.3 Гендерные вопросы в «скрытой программе»

Повторяющиеся образы и темы характерны для содержания учебников грамоты для начинающих. В одном индийском исследовании было показано, что учебники грамоты для начинающих игнорировали женщин как производственную силу и рассматривали их исключительно как жен и матерей. Они укрепляли традиционное представление о женщинах и пропагандировали идеал индийской женщины как пассивного, покорного и самоотверженного существа. Не было ни одной попытки оспорить или выступить против существующего разделения полов в трудовой деятельности, а также вскрыть случаи дискриминации женщин в обществе (Bhasin, 1984; Patel, 1987).

Процитируем автора исследования, изучившего учебник грамоты для взрослых в Египте:

«Я пролистал весь учебник, пытаясь отыскать фотографии женщин, и нашел лишь одну, хотя каждая тема иллюстрировалась. На увиденной фотографии каждая женщина была беременна, или в окружении маленьких детей, или и то, и другое вместе. Я спросил, чему посвящена эта тема, и услышал в ответ: тема посвящена планированию семьи. Были полностью игнорированы сельский труд египетских женщин, их использование в качестве наемной рабочей силы в разных специальностях, их участие в производстве продуктов питания, домоводстве, пивоварении и других видах деятельности» (Greenberg, 2002).

Источник: Dighe (2004).

- концентрируются на задаче или проблеме (в отличие от школьников, которые концентрируются на предмете);
- больше реагируют на внешнюю мотивацию (лучшая работа, продвижение по службе, увеличение зарплаты), чем на внутреннюю (большее самоуважение, улучшение качества жизни, повышение ответственности и удовлетворенность работой) (Knowles, 1989, цит. по Dighe, 2004).

Понимание этих аспектов имеет большое значение. Оно указывает на значимость методов преподавания и обучения взрослых, основанных на участии обучающихся и на концентрации внимания на самих обучающихся, что отражается в ряде парадигм обучения (см., например, вставку 9.4).

Хотя такие подходы в принципе желательны, их успех в значительной мере зависит от квалификации и способностей преподавателей грамоты и от качества их подготовки. Урок, вытекающий из большинства обзоров,

заключается в том, что к взрослым следует относиться с уважением и терпением. Другой урок состоит в том, что, если выбранный подход к обучению находится вне контроля преподавателей, то повышается риск того, что «они еще с большей легкостью вернутся к тем методам, которые помнят со школьных лет» (Lind and Johnston, 1990).

Большая часть этой дискуссии касается чтения, письма и печатного текста. Как уже отмечалось, хотя счет обычно считается важным компонентом грамотности, на практике методам преподавания и освоения счета уделяется гораздо меньше внимания.

Преподавание и освоение навыков визуальной грамотности, судя по всему, также игнорируются. Исследования в области визуальной грамотности ставят под сомнение предположение о том, что людям легче понимать постеры и листовки, чем слова. Люди, которые лишены возможности видеть двумерные изображения и не знакомы с их

Вставка 9.4 Парадигмы обучения грамоте, сконцентрированного на обучающихся

■ Обучение навыкам критического мышления

Феминистское обучение

Теоретики феминистского обучения, основываясь на теориях обучения навыкам критического мышления, утверждают, что, уделяя главное внимание ущемлению интересов учащихся в классе, исследователи игнорируют ущемление их интересов на основе пола, расы или того и другого (Dighe, 2004). В связи с этим недостаточное внимание уделяется методам обучения женщин и преодолению препятствий, с которыми они сталкиваются. Хорошо известно, что женщины, начинающие или возобновляющие изучение программ обучения, часто страдают от неуверенности в своих силах и низкой самооценки. Чтобы женщины учились эффективно, им следует понимать, что они интеллектуально развиты и способны к обучению, поэтому преподавателей нужно готовить к тому, чтобы они обеспечивали позитивную и конструктивную обратную связь, укрепляющую уверенность женщин в собственных силах. Исследования начинают также показывать, что женщинам, судя по всему, лучше всего удается осваивать жизненные навыки, где формы знаний, основывающихся на жизненном опыте, ценятся высоко (Belenky et al., 1986). В ходе осуществления «Махила Самакхия», образовательной программы в целях обеспечения равенства женщин в Индии, женщины разработали учебные материалы на основе собственного опыта. «Нирантер», феминистское НПО в Индии, разработало программу обучения в сотрудничестве с сельскими жительницами, которая касалась проблем, влияющих на их жизнь (Windows to the World, 1997; Dighe, 2004).

Обучение с учетом культуры

В соответствии с этим подходом традиционные теории обучения взрослых игнорируют те способы обучения, которые пригодны людям разных рас и разного классового происхождения, безработным и т.д. Культура считается главным аспектом организации процесса образования. То, каким образом люди думают, общаются друг с другом, обучаются и относятся к другим, является продуктом системы ценностей, принятой в их семье, общине и культуре. Люди, представляющие разные культуры, мыслят и обучаются по-разному (Dighe, 2004). Этнографические исследования (Street, 2001b) могут привести к разработке программ обучения, отличных от традиционных. Местные программы обучения грамоте, которые ежедневно используются маргинальными группами, помогают выявить конкретные навыки грамотности, требуемые для решения ближайших задач. Примером тому является этноматематика, которая предлагает традиционные способы приобретения навыков счета. Так, например, многие сельские жители штата Тамилнад в Индии владеют сложными навыками счета, включая способность делать самые сложные геометрические построения (Rampal et al., 1997) (вставка 6.4).

условными знаками, могут воспринимать фотографии как некое нагромождение деталей, лишённое всякой перспективы, а рисунки пером или карандашом и комиксы — как нечто, переполненное «странными» знаками, такими как пузырьки и стрелки¹⁵. Установлено, что люди «учатся читать картинки точно так же, как и читать книжные страницы. Это ни признается, поскольку обучение чтению картинок — неформальный процесс. Он происходит автоматически в обществах, где ежедневно появляются самые разнообразные картинки в различных средствах информации. В той социальной среде, где изобразительная традиция отсутствует или где имеется лишь незначительное количество изображений ... неформального процесса приобретения навыков чтения картинок просто не происходит» (Fuglesang, 1982, цит. по Archer and Cottingham, 1996a).

Хотя в пользу программ, ориентированных на обучающихся и на их непосредственное участие, выдвигаются веские аргументы, в настоящее время широкое распространение получил подход, основанный на получении формальных «базовых навыков», который делает акцент на обучении конкретным навыкам чтения, письма и счета¹⁶. Считается, что освоение этих навыков представляет собой некую форму грамотности, которая может быть обобщена в разных условиях. Качество определяется с точки зрения скорости и эффективности освоения базовых навыков. Эффективность имеет большое значение, поскольку многие обучающиеся могут уделять занятиям в классе лишь ограниченное время (Beder, 2003). Такой подход ясно просматривается уже в первой фразе совместной программы распространения базового образования среди всех малагасийских детей в Мадагаскаре¹⁷.

Подходы к освоению навыков грамоты (особенно чтения), основанные на эффективности, исследуются наукой познания. Такие исследования охватывают важные стороны человеческой памяти в области, малоизвестной преподавателям грамоты. Анализ таких исследований показывает, что они улучшили понимание того, каким образом мозг обрабатывает модели чтения, что задачи научить учащихся читать быстрее укрепляют сохранение в памяти сообщений и их понимание и что незнакомство преподавателей с такими вопросами и методами способствует

относительному неукладу многих программ обучения грамоте (Abadzi, 2003a and 2004).

Организация групп обучающихся

Организация процесса изучения программ обучения грамоте, которая позволила бы женщинам и мужчинам участвовать в нем таким образом и в такое время, которые удовлетворяли бы их потребности и отвечали бы условиям их жизни, имеет чрезвычайно важное значение для их эффективности. Обучающиеся взрослые — это в основном добровольцы. Необходимость работать и содержать семью может повлиять на посещаемость и привести к отсеву. Циклический характер жизни в сельской местности определяет, когда практически целесообразно вкладывать средства в обучение. В то же время взрослые обычно посещают такие занятия по прагматичным и личным причинам и прекращают это делать, если, по их мнению, они уже добились поставленных целей или если конкретная программа их не удовлетворяет.

Некоторые исследователи используют уровень отсева в качестве показателя неэффективности программы (Abadzi, 2003a). Необходимо с осторожностью подходить к определению таких уровней, поскольку нерегулярная посещаемость или «приход/уход» могут быть обычным явлением, не зависящим от эффективности программы. Какими бы ни были условия, организационная стратегия должна содействовать надлежащему формированию групп обучающихся, разумной организации их времени и выбору благоприятного и удобного местонахождения.

Большое значение имеют гендерные соображения. В обществах, где мужчины считаются главными лицами, принимающими решения в семье, часто важно не только заинтересовать самих женщин, но и добиться согласия мужчин на посещение их женами занятий по обучению грамоте. Важно понимать культурные ограничения, с которыми считаются как мужчины, так и женщины. В некоторых сельских местностях Марокко муж теряет лицо, если жена ходит на занятия, проводимые учителем-мужчиной, или если не предусмотрены особые меры безопасности. В большинстве случаев мужья не очень возражают против того, чтобы их жены ходили на занятия, однако они требуют, чтобы эти занятия проводились в соответствии с общей

15. См., например, Murray Bradley (1994) and Fuglesang (1982), цит. по Archer and Cottingham (1996a).

16. В данном докладе анализ обширной литературы об общепринятых методах формирования у детей навыков чтения и письма ограничивается лишь признанием разницы между, с одной стороны, обучением читать путем акцентирования внимания на слоги и их звучание для узнавания и, с другой, использованием слов и словосочетаний для акцентирования внимания на смысле читаемого материала (см. Gray (1996)).

17. Эта программа, спонсорами которой являются Организация Объединенных Наций и правительство Мадагаскара (с помощью и при технической координации ЮНЕСКО), позволяет неохваченным школьным образованием детям и неграмотным взрослым получить традиционное начальное образование за десять месяцев вместо пяти лет. Взрослые и молодежь учатся на курсах «интенсивной функциональной грамотности в целях развития». В ходе предварительного курса, длящегося 48 дней, обучающиеся приобретают навыки чтения, письма и счета; на втором этапе (36 дней) внимание концентрируется на базовой технической и профессиональной подготовке. Результаты оценки, сделанной в середине осуществления программы, показали, что 76,4% учащихся, завершивших первую стадию обучения, могли считаться грамотными, а 35,5% достигли более высокого уровня грамотности (UNESCO, 2004c).

практикой и нормами жизни данной общины. Если преподавателя-женщины нет, то занятия можно проводить лишь в том случае, если это делается в мечети или в доме уважаемого руководителя общины (Bougroum, 2005).

В Уганде подготовка женщин для работы в качестве преподавателей грамоты является одним из главных требований к осуществлению деятельности, направленной на привлечение потенциальных учащихся-женщин, особенно в отдаленных и отсталых сельских районах. Нынешние планы предусматривают необходимость подготовки 40 000 преподавателей грамоты, по меньшей мере половина из которых – женщины. Это реакция на положение, при котором 70% взрослых обучающихся составляют женщины, а большинство действующих преподавателей – мужчины (Okech, 2005). В отличие от Уганды, в Намибии в рамках национальной программы обучения грамоте в 1990-х гг. большинство обучавшихся и преподавателей грамоты составляли женщины (Lind, 1996). Там уже мужчины не хотели посещать занятия из-за большого числа женщин. Кроме того, такие занятия считались женским делом и основ-

ное внимание на них уделялось уходу за детьми, питанию и здоровью.

Хотя гендерный подход и важен, учет возраста, предыдущей практики обучения и других социально-культурных факторов также имеет большое значение. Альтернативная программа базового образования в Карамодже (Уганда) рассчитана как на взрослых, так и на детей, хотя последние являются приоритетной группой обучающихся (Okech, 2005). Другое исследование, проведенное в Уганде, показало, что мнения учащихся относительно желательности однородного состава класса были разными (вставка 9.5).

Продолжительность обучения должна быть гибкой: достаточно длительной для получения намеченных результатов и достаточно короткой для сокращения уровня эпизодической посещаемости и отсева (Lind and Johnston, 1996). В Буркина-Фасо расписания занятий отвечают потребностям обучающихся женщин. Обеспечивается уход за детьми, что позволяет матерям сосредоточиться на занятиях (Naron and Sanou/Zerbo, 2005). В Эритрее программы обучения составлены с учетом времен года, климатических изменений и сезонного характера сельскохозяйственных работ. Занятия в сельской местности обычно проводятся два часа в день пять раз в неделю в течение полугода. В более отдаленных и малонаселенных районах, где мобильность населения часто высока, продолжительность занятий короче. В городских районах и в армии занятия проводятся ежедневно в течение всего года (Ghebregzghi, 2003).

Поскольку условия сильно отличаются друг от друга, трудно установить общие ориентиры для разработки программ обучения грамоте, продолжительности и интенсивности занятий. Данные, полученные в Бангладеш, Гане и Сенегале, указывают на то, что большинство программ обучения грамоте рассчитано примерно на 300-400 часов (Oxenham, 2004b). В ходе другого исследования были получены аналогичные данные для программ начального обучения грамоте, однако было отмечено, что, для того чтобы приобретенные навыки грамотности были устойчивыми, желательно проводить занятия в течение примерно 600 часов (Global Campaign for Education [GCE]/ActionAid International, 2005)¹⁸.

Вставка 9.5 Мнения относительно состава групп обучающихся в Уганде

Некоторые исследователи полагают, что занятия проходят лучше всего тогда, когда обучающиеся имеют примерно одинаковый возраст и одинаковый опыт. «Большинство из нас, обучающихся, – женщины в возрасте от 30 до 40 лет. Мы свободно общаемся друг с другом и можем задавать нашим преподавателям любые вопросы». Для других разный возраст был преимуществом. «Разница в возрасте заставляла нас сотрудничать и симпатизировать друг другу. Молодые помогали пожилым и наоборот». Однако в последней группе некоторые полагали, что разница в возрасте мешала обучению, а более молодые говорили, что пожилые сдерживали темп обучения. Пожилые в свою очередь замечали: «Некоторые юноши упрямы, отказываются работать с нами и говорят, что мы, старики, неповоротливы». Молодые обучающиеся скучали, когда обсуждались проблемы семьи. Некоторые считали, что группы обучающихся помогают лишь людям старшего возраста. Ряд обучающихся говорил, что было бы лучше, если бы выделялись отдельные дни или занятия для различных возрастных групп: например, более пожилые и менее способные обучающиеся посещали бы одно занятие, а более молодые и более способные – другое, а также чтобы было два преподавателя. Другим аргументом была уверенность в собственных силах. «Старые – это те, которые всегда отвечают. Молодые всегда застенчивы. Те, которые уже учились в школе, имеют более высокий уровень мышления, чем те, которые в школу не ходили. На занятиях по домоводству (например, приготовление пищи) всегда отвечают только женщины».

Источник. Carr-Hill (2001).

18. В ходе обзора, проведенного ГКО/ЭкшнЭйд, были собраны данные по 67 программам, осуществлявшимся в 35 странах с участием 4 миллионов обучавшихся. Специалисты в области грамотности, представлявшие весь мир, пришли к выводу о том, что эти программы имели высокое качество. 50 из этих программ осуществлялись силами НПО. 26 программами было охвачено свыше 300 учебных групп.

Как распределяются эти часы — это уже другая проблема. Руководителей программ в ходе проведения обзора ГКО/ЭкшнЭйд спросили, как долго продолжалось изучение их программ. Средняя продолжительность составила более двух лет¹⁹. Первоначальный период обучения грамоте в рамках 16 программ продолжался от 9 до 12 месяцев, а последующий период (20 программ) — и от 18 до 30 месяцев.

Другим важнейшим аспектом является регулярность занятий. Авторы исследования, проведенного ГКО/ЭкшнЭйд, исходили из того, что самой распространенной практикой является проведение двух-трех занятий в неделю. Исследование приходит к выводу, что занятия продолжительностью примерно два часа, проводимые два-три раза в неделю в течение двух-трех лет, являются хорошей практикой. Однако в рамках многих программ этого добиться не так-то просто, так как не хватает средств и/или потому что осуществление программ зависит от внешних доноров, помощь которых увязывается с конкретными проектами, имеющими установленные сроки (GCE/ActionAid, 2005).

Что касается расположения помещений, где проводятся занятия по обучению грамоте, то недавнее исследование в Руанде показало, что многие занятия проходят в местах, где условия далеки от идеальных. «Занятия проводятся в следующих помещениях: 33% в церквях/мечетях; 26% в местных административных учреждениях; 13% в школах; 13% под деревом; 6% под специальным навесом; 4% у кого-то дома и 4% в других местах. Только 32% опрошенных считают место проведения занятий пригодным, особенно с точки зрения его доступности и наличия оборудования». (MINIDUC, 2005).

Для обучающихся женщин, впервые приступивших к занятиям, очень большое значение имеет безопасная среда. В Индии в ходе осуществления программы развития в интересах женщин в Раджастане (Sharma and Srivastava, 1991; Patel, 1991) и программы «Махила Самакхийя» в районе Банда в штате Уттар-Прадеш (Nirantar, 1997) было признано, что десятидневные «лагеря грамотности» по месту жительства обучающихся были эффективной стратегией обучения женщин грамоте. Такие лагеря позволили женщинам обучаться, не будучи отягощенными бременем домашних забот. Однако для тех женщин,

которые не могут покинуть свои дома, необходим централизованный подход, когда занятия проводятся в удобное время и когда используются новаторские методы преподавания/обучения и учебные материалы, ориентированные на обучающихся (Patel, 2001).

Хотя часто библиотеки и общинные учебные центры финансируются недостаточно, они могут предоставить легкий доступ ко всем учебным материалам, необходимым для прохождения программы обучения взрослых грамоте, включая печатную продукцию, звукозаписи, журналы для читателей всех уровней, видеоматериалы и газеты. Они могут предоставлять помещения для обучающихся и преподавателей. Кроме того, они обычно расположены в центре, куда легко добраться на общественном транспорте. Взрослые, имеющие низкий уровень грамотности, часто с неохотой вспоминают о школе и имеют негативное отношение к формальному образованию, однако их можно пригласить в библиотеку для участия в не связанных с печатным словом мероприятиях, таких, как лекции, кинопросмотры и дискуссии, что поможет им сделать первый шаг в сторону обучения. В Ботсване были созданы сельские комнаты для чтения, предоставляющие библиотечные услуги, чтобы поддержать выпускников курсов по обучению грамоте в сельских районах, где нет традиционных библиотек. Библиотека — это идеальное место для изучения программы обучения грамоте всей семьей, поскольку она предоставляет материалы и услуги для всех возрастных групп и для лиц, освоивших разные навыки чтения. В Словении публичные библиотеки обеспечили возможность осуществлять процесс обучения на протяжении жизни нескольких поколений, включая детей, молодежь и взрослых, которые собираются вместе и учатся друг у друга путем обмена знаниями, опытом и взглядами (Adams et al., 2002).

Преподаватели грамоты²⁰

Для успешного прохождения программ обучения взрослых огромное значение имеют те, кто помогает преподавателям вести классные занятия и обучать группы людей. «Качество и эффективность любой программы обучения взрослых, конечно, в решающей степени зависит от самых рядовых работников, классных наставников, поскольку именно

В Намибии в рамках национальной программы обучения грамоте в 1990-х гг. большинство обучавшихся и преподавателей грамоты составляли женщины

19. Программы часто подразделяются на программы обучения грамоте и на программы последующего обучения, поэтому было непросто свести данные воедино. В ходе исследования было установлено количество часов непосредственного обучения на начальном, а не на последующем этапе, поэтому данные об общей продолжительности изучения высококачественных программ были неполными.

20. Этот раздел в основном строится на общей справке (Rogers, 2005), составленной для настоящего доклада и касающейся подготовки инструкторов для преподавателей грамоты взрослым. Согласно терминам, используемым в данном докладе, лица, обучающие взрослых навыкам грамоты (их называют по-разному: младшими преподавателями, наставниками, активистами и т.д.), в большинстве случаев именуются «преподавателями грамоты для взрослых», а термин «учитель» применяется лишь в отношении тех, кто прошел формальную подготовку и аттестован как учитель для обучения взрослых. Термин «инструктор» используется в отношении тех, кто занимается подготовкой преподавателей грамоты для взрослых.

они занимаются реальным преподаванием и взаимодействуют с предполагаемыми бенефициариями» (John Oxenham, цитируется по Rogers, 2005). Однако это люди, которые относятся к наименее оплачиваемым категориям преподавателей во всем мире. Они получают незначительное вознаграждение за свою работу, а то и вообще работают бесплатно. Их труд не гарантируется, возможности получить профессиональную подготовку ограничены, а та подготовка, которую они все же получают, минимальна. Это ненадежная основа для сколько-нибудь заметных улучшений в области распространения грамотности среди взрослых. Если к профессиональной подготовке преподавателей грамоты и их инструкторов не будут относиться серьезно, то продвижение к созданию общества людей с более высоким уровнем грамотности будет значительно более медленным.

Преподаватели грамоты — это весьма разнородная группа. Многие из них представляют общины, в которых осуществляются их программы обучения. В широком плане их можно разбить на следующие четыре группы.

- Самую многочисленную из этих групп составляют местные жители, не имеющие формального образования и занимающиеся этой деятельностью не постоянно, а время от времени. Многие представители этой группы не имеют опыта преподавания²¹. Некоторые из них не получают никакого вознаграждения. Эта группа включает студентов, проходящих обязательную практику в рамках программы формального образования. Члены этой группы могут иметь лишь ограниченное формальное образование, хотя некоторые из них хорошо образованы.
- Во вторую группу входят сотрудники НПО, работающие на полставки или на полной ставке или другие сотрудники сферы развития, такие, как внештатный персонал, который обучает грамоте эпизодически. Некоторые сотрудники НПО приходят в эту сферу из общественных движений и твердо привержены своей работе (например, в Южной Африке и Латинской Америке), в то время как другие просто вынуждены ею заниматься. Они специализируются не на обучении взрослых грамоте, а в других областях.
- Третью группы составляют преподаватели, которые работают на полной ставке в

других секторах образования и обучают грамоте добровольно или считают это частью своих обязанностей. Это квалифицированные школьные преподаватели, хотя они не специализируются на обучении взрослых.

- Четвертую группу составляют работающие на полной ставке преподаватели, которые имеют формальную квалификацию и заняты осуществлением более широких программ базового образования и подготовки взрослых или программ неформального образования.

С учетом такого разнообразия и широкого диапазона целей и задач программ обучения грамоте национальные стратегии подготовки значительно отличаются друг от друга. Там, где она существует, практика подготовки (как формальной, так и неформальной) также разнообразна (вставка 9.6). Однако в основе подходов к обеспечению хорошего качества обучения лежат некоторые важные принципы, имеющие отношение к профессиональной подготовке и мотивации.

Профессиональная подготовка²²

Проблема подготовки инструкторов, готовящих преподавателей грамоты, исследована сравнительно мало. В существующих докладах об оценке отмечается, что подготовка — это самое слабое звено. Для того чтобы подготовка осуществлялась серьезно, необходима такая политика, которая учитывала бы «средний уровень компетентности, форму и время подготовки, необходимой для надежного освоения надлежащих навыков обучения, а также возможность делать по мере необходимости периодические обзоры, укреплять и морально поддерживать такую подготовку». Ключом к успеху является способность действовать в поддержку достижения отдельных целей программы. Там, где общая подготовка не отвечает конкретным целям программы, показатели успеваемости в лучшем случае будут теми же, а в худшем — снижаться. Так, например, формальная и строгая подготовка вряд ли будет способствовать осуществлению программ участия, предназначенных для содействия более активной жизни общины. Даже когда подготовка осуществляется непосредственно разработчиками программы, часто не удается преодолеть разрыв между целями программы, а преподаватели грамоты не способны

21. Исследование, проведенное в рамках кампании за всеобщую грамотность в Индии, показало, что «более 70% опрошенных преподавателей-добровольцев ... не имели никакого опыта обучения навыкам грамотности» (Rogers, 2005).

22. Все цитаты в этом подразделе приводятся по Rogers (2005).

Вставка 9.6 Подходы к подготовке преподавателей грамоты

Многочисленные подходы к подготовке преподавателей грамоты для взрослых отличаются друг от друга в зависимости от категории подготовленного персонала (например, работающие добровольно или временно младшие преподаватели, не имеющие формальной аттестации; аттестованные школьные преподаватели, занимающиеся с взрослыми после работы; формально аттестованные преподаватели грамоты для взрослых; сотрудники НПО, не имеющие образовательной аттестации), а также от вида подготовки (например, неформальная подготовка, часто не дающая никакой аттестации, или формальная подготовка, дающая аттестацию). В работе Rogers (2005) все эти подходы подразделяются на следующие две главные категории.

Подготовка младших преподавателей грамоты для взрослых

Наличие большого количества разных программ подготовки младших преподавателей грамоты для взрослых, по-видимому, отражает: (а) концептуальный подход разных разработчиков программ; (б) попытки большинства разработчиков приспособить занятия к предполагаемым потребностям обучающихся; и (с) добровольность посещения курсов обучения, а также необходимость привлекать и удерживать обучающихся. Большинство курсов краткосрочны и посвящены более или менее непрерывному изучению какой-то одной темы в течение одной-двух недель.

Как правило, аттестация не проводится. Осуществляемая в Бразилии программа «Солидарность в интересах грамотности» предусматривает выдачу свидетельств, однако получившие их младшие преподаватели могут привлекаться к работе на срок не более шести месяцев. Кроме того, они не могут проходить аттестацию, дающую им право стать формальными преподавателями. Однако в соответствии с другой программой в Бразилии студенты,

прошедшие курс подготовки, предлагаемый меж-университетской сетью Unitrabalho, аттестуются как преподаватели, специализирующиеся на обучении взрослых и молодежи. Лишь несколько программ предусматривают какую-либо форму оценки, хотя в Ботсване и некоторых других африканских странах инструкторы по обучению грамоте сдают экзамен, позволяющий оценить их квалификацию.

Подготовка преподавателей, занимающихся «базовым образованием и подготовкой взрослых»

Программы этой категории подразделяются на два главных вида: программы подготовки на институциональной основе и программы подготовки на основе открытого и дистанционного обучения. Несколько программ сочетают в себе и то, и другое. Большинство программ предусматривает выдачу свидетельства о завершении одного года обучения, аттестата о завершении двух лет обучения или диплома о завершении трех лет обучения. Все эти программы проходятся в рамках институтов более продвинутого или высшего образования. Такие формальные курсы подготовки весьма распространены в южной части Африки и в некоторых странах Латинской Америки; они также начинают функционировать в некоторых странах Азии как главный способ изучения неформальных программ обучения. Несколько курсов существуют также во франкоязычных странах Африки, где упор делается на социальную психологию. На них проводятся формальные оценки и выдаются аттестационные документы. При такой подготовке может учитываться предыдущий опыт работы в области образования. В некоторых случаях существует взаимосвязь между этой формой подготовки и подготовкой учителей начальных школ.

Источник. Rogers (2005).

достичь этих целей. Отмечается тенденция подходить ко всему по принципу «один размер годится всем». В Бангладеш, например, «сравнение учебных программ, методик и способов обучения, предлагаемых НПО и правительственными учреждениями, показывает, что между различными разработчиками нет принципиальной разницы в отношении подготовки, предлагаемой младшим преподавателям, работающим на местах».

Другие данные показывают, что даже там, где осуществляется политика подготовки, ее реализация имеет недостатки. Так, например, подготовка в рамках осуществляемой правительством Уганды программы «Базовая грамотность для взрослых» была «очень

ограниченной». Так, «многие преподаватели проходили подготовку лишь один раз в течение всего трех дней и никогда не посещали каких-либо курсов повышения квалификации. Такой недостаток подготовки становится особенно серьезным, учитывая то, что поддержка в форме надзора очень незначительна. В большинстве случаев ... сами надзирающие не имели никакой подготовки по методике работы в области образования взрослых и распространения грамотности».

Как и для прохождения программ обучения грамоте вообще, язык, на котором ведется подготовка преподавателей, является сложной проблемой. Часто такая подготовка осуществляется на официальном государствен-

В докладах об оценке отмечается, что подготовка – это самое слабое звено

Данные показывают, что даже там, где осуществляется политика подготовки, ее реализация имеет недостатки

ном языке страны, а часто и на общераспространенном иностранном языке, в то время как преподаватели всегда ведут занятия на местном языке. В результате встает «неудобная и трудная задача: просить преподавателя проходить подготовку на одном языке, а затем применять полученные навыки на другом, не указывая при этом, каким образом это делать». Подготовка преподавателей счета также проводится редко. Такие преподаватели должны уметь преодолевать культурные барьеры, чтобы учить математике в соответствии с местными нормами, однако им редко говорят, как это делать. Эти проблемы еще раз указывают на очевидную необходимость обеспечивать соответствие содержания, методологии и ожидаемых результатов подготовки преподавателей намерениям, целям и потребностям разработанных на местах программ обучения грамоте.

Связь между аттестацией и качеством преподавания имеет важное значение, однако в полной мере еще не ясна. Аттестационные показатели вовсе не означают более высокий уровень преподавания и обучения, особенно в тех случаях, когда наставники преподавателей грамоты сами не имеют личного опыта обучения взрослых грамоте.

Несмотря на это, в настоящее время внедряются интересные новаторские методы обучения (вставка 9.7). Дистанционное обучение и ИКТ представляют собой сравнительно новый канал для подготовки преподавателей грамоты и их поддержки. Потенциальная польза такого подхода состоит в том, что он может обеспечить непрерывный профессиональный рост и поддерживать его (Pennels, 2005).

Некоторые программы включают положения, предусматривающие последующую подготовку и постоянную поддержку, что повсюду считается весьма важным. «Если имеются существенные проблемы в первоначальной подготовке, что характерно для подготовки преподавателей для молодежи и взрослых, то постоянное совершенствование должно осуществляться на очень высоком уровне, если оно призвано оказать эффективную помощь преподавателям в повышении уровня преподавания». Последующая деятельность может включать в себя ежемесячные совещания преподавателей, работающих в данной области; курсы повышения квалификации; регулярные или эпизодические семинары по кон-

кретным проблемам; а также предоставление материалов, необходимых для дальнейшего обучения.

Из 60 программ, охваченных исследованием ГКО/«ЭкшнЭйд», более трети предусматривали те или иные курсы повышения квалификации и дальнейшей подготовки каждые три месяца, в то время как 14 из этих программ предусматривали такую деятельность по меньшей мере один раз в месяц. Многие респонденты подчеркивали, что осуществление формальной последующей подготовки имеет меньшее значение, чем поддержка неформальных структур, в рамках которых преподаватели обычно проводят регулярные встречи (даже еженедельные) в первое время, а затем делают это менее регулярно после освоения новых программ. Такие встречи не только позволяют преподавателям обсуждать свои проблемы с коллегами, но и дают им возможность чувствовать сопричастность к более широкой структуре (GCE/ActionAid, 2005).

Разумеется, профессиональный рост преподавателей грамоты, а также их инструкторов и вышестоящих чиновников требует гораздо большего внимания при проведении национальной политики борьбы с неграмотностью и в ходе ее практического осуществления. Создание долгосрочного потенциала национальных исследовательских институтов, занимающихся проблемами грамотности, может содействовать разработке и опробованию программ, учебных материалов и методов подготовки.

Стимулы и мотивация

Условия приема на работу преподавателей грамоты для взрослых плохие. Большинство преподавателей и инструкторов, занимающихся распространением грамотности, работают неполное время. Намибия — это пример страны, где все младшие преподаватели грамоты работают по контракту (хотя эти контракты заключаются на год или для работы на полставки). Во всем мире большинству младших преподавателей «не гарантируется права продолжать занятия в другом классе обучения грамоте, когда занятия в их классе завершаются. Частично это происходит в результате общепринятой практики найма помощников преподавателей грамоты на месте (часто местной общиной), а не централизованно» (Rogers, 2005). В результате происходит

23. Botswana, Eritrea, Namibia and Thailand are among the countries with well-established adult or non-formal education units in the education ministry overseeing adult literacy programmes. More recently, Burkina Faso has established a separate Ministry for Literacy and Non-Formal Education. On the other hand, in Madagascar and Kenya, for example, the Ministries of Population and Social Affairs, respectively, have overall responsibility for adult literacy programmes.

постоянная и масштабная смена состава младших преподавателей, что неизбежно сказывается на качестве обучения.

Связанной с этим проблемой является выплата вознаграждения преподавателям грамоты — один из самых болезненных вопросов, обсуждаемых при определении политики в области грамотности. Хотя при проведении многих кампаний по распространению грамотности подчеркивается важность принципа добровольности, при недостаточном финансировании программ распространения грамотности такой подход может стать экономической необходимостью, а не линией поведения.

В результате исследования ГКО/«Экшн-Эйд», которым было охвачено 67 программ по всему миру, было установлено, что половина опрошенных преподавателей грамоты получали гонорар или стипендию, 25% получали установленную в стране минимальную заработную плату и примерно 20% не получали ничего. Руководители большинства программ платили им от 25% до 50% заработной платы учителя начальной школы в системе базового образования (за проработанные часы), а то и менее 25%. При таком уровне оплаты труда нет ничего удивительного в том, что осуществлению многих программ мешает большая текучесть кадров (GCE/ActionAid, 2005; Rogers, 2005).

Как видно из таблицы 9.2, существуют и другие формы вознаграждения или стимулирования, которые предлагают программы преподавателям. Нематериальные блага, включая более высокий статус, имеют большое значение, однако они не обязательно должны быть главным фактором мотивации долгосрочной службы. Когда участники опроса спросили, какие инвестиции они считают приоритетными, респонденты назвали «повышение оплаты труда преподавателей» одной из трех проблем, вызывающих у них главную озабоченность, наряду с подготовкой учебных материалов и их обеспечением (GCE/ActionAid, 2005). Очевидно, необходимо осуществлять более целостный подход к решению проблемы оплаты труда преподавателей грамоты на национальном уровне. Такой подход обеспечивал бы разнообразие и одновременно такое вознаграждение, которого хватало бы на жизнь.

Вставка 9.7 Новаторские методы подготовки преподавателей грамоты для взрослых

В 1994 г. группа необразованных женщин основала в **Зимбабве** ассоциацию взрослых обучающихся. Она приобрела такую высокую репутацию за достижения в подготовке преподавателей грамоты, что ее слушатели теперь принимаются на работу как правительственными учреждениями, так и НПО. Такие достижения не только повысили авторитет самой ассоциации, но и уменьшили «безраздельный контроль правительства над составлением программ обучения грамоте».

Другой новый метод связан с расширением формального образования преподавателей грамоты. «В **Мозамбике** инструкторы по обучению грамоте, имеющие семиклассное (школьное) образование, могут повысить общий уровень образования до 9 классов путем посещения курсов, получить некоторую подготовку преподавателей грамоты и приниматься на работу на полную ставку в этом качестве».

Подход к подготовке, применяемый в настоящее время в рамках программы РЕФЛЕКТ, подчеркивает важность того, что как подготовка инструкторов, так и обучение участников содействуют укреплению общей среды обучения и расширяют возможности и тех, и других создавать знания. Этот подход охватывает все формы подготовки, начиная с общего инструктажа и первоначальной или дослужебной подготовки (которая обычно длится 12 дней) и кончая постоянной поддержкой на форумах в рамках программы РЕФЛЕКТ обменями и курсами по повышению квалификации в таких областях, как гендерный анализ и подготовка младших преподавателей.

Источник. Rogers (2005)

Таблица 9.2 Приоритетный порядок стимулов, помимо основной заработной платы, указанный преподавателями грамоты в рамках 67 программ

Главные стимулы	Назван первым*
Дополнительная плата за полученные результаты	8
Право на получение кредита	7
Право на дальнейшее образование	8
Получение документа о прохождении подготовки	8
Более высокий статус в общине	11
Выраженная обучающимися благодарность	20
Выдача пакетов с продовольствием	5

* Число программ, поставивших этот стимул на первое место вслед за получением обычной заработной платы по найму.

Источник. GCE/ActionAid (2005).

Новые технологии обучения

Помимо технологий, используемых при изучении программ формального образования взрослых, где владение компьютерными навыками и другими компонентами «цифровой грамотности» часто называются целями обучения, дистанционное обучение и ИКТ могут открыть широкие возможности для неофициального и неформального непрерывного обучения грамоте по программам базового образования взрослых и молодежи, как показывают примеры из практики четырех многонаселенных стран (вставка 9.8).

Лишь в редких случаях программы обучения взрослых грамоте осуществляются исключительно с помощью дистанционного обучения и ИКТ

Вставка 9.8 Основные проекты дистанционного образования в четырех многонаселенных странах, входящих в О-9

■ Китай

Аудитория/цель. Базовое образование взрослых (эквивалентные программы и программы неформального образования)

Проект/учреждение и сроки. Ляоюаньский университет телевидения и радиовещания (телевизионные программы с использованием спутников), 1986-97 гг.

Масштабы. Ежегодное обучение 150 000 сельских взрослых жителей, из которых 137 500 становятся квалифицированными сельскохозяйственными работниками («зеленый сертификат»)

Результаты. Более 2000 часов выделено на изучение материалов по освоению технических и практических навыков, необходимых для профессиональной работы в сельской местности

■ Индия

Аудитория/цель. Базовое образование взрослых (эквивалентные программы и программы неформального образования)

Проект/учреждение и сроки. 1. Национальные открытые школы (НОШ), 1989 г.; 2. Открытый проект базового образования, 1999 г.

Масштабы. В 1998-1999 гг. в рамках НОШ обучением было охвачено примерно 130 000 человек из большинства штатов и союзных территорий Индии; 900 учебных центров, 8 региональных центров

Результаты.

- НОШ. Выбираемые самими учащимися курсы по изучению академических и профессиональных предметов на базовом, младшем и старшем среднем уровнях предназначены для групп неимущих в возрасте от 14 до 29 лет; обучающимися были в основном люди в возрасте от 18 до 24 лет. Введение в действие учебных центров в Дубаи и Абу-Даби. В 1998-1999 гг. выпущено примерно 6,5 миллиона книг; в 1998 г. 140 796 учащихся получили аттестаты об окончании младших классов средней школы. Стоимость обучения одного учащегося – 10 долл.
- Открытый проект базового образования: эквивалентные программы для взрослых

Вставка 9.9 Кубинский метод «Yo, si puedo»

Подход по принципу «Yo, si puedo» (Да, могу) уходит своими корнями в кампанию по распространению грамотности, начатую на Кубе в 1961 г. Его главной посылкой является использование средств информации и видеоматериалов как средств, обеспечивающих доступ к обучению грамоте всем людям. В принципе обучающийся может освоить главные навыки грамоты в течение двух месяцев в ходе 65 занятий максимальной продолжительностью два часа в день. Он приобретает навыки чтения и письма с помощью счета, что предполагает умение считать в силу повседневной необходимости производить денежные расчеты.

Тридцатиминутный просмотр видеозаписей на одном занятии – это одновременная подготовка как обучающихся, так и преподавателей. За этим следуют обучение по пособию для преподавателей с использованием рабочих тетрадей учеников (усвоение), экспериментирование (практика) и обобщение (закрепление и оценка навыков). Преподаватели обучают группы в составе не более 20 человек, призывая их задумываться над содержанием и обсуждать видеозаписи случаев из жизни, что придает процессу обучения высоко контекстуальный характер. Разрабатываются двуязычные программы, хотя на их изучение требуется более двух месяцев. Большое значение для успеха применения этого метода имеют взаимоотношения между учащимися и преподавателем, а также регулярное посещение занятий, которые вырабатывают чувство причастности к социально-культурным условиям.

Программа «Yo, si puedo» уже осуществляется в рамках пилотных проектов в Аргентине, Эквадоре, Мексике, Новой Зеландии и Венесуэле (там это делается в общенациональном масштабе, в результате чего в период с июля по декабрь 2003 г. один миллион человек научились читать и писать), а в самое последнее время в Боливии, Мозамбике и Нигерии. Средняя стоимость обучения одного человека составляет 33 долл. В апреле 2005 г. провинция Котакачи в Эквадоре объявила себя полностью грамотной после годичного обучения по программе «Yo, si puedo». Эта программа оценивает свой успех на уровне 90%.

Источники. Cuban Libraries Solidarity Group (2004); Juventud Rebelde (2005); представление программы «Yo, si puedo» в ЮНЕСКО в Париже 29 марта 2005 г.

Дистанционное обучение и ИКТ могут позволить осуществлять взаимодействие и практическую работу, использовать материалы, созданные учащимися, стимулировать повышение степени осведомленности и мотивации обучающихся, поддерживать и готовить работников в области грамотности, содействовать распространению материалов и информации среди ресурсных центров, а также осуществлять обратную связь с центрами и отдельными обучающимися относительно наличия материалов и программ (Pennells, 2005). Однако лишь в редких случаях программы обучения взрослых грамоте осуществляются исключительно с помощью этих средств, которые чаще всего используются главным образом в целях поддержки обычных программ, о чем свидетельствует кубинский опыт (см. вставку 9.9).

Некоторые исследователи полагают, что доступ к технологиям не гарантирует, что их использование будет осмысленным или расширяющим возможности. Реальной проблемой является переход от освоения технических навыков к решению проблемы, «каким образом цифровые технологии могут позволить людям и группам людей участвовать в конкретной социальной практической деятельности» (Hayes, 2003). Акцент на обуче-

■ Мексика

Аудитория/цель. Базовое образование взрослых (эквивалент первого этапа среднего образования)

Проект/учреждение и сроки. 1. 1. Secundaria a distancia para adultos, начиная с 1998 г.; 2. Образование для общества, начиная с 1999 г.; 3. Английская программа организации SEP, начиная с 1998 г.

Масштабы.

- Образование взрослых: в национальных масштабах (передачи по коммерческому телевидению)
- SEP: 22 штата, 183 советника, 9 000 пользователей в 358 группах

Результаты.

- Secundaria a distancia para adultos. Материалы для самообучения плюс программы консультантов и телевидения. Два уровня (начальный и продвинутый) по пяти предметам
- Образование для общества: общественные телевизионные программы для широкой публики
- SEP. 61 учебная телевизионная программа на английском языке на четырех уровнях, 60 аудиокассет и 600 000 пакетов для самообразования

■ Нигерия

Аудитория/цель. Взрослые и молодежь среди кочевников (неформальное образование)

Проект/учреждение и сроки: Программа образования кочевников, 1999 г.

Масштабы. Годичный пилотный проект в Кадуне

Результаты. Группы, обучающиеся по радио навыкам функциональной грамоты и счета, коммерческая деятельность, сельскохозяйственные работы, гражданственность, профессиональные навыки. Радио, передвижные киноустановки, плакаты, картинки, аудиокассеты. Регулярный мониторинг. Центры по охвату/поддержке, предназначенные для установления связей и распространения материалов.

Источник. Creed and Perraton (2001).

Радио сохраняет потенциальную возможность своего использования для обучения грамоте

Вставка 9.10 Средства для обучения навыкам грамотности

Принятие решения о том, какое средство наиболее полезно и эффективно, определяется вопросами расходов, доступа и контроля, не говоря уже о соображениях его образовательной ценности и перспектив.

В настоящее время наблюдается стремительное расширение возможностей использования инфраструктуры и телекоммуникаций. Так, например, популярность и относительная дешевизна передачи текстовых сообщений предполагают, что эти средства могут быть использованы для массового распространения посланий среди обучающихся, для коммуникации между обучающимися, а также между ними и дистанционно обучающимися. Однако даже самые дешевые мобильные телефоны и связь недоступны большинству неграмотных людей, и программы распространения грамотности не могут предоставить эти средства своим участникам. Многие по-прежнему не могут пользоваться мобильными телефонами в связи с такими проблемами, как их высокая стоимость (включая импортные пошлины, налоги и другие взимаемые правительством сборы), отсутствие навыков, электроснабжения (для подзарядки телефона), а также сетевого охвата. Кроме того, возможности обучаться грамоте путем прочтения и написания текстовых сообщений с помощью даже потенциально доступного мобильного телефона чрезвычайно ограничены.

Радио сохраняет потенциальную возможность своего использования для обучения грамоте. Разработанные на местах интерактивные радиопрограммы, а также общинные радиопередачи, транслирующие ориентированные на данную местность программы, позволяют осуществлять активное взаимодействие между обучающимися и провайдером программ, особенно в тех случаях, когда потенциальные учащиеся живут в весьма отдаленных

местах или ведут кочевой образ жизни.

Кассеты обладают еще более широкими потенциальными возможностями для укрепления подлинной мультимедийной педагогики, направленной на повышение эффективности функционального преподавания на курсах обучения грамоте. В некоторых случаях кассеты могут использоваться как прямой инструмент обучения базовым навыкам грамоты. Поддержка, осуществляемая путем производства кассет, основывается на довольно простой технологии, хотя она и включает в себя систему записи и распространения кассет. Она также сопряжена с дополнительными поездками местных координаторов/руководителей, распространяющих кассеты, однако эти кассеты можно использовать и для целей повышения квалификации преподавателей.

В Южной Африке началось проведение экспериментов по использованию компьютерного программного обеспечения для обучения грамоте с участием преподавателей. Каким бы ни был потенциал использования такой технологии в странах, которые могут себе это позволить и обеспечить надлежащую техническую поддержку, обучение грамоте с помощью компьютеров остается все еще недоступным вариантом для широкого внедрения в странах с самым низким уровнем грамотности и с самой высокой потребностью в программах обучения грамоте.

Хотя телевидение недоступно многим людям, во многих странах оно уже имеет очень широкую аудиторию. Потенциальные возможности использования телевидения как средства для распространения грамотности весьма велики.

Источники. Pennells (2005); Lauglo (2001).

Достижение прогресса требует умелого руководства, хорошего управления, эффективной организационной работы и достаточного финансирования

ние каждого человека и на всеобщее освоение навыков использования технологий может увеличить, а не сократить «цифровой разрыв». Учитывая такие педагогические и ресурсные ограничения, можно сказать, что ИКТ и дистанционное обучение имеют сейчас более высокий потенциал для профессионального развития преподавателей грамоты, по сравнению с самими программами преподавания.

Неравный доступ к технологиям в разных условиях ограничивает возможность их использования. Большинство потенциальных обучающихся грамоте не имеют доступа к электроэнергии, не говоря уже о доступе к новым технологиям. Поэтому использование ИКТ и других электронных средств в процессе обучения грамоте должно рассматриваться применительно к конкретным условиям (вставка 9.10). И все же кубинская программа «Yo, sí puedo» дает интересный пример того, каким образом радио, телевидение, аудио и видеокассеты могут эффективно использоваться программами обучения грамоте.

Язык обучения грамоте

Национальная политика должна учитывать языковой контекст, в котором осуществляются обучение грамоте и закрепление ее навыков. Эта политика определяется многими целями и стратегиями, о чем подробно говорится в главе 8. Политика в области распространения грамотности, которая позволяет людям изучать язык, упрощающий каждодневное общение, а также программы распространения грамотности, которые обеспечивают начальное обучение на родном языке и изучение второго языка, дают обучающимся социальные, познавательные, психологические и педагогические преимущества.

Всеобъемлющая политика обеспечения многоязычия будет направлена на удовлетворение потребностей различных языковых групп, учитывая имеющиеся ресурсы и характеризоваться следующими ключевыми аспектами, которые касаются конкретных местных условий (Robinson, 2005).

- Исследования лингвистической и социолингвистической обстановки будут служить основой для понимания того, какие языки должны использоваться в процессе обучения. Такие исследования будут включать данные об отношении общин к используемым ими языкам.

- Консультации с местными общинами, направленные на установление связей между провайдерами программ обучения грамоте и местными учреждениями, будут содействовать обучению и повышению эффективности местного управления и практического осуществления программ, особенно в том, что касается выбора языка, на котором люди будут обучаться грамоте.
- Составление и выпуск материалов на местах должны стать основой устойчивого развития среды, благоприятствующей грамотности, и включения местных знаний в содержание учебных материалов.
- Необходимо учитывать конкретные вопросы лингвистической структуры и использования языков при разработке материалов по изучению второго (третьего и т.д.) языка, с тем чтобы значительное число людей могло всегда изучать дополнительные языки в устной или письменной форме. Другими словами, при изучении дополнительных языков необходимо учитывать уже сложившуюся практику применения языков, приобретенные навыки и знание языков обучающимися.

Заключение

Разнообразие процессов обучения грамоте в зависимости от местных условий, а также от общей подготовки учащихся и преподавателей требует решения технических проблем при составлении программ, а также при выборе подходов в сфере преподавания и обучения, которые требуют гораздо большего профессионального внимания на национальном уровне. Программы, ориентированные на грамотность взрослых, и программы, ориентированные на информирование о грамотности, должны лучше учитывать принципы обучения взрослых, а также опыт, знания и мотивацию обучающихся. Решение этих проблем требует гораздо больших инвестиций в людские ресурсы и создание устойчивых систем подготовки, что должно включать также подготовку хорошо оплачиваемых, квалифицированных и заинтересованных преподавателей, инструкторов и руководителей в области распространения грамотности. Точно также нельзя недооценивать важность тщательного мониторинга, оценки и исследовательской работы, а также готовность к эксперименту на основе адаптации и совершенствования сопутствующих процессов преподавания и обучения.

Расширение программ обучения грамоте взрослых: роль правительства

В главе 8 было показано, что в определенных условиях широкие кампании по распространению грамотности, которые проводятся в течение длительного времени или в рамках осуществления коротких программ, влияют на уровень грамотности. Политическая приверженность и эффективное руководство, энтузиазм населения, определение достижимых целей и учет языка обучения — все это играет важную роль. В других странах предпочтение отдается национальным программам как части более широких инициатив развития и носителям перемен.

Какой бы путь ни был избран, расширение программ обучения грамоте должно стать частью общей национальной политики, даже если такой путь находит свое практическое выражение в разных видах деятельности по осуществлению программ. Нельзя добиться прогресса на уровне, обеспечивающем достижение Дакарских целей, без участия правительства в деятельности по четырем направлениям политики, изложенным в начале этой главы. Это в свою очередь требует умелого руководства, хорошего управления, эффективной организационной работы и достаточного финансирования национальной стратегии распространения грамотности.

Кто руководит?

Обычно министерства образования несут главную ответственность за политику распространения грамотности и координацию ее осуществления. Однако на практике министерство образования не всегда является единственным учреждением, занимающимся проблемой распространения грамотности среди взрослых²³. Даже там, где это происходит, его возможности могут быть недостаточными, влияние ограниченным, а ресурсы скудными. В этом министерстве внимание к проблеме грамотности может меняться или же она может передаваться от одного министерства другому. Но приверженность повышению уровня грамотности молодежи и взрослых требует прочной и надежно обеспеченной поддержки правительства. К счастью, здесь уже существуют или появляются примеры хорошей практики.

В **Марокко** департамент по вопросам грамотности взрослых министерства труда и социальных вопросов был объединен с департаментом по вопросам неформального образования министерства образования, чтобы создать государственный секретариат по вопросам грамотности и неформального образования. Секретариат призван координировать деятельность растущего числа провайдеров программ распространения грамотности, представляющих государственные и частные структуры, а также гражданское общество. Его децентрализованная структура управления включает национальные и местные координационные комитеты, возглавляемые старшим звеном политического руководства (Vougroum, 2005). В **Бразилии** обучение молодежи и взрослых в децентрализованной системе образования осуществляется школьными администрациями 26 штатов и 5000 муниципалитетов с использованием преподавателей системы формального образования. Федеральное правительство, некоторые субрегиональные правительственные учреждения и гражданское общество также осуществляют программы обучения взрослых грамоте вне школьной системы, используя в качестве преподавателей непрофессионалов (Masagão Ribeiro и Gomes Batista, 2005). В **Индонезии** кампания по распространению грамотности, начатая президентом в 2004 г., направлена на укрепление сотрудничества между различными правительственными структурами, привлечение к участию в этой деятельности общин и укрепление понимания политической важности распространения грамотности (Jalal и Sardjunani, 2005)²⁴.

Если министерства образования осуществляют какие-то программы, то ими часто бывают курсы обучения начальной грамоте или же программы, ориентированные на грамотность. Программы, ориентированные на информирование о грамотности, программы, ориентированные на ускоренное развитие, программы, предусматривающие дальнейшее образование взрослых, и программы, ориентированные на поддержание уровня грамотности, обычно предполагают участие других правительственных секторов, наряду с осуществлением общинных проектов, культурных мероприятий, предоставлением библиотечных услуг, профессиональной подготовкой и вечерними школами для взрослых. Частично это происходит потому,

23. Ботсвана, Эритрея, Намибия и Таиланд входят в число тех стран, где при министерствах образования созданы действенные отделы по вопросам образования взрослых или неформального образования, которые руководят осуществлением программ обучения грамоте взрослых. Совсем недавно Буркина-Фасо создала отдельное министерство по делам грамотности и неформального образования. С другой стороны, в Мадагаскаре и Кении, например, министерство по делам населения и министерство по социальным вопросам, соответственно, несут полную ответственность за осуществление программ обучения грамоте взрослых.

24. Министерство образования Индонезии осуществляет четырехуровневую стратегию общей политики, направленную на то, чтобы (а) все дети стали грамотными, получив формальное и неформальное образование; (б) все взрослые имели равный доступ к эквиваленту начального и младшего среднего образования; (с) существовало «обучение функциональной грамоте» лиц старше 15 лет, включая «повышение производительности труда» и «воспитание детей»; и (д) грамотность сохранялась с помощью обеспечения обучающихся материалами для чтения и услугами общинных библиотек (Jalal and Sardjunani, 2005).

что некоторые министерства образования, как и некоторые НПО, занимающиеся вопросами образования, не имеют достаточных ресурсов и знаний, которые позволили бы им осуществлять программы, рассчитанные на нечто большее, чем обучение первоначальным, базовым навыкам (Riddell, 2001; Govinda and Biswal, 2005b). Кроме того, программы, ориентированные на информирование о грамотности, часто ставят перед собой цели, ответственность за достижение которых несет не министерство образования, а учреждения других секторов.

Министерство образования **Ботсваны** сотрудничает с национальной библиотекой в распространении грамотности с использованием сельских помещений для чтения, которые являются по существу мини-библиотеками в сельской местности. Межучрежденческий комитет готовит материалы для чтения для взрослых и детей, лишь недавно обученных грамоте, на национальном языке сетсвана, а также на адаптированном английском языке для дальнейшего прохождения программ обучения грамоте. Это дает неплохие результаты, хотя недавняя оценка хода осуществления программ обучения грамоте в Ботсване показала, что выделение помещений для чтения можно было бы более эффективно сочетать с курсами по обучению грамоте, и рекомендовала создавать ресурсные центры, предусматривающие сочетание практики выделения помещений для чтения с другими видами деятельности (UIE, 2004).

В других странах за обучением взрослых грамоте следят независимые национальные учреждения. В **Ирландии** финансируемая правительством некоммерческая организация Национальное агентство по обучению взрослых грамоте осуществляет координацию, подготовку и разработку политики (Bailey, 2004; см. www.nala.ie). Ее деятельность основывается на участии обучающихся и преподавателей и осуществляется с использованием сети комитетов по профессиональному обучению, связанных с Ирландской ассоциацией профессионального образования — учреждения, представляющего интересы работодателей. Таким образом, эта ассоциация увязывает обучение грамоте с подготовкой обучающихся к рынку труда, а также расширяет возможности их дальнейшего обучения.

Однако в большинстве развивающихся стран именно министерство образования

лучше всего приспособлено к тому, чтобы интегрировать обучение грамоте в общую политику сектора образования, содействовать осуществлению стратегии обучения на протяжении всей жизни, координировать реализацию организациями гражданского общества (ОГО) программ неформального образования взрослых, финансируемых государством, и регулировать систему признания, утверждения и аккредитации программ начального и организованного обучения²⁵.

В то же время, как показывает политика в области обучения взрослых в некоторых странах Европейского союза, включение проблемы образования взрослых и их обучения грамоте в государственную политику и разделение ответственности целым рядом секторов способствуют разработке более эффективной стратегии в области грамотности (Duke and Hinzen, 2005). Справедливость этого замечания подтверждается недавним опытом Испании²⁶. Гибкость должна также помочь проведению такой политики на местах путем развития там партнерских отношений и координации деятельности, что дополнило бы, а не заменило руководство со стороны государства.

Стратегии планирования и организации деятельности по распространению грамотности

Планирование и организация крупных кампаний по распространению грамотности, национальных программ и более широких национальных партнерских связей является трудной задачей. Хорошее планирование требует времени и средств. Создание национальных, региональных и местных органов управления и структур по осуществлению всех этих мероприятий требует политической воли и технического обеспечения, особенно если осуществляются более широкие правительственные реформы, связанные с децентрализацией услуг и их передачей на субподряд.

Когда разработана четкая стратегия и создана институциональная инфраструктура, необходимо подготовить преподавателей и координаторов, разработать программу обучения, написать, напечатать и распространить учебники и пособия для учителей, подготовить другие учебные материалы, создать местные наблюдательные комитеты и осуществить мероприятия по мобилизации

25. Все чаще при разработке политики обучения на протяжении всей жизни, образования взрослых и обучения их грамоте необходимо удовлетворять требования обучающихся выдавать им свидетельства о прохождении курса обучения и предусматривать более гибкие сроки начала и окончания занятий. Хотя этот процесс идет медленно, некоторые развивающиеся страны, такие, как Южная Африка, уже создали национальные аттестационные органы (Duke and Hinzen, 2005). В Мозамбике широкая общественность теперь может участвовать в школьных экзаменах и экзаменах на курсах по обучению взрослых, чтобы проверить и документально подтвердить результаты самообразования или возобновить прерванные занятия.

26. Закон о присвоении квалификаций и профессиональном обучении от 2002 г., инициированный министерством образования и министерством труда и социального развития Испании, создал систему, основанную на принципе обучения на протяжении всей жизни, что устанавливает прямую связь между профессиональной подготовкой и устройством на работу. Известные программы включают в себя аккредитацию для обучения взрослых, приобретение профессионального опыта, обязательное обучение без отрыва от производства, а также информационные и консультативные услуги.

ресурсов, партнеров, провайдеров, преподавателей и учащихся. Местные координаторы должны осуществлять найм и подготовку преподавателей/педагогов, которые в свою очередь набирают учащихся, организуют группы по обучению грамоте, распространяют материалы и следят за осуществлением программ.

Кампании в поддержку всеобщей грамотности, развернутые в 1992 г. в **Индии** на местах, главное внимание уделяли грамотности на начальном уровне. В рамках этих хорошо продуманных кампаний осуществлялась мобилизация ресурсов общин, обеспечивавшаяся координационными механизмами на уровне штатов и на местах²⁷. Центры, управлявшиеся общинами и финансировавшиеся государственными грантами, осуществляли деятельность, связанную с продолжением обучения после овладения навыками грамоты.

В **Эквадоре** в 1988-1989 гг. в течение восьми месяцев планировалась и организационно готовилась национальная кампания по распространению грамотности, которая проводилась в течение четырех-пяти месяцев (Torres, 2005). Было подготовлено примерно 70 000 преподавателей грамоты, часть из которых прошла очную подготовку (с использованием видеоматериалов о методике преподавания), а часть — дистанционную. На дому и по месту работы были созданы более 25 000 кружков по обучению грамоте. Примерно из 300 000 обучающихся 200 000 завершили обучение в этих кружках, и 85% из них сдали выпускные экзамены, получив удовлетворительные оценки. Эта кампания стала важным уроком в отношении мобилизации, педагогики и привлечения к работе по распространению грамотности молодых студентов (вставка 9.11).

В **Намибии** после обретения независимости в 1990 г. министерство образования разработало руководящие принципы, учебники для начинающих и учебные пособия по обучению грамоте и привлекло к работе 50 местных активистов, занимающихся распространением грамотности, которые прошли трехмесячную подготовку, а затем были направлены в различные регионы страны, чтобы найти там преподавателей грамоты (так называемых «распространителей»), заключить с ними контракты и подготовить их к работе. Эта программа была хорошо спланирована и

Вставка 9.11 Уроки, извлеченные из проведения кампании по распространению грамотности в Эквадоре

- Массовые кампании в поддержку грамотности при активном участии широких слоев населения возможны в странах, имеющих демократически избранное или народное правительство.
- Приемлемые результаты обучения чтению и грамоте могут быть получены, если достаточно большое внимание уделяется педагогическим, а не идеологическим проблемам и если качество обучения считается не менее важным, чем число обучающихся.
- Молодые студенты могут стать эффективными помощниками на занятиях по обучению грамоте и активными организаторами, опираясь на эффективное руководство, наличие педагогической подготовки и уверенность в собственных силах.
- Высокое общественное мнение и широкое участие общественности можно обеспечить получением хороших практических результатов.

Источник. Torres (2005).

профинансирована, хотя «распространители» не получали достаточной поддержки в процессе своей работы (Lind, 1996).

В **Эритрее** расширенная программа обучения взрослых грамоте (2002-2006 гг.) призвана научить 450 000 взрослых на их родном языке базовым навыкам грамоты и счета. Особые усилия предпринимаются с целью обеспечения участия нетрудоспособных, женщин, перемещенных лиц, беженцев, вернувшихся из Судана, а также демобилизованных военнослужащих Эритреи. Отдел образования взрослых министерства образования планирует программу, руководит ее осуществлением, проводит мониторинг и оценку хода выполнения программы в партнерстве с другими министерствами, учреждениями системы Организации Объединенных Наций, местными и международными НПО, а также государственными и частными партнерами. Процесс обучения поддерживается образовательным вещанием, а также небольшими сельскими библиотеками или комнатами для чтения. Обеспечивается уход за детьми обучающихся женщин (Ghebregzghi, 2003).

Все эти примеры касаются крупных национальных программ. Однако многие виды деятельности по распространению грамотности невелики по своим масштабам и часто осуществляются довольно изолированно

В Эквадоре было подготовлено примерно 70 000 преподавателей грамоты в рамках национальной кампании по распространению грамотности

²⁷ Как сообщалось, к марту 2003 г. около 98 миллионов взрослых обучились грамоте. 75% сделали это в рамках кампаний в поддержку всеобщей грамотности, а остальные 25% — иными путями (Govinda and Biswal, 2005b). Хотя эти цифры могут быть завышены, указанные кампании, несомненно, дали ощутимые результаты.

Общинные учебные центры могут обеспечить установление партнерских отношений между правительством и гражданским обществом

друг от друга под руководством НПО, религиозных учреждений и других ОГО. Хотя в большинстве случаев такая деятельность сопряжена с более тесными контактами с обучающимися, в ходе ее осуществления возникают проблемы, аналогичные тем, с которыми приходится сталкиваться при осуществлении более крупных программ: изыскание постоянных источников финансирования, обеспечение подготовки и мотивации сотрудников, получение необходимых материалов и, что самое главное, обеспечение поддержки общины.

Еще большей проблемой является распространение приобретенного на местах полезного практического опыта. Поддержание высокого качества работы сотрудников, обеспечение возможностей профессиональной подготовки, получение доступа к учебным материалам и сокращение разрыва между координаторами и группами обучающихся представляют собой серьезные проблемы, о чем свидетельствует опыт осуществления программ в рамках инициативы РЕФЛЕКТ.

В **Гане** оказалось экономически невозможным соблюдать предусматриваемый этой инициативой подход к обучению и контролю применительно к более крупномасштабной программе. Заложенные в пилотном проекте стимулы, такие как компенсация транспортных расходов и оплата питания, потребовали значительной политической поддержки деятельности по их более широкому применению. К тому же высокая текучесть преподавательского состава стала серьезным тормозом при составлении крупномасштабных программ (Riddell, 2001).

Масштабы координации и интеграции различных программ и видов деятельности в рамках общей национальной политики значительно отличаются друг от друга. Фрагментация и даже конкуренция противодействуют налаживанию настоящего партнерства, при котором грамотность становится всеобщей заботой. Поэтому то, каким образом распределяются ресурсы, роли и ответственность между заинтересованными сторонами, является главным соображением при планировании и разработке политики и стратегии распространения грамотности.

Недавняя оценка программ обучения грамоте, проведенная при поддержке Всемирного банка, пришла к выводу, что большое значение имеют активная правительственная

подготовка и контроль со стороны НПО. В документе говорится, что «хотя одни НПО могут осуществлять высококачественные программы обучения грамоте, другие нуждаются в значительной поддержке и мониторинге» (Abadzi, 2003a). Некоторые исследователи усматривают опасность в том, что общинные организации могут попасть в зависимость от правительственного финансирования и следовать практике, которая будет противоречить их принципам разработки программ (Duke and Hinzen, 2005).

Правительство **Уганды** поощряет плюрализм оказания образовательных услуг. Такая политика породила множество незначительных и отдельных инициатив, информация о которых весьма ограничена и которые осуществляются в основном изолировано друг от друга. Существуют согласованные рамки сотрудничества между правительством и гражданским обществом в области обучения взрослых грамоте, однако многие группы не охвачены таким сотрудничеством. В результате их деятельность приносит мало пользы общим усилиям правительства в области обеспечения грамотности. Все инициативы были бы более эффективными, если бы они осуществлялись при большем взаимодействии друг с другом на основе единой структуры деятельности в области распространения грамотности (Okech, 2005).

Партнерские отношения могут быть более или менее неформальными. В **Сенегале** деятельность по принципу «faire-faire», предусматривающая привлечение внешних источников, осуществляется под руководством учреждения, созданного для содействия распространению грамотности среди взрослых со стороны НПО и малых предприятий. Эта модель партнерства между государственными и частными предприятиями получает распространение и в других странах Западной Африки. Первоначальный успех такого подхода в Сенегале объяснялся в значительной степени «глубокой приверженностью правительства к такому подходу и к решению проблемы грамотности. Вот почему этот подход, основанный на привлечении внешних источников, не является заменой государственного участия» (Nordtveit, 2004, цит. по Duke и Hinzen, 2005). Однако качество осуществления программы пострадало, поскольку «некоторые провайдеры больше интересовались получением средств, чем обеспечением

высококачественных курсов обучения грамоте» (Nordtveit, 2005b). В **Бразилии** партнерские отношения сложились между местными властями, университетами, крупными НПО, компаниями, а также общинными организациями (вставка 9.12).

Работа Masagão Ribeiro и Gomes Batista (2005) выявила необходимость обеспечить следующее:

- увеличение правительственных расходов, предусмотренных для самых бедных регионов;
- оказание технической помощи, направленной на содействие местным властям в управлении, реализации, мониторинге и оценке программ;
- более активное участие гражданского общества с целью содействия оказанию государственной помощи, осуществлению независимого мониторинга государственной политики и охвату маргинальных групп общества, а также с целью содействия органам самоуправления в упрочении партнерских отношений с общинными организациями;
- ослабление контроля над крупными корпоративными и церковными организациями.

Общинные учебные центры могут обеспечить установление конструктивных партнерских отношений между секторами, а также между правительством и гражданским обществом. В Азии такие центры поддерживаются через Программу по образованию для стран Азии и Тихого океана (АППЕАЛ). Эти центры «сочетают образование с развитием общин и с активным участием населения (как молодых, так и пожилых людей), включая посещение занятий по изучению навыков грамотности, а также курсов подготовки в рамках сети традиционных и современных структур правительства и НПО» (Duke и Hinzen, 2005).

Разумеется, ни одна модель организации кампаний, разработки программ или налаживания партнерских отношений не может дублироваться во всех странах. Подход к данной проблеме должен учитывать конкретные условия. Но какая бы ни была модель, ее реализация требует твердой приверженности национального и местного политического руководства, а также активного участия местной общины. Немаловажное значение имеют также качество людских ресурсов и участие ОГО (особенно на уровне

Вставка 9.12 Модели партнерских отношений в области распространения грамотности в Бразилии

Движение в поддержку грамотности (MOVA) под руководством Пауло Фрейре началось в Сан-Паулу в начале 1990-х гг. В результате установившихся партнерских отношений на общинные организации была возложена ответственность за найм младших преподавателей и набор обучающихся, а также за организацию проведения групповых занятий. Городской совет выделил средства для оплаты труда младших преподавателей и взял на себя ответственность за руководство педагогической деятельностью и мониторинг. В 1992 г. около 18 000 обучающихся взрослых приняли участие в изучении программ, инициированных 73 общинными организациями. После их закрытия из-за изменений в составе городского правительства эти программы были возобновлены в 2001 г. и распространены на другие города. При этом они были приспособлены к местным условиям и предусматривали привлечение новых партнеров, таких как профсоюзы и частные компании.

В 1996 г. федеральное правительство приступило к осуществлению Программы солидарного распространения грамотности, которая стала частью его политики, направленной на сокращение масштабов нищеты. При этом институты высшего образования координировали деятельность, связанную с привлечением к работе муниципальных органов, подготовкой и руководством работы младших преподавателей. Муниципальные власти объявили набор учащихся и обеспечили их надлежащими помещениями. В 1998 г. Программа солидарного распространения грамотности была преобразована в НПО, однако федеральное правительство продолжало обеспечивать большую часть ее финансирования. В период 1997-2004 гг. в число ее партнеров вошли 2050 муниципальных органов, 144 частных компании и 209 высших учебных заведений. Стоимость обучения одного учащегося составляла 62 долл., включая гранты для младших преподавателей, оплату услуг местных координаторов, стоимость завтраков и учебников для обучающихся, а также расходы, связанные с подготовкой и оценкой.

В 2003 г. новое правительство Бразилии приступило к осуществлению более ускоренной инициативы под названием «Грамотная Бразилия», в рамках которой финансируются правительственные учреждения и НПО, имеющие опыт работы в области распространения грамотности среди взрослых, с тем чтобы те имели возможность расширить круг своей деятельности. В 2004 г. эта инициатива укрепила партнерские отношения с местными органами самоуправления. На 2005 г. планировалась дальнейшая децентрализация.

Источник. Masagão Ribeiro and Gomes Batista (2005).

общины), местных властей и учреждений высшего образования в планировании и осуществлении национальной стратегии.

Финансирование распространения грамотности

Значительное расширение программ обучения взрослых грамоте требует дополнительного финансирования. Хотя достоверных данных об уровне финансирования программ обучения молодежи и взрослых недостаточно, имеющаяся информация говорит о том, что в большинстве развивающихся стран такое финансирование находится на очень низком уровне как с точки зрения общего объема, так

Во многих странах на программы распространения грамотности выделяется всего 1% национальных ассигнований на образование

и с точки зрения выбора приоритетов в общенациональном бюджете и бюджете сектора образования²⁸. Во многих странах на программы распространения грамотности выделяется всего 1% национальных ассигнований на образование (DFID, 2000).

Существуют и исключения²⁹, однако приведенные в таблице 9.3 примеры дают более точное представление о сложившейся практике.

Любая попытка определить общий объем ассигнований на распространение грамотности сопряжена с большими трудностями. Средства центрального правительства могут выделяться многочисленными министерствами, а ответственность за мобилизацию ресурсов все чаще перекладывается на более

низкие уровни управления. Кроме того, почти невозможно объединить средства, предоставляемые НПО, работодателями и донорами³⁰. Стоит признать, что на распространение грамотности тратится больше, чем показывают правительственные цифры, но это не означает, что не требуются новые дополнительные средства.

Какие финансовые решения и стратегии следует рассмотреть? Каким образом можно разработать долгосрочные финансовые стратегии? Чтобы дать ответы на эти вопросы, необходимо определить некоторые основные параметры расходов на осуществление высококачественных программ распространения грамотности и уделить внимание разработке стратегии мобилизации ресурсов.

Таблица 9.3 Примеры ассигнований на неформальное образование и распространение грамотности

Ботсвана	Правительство несет полную ответственность за расходы по осуществлению национальной программы распространения грамотности. Для проведения конкретных мероприятий требуется помощь, однако не предпринимается никаких усилий, чтобы получить помощь со стороны обучающихся, общин или НПО. Общий бюджет департамента неформального образования лишь немного превышает 1% от общего бюджета министерства образования на 2001-2004 гг. 43% этой суммы выделяется Колледжу дистанционного и открытого обучения Ботсваны, а также Африканской ассоциации учреждений заочного обучения (Nanemang, 2005).
Бразилия	В 1995 г. на образование молодежи и взрослых было выделено 1,4% из общей суммы государственных расходов на образование, что распределялось следующим образом: федеральные расходы – 9,2%; расходы штатов – 62,3%; муниципальные расходы – 28,4% (более свежих данных нет). В 1996 г. был учрежден Фонд для развития начального образования и преподавания с целью содействия равноправию в вопросах получения начального образования. Это сократило объем финансирования образования взрослых штатами и муниципалитетами. Начиная с 2001 г., федеральное правительство стало компенсировать это, выделив дополнительные средства 14 самым бедным штатам и 398 муниципалитетам с низким уровнем доходов населения. В 2003 г. министерство образования начало переговоры с органами управления штатов и муниципалитетами с целью создания фонда, который покрывал бы расходы на всех уровнях базового образования, включая распространение грамотности среди молодежи и взрослых (Masagão и Batista, 2005).
Непал	В период 1995/1996-2002/2003 гг. доля средств, выделяемых на развитие неформального образования, от общего объема бюджетных ассигнований на образование колебалась от 0,50% до 1,48% (а доля общего объема ассигнований на распространение грамотности – от 0,50% до 0,75%) (Koirala и Aryal, 2005).
Никарагуа	Министерство образования, культуры и спорта в 2000 г. выделило 1,5% своего бюджета (22 миллиона долл.) на образование взрослых, а в 2002 г. – 2,2% (34,4 миллиона долл.). Осуществление программы распространения грамотности и базового образования взрослых, которая с 1997 г. по 2003 г. финансировалась испанскими донорами, взяло на себя правительство, которое обеспечивает непрерывность этой работы путем использования предоставленного Межамериканским банком развития займа в размере 10 миллионов долл. на период 2004-2006 гг. (Arrien, 2005).

Примечание. Трудно отделить ассигнования на распространение грамотности от ассигнований на образование взрослых.

Источники. Указаны в таблице выше.

Определение расходов на программы распространения грамотности

Компоненты любой программы распространения грамотности во многих отношениях ничем не отличаются от составных частей программ осуществления другой деятельности в области образования. Они включают в себя необходимые первоначальные затраты, число учителей и преподавателей, которых нужно подготовить и которым нужно платить заработную плату, список учебных материалов, которые нужно разработать и предоставить, а также необходимые оперативные расходы³¹ (Oxenham et al., 2002; Abadzi, 2003a). Если осуществление программ распространения грамотности является частью более широкой деятельности в целях развития, такой, как повышение уровня здравоохранения или жизненного уровня, то тогда

28. В недавнем обзоре вопросов распространения грамотности в документе по стратегии сокращения масштабов нищеты, подготовленном для настоящего доклада, отмечалось, что ссылок на уровень финансирования деятельности по распространению грамотности мало, а то и вовсе нет (UNESCO-IIEP, 2005a).

29. Объединенная Республика Танзания (1961-1986 гг.) и Кабо-Верде (1975-1999 гг.) выделили на неформальное образование примерно 10% своих национальных бюджетных ассигнований на образование (Abadzi, 2003a).

30. Получить данные о финансировании деятельности по распространению грамотности от доноров так же трудно, как и от правительств. Базы данных ОЭСР-КПР не дают возможности выделить информацию, касающуюся лишь грамотности. В период 1990-2002 гг. займы Всемирного банка составили от 1% до 9% от общей суммы займов на нужды образования (Abadzi, 2003a).

31. Хотя осуществление программ распространения грамотности среди взрослых не требует строительства школьных зданий, может возникнуть потребность в ресурсных центрах в сочетании с центрами подготовки.

требуются дополнительные расходы, связанные, например, с подготовкой «специальных» начинающих преподавателей, до этого не занимавшихся обучением грамоте, а также с предоставлением финансовых и кредитных услуг (Oxenhām et al., 2002).

Ни одну из этих статей расходов нельзя легко стандартизировать³². Они различаются в зависимости от уровня оплаты труда инструкторов и преподавателей, вида учебных материалов, продолжительности изучения программы, расходов на подготовку преподавателей, наличия или отсутствия вспомогательной поддержки и от возможностей получать образование в течение длительного времени. Если используются новые технологии, то это тоже связано с дополнительными расходами. Кроме того, расходы отличаются друг от друга как внутри страны, так и за ее пределами.

Необходимо с осторожностью сравнивать показатели в каждой стране, поскольку уровень покупательной способности и характер программ везде разные, хотя результаты такого сравнения и были бы интересными. Анализ всего лишь 29 программ по распространению грамотности показал, что примерная средняя сумма расходов на одного учащегося составила 47 долл. в странах Африки к югу от Сахары, 30 долл. в странах Азии и 61 долл. в странах Латинской Америки (GCE/ActionAid, 2005)³³. Определение расходов на «успешно завершивших обучение» учащихся показывает, что средний уровень таких расходов составил, соответственно, 68 долл., 32 долл., 83 долл. (таблица 9.4). Расходы на одного учащегося, охваченного обучением (за исключением промышленно развитых стран), составляют от 16 долл. до 167 долл., а расходы на одного учащегося, успешно завершившего обучение, колеблются от 18 долл. до 199 долл. В обзоре программ образования взрослых, проведенным Всемирным банком, подсчитанные расходы колеблются от 6 долл. до 58 долл. на одного учащегося, охваченного обучением, и от 12 долл. до 74 долл. на одного учащегося, успешно завершившего обучение (Oxenhām,

2003). Осуществляемая в Сенегале программа распространения грамотности и сокращения бедности определяет расходы на одного взрослого обучающегося в размере 50 долл. (это в общем соответствует стоимости одного года обучения в начальной школе).

Таблица 9.4 Расходы на одного учащегося в рамках программ распространения грамотности

Регион/страна	Учащийся, охваченный обучением (долл.)	Учащийся, успешно заверш. обучение (долл.)	Организация или программа
Азия/Тихий океан			
Средняя вел. (n = 4)	30	32	
Непал	16	18	Международная стипендия Непала
Пакистан	30	30	Общинный совет по борьбе с неграмотностью Буньяда
Соломоновы О-ва	40	40	Ассоц. по вопросам грамотности Соломоновых О-вов
Вьетнам	35	38	Отделение «ЭкшнЭйд» во Вьетнаме
Латинская Америка/Карибский бассейн			
Средняя вел. (n = 12)	61	83	
Боливия	20	29	Fundación IRFA
Боливия	22	27	Fundación de Población
Боливия	167	199	Ayuda en Acción
Бразилия	38	38	Министерство образования
Бразилия	57	73	Serviço Social da Indústria (SESI)
Бразилия	125	167	Projeto Escola Zé Peão
Бразилия	56	58	Centro Josué de Castro: Estudos e Pesquisas
Эквадор	31	40	Centro de Alfabetización
Гватемала	19	53	Comité Nacional de Alfabetización
Перу	61	125	Нац. программа по распространению грамотности
Перу	90	110	Fundación Ayuda en Acción
Перу	67	72	Escuela Campesina de Educación y Salud (ESCAES)
Африка к югу от Сахары			
Средняя вел. (n = 14)	47	68	
Ангола	30	36	AAQB
Буркина-Фасо	20	...	TinTua
Гамбия	60	80	Проект по обучению навыкам жителей общины
Гана	20	31	«ЭкшнЭйд»
Кения	43	80	EPID
Лесото	118	178	Уитвотерзрандский университет
Малави	63	100	Деятельность по развитию здравоохранения в сельской местности
Мали	55	89	Jeunesse et Développement
Нигер	39	118	VIE
Сенегал	32	38	Tostan
Сомали	28	...	Африканский фонд образования
Судан	75	115	АДРА
О.Р. Танзания	50	51	«ЭкшнЭйд»
Замбия	22	31	Форум в поддержку народных действий
Другие страны			
Бельгия	1 423	...	Lire et Ecrire
Канада	2 646	2 646	Грамотность на Ист-Энде
Ирландия	742	742	НАГВ

Примечание: К этим данным следует относиться с осторожностью, особенно в тех случаях, когда расходы, касающиеся охваченного обучением учащегося, и расходы, связанные с «успешно завершившим обучение» учащимся, одинаковы, хотя они и дают общее представление о расходах на одного человека в ходе осуществления одного из видов сравнительно успешных программ.

Источник: GCE/ActionAid (2005)

32. Однако можно возразить, сказав, что «базовые» материалы включают классные доски, мел, книги, канцелярские принадлежности, тетради и очки для учащихся с плохим зрением.

33. Из 67 программ, охваченных обзором ГКО/«ЭкшнЭйд», лишь 29 сумели представить финансовые данные, которые позволили произвести расчеты, приведенные в таблице 9.4. Однако нет уверенности в том, что даже эти результаты сопоставимы. Руководители многих программ заявили, что не работали в полную силу из-за нехватки ресурсов.

Производство учебных материалов является одной из главных статей расходов

Эти цифры дают общее представление о расходах на международном уровне, но сами по себе мало полезны для тех, кому приходится определять исходные величины для существенного расширения национальной программы распространения грамотности. Есть ли какие-то руководящие принципы или ориентиры, которые помогли бы в этом отношении? Ключевым соображением здесь являются расходы, связанные с оплатой труда преподавателей грамоты. Если это не добровольцы, то такая оплата скорее всего будет главной статьей расходов. Хотя большинство исследователей приветствует добровольный подход, многие из них отмечают, что долгосрочное и непрерывное осуществление программы зависит от уровня вознаграждения, который поможет сохранить численность преподавателей грамоты и повысить уровень их знаний³⁴. Таким преподавателям необходимо платить вознаграждение, а их подготовка должна финансироваться.

В исследовании, проведенном ГКО/«ЭкшнЭйд», делается вывод о том, что помощникам преподавателей необходимо выплачивать в качестве вознаграждения сумму, которая была бы по меньшей мере эквивалентна минимальной заработной плате преподавателя начальной школы, за все отработанные часы, включая период подготовки, приготовления к занятиям и последующий период. Однако, учитывая то, с каким трудом многие правительства изыскивают достаточно средств на выплату достойной заработной платы учителям начальных школ, этот потенциальный ориентир ставит важные и трудные вопросы. Для того чтобы обучение взрослых грамоте стало важной составной частью политики в области образования, а также общей политики в целях развития, ассигнования должны выделяться на таком уровне, который обеспечивал бы как неправительственные, так и правительственные программы достаточными ресурсами для улучшения качества образования. Эта проблема, которая стоит перед разработчиками национальной политики и составителями бюджета, выходит за рамки одной лишь политики распространения грамотности.

«Успех деятельности по распространению грамотности среди взрослых и обеспечению базового образования в значительной мере зависит от работы младших преподавателей, а эффективность их работы зависит от

полученной ими подготовки» (Rogers, 2005). Очевидно, необходим какой-то минимальный период начальной подготовки. Исследование, проведенное ГКО/«ЭкшнЭйд», рекомендует предоставлять младшим преподавателям по меньшей мере две недели на начальную подготовку и периодическую учебу на курсах повышения квалификации, а также давать им возможность постоянно обмениваться мнениями и опытом со своими коллегами. Связанные с этим расходы будут существенно отличаться друг от друга в разных странах. В недавнем бюджете послевоенного Афганистана расходы на подготовку определялись на том же уровне, что и расходы на производство всех необходимых пособий для учителей и учебных материалов. Недавно правительство Бразилии предложило выделять на подготовку от 20% до 30% всех расходов на персонал. Такого рода затраты являются существенной инвестицией в расширение программ. Чтобы они стали главным источником финансирования подготовки, они должны осуществляться правительством или же путем правительственной поддержки частного сектора и других источников, включая доноров (вставка 9.13).

Вставка 9.13 Финансирование подготовки преподавателей грамоты и их инструкторов

Обычно финансирование подготовки в значительной мере осуществляется донорами. В странах Тихого океана правительства часто выделяют бюджетные ассигнования на подготовку, однако многие расходы покрываются такими международными учреждениями, как ЮНЕСКО (Региональное бюро для стран Азии и района Тихого океана – ПРОАП и Азиатско-Тихоокеанский культурный центр – АККЮ), Немецкой ассоциацией народных университетов – IIZ/DVV и японскими целевыми фондами. НПО в Лаосской Народно-Демократической Республике, нефтяные и каучуковые компании и компании мобильной телефонной связи в Бразилии, лотереи и благотворительные организации в Ирландии, а также предпринимательские компании в Южной Африке поддерживают подготовку преподавателей. В некоторых случаях местные общины и обучающиеся младшие преподаватели грамоты находят собственные средства для подготовки, а правительства и НПО используют своих служащих в качестве инструкторов.

Источник. Rogers (2005).

34. В работе Abdazi (2003a) отмечается, что осуществление программы распространения грамотности в Индонезии зависело от работы 170 000 добровольцев, но при этом текучесть кадров была очень велика, а требования относительно продолжительности рабочего дня – ограничены. «Эффективность более дешевых программ по сравнению с более дорогими систематически не оценивалась, однако практика показывает, что лишь немногие из них характеризовались как низким уровнем затрат на одного участника, так и наличием постоянного состава хорошо работающих преподавателей. Чтобы избежать ловушки «низкие затраты – низкая эффективность», необходимо оценивать расходы по степени реализации программ, а их эффективность – с точки зрения долгосрочной стратегической перспективы».

Другой главной статьей расходов является производство учебных материалов. Такие расходы значительно отличаются друг от друга в зависимости от педагогических методов осуществления программы, масштабов возобновляемых ресурсов обучения в процессе изучения программы, наличия необходимых материалов и использования ИКТ. Кроме того, инвестирование в создание среды, благоприятствующей грамотности, приобретает значительную важность при обеспечении гораздо большего количества текстов и других учебных материалов. Хотя некоторые из этих материалов могут быть включены в индивидуальные программы обучения грамоте, со многими из них этого не происходит. В таком случае наличие этих материалов зависит от того, в какой мере правительство и другие заинтересованные стороны готовы инвестировать средства в издание независимых или субсидируемых газет и материалов на местном или национальном языках, предоставление услуг передвижных библиотек и т.д. Такие издержки являются дополнительной статьей обычных расходов на осуществление индивидуальных программ.

Другие бюджетные статьи включают расходы на внедрение программы, ее осуществление, накладные расходы и (хотя такие статьи слишком редко встречаются в бюджетах многих программ) расходы на мониторинг и оценку. В работе Abadzi (2003a) делается вывод, что расходы на осуществление программ весьма значительны и не должны недооцениваться. Кроме того, такие расходы могут стать постоянными и значительными, если подходить к проблеме с учетом более длительной перспективы,

согласно которой преимущества краткосрочных программ обучения грамоте должны приумножаться путем обеспечения доступа к продолжительному неформальному образованию. «Страны, взявшие за решение проблемы распространения грамотности среди взрослых, должны рассмотреть свои долгосрочные обязательства и определить, в какой мере они желают финансировать более эффективные, но и (сравнительно) более дорогостоящие программы» (Abadzi, 2003a).

Следует еще раз подчеркнуть, что ни одна из этих статей расходов не может быть с легкостью стандартизирована, однако ради того, чтобы получить более точную информацию о величине дополнительных расходов, которые, возможно, придется понести для обеспечения значительного прогресса в достижении Дакарской цели обеспечения грамотности, на составителей настоящего доклада была возложена задача провести предварительную работу в сотрудничестве с проектом ЮНЕСКО «Инициатива по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей» (LIFE) (Van Ravens and Aggio, 2005). Были сведены воедино два набора данных. Во-первых, были произведены примерные расчеты численности считающихся неграмотными людей, которые нуждаются в приобретении базовых навыков грамоты в целях достижения Дакарской цели обеспечения всеобщей грамотности. Таблица 9.5 содержит данные, в соответствии с которыми глобальная целевая группа насчитывает более 550 миллионов человек, причем почти половина из них проживает в Южной и Западной Азии.

Инвестирование в расширение среды, благоприятствующей грамотности, имеет большое значение

Таблица 9.5 Масштабность Дакарской цели обеспечения всеобщей грамотности в разбивке по регионам и уровням развития

	Уровень неграмотности среди взрослого населения в период 2000-2004 гг. (средняя величина)	Число неграмотных среди взрослого населения в период 2000-2004 гг. (тыс.)	Дакарская цель	
			Целевой уровень грамотности (в среднем)	Число неграмотных, подлежащих охвату (тыс.)
Арабские государства (13)	30.2	54 662	92.2	38 191
Центр. и Восточная Европа (18)	2.2	8 180	100.0	8 180
Центральная Азия (8)	1.0	385	100.0	385
Восточная Азия и Тихий океан (15)	13.9	123 742	99.1	123 306
Латин. Америка и Карибский басс. (24)	12.5	37 171	99.1	36 061
Южная и Западная Азия (7)	33.7	385 974	85.6	265 021
Африка к югу от Сахары (37)	40.4	132 083	82.3	86 538
Развивающиеся страны (122)	22.0	742 196	92.7	557 681

Примечание. Рассчитано на основе данных, содержащихся в таблицах Статистического приложения. Число стран в каждой группе дается в скобках и отличается от числа, приведенного в таблице 2.6

Источник. Van Ravens and Aggio (2005).

На втором этапе анализа были произведены расчеты стоимости завершения одним учащимся обучения грамоте по программе с установленными сроками и качественными показателями в процентном отношении к величине ВВП на душу населения каждой страны. В таблице 9.6 приводятся общие результаты этой работы на региональном и мировом уровнях. С некоторыми оговорками авторы исследования приходят к средним величинам региональных расходов на каждого учащегося, завершившего обучение, которые практически не отличаются от результатов, полученных в ходе исследования ГКО/«ЭкшнЭйд». Это следующие величины: 41 долл. для Африки к югу от Сахары (показатель «ЭкшнЭйд» – 47 долл.), 60 долл. для Латинской Америки (показатель «ЭкшнЭйд» – 61 долл.) и 30 долл. для Азии (показатель «ЭкшнЭйд» – 30 долл.).

Данные, приводимые в таблице 9.6, предполагают, что в течение 13 лет с 2002 г. по 2015 г. понадобилось бы 26 млрд. долл. или примерно 2 млрд. долл. в год, для того чтобы более 550 миллионов человек смогли пройти программу обучения грамоте продолжительностью 400 часов. Поскольку с тех пор уже прошло несколько лет, теперь понадобится по меньшей мере 2,5 млрд. долл. в год. Хотя такие расходы не будут носить постоянного характера, они приведут к более высокому спросу на получение дальнейшего образования и создание более благоприятной для грамотности среды. На региональном уровне проблема численности и финансирования острее всего ощущается в Южной и Западной Азии, хотя относительные расходы являются самыми высокими в арабских государствах.

Это – весьма приблизительные расчеты. Любые изменения в предпосылках приведут к значительному изменению окончательных цифр. Так, например, если применять единый уровень расходов в 20 долл. (что подразумевает очень низкие расходы по программе обеспечения грамотности), то предполагаемый общий объем глобальных расходов составит чуть более одной трети общих расходов, указанных в таблице. Если масштабы охвата и/или качество обучения грамоте значительно повысится, то расходы соответственно увеличатся. Расчетная величина от 10 до 50 млрд. долл. на десять лет соответствует как порядку величин, так и масштабности проблемы.

Таблица 9.6 Расчетная стоимость достижения грамотности как компонента Дакарской цели 4

Регион	Общий объем расходов (млн. долл.)
Арабские государства (13)	4 017
Центральная Азия (8)	11
Восточная Азия и Тихий океан (15)	6 552
Латин. Америка и Карибский бассейн (24)	4 948
Южная и Западная Азия (7)	7 214
Африка к югу от Сахары (37)	3 208
Общие расходы развивающихся стран	25 951
Средние ежегодные расходы развивающихся стран*	1 996

* Рассчитано на тринадцатилетний период до 2015 г.
Источник. Van Ravens and Aggio (2005).

Потенциальное преимущество данной работы, похожей на исследование ГКО/«ЭкшнЭйд», состоит в том, что она предлагает схему, призванную стимулировать обсуждение политики в этой области на глобальном и государственном уровнях, когда предположения могут вноситься с учетом существующих условий³⁵.

Мобилизация дополнительных ресурсов в целях обеспечения грамотности

Жители стран с низким уровнем доходов имеют очень ограниченную возможность оплачивать свое образование, поэтому в таких странах больше всего необходимо осуществлять следующую стратегию мобилизации ресурсов (Oxenham et al., 2002):

- Необходимо увеличить бюджетные ассигнования на распространение грамотности (как в виде отдельной статьи, так и в виде выделения больших средств на непрерывное образование взрослых), хотя делать это необходимо не за счет инвестирования средств в качественное школьное обучение. Распределение ассигнований между различными правительственными учреждениями должно привести к росту общего уровня финансирования, однако это вызовет необходимость в более строгой координации. Также большое значение имеет инвестирование в расширение среды, благоприятствующей грамотности, чтобы можно было производить и распространять самые разнообразные материалы, пригодные для людей, лишь недавно освоивших навыки грамоты.

35. Динамичное представление об исследовании Van Ravens/Aggio можно получить на веб-сайте www.efareport.unesco.org. Оно позволит посетителям изменить методы расчета стоимости по отдельным странам на электронной таблице и сделать конкретный расчет стоимости деятельности по достижению Дакарской цели обеспечения грамотности.

- Необходимо создавать как можно больше механизмов для мобилизации ресурсов на низшем правительственном уровне, а также в общинах, однако при этом ни в коем случае никого не лишать возможности пользоваться благами программ изучения грамоты из-за их высокой стоимости.
- Во многих странах правительства и, возможно, национальные НПО могут создавать консорциумы или развивать партнерские отношения с частным сектором, учреждениями-донорами и международными НПО. Это может привести к установлению партнерских отношений между государственным и частным секторами, похожих на те, которые уже сложились в Сенегале (принцип «faire-faire»), Гамбии и Гвинее³⁶.

В общемировом масштабе международные доноры должны восполнять финансирование в соответствии с предусмотренным Дакарскими рамками действий обязательством следить, чтобы «отсутствие средств не помешало ни одной стране, серьезно решившей обеспечить образование для всех, достичь этой цели». Такое обязательство часто упоминается, когда речь заходит о ВНО, однако это редко происходит (если вообще происходит), когда говорят о грамотности.

Выбор того или иного стратегического направления в любой стране и/или при осуществлении какой-то одной программы должен учитывать конкретные условия. Однако и без того ясно, что расширение программ распространения грамотности среди молодежи и взрослых в бедных странах требует такой национальной стратегии финансирования, которая использовала бы различные источники координированным образом. Это требование приобретает особую актуальность в том случае, если программы распространения грамотности среди взрослых направлены на то, чтобы удовлетворить потребности тех, кто по какой-то причине не сумел получить школьного образования (Abadzi, 2003a).

Настоящий раздел показывает нехватку данных и недостаточность исследований, касающихся финансирования деятельности по распространению грамотности. Остро необходима прочная фактическая база для применения рентабельных и устойчивых подходов к осуществлению высококачественных программ

распространения грамотности и созданию среды, благоприятствующей грамотности. Примеры такой работы можно найти в Бангладеш, Бразилии, Мексике и Южной Африке. Активная инициатива, направленная на создание потенциала в области мониторинга и оценки программ распространения грамотности, должна осуществляться систематически на всех надлежащих уровнях национальных систем образования (Bhola, 2005). Поддержка такой деятельности станет ценным вкладом в проведение Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций.

Проведение более последовательной национальной политики распространения грамотности

Правительства заявили о своей приверженности повышению уровня грамотности среди взрослых, однако сравнительно немногие из них разработали последовательную и долгосрочную национальную политику распространения грамотности — либо потому, что такая политика не считается приоритетной по политическим или экономическим соображениям, либо потому, что координация осуществления программ и/или создания более благоприятной и стимулирующей среды грамотности считается трудной, сложной и потенциально дорогостоящей работой. Вот почему в большинстве стран политика распространения грамотности — это менее чем сумма отдельных компонентов. Распространение грамотности в целях построения грамотного общества требует последовательного и всеобъемлющего подхода, прочно основанного на национальной стратегии образования и сокращения масштабов нищеты. Как можно стимулировать процесс разработки такой политики?

Ориентировочные рамки, разработанные Всемирным банком для содействия целенаправленной политике и планирования совместных усилий по достижению ВНО с помощью Инициативы ускоренного продвижения, вызвали широкое обсуждение во всем мире (глава 4). Несмотря на разные мнения относительно выбора показателей и их фактических значений, сама концепция таких рамок является полезным инструментом для разработки политики. Аналогичный подход

36. Партнерские отношения между государственным и частным секторами, конечно, имеют некоторые недостатки, включая то, что низкие фиксированные операционные издержки компенсируются высокими переменными операционными издержками (соблюдение условий контракта, надзор и мониторинг, информационные расходы, выбор провайдеров и т.д.), а также то, что провайдеры используют недостатки неэффективного государственного руководства и управления (например, исключение групп населения, обучение которых сопряжено с большими затратами из расчета на одного человека). Кроме того, некоторые критики утверждают, что такие партнерские отношения могут подорвать роль ОГО (Nordveit, 2005a).

**Лишь
немногие
правительства
разработали
последова-
тельную и
долгосрочную
политику
распростра-
нения
грамотности**

к стимулированию диалога по проблеме грамотности (в частности, грамотности среди взрослых) был бы также полезен. ГКО и «ЭкшнЭйд» разработали 12 базисных положений эффективной практики («исходных требований»), направленных на достижение этой цели. Они приводятся во вставке 9.14.

Разработка этих «исходных требований» весьма полезна, но она не может охватить все вопросы. Позиции, изложенные в требованиях 1 и 2, полностью соответствуют основной направленности настоящего доклада. То же самое относится и к требованию 3, хотя его существенные последствия для развития потенциала людских ресурсов внутри государственного аппарата должны будут учитываться при разработке национальной политики, включая необходимость продуктивно работать с гражданским обществом³⁷. Необходима значительная децентрализация с учетом лучшего знания на местах потребностей в области распространения грамотности, хотя и здесь требуется осторожность, поскольку децентрализация во многих областях протекает с разным успехом.

Требование давать оценку ходу осуществления программ распространения грамотности среди взрослых (требование 4) разумно и обращает внимание на ту область, которая является слабым звеном при осуществлении многих программ распространения грамотности, когда ресурсы и знания ограничены (Bhola, 2005).

Одним из ключевых аспектов всей системы является единый подход к проблеме инвестирования в людские ресурсы (требования 5, 6 и 7). Основополагающей предпосылкой является то, что, хотя отдельные программы и могут осуществляться удовлетворительно, необходим общенациональный подход к проблеме расширения и улучшения осуществления программ распространения грамотности. Поскольку удовлетворение такой потребности требует новых ресурсов и значительного наращивания потенциала в области подготовки, подход к этой проблеме позволит судить о том, насколько серьезно правительства стремятся приступить к осуществлению важнейших новых инициатив в области распространения грамотности, особенно тогда, когда многие программы распространения грамотности осуществляются лишь благодаря участию добровольцев и выплате гонораров. В сущности, это означает

признание нового контингента профессиональных работников образования.

Требования, касающиеся преподавания и обучения (8, 9 и 10), повторяют многие аргументы, приводимые в настоящем докладе, и оказывают воздействие на другие аспекты правительственной политики, включая языковую политику, право на информацию и книги, — то есть, области деятельности, сопряженные с политикой и связанные с техническими трудностями.

Необходимо вести более тщательную работу в связи с исходным требованием относительно определения расходов (11). В исследовании признается, что предложенное выделение на осуществление программ распространения грамотности среди взрослых по меньшей мере 3% национальных бюджетных ассигнований на образование (требование 12) носит произвольный характер. Гораздо сильнее аргументы, которые высказываются в поддержку того, что стратегия и политика должны определяться не какой-то установленной цифрой, а национальными потребностями.

Предложенная схема характеризуется четырьмя слабыми сторонами. Во-первых, она принижает роль гендера в деятельности по распространению грамотности, а также важности стратегии, учитывающей гендерные аспекты³⁸. Во-вторых, предполагая, что ситуация в стране будет оставаться относительно спокойной, эта система недооценивает возможность возникновения конфликтов и других чрезвычайных ситуаций и, хотя и в меньшей мере, необходимость принятия срочных мер в связи с эпидемией ВИЧ/СПИДа. В-третьих, эта система не определяет приоритеты исходных требований. Предложение об установлении трехгодичной продолжительности программы обучения грамоте с учетом связанных с ее осуществлением расходов может оказаться нереальным, а установление бюджетных ориентиров в вакууме может обеспечить достижение лишь ограниченных целей. В-четвертых, хотя предложенная схема имеет потенциально большое значение для стран с очень низким уровнем грамотности, она менее полезна для тех стран, целью которых является удовлетворение потребностей сравнительно небольшой, но разнородной целевой группы населения.

Несмотря на все эти слабые стороны, предложенная схема может содействовать

37. Разработчики программ распространения грамотности, участвовавшие в исследовании ГКО/«ЭкшнЭйд» (в большинстве своем представлявшие НПО), ясно заявили, что отношения между правительством и ОГО не должны быть односторонними и что правительство не должно указывать ОГО, каким образом осуществлять программы. Учитывая объем местных знаний и опыт, ОГО могут внести значительный вклад в определение и общую направленность стратегии распространения грамотности. Представители руководства программ также дали понять, что осуществляемая правительством координация может оказаться контрпродуктивной там, где связь между правительством и гражданским обществом отличаются слабостью или напряженностью.

38. Это касается, например, младших преподавателей того же пола, что и обучаемые, в однополых группах учащихся, а также разработки пособий для учителей и учебных материалов с учетом гендерного равенства.

Вставка 9.14 «Исходные требования» ГКО/«ЭкшнЭйд», призванные помочь разработать политику в области распространения грамотности

А. Понимание грамотности

1. Грамотность – это приобретение и применение навыков чтения, письма и счета, что способствует более активному участию в жизни общества, повышению жизненного уровня и гендерному равенству. Цели программ по распространению грамотности должны отражать такое понимание.

2. Грамотность – это постоянный процесс, требующий продолжительного обучения и практической работы. Политика и программы должны способствовать продолжительному обучению и фиксировать полученные результаты.

В. Управление деятельностью по распространению грамотности

3. Правительства несут главную ответственность за обеспечение права на грамотность и за осуществление руководства, разработку политики и выделение средств. Они должны:

- обеспечивать сотрудничество между соответствующими министерствами и связь со всеми соответствующими программами развития;
- работать в тесном сотрудничестве с компетентными ОГО;
- обеспечивать связь между всеми заинтересованными сторонами, особенно на местном уровне;
- обеспечивать соответствие деятельности по распространению грамотности тем проблемам, с которыми сталкиваются обучающиеся в повседневной жизни, путем децентрализации бюджетных ассигнований и принятия решений по учебным программам, методам и материалам.

С. Оценка программ распространения грамотности

4. Важно вкладывать средства в действующие механизмы обратной связи и оценки, в систематизацию данных и в стратегические исследования. При оценке основное внимание должно уделяться практическому применению усвоенного материала, с тем чтобы полученные знания содействовали более активному участию в жизни общества, повышению уровня жизни и здравоохранения и обеспечению гендерного равенства.

Д. Младшие преподаватели, инспекторы и инструкторы

5. Младшим преподавателям должна выплачиваться сумма, по меньшей мере эквивалентная минимальной заработной плате учителя начальной школы за все проработанные часы (включая период обучения, подготовки и последующей работы).

6. Младшими преподавателями должны быть местные жители, получившие достаточную начальную подготовку и регулярно посещающие курсы повышения квалификации, а также имеющие возможность постоянно обмениваться мнениями и взглядами со своими коллегами. Правительства должны создать систему служб для профессионального роста сотрудников сектора образования, включая инструкторов/инспекторов, обеспечивая им полный доступ к услугам младших преподавателей (например, с использованием дистанционного обучения).

7. Необходимо соблюдать соотношение как минимум один младший преподаватель на 30 учащихся и как минимум один инструктор/инспектор на 15 групп учащихся (1:10 в отдаленных районах), обеспечив при этом как минимум один инспекционный визит в месяц. Программы должны предусматривать такое расписание, которое гибко реагировало бы на потребности повседневной жизни учащихся, но при этом обеспечивало бы регулярные и продолжительные контакты (например, два раза в неделю как минимум в течение двух лет).

Е. Преподавание, обучение и создание более широкой среды, благоприятствующей грамотности

8. В многоязычной среде важно, чтобы учащиеся на всех уровнях имели возможность активно участвовать в выборе языка, на котором они обучаются. Необходимо предпринимать активные усилия по содействию обучению на двух языках и поддержке этой деятельности.

9. В процессе обучения необходимо использовать самые различные методы вовлечения участников в этот процесс, чтобы обеспечить активную сопричастность учащихся и влияние этого процесса на их жизнь. Те же методы вовлечения в учебный процесс должны также использоваться на всех уровнях подготовки инструкторов и младших преподавателей.

10. Правительства должны взять на себя ответственность за содействие созданию рынка для производства и распространения широкого ассортимента материалов, пригодных для лишь недавно научившихся читать, путем, например, совместной работы с издателями и владельцами газет. Они должны сочетать это с финансированием местного производства материалов, особенно тех, которые готовятся обучающимися, младшими преподавателями и инструкторами.

Ф. Финансирование деятельности по распространению грамотности

11. Предположительно, осуществление высококачественной программы распространения грамотности, отвечающей всем этим исходным требованиям, будет сопряжено с расходами от 50 долл. до 100 долл. на одного учащегося в год по меньшей мере в течение трех лет (два года начального обучения плюс обеспечение возможности всем продолжить обучение).

12. Правительства должны выделять на осуществление программ распространения грамотности среди взрослых по меньшей мере 3% своих бюджетных ассигнований на сектор образования, как это предусматривается настоящими исходными требованиями. Там, где правительства достигают этой цели, международные доноры должны восполнять любые недостающие ресурсы (например, путем включения грамотности среди взрослых в Инициативу ускоренного продвижения).

Примечание. Полный текст «исходных требований» см. в документе-источнике.

Источник. GCE/ActionAid (2005).

обсуждению проблемы выработки общей политики. Это не решение само по себе, а стимул к диалогу, который должен происходить в рамках разработки более широкой политики. Распространение грамотности среди молодежи и взрослых и создание среды, благоприятствующей грамотности, являются ключом к решению проблем сокращения бедности, развития сектора образования и разработки других стратегических направлений развития человечества. Если это не будет признано и не будут предприняты соответствующие действия, такие усилия не принесут желаемых результатов.

Грамотность и правительственная стратегия

Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН)³⁹

Анализ окончательных вариантов 56 ДССН (из которых 30 приходилось на страны Африки к югу от Сахары) и 11 предварительных вариантов ДССН, составленных в первой половине 2005 г., определил, в какой мере грамотность⁴⁰ является частью разработки политики (UNESCO-IIEP, 2005a).

При толковании результатов этого анализа следует проявлять осторожность. Политика в области распространения грамотности вовсе не обязательно привлекает внимание составителей ДССН. В планах работы сектора образования может уделяться внимание тем областям деятельности, которые не охватываются ДССН. С другой стороны, если политика в области распространения грамотности не охватывается ДССН, можно предположить, что она не имеет приоритетного значения.

В более чем 80% окончательных и предварительных вариантов ДССН уровень грамотности при определении масштабов нищеты используется в качестве одного из ее показателей, а неграмотность считается важным фактором сохранения нищеты. В ДССН, подготовленном Мали, говорится, что «бедность характеризуется неграмотностью». Камбоджа признает, что неграмотность исключает людей из процесса развития. В Джибути считается, что неграмотность объясняет бедность в сельской местности. В Мозамбике проводится параллель между детской смертностью, неграмотностью и гендерным неравенством.

Некоторые страны, такие, например, как Бурунди, Чад, Мавритания и Лаосская

Народно-Демократическая Республика, называют грамотность одной из главных целей развития. Камбоджа, которая стремится создать социально единое, высокообразованное и культурно развитое общество, отмечает, что это требует «решения проблем бедности, неграмотности и здравоохранения». Некоторые стратегии развития человеческого общества направлены на преодоление гендерного разрыва в области распространения грамотности путем, например, создания учебных центров для женщин в Мали, увеличения стипендий для девочек в Непале и осуществления программ обучения функциональной грамоте девочек и женщин в Замбии. В Боливии и Никарагуа гендерное равенство и грамотность увязаны с проблемой улучшения питания.

Больше всех внимание грамотности уделяет сектор образования. В тех странах, которые в какой-то мере отдают приоритет грамотности, внимание уделяется грамотности как среди молодежи (прежде всего в связи с ВНО), так и среди взрослых. В некоторых странах грамотности среди взрослых уделяется внимание другими секторами (занимающимися гендерной проблематикой, здравоохранением и питанием, а также, значительно реже, развитием сельского хозяйства и проблемами занятости). В Гондурасе и Лаосской Народно-Демократической Республике внимание уделяется проблемам грамотности и эффективного управления, гражданского самосознания и участия в жизни общества, а в Лаосской Народно-Демократической Республике и Малави — грамотности и окружающей среде.

Наряду с признанием потребностей конкретных групп населения, в ДССН главное внимание уделяется гендерному неравенству. Почти во всех этих документах неграмотность признается фактором, препятствующим расширению прав и возможностей женщин. Упомянуты также и особо уязвимые группы. Боливия увязывает бедность городских жителей и запущенность хозяйств местного населения с уровнем образования. Босния и Герцеговина усматривает аналогичную связь в отношении своего цыганского населения.

Когда ДССН изучаются в поисках более конкретного указания на стратегию в области распространения грамотности, в них обнаруживается сравнительно мало деталей. Основное внимание уделяется повышению качества школьного образования всех детей. Во вставке

39. ДССН — это документы по вопросам политики и осуществления национальной стратегии сокращения масштабов нищеты. Они определяют уровень нищеты, ключевую стратегию роста, меры по сокращению масштабов нищеты и развитию человеческого общества, а также подходы к укреплению институциональной системы. Образованию и грамотности обычно уделяется основное внимание в главе, посвященной развитию человеческого общества. Первоначально ДССН были разработаны в рамках инициативы по списанию долгов бедных стран, имевших большую задолженность.

40. Лишь немногие ДССН определяют понятие грамотности, но даже те 11 документов, которые делают это, дают весьма расплывчатые формулировки. Главные подходы предусматривают, что грамотность приравнивается к уровню школьного образования (например, в Камеруне это составляет 5 лет обучения в начальной школе) или к использованию определений, которые четко указывают на уровень грамотности среди взрослых (Албания, Джибути, Эфиопия, Нигер, Сенегал, Сьерра-Леоне, Шри-Ланка), а также к навыкам чтения и письма. В Мадагаскаре и Пакистане используются оба подхода. Несколько стран (в основном страны с переходной экономикой) имеют в виду грамотность в области использования информационных технологий, а ДССН Кении рассматривает грамотность в области информационных технологий как условие для найма на работу государственных служащих, которые умели бы пользоваться электронными средствами в целях управления.

9.15 излагаются общие стратегические линии политики трех стран, где распространению грамотности уделяется какое-то внимание.

12 ДССН включают планы организации кампаний по распространению грамотности, все из которых будут проходить в странах с низкими зафиксированными уровнями грамотности. В ДССН Чада указывается на «нехватку людских ресурсов», говорится, что «более 80% населения неграмотно и лишь небольшой процент жителей в возрасте старше 15 лет получил какое-то образование», и отмечается, что «поэтому необходимо срочно начать широкую кампанию по распространению грамотности».

Лишь в некоторых ДССН анализируются расходы, связанные с осуществлением этих планов и реализацией содержащихся в них предложений, хотя в 18 документах упоминается о таких расходах, а в 12 приводятся цифры, которые подробнее всех представил Мозамбик. В таблице 9.7 приводится список стран, которые заявляют о своем намерении предусмотреть в своих бюджетах выделение средств на распространение грамотности и/или на осуществление проектов, реализация которых зависит прежде всего от внешнего финансирования.

Представленная в ДССН картина полной ясности в ситуацию не вносит. Низкий уровень грамотности достаточно хорошо учитывается при определении уровня нищеты, хотя необходимость инвестирования в распространение грамотности среди молодежи и взрослых представляется обоснованной менее убедительно. Это относится как к грамотности самой по себе, так и к распространению грамотности как составной части трехуровневой стратегии, о которой уже говорилось в настоящем докладе.

Планы сектора образования

При анализе планов сектора образования, сделанном в главе 3, внимание было обращено на то, охватывают ли правительства весь спектр целей ОДВ, включая грамотность и образование взрослых. В данной главе очень кратко рассматриваются результаты этого анализа, с тем чтобы определить, в какой степени, по сравнению с ДССН, планы сектора образования предусматривают распространение грамотности. Более детальное изложение целей 25 стран, перечисленных в таблице 9.8, показывает, что многие из них

Вставка 9.15 Три национальные стратегии распространения грамотности

■ В **Мавритании** размер территории и кочевой образ жизни многих жителей ограничивают эффективность кампаний по распространению грамотности. Долгосрочной целью является искоренение неграмотности, краткосрочной целью – сокращение уровня неграмотности до 20% путем укрепления финансовой и материальной ресурсной базы, повышения профессионального уровня персонала, участвующего в проведении кампаний по распространению грамотности, улучшения программ обучения грамоте и обеспечения более активного участия школ по изучению Корана посредством их расширения, подготовки преподавателей и материальной поддержки. Ожидается, что в разработке, осуществлении и мониторинге программ обучения грамоте широкое участие примут ОГО. Планируется создание десяти новых центров функциональной грамотности, ежегодно будет оборудоваться 10 000 классных помещений для обучающихся грамоте и предполагается учредить поощрительный фонд для активных сторонников распространения грамотности.

■ **Малави** намерена повышать уровень качества и содержательности начального образования, уделяя главное внимание изучению навыков грамоты и счета и приобретению жизненных навыков. Она также планирует повысить уровень навыков письма, чтения и счета среди взрослых путем расширения доступа к более эффективным классам по обучению взрослых грамоте, а также путем обеспечения равного участия женщин. Министерство по вопросам гендерной проблематики, молодежи и общин обеспечит учебные материалы и выплату надлежащего вознаграждения инструкторам, пересмотрит политику по распространению грамотности среди взрослых, проведет кампании, направленные на мобилизацию общества, пересмотрит программы обучения, привлечет к работе и подготовит дополнительных инструкторов, укрепит службу мониторинга, напечатает и распространит учебные пособия и откроет больше учебных центров в находящихся в сельской местности общественных зданиях.

■ **Непал** планирует повысить уровень благосостояния путем интеграции программ распространения грамотности в сферу деятельности общинных организаций, занимающихся коммерческой деятельностью. Все более активно вовлекая в эту сферу деятельности общинные организации, местные НПО и другие учреждения должны расширять кампании по распространению грамотности. Будут укрепляться общинные учебные центры.

Источник. UNESCO-IIEP (2005a).

предусматривают решение четких и часто амбициозных краткосрочных и среднесрочных задач в области распространения грамотности, далеко не все из которых могут быть решены путем получения одного лишь школьного образования.

В таблице излагаются намерения правительств, за выполнение которых они несут определенную ответственность. Не ясно, основываются ли эти намерения на реальной оценке характера и масштабов неграмотности, а также на том, что можно сделать в относительно короткие сроки, не говоря уже о том, что

Таблица 9.7 Два подхода к финансированию программ распространения грамотности

Конкретное выделение бюджетных средств на распространение грамотности	Проекты по распространению грамотности, зависящие от внешнего финансирования
Буркина-Фасо, Камбоджа, Джибути, ¹ Гана, Гвинея ² , Гондурас, Малави, Мозамбик, Непал, Никарагуа, Руанда, Уганда	Буркина-Фасо, Джибути, Эфиопия, Гана, Гвинея, Малави, Мали, Мавритания, Мозамбик, Непал, Никарагуа, Пакистан, Руанда, Йемен

1. Средства, выделенные на распространение грамотности среди девочек.
 2. Средства, выделенные на цели экономического роста и на развитие сельских районов.
 Источник. UNESCO-IIEP (2005a).

41. Следует отметить, однако, что анализ докладов, представленных 69 странами на Международной конференции по образованию в 2001 г. и 2004 г., судя по всему, не подтверждает этого. В анализе делается заключение, что в период между двумя конференциями значительно возросло внимание к целям, касающимся осуществления соответствующих программ обучения всех молодых людей и взрослых жизненным навыкам, а также к удовлетворению потребностей молодежи в образовании. Однако этот анализ не подтверждается конкретными данными о грамотности (Malcebo, 2005).

42. Обзор проводился в период с ноября 2004 г. по январь 2005 г. Группой по подготовке доклада. Были установлены контакты с 70 организациями и получены ответы от 15 двусторонних учреждений (семь из которых были неполными), 3 банков развития, 6 учреждений системы Организации Объединенных Наций и 9 международных НПО.

43. Германия, Новая Зеландия, Швеция и Нидерланды используют конкретное определение грамотности. Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки и Всемирный банк определяют грамотность как базовый набор навыков. Канада, Дания, Германия, Новая Зеландия и Соединенные Штаты Америки рассматривают грамотность в контексте базового образования. Нидерланды рассматривают этот вопрос в рамках образования взрослых, Швеция относит обучение навыкам грамоты к проблемам социального развития, учреждения системы Организации Объединенных Наций использует определение грамотности, данное ЮНЕСКО.

в некоторых случаях политикой страны является достижение самой Дакарской цели, связанной с грамотностью.

Несмотря на ограниченность данных ДССН и планов сектора образования, их главная идея состоит в том, что наблюдается некоторое возрождение интереса к проблеме грамотности, в том числе грамотности среди молодежи и взрослых, а также обеспокоенность в связи с этой проблемой⁴¹. Еще менее ясны масштабы имеющихся хорошо разработанных национальных программ, направленных на достижение конкретных целей и задач в области грамотности на основе реальных, хорошо продуманных и долгосрочных стратегий распространения грамотности, а также масштабы диалога в отношении политики в области распространения грамотности.

Заключение

Большинству правительств следует проявлять большую активность в изучении, определении, финансировании, расширении, осуществлении, координации и мониторинге политики распространения грамотности и практической деятельности в школах, в изучении программ грамотности среди молодежи и взрослых и в создании среды, благоприятствующей грамотности. В отношении грамотности среди взрослых необходима национальная стратегия распространения грамотности, обучения взрослых и создания среды, благоприятствующей грамотности, в рамках более широких планов в области образования и развития. Политическая приверженность, технические возможности, уровень финансирования и поддержка со стороны общественности будут определять характер осуществления этой

стратегии (путем проведения массовых кампаний, осуществления национальных программ распространения грамотности, более скоординированной деятельности правительства по разработке программ распространения грамотности и инвестированию или путем широких и хорошо скоординированных партнерских отношений — как по вертикали, так и по горизонтали — с участием широкого круга сторон, заинтересованных в распространении грамотности, или же путем сочетания всех этих подходов). Каким бы ни был сделанный выбор, он не должен быть запоздалым. Он должен диктоваться необходимостью осуществления тех амбициозных целей, которые уже начали ставить перед собой многие правительства.

Привлечение международного сообщества

В самых бедных странах осуществление трехуровневого подхода к распространению грамотности потребует международной помощи. Однако грамотность не стоит на первом месте в повестке дня большинства международных учреждений, которые твердо поддерживают лишь ВНО. Обзор деятельности двусторонних доноров и банков развития показывает, что лишь немногие из них включают распространение грамотности в свои программы помощи⁴². Учреждения Организации Объединенных Наций рассматривают проблему грамотности в контексте неформального и неофициального образования, а международные НПО либо подчеркивают важность школьного образования, либо рассматривают проблему грамотности в рамках основанного на правах человека подхода к ОДВ для самых бедных слоев населения⁴³.

Как показывает таблица 9.9, большинство двусторонних учреждений и банков рассматривают грамотность как инструмент для достижения других целей, таких как искоренение нищеты (например, Европейская комиссия, Новая Зеландия и Норвегия). Швеция считает, что грамотность лежит в основе базового образования и любой деятельности, связанной с экономическим и социальным развитием, являясь при этом частью более широких потребностей в области базового образования взрослых и учебной

Таблица 9.8 Цели в области распространения грамотности среди взрослых в 25 развивающихся странах и странах с переходной экономикой

Бангладеш	Для лиц всех возрастов уровень грамотности должен повыситься с 53% (2002 г.) до 81% (2015 г.), для лиц в возрасте от 15 до 45 лет - с 56% до 80%; от 15 до 24 лет - с 66% до 90% путем сочетания равного доступа к качественному базовому образованию с непрерывным образованием для всех взрослых.	Мьянма	В 2015 г. уровень грамотности среди взрослых составит 99%, по сравнению с 92,8% в 2002 г. На 2005 г. и 2010 г. намечены промежуточные цели. К 2015 г. добиться значительного повышения уровня функциональной грамотности и непрерывного образования.
Бенин	К 2015 г. повысить уровень грамотности среди взрослых на 50%. Обеспечить равный доступ к программам базового и непрерывного образования для всех взрослых.	Непал	По завершении выполнения десятилетнего плана добиться достижения целей распространения грамотности на уровне 63% для лиц в возрасте 15 лет и старше и 55% для женщин.
Бразилия	В течение пяти лет осуществлять программы распространения грамотности среди 10 миллионов молодых людей и взрослых и ликвидировать неграмотность к 2010 г.	Никарагуа	Сократить уровень неграмотности с 18,7% в 2004 г. до 10% в 2015 г.
Китай	К 2005 г. достичь уровня грамотности среди взрослых и молодежи в 95%.	Нигер	Повысить уровень грамотности среди лиц старше 15 лет до 20% в 2002 г. и 40% в 2015 г.
Кот-д'Ивуар	К 2015 г. увеличить нынешний уровень грамотности на 50% и обеспечить равный доступ к базовому образованию для взрослых и пожилых людей.	Нигерия	Политика обеспечения всеобщего базового образования предполагает искоренить неграмотность к 2015 г.
Египет	К 2015-2016 гг. сократить на 50% нынешний уровень неграмотности лиц старше 15 лет. Отдать приоритет молодежи, женщинам и девочкам, а также жителям бедных городских кварталов и сельских районов.	Пакистан	Планы сектора образования предусматривают, что с базового уровня грамотности среди взрослых в 50,5% (мужчины - 63%, женщины - 38%, сельские жители - 39%, городские жители - 70%) уровень грамотности среди взрослых должен повыситься до 61% к 2005 г., 71% к 2010 г. и 86% к 2015 г. Планы сектора образования предусматривают, что к моменту их выполнения будет обеспечено гендерное равенство (уровень грамотности составит 86% как для мужчин, так и для женщин). К 2010 г. планируется сократить уровень неграмотности на 50%, при этом главное внимание будет уделяться тому, чтобы к 2015 г. уровень грамотности среди сельских жителей увеличился с 38% до 83%.
Гватемала	В период 2004-2008 гг. снизить уровень неграмотности с 29% до 22%, используя различные методы, включая обучение после приобретения навыков грамоты.	Парагвай	Увеличить численность грамотного взрослого населения в возрасте от 15 до 24 лет с помощью программ непрерывного образования на 6450 человек в 2003-2005 гг., на 16 100 человек в 2006-2010 гг. и на 17 600 человек в 2011-2015 гг. Сократить общую численность неграмотных в возрасте старше 15 лет на 76 700, 96 000 и 102 000 человек, соответственно. Сократить уровень неграмотности среди сельских женщин с 15,4% (2000-2001 гг.) до 12,5%, а среди сельских мужчин с 10,7% до 8,5% к 2005 г., затем на 8,2% и 6,4% к 2010 г. и 5,2% и 4,4% к 2015 г.
Индия	К 2007 г. достичь устойчивого уровня грамотности в 75%, а к 2015 г. повысить уровень грамотности среди взрослых на 50%.	Судан	Повысить уровень грамотности среди лиц в возрасте 15 лет и старше до 60% к 2007 г. и до 82,5% к 2015 г.
Индонезия	К 2015 г. сократить уровень неграмотности на 50%. Сократить уровень неграмотности среди лиц старше 15 лет с 10,81% (15,5 миллионов человек) в 2000 г. до 5,41% (9,9 миллионов человек) в 2015 г. (сокращение с 6,7% до 3,3% для мужчин и с 14,7% до 7,3% для женщин).	Тунис	Сократить общий уровень неграмотности с 20% (цель на 2004 г.) до 16% в 2006 г. и до 10% в 2010 г. Ликвидировать неграмотность среди лиц до 30 лет к 2006 г.
Казахстан	К 2015 г. обеспечить повышение уровня грамотности среди взрослых, особенно среди женщин, на 50% наряду с равным доступом к базовому и непрерывному образованию для всех взрослых.	Узбекистан	К 2015 г. довести уровень функциональной грамотности среди взрослых, особенно женщин, до 100% и предоставить всем взрослым равный доступ к базовому и непрерывному образованию.
Кения	К 2010 г. добиться повышения уровня грамотности среди взрослых на 50% и обеспечить к 2015 г. всеобщую грамотность взрослого населения, особенно женщин.	Венесуэла	К 2005 г. ликвидировать неграмотность.
Монголия	К 2005 г. 58,8% неграмотного населения станет грамотным.	Зимбабве	К 2015 г. повысить уровень грамотности среди взрослых с 87% до 100%.
Марокко	К 2010 г. сократить уровень неграмотности минимум до 20%, а к 2015 г. искоренить неграмотность.		

Источник. UNESCO-IIEP (2005a).

деятельности (Sida, 2003). Большинство доноров поддерживают цели ОДВ, конкретно не упоминая о распространении грамотности, хотя некоторые из них считают грамотность главной задачей хорошего школьного обучения (например, Канада, Европейская комиссия и Соединенное Королевство) или навыком,

лежащим в основе базового образования (например, Соединенные Штаты Америки). Датское, германское и японское агентства, а также Всемирный банк и Азиатский банк развития рассматривают грамотность в контексте неформального образования (даже если они и отдают приоритет ВНО) и

Таблица 9.9 Вопросы грамотности в политике оказания помощи двусторонними учреждениями и банками развития

Страны	Учреждения	Подход к проблеме распространения грамотности в рамках политики оказания помощи
Канада	Канадское агентство международного развития	Канада поддерживает ОДВ в глобальном масштабе и в отношениях с партнерами из развивающихся стран. Она преследует три главные цели: (а) завершение обеспечения всеобщего начального образования; (б) обеспечение гендерного равенства; и (с) повышение качества образования, «о чем свидетельствуют признанные и зафиксированные результаты обучения, особенно в области приобретения навыков грамоты и счета и освоения жизненных навыков обучающимися всех возрастов» (CIDA, 2002).
Дания	Датское агентство международного развития	Цели ОДВ лежат в основе датской помощи образованию. ДАНИДА рассматривает базовое образование как деятельность, направленную на развитие таких важнейших навыков социальной и экономической жизни, как умение читать, писать и считать, навыки общественной жизни, жизненные навыки (например, навыки, связанные с питанием, гигиеной сексуальных и репродуктивных отношений и производством средств к существованию), жизненно важные и рефлексивные навыки, а также навыки поведения в обществе.
Германия	Федеральное министерство экономического сотрудничества и развития	Помощь базовому образованию основывается на международных обязательствах (например, Дакарские цели, ЦРТ, Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций). Грамотность определяется как основополагающий аспект базового образования. Программы распространения грамотности среди молодежи и взрослых являются частью проектов неформального образования (BMZ, 2004)
Япония	Японский банк международного сотрудничества	Среднесрочная стратегия внешнеэкономического сотрудничества указывает, что оказываемая поддержка направлена на развитие людских ресурсов в целях сокращения масштабов нищеты и развития общества. Распространение грамотности четко подразумевается как составная часть развития людских ресурсов (JBIC, 2002).
	Министерство иностранных дел	Инициатива под названием «Базовое образование в целях развития» направлена на оказание помощи в достижении целей ОДВ. Она уделяет первоочередное внимание доступу к образованию, включая неформальное, и оказывает содействие проектам распространения грамотности. При этом уделяется некоторое внимание повышению уровня грамотности взрослых женщин и использованию ИКТ в процессе обучения, например, в отдаленных районах (2002 г.).
	Японское агентство международного сотрудничества	Документ, излагающий стратегию осуществления неформального образования, называет распространение грамотности среди молодежи и взрослых первоочередной задачей сотрудничества в области базового образования. Грамотность – как базовая, так и функциональная – признается важнейшим жизненным навыком вне зависимости от пола, возраста, этнического происхождения или социально-экономического статуса (2004).
Новая Зеландия	Новозеландское агентство по международному развитию	Помощь в области образования предусматривает поддержку стран-партнеров в их усилиях по достижению целей ОДВ. Дальнейшей целью этого агентства является оказание влияния на международное обсуждение проблем ОДВ и извлечение уроков (NZAID, 2002).
Норвегия	Норвежское агентство по развитию сотрудничества	НОРАД играет определенную роль в осуществление норвежской стратегии обеспечения образования для всех к 2015 г., в которой образование называется «задачей номер один» в деятельности по искоренению нищеты. Эта стратегия основывается на Дакарских рамках действий и конкретно предусматривает подготовку преподавателей грамотности (Norwegian Ministry of Foreign Affairs, 2003).
Швеция	Шведское агентство по сотрудничеству в области развития	Политика СИДА в области образования строится на конвенциях и декларациях Организации Объединенных Наций, касающихся прав человека, включая Дакарские рамки действий. Одна из целей этой политики – «обеспечить право на образование, которое позволяет неимущим и ущемленным в своих правах слоям населения участвовать во всех видах деятельности в целях развития в качестве активных и информированных граждан» (Sida, 2001b).
Соединенное Королевство	Департамент международного развития	Этот департамент поддерживает цели ОДВ путем содействия принятию международных обязательств и деятельности, осуществления национальных программ и поддержки стратегий расширения знаний и проведения исследований. Он подчеркивает важность формального образования, особенно ВНО, рассматривая его как основу грамотности, и признает важность программ распространения грамотности среди взрослых. Он поддерживает осуществляемые на национальном уровне планы сектора образования, главным компонентом которых может быть грамотность среди взрослых (DFID, 2001).
США	Управление по вопросам международного развития Соединенных Штатов Америки	В основе стратегии ЮСЭЙД лежит поддержка базового образования и содействие приобретению таких базовых навыков, как чтение, письмо, счет и способность к критическому мышлению с охватом взрослых и молодежи, не посещающих школы. Правительство США поддерживает Десятилетие образования Организации Объединенных Наций (USAID, 2005).
Европейский союз	Европейская комиссия	Цели ОДВ являются частью политики ЕС в области развития образования. Поддержка распространению грамотности осуществляется путем концентрации внимания на базовом образовании, особенно формальном начальном школьном обучении. Эта политика подчеркивает важность разработки целостной стратегии сектора образования, включая профессиональное обучение и распространение грамотности среди взрослых (European Commission, 2002).
Всемирный банк		Всемирный банк поддерживает осуществление странами реформ и программ в рамках сектора образования, а также национальные планы развития. Он рассматривает достижение целей ОДВ как многогранный процесс, который включает в себя распространение грамотности среди взрослых и обеспечение неформального образования для всех детей и молодежи, и считает, что грамотность является основой для овладения навыками счета, мышления и социальной ориентации, а также важным компонентом неформального образования для молодежи и взрослых (World Bank, 1999). (www1.worldbank.org/education/adultoutreach/introduction.asp).
Азиатский банк развития		Политика сектора образования основывается на Всемирной декларации об образовании для всех (Джомтён, Таиланд, 1990 г.) и подтверждает стремление добиваться целей ОДВ (ADB, 2003). Грамотность и неформальное образование считаются приоритетными задачами. Поддержка распространению грамотности среди молодежи и взрослых (особенно женщин) рассматривается в контексте масштабов нищеты. Предлагается сотрудничество с НПО.
Межамериканский банк развития		Разрабатываемая стратегия в области образования основывается на ЦРТ и учитывает проблемы, связанные с достижением этих целей во всех странах Латинской Америки и Карибского бассейна.

Примечание. Информация основана на цитируемых документах и/или ответах, данных учреждениями в ходе исследования, проводившегося с ноября 2004 г. по январь 2005 г. Там, где ссылок нет, дата получения информации о политике (если она есть) дается в скобках в конце каждого описания.

Источник. EFA Global Monitoring Report Team.

не видят никакого очевидного синергетического эффекта от этих двух видов деятельности. Дания считает необходимым включить распространение грамотности среди молодежи и взрослых в программы других секторов. Японское агентство международного сотрудничества подчеркивает важность грамотности для осуществления проектов развития, в то время как Швеция руководствуется приоритетами сектора образования, акцентируя внимание на целях ОДВ. Одним из таких приоритетов является «повышение уровня грамотности всех людей (детей, молодежи и взрослых) путем формального и неформального образования, а также с использованием таких средств неформального обучения, как книги, газеты и библиотеки» (Sida, 2001).

По понятным причинам учреждения системы Организации Объединенных Наций подходят к проблеме распространения грамотности с учетом своего конкретного круга ведения. Для ЮНФПА грамотность имеет большое значение для повышения требований, касающихся улучшения работы служб по охране репродуктивного здоровья и расширения прав и возможностей женщин. Для МОТ грамотность — это основа приобретения трудовых навыков. ЮНИСЕФ считает грамотность главным результатом высококачественного образования (особенно для девочек). Эти и другие подходы сводятся воедино в Международном плане мероприятий Десятилетия образования Организации Объединенных Наций (United Nations, 2002c), где грамотность рассматривается как один из важнейших элементов права на образование. Короткий перечень международных НПО показывает эффективность конкретного подхода к программам распространения грамотности, которые сосредоточены на положении женщин и на приобретении навыков грамоты в целях повышения жизненного уровня.

Трудно определить, каким образом эти широкие заявления воплощаются в конкретные программы и выделение средств. Почти невозможно найти в базах данных ОЭСР-КПР сведения, непосредственно касающиеся распространения грамотности или о связанных с этим программах, поскольку грамотность является частью «базовых навыков молодежи и взрослых» и поскольку некоторые доноры поддерживают эту деятельность в рамках более широких объединенных проектов.

Лишь несколько учреждений предоставляют данные о расходах на деятельность по распространению грамотности, но делают это с оговорками, не ручаясь за их точность (например, учреждения Японии и Норвегии). То же самое относится и к учреждениям системы Организации Объединенных Наций. Таблица 9.10 дает некоторое представление об уровне финансирования различных видов деятельности, включая распространение грамотности, некоторыми учреждениями. К этим данным следует подходить с осторожностью, поскольку каждое учреждение использует разные критерии.

Лишь несколько учреждений предоставляют данные о расходах на деятельность по распространению грамотности

Таблица 9.10 Средний ежегодный уровень финансирования деятельности по распространению грамотности некоторыми учреждениями

	Объем (тыс. долл.)	Период	Примечания
Министерство иностранных дел Японии	553	1995-2004 гг.	Расходы на распространение грамотности с использованием НПО. Оценка произведена на основе кратких описаний проектов.
Японское агентство международного развития	17 802	1996-2003 гг.	Расходы на неформальное образование включают образование и распространение грамотности среди взрослых, информирование широкой общественности и повышение ее культурного уровня (например, с использованием музеев и библиотек).
Норвежское агентство по развитию сотрудничества	5072	1999-2003 гг.	Подсчет сделан на основе данных, представленных ОЭСР-КПР под рубрикой «базовые навыки для молодежи и взрослых».
Всемирный банк	11 089	1995-2003 гг.	Расходы зафиксированы под рубрикой «грамотность среди взрослых и неформальное образование».
Азиатский банк развития	10 000	2001-2003 гг.	Данные основаны на взятых обязательствах.
ЮНИСЕФ	2803	1995-2003 гг.	Расходы указаны под рубриками «образование молодежи и взрослых», «начальное образование» и «воспитание девочек младшего возраста».
ЮНЕСКО	2829 (обычный бюджет) 5087 (внебюджетные средства)	2000-2005 гг. 1999-2003 гг.	Обычный бюджет: обязательства; Внебюджетные средства: на основе расходов

Примечание. Данные взяты из ответов учреждений, полученных в ходе исследования, проводившегося с ноября 2004 г. по январь 2005 г. Первоначальные данные по Японии и Норвегии были представлены в национальных валютах, переведенных по следующему курсу, установленному Организацией Объединенных Наций на апрель 2005 г.: 1 долл. США = 107 японских иен и 1 долл. США = 6,08 норвежских крон.

Источник. EFA Global Monitoring Report Team.

Аналогичные проблемы возникают при оценке проектов и программ распространения грамотности. Таблица 9.11 составлена на основе информации, представленной учреждениями относительно основных программ, специально посвященных распространению грамотности среди взрослых. И здесь к данным следует относиться с осторожностью, хотя видно, что распространению грамотности среди женщин и девочек уделяется большое внимание, особенно в программах, поддерживаемых учреждениями системы Организации Объединенных Наций. Упор на детей школьного возраста может свидетельствовать о том, что эти учреждения уделяют основное внимание ВНО. Основными реципиентами проектов были страны Африки к югу от Сахары, а главными провайдерами программ в одной трети этих проектов были НПО.

На основании этих ограниченных данных можно сделать вывод о том, что учреждения-доноры широко не охватывают грамотность (с точки зрения построения общества грамотности как общей политической задачи). Для некоторых учреждений грамотность среди молодежи и взрослых и содействие созданию среды, благоприятствующей грамотности, просто не являются приоритетными целями программ помощи и выделяемых в их рамках средств. Для других грамотность — это средство для достижения конкретных целей развития, или же ей уделяется лишь незначительное внимание при разработке политики и программ, что в значительной степени характерно также для национальных ДССН и планов сектора образования. Какова бы ни была причина, тот факт, что ни одно учреждение, охваченное исследованием, не смогло с уверенностью назвать хотя бы одну цифру, иллюстрирующую уровень его финансирования деятельности по распространению грамотности, указывает на то, что в бюджетах программ помощи грамотности уделяется незначительное внимание.

Есть все основания для того, чтобы начать новое международное обсуждение проблемы грамотности, включая ее место в политике учреждений и диалог секторов образования с правительствами, а также масштабы возможной поддержки учреждениями распространения грамотности среди взрослых и создания среды, благоприятствующей грамотности, что в гораздо большей мере

отвечало бы масштабам и целям деятельности по решению поднятой в Дакаре проблемы грамотности.

ЮНЕСКО руководит деятельностью по двум направлениям в целях проведения такого диалога. В рамках Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций (2003-2012 гг.) должна осуществляться деятельность по решению ряда важнейших международных задач, охватывающих весь спектр целей, указанных в настоящем докладе (см. вставку 4.11). Международный план мероприятий Десятилетия (United Nations, 2002с) определяет стратегии и основные направления, включающие в себя международную поддержку и координацию. В этом плане говорится:

ЮНЕСКО будет действовать в рамках уже созданного механизма образования для всех ... с целью определения компонентов грамотности в осуществляемых программах развития различных международных и двусторонних учреждений и обеспечивать совместную мобилизацию и максимальное использование ресурсов этими учреждениями в поддержку Десятилетия ... В консультации с учреждениями Организации Объединенных Наций ЮНЕСКО будет осуществлять деятельность, направленную на установление эффективных и целенаправленных партнерских отношений ... Всемирный банк будет сотрудничать с ЮНЕСКО в вопросах, касающихся оценки уровней грамотности и анализа расходов и финансирования деятельности по распространению грамотности, в чем ключевыми партнерами могли бы быть также ОЭСР и ЮНИСЕФ.

Потенциально — это важная работа, и программа практической деятельности ЮНЕСКО в области распространения грамотности и создания среды, благоприятствующей грамотности, а также распространения грамотности среди всех является ценным ресурсом. Первая возможность использования этого ресурса заключается в том, что если проведение Десятилетия грамотности покажет политическую и техническую возможность распространения грамотности в масштабах всего мира, укрепит исследования, основанные на фактах, и будет способствовать распространению грамотности путем разработки стратегий деятельности сектора образования и мероприятий по сокращению масштабов нищеты, то оно ознаменует собой шаг,

направленный на то, чтобы грамотность снова стала основой ОДВ.

Вторая возможность предоставляется программой ЮНЕСКО «Инициатива по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей» (LIFE) (2005-2015 гг.), которая должна осуществляться в рамках Десятилетия грамотности. Ее главной целью является расширение прав и возможностей женщин и девочек путем освоения грамоты в 34 странах, где зафиксирован уровень грамотности ниже 50% или где проживает более 10 миллионов человек, не обладающих базовыми навыками грамотности. Такая амбициозная программа, строящаяся на разъяснительной работе, создании потенциала и применении инновационных подходов, потребует хорошей координации в рамках национальной политики сектора образования и почти обязательно значительного уровня дополнительного финансирования, чтобы добиться желаемого результата. Вряд ли такая программа будет иметь успех как стандартная модель, однако она может послужить основой для гибкой деятельности в конкретных странах. Существуют реальные возможности сотрудничества с «Инициативой Организации Объединенных Наций по образованию девочек» (ЮНГЕИ), а также с такими региональными органами и программами, как Ассоциация развития образования в Африке (АДЕА) и Африканский союз.

Заключение

Никто не подвергает сомнению цель создания грамотного общества, однако слишком многие люди лишены возможности содействовать достижению этой цели и пользоваться ее благами. Во всем мире достаточно доказательств (как исторических, так и современных) того, что эта цель достижима, если будет разработана правильная политика и если этот процесс будет происходить с использованием достаточного объема национальных и международных политических, общественных и профессиональных ресурсов и энергии. Такая политика — это не дополнение к усилиям по достижению целей развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, а необходимый (хотя и недооцениваемый) фактор их достижения. И эта политика лежит в основе ОДВ. ■

Таблица 9.11 Направленность некоторых основных проектов и программ распространения грамотности, финансируемых в рамках оказания помощи

Обследование	Всего	Двусторонние учреждения и банки	Учреждения системы ООН
Целевые группы населения¹			
Женщины	65	25	40
Девочки	36	11	25
Молодежь	35	21	4
Дети	33	19	14
Взрослые	23	11	12
Дети школьного возраста	17	17	0
Сельские жители	15	14	1
Лица, не посещающие школу	12	1	11
Учителя	9	7	2
Бедные слои	8	8	0
Мальчики	6	6	0
Инструкторы	6	6	0
Коренные жители	5	4	1
Меньшинства	4	4	0
Духовенство	3	3	0
Родители	2	0	2
Беженцы	2	1	1
Неимущие	2	0	2
Распределение по регионам²			
Арабские государства	19	6	13
Центральная Азия	3	1	2
Цент. и Восточная Европа	8	0	8
Вост. Азия и Тихий Океан	65	35	30
Латинская Америка и Карибский басс	36	19	17
Африка к югу от Сахары	93	57	36
Южная и Западная Азия	43	33	10
Межрегиональные	27	12	15
Данных нет	4	0	4
Вид организаций-партнеров и организаций-исполнителей³			
Правительство	92	42	50
НПО	99	84	15
Правительство и НПО	14	5	9
НКО	5	5	0
ООН ⁴	59	9	50
Другие и неизвестные партнеры/организации	29	18	11

1. Данные основаны на подсчете числа терминов, содержащих характеристику категорий населения, упоминаемых в описании 208 проектов. Некоторые проекты охватывали более одной целевой группы.

2. Страны и регионы, осуществляющие проекты, разбиты на категории, соответствующие регионам ОДВ.

3. «Правительство» – центральное правительство, органы местного самоуправления и правительственные учреждения; НПО – местные и международные организации гражданского общества.

4. Из 50 проектов Организации Объединенных Наций 48 – внебюджетные программы ЮНЕСКО, финансируемые другими частными, двусторонними или многосторонними донорами, но осуществляемые ЮНЕСКО. Некоторые из них осуществляются правительством или НПО.

Источник: EFA Global Monitoring Report Team.

В Дакке (Бангладеш)
мать помогает дочери
учить уроки

© REUTERS

Глава 10

Определение приоритетов деятельности

До 2015 г., целевого срока достижения целей образования для всех, остается всего десять лет. 2005 г. был годом перспективного развития, потенциальные возможности которого предстоит оценить сегодня. Отмечается некоторый прогресс в достижении целей ОДВ, особенно в странах с низким уровнем доходов. Международное сообщество вновь обратило внимание на проблему глобальной нищеты, особенно в Африке к югу от Сахары. Важность ОДВ стала еще более очевидной в условиях глобализации и появления общества знаний. На Встрече на высшем уровне «Большой восьмерки» в Глиниглз и на ежегодном совещании Всемирного банка и Международного валютного фонда было обещано увеличить международную поддержку, включая расширение помощи и списание значительной части долгов. Чтобы поддержать ОДВ, сегодня необходимо претворить эти широкие инициативы, выдвинутые на международном уровне, придав им характер конкретных мероприятий внутри секторов образования отдельных стран. В настоящей главе называются некоторые приоритетные области национальной и международной деятельности, в которых можно было бы рассчитывать на достижение целей ОДВ, включая цель распространения грамотности. Достижение этих целей к 2015 г. остается реальной задачей, однако она может быть решена лишь в том случае, если нынешние темпы будут немедленно ускорены.

Решенные и нерешенные проблемы ОДВ

В настоящем докладе отмечены изменения в области ОДВ после проведения в 2000 г. в Дакаре (Сенегал) Всемирного форума по образованию. Они показаны путем сравнения данных за 2002 г. (самые последние из имеющихся) с данными за 1998 г. Достигнут определенный прогресс (особенно в отношении девочек), который привел к улучшению положения с обеспечением гендерного паритета на начальной ступени образования. Отрадно отметить, что такой прогресс особенно заметен в нескольких странах Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии. 47 стран добились обеспечения всеобщего начального образования (ВНО) и еще 20, как ожидается, добьются этого к 2015 г. Еще 44 страны добиваются значительных успехов, но они обеспечат ВНО лишь после 2015 г. Быстро развивается среднее образование, что частично отражает прошлые успехи в начальном образовании. В национальном планировании уделяется больше внимания качеству. В двух третях стран, по которым имеются данные, увеличилась доля государственных ассигнований на образование в общем объеме национального дохода. С 1999 г. помощь на базовое образование увеличилась более чем в два раза, и по оптимистическим прогнозам с учетом решений, принятых на Встрече на высшем уровне «Большой восьмерки», может возрасти к 2010 г. до 3,3 млрд. долл. в год. Инициатива ускоренного продвижения в интересах образования для всех, возникшая лишь в 2002 г., уже проявила себя как важный координационный механизм для учреждений, оказывающих помощь.

Но какими бы обнадеживающими ни были эти позитивные результаты, их будет недостаточно, чтобы добиться достижения всех шести целей ОДВ. Сегодня необходимы срочные меры, поскольку рождающаяся глобальная экономика и формирование общества знаний делают образование, в том числе и грамотность, еще более насущной задачей. Полное участие в жизни общества знаний и в экономике, а значит в деятельности, направленной на сокращение масштабов нищеты и на укрепление гражданственности,

предопределяется образованием, основой которого является грамотность.

Построение общества грамотности связано с необходимостью осуществления деятельности одновременно по трем направлениям:

- 1) дальнейшее расширение охвата с одновременным уменьшением гендерного неравенства и улучшением качества базового образования (по меньшей мере, на начальной ступени и на первом этапе среднего образования);
- 2) расширение программы распространения грамотности среди молодежи и взрослых; и
- 3) инвестирование в создание среды, благоприятствующей грамотности, дома, в школе и во всей общине.

Сделать это будет нелегко. Проблемы ОДВ остаются чрезвычайно сложными.

Так, например:

- К 2015 г. всеобщее начальное образование не будет обеспечено. Около 100 миллионов детей, из которых 55% составляют девочки, все еще не охвачены начальным образованием. В 23 странах нетто-коэффициенты охвата начальным образованием продолжают снижаться. В 89 из 103 обследованных стран все еще взимается плата за обучение в начальной школе. Высокий уровень рождаемости, ВИЧ/СПИД и конфликты по-прежнему сказываются на системах образования в регионах, где проблемы ОДВ ощущаются наиболее остро.
- Цель обеспечить гендерный паритет к 2005 г. не достигнута. 94 страны не добились этого, а 86 государств, возможно, не сделают этого даже к 2015 г. На ступени начального школьного образования, где 76 стран не обеспечили гендерного паритета, проблема сводится главным образом к охвату школьным обучением девочек. С другой стороны, на ступени среднего образования девочки занимают лидирующие позиции в почти половине стран, где гендерный паритет не обеспечен, что выражается в высоком уровне отсева среди мальчиков.
- Качество образования считается слишком низким. В 41 стране менее двух третей учеников начальной школы доучиваются до последнего класса. Слишком мало преподавателей, слишком мало учителей-

К 2015 г. всеобщее начальное образование не будет обеспечено. Около 100 миллионов детей, из которых 55% составляют девочки, все еще не охвачены начальным образованием

женщин и слишком мало подготовленных и квалифицированных работников образования. Во многих странах численность преподавателей начальной школы должна увеличиваться на 20% в год, чтобы сократить соотношение ученик/учитель до 40:1 и обеспечить ВНО к 2015 г. Кроме того, не было значительного увеличения набора в группы, охваченные программами образования и воспитания детей младшего возраста, которые являются одним из главных факторов повышения успеваемости в начальной школе.

- Решение проблемы грамотности не продвинулось вперед. Более 770 миллионов молодых людей и взрослых (примерно одна пятая взрослого населения Земли) не владеют навыками базовой грамотности. Эти люди живут в основном в Африке к югу от Сахары и в Азии. Более того, как показано в настоящем докладе, в действительности это число не отражает реальных масштабов этой глобальной проблемы, поскольку оно основывается на общепринятых, но несовершенных методах оценки масштабов грамотности. Грамотность особо не оговаривается в большинстве планов развития образования, и на нее, как правило, приходится лишь один процент всех государственных ассигнований на образование. Однако достижение грамотности играет главную роль в деятельности по достижению других целей ОДВ.
- Помощь, оказываемая базовому образованию, недостаточна: несмотря на недавнее увеличение, она по-прежнему составляет лишь 2,6% ассигнований, выделяемых в рамках официальной помощи на цели развития (и даже на этом уровне помощь на цели распространения грамотности среди взрослых минимальна). Такая помощь будет далека от тех 7 млрд. долл. в год, которые считаются необходимыми лишь для обеспечения ВНО и гендерного паритета. Странам, которые нуждаются в этом больше всех, помощь предоставляется в недостаточном объеме, если исходить из абсолютной численности детей и молодежи, на которых нацелена программа ОДВ, и характеристик этих

стран согласно Индексу развития образования для всех (ИРО). Инициатива ускоренного продвижения, которая была предложена в 2002 г., привела к тому, что к середине 2005 г. было заявлено о новых обязательствах по оказанию помощи на цели образования лишь на сумму 298 млн. долл., хотя эта инициатива, конечно, могла бы способствовать выделению некоторых дополнительных ассигнований на двусторонней основе.

Приоритетные направления деятельности

Для решения всех этих проблем и закрепления уже достигнутых успехов необходимо осуществлять деятельность в следующих девяти областях.

Широкие мероприятия в рамках ОДВ

1. *Наращивание усилий, направленных на обеспечение ВНО и качества начального образования.* Особенно большое значение имеет следующее: (а) сокращение и отмена платы за обучение; (b) осуществление политики, охватывающей сельских детей, меньшинства, лиц, страдающих от ВИЧ/СПИДа, а также имеющих инвалидность; (c) расширение преподавательского состава и улучшение подготовки учителей; (d) увеличение числа детей, охваченных программами воспитания и образования детей младшего возраста, особенно из бедных семей; и (e) осуществление мер по обеспечению недорогого медицинского обслуживания и питания в школах, что может расширить доступ к образованию и повысить успеваемость.
2. *Активизация деятельности, связанной с достижением гендерного равенства.* Хотя намеченная на 2005 г. цель не достигнута, в этой области наблюдался значительный прогресс, часто в тех странах, где эта проблема стоит довольно остро. Следует приветствовать этот прогресс и закрепить его результаты. Вот почему важно, чтобы участники движения за ОДВ активизировали деятельность, связанную с достижением цели гендерного равенства, и двигались вперед.

Для достижения цели распространения грамотности необходима политическая приверженность на самом высоком уровне, а также ясная правительственная политика

3. *Выделение большего объема ассигнований на образование и их более эффективное использование.* Объем ассигнований увеличивается, но остается на низком уровне в процентном отношении к национальному доходу. В некоторых странах это находит отражение в том, что социальные расходы в целом составляют лишь незначительную долю национального дохода, поэтому необходимы широкие меры по увеличению доходной части бюджета, а не только конкретные мероприятия в секторе образования. В других странах на образование выделяется слишком мало средств. Во многих странах повышение эффективности расходов также имеет значительные потенциальные возможности.

Меры в области распространения грамотности

4. *Повышение приоритета распространения грамотности среди молодежи и взрослых в национальной и международной повестке дня.* Для достижения цели распространения грамотности необходима политическая приверженность на самом высоком уровне, а также ясная правительственная политика, которая предусматривала бы включение программ по распространению грамотности в планы сектора образования и другие соответствующие документы, такие, как документы о стратегии сокращения масштабов нищеты. В некоторых странах наблюдаются отрадные признаки перемен, но этих стран все еще слишком мало. На международном уровне распространение грамотности среди взрослых по-прежнему, как правило, игнорируется учреждениями по оказанию помощи, а мероприятия в рамках Десятилетия грамотности Организации Объединенных Наций все еще должны обрести конкретную форму, хотя и здесь уже видны первые признаки возможных изменений.
5. *Концентрация внимания на обществе грамотности, а не только на грамотности людей.* Совершенно ясно, что цели ОДВ могут быть достигнуты лишь путем развития общества грамотности, в котором все грамотные люди имели бы

средства и возможности пользоваться благами духовно богатой и динамично развивающейся среды, благоприятствующей грамотности. Вот почему большое значение имеет политика, направленная на создание духовно богатой среды, благоприятствующей грамотности, наравне с обучением и программами, обеспечивающими грамотность молодежи и взрослых. Такая политика может охватывать библиотеки, газеты на местных языках, книгоиздание, доступ взрослых к школьным библиотекам и создание групп по совместному прослушиванию радиопередач.

6. *Определение ответственности правительства за распространение грамотности среди молодежи и взрослых.* Правительства должны четко определить свою ответственность за распространение грамотности среди взрослых, поскольку часто такая ответственность расплывается между несколькими министерствами. Эта задача сопряжена также с установлением разных партнерских отношений на всех уровнях правительства совместно с организациями гражданского общества. Необходимо достаточное государственное финансирование. Очень важно привлекать к распространению грамотности профессиональных преподавателей, предоставляя им возможность пройти надлежащую подготовку и получать соответствующую зарплату.

Меры на международном уровне

7. *Увеличение в два раза помощи, выделяемой на цели базового образования, доведя ее до 7 млрд. долл.* Увеличение объема помощи, объявленное в 2005 г., еще предстоит распределить по секторам. Очень важно, чтобы доля помощи на базовое образование (включая грамотность) увеличивалась бы даже быстрее, чем помощь в целом. Она должна, по меньшей мере, удвоиться с 2,6% до более чем 5% от общего объема помощи.
8. *Направление помощи на удовлетворение самых острых потребностей в области образования.* Необходимо более тесно увязывать помощь с потребностями. Она должна быть более предсказуемой и долгосрочной и в большем объеме

направляться в те страны, которые имеют наименьшие возможности достичь целей ОДВ. Необходимо продолжать усилия, направленные на соизмерение помощи с потребностями образования, в том числе с использованием Инициативы ускоренного продвижения.

9. *Подкрепление финансовых потоков знаниями и технической поддержкой.*
Для достижения многих целей ОДВ, особенно в отношении грамотности, развивающиеся страны нуждаются в доступе к техническим знаниям и опыту. ЮНЕСКО и другие учреждения располагают значительными потенциальными возможностями для повышения своей роли в организации передачи таких знаний и оказании технической поддержки.

Достижение целей ОДВ — и в том числе грамотности, которая лежит в их основе, — становится все более актуальным. Потребности ясны. Достижение целей зависит от мирового сообщества. ■

© REUTERS / VASILY FEDOSENKO

Распродажа подержанных учебников
в Монровии, Либерия

Приложение

Добавления: ИРО и перспективы достижения ОДВ

Добавление 1. Индекс развития образования для всех	304
Добавление 2. Перспективы достижения образования для всех к 2015 г.: методология ..	314

Статистическое приложение

Введение	318
-----------------------	------------

Таблицы

Таблица 1 Исходные статистические данные	328
Таблица 2А Грамотность взрослых и молодежи	336
Таблица 2В Среда, благоприятствующая грамотности	344
Таблица 3 Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)	352
Таблица 4 Доступ к начальному образованию	360
Таблица 5 Участие в начальном образовании	368
Таблица 6 Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании	376
Таблица 7 Внутренняя эффективность: доля учащихся, доучившихся до последнего класса начального учебного заведения, уровень перехода на ступень среднего образования	384
Таблица 8 Участие в среднем и послесреднем невысшем образовании	392
Таблица 9А Участие в высшем образовании	400
Таблица 9В Высшее образование: распределение студентов по областям обучения и доля студентов женского пола в каждой области, 2002/2003 г.	408
Таблица 10А Преподавательский персонал в доначальном и начальном образовании	416
Таблица 10В Преподавательский персонал в среднем и высшем образовании	424
Таблица 11 Контингент учащихся в частных учебных заведениях и финансирование образования ..	432
Таблица 12 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения целей 1, 2 и 3 ОДВ	440
Таблица 13 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения целей 4 и 5 ОДВ	448
Таблица 14 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения цели 6 ОДВ	456

Приложение с данными об оказании помощи

Введение к таблицам	464
----------------------------------	------------

Таблицы

Таблица 1.1 Двусторонняя ОПР стран КНР: общий объем ОПР, помощь на цели образования, помощь на цели базового образования и образования без указания ступени (обязательства)	466
Таблица 1.2 Двусторонняя помощь на цели образования стран КНР: обязательства в отношении образования и базового образования в виде процентной доли от валового национального дохода	466
Таблица 2 ОПР многосторонних доноров: общий объем ОПР, общий объем помощи на цели образования и помощь на цели базового образования (обязательства)	
I. Среднегодовые значения за период 1999-2003 гг.	467
II. Годовые данные	468
Таблица 3 Помощь на цели образования и базового образования в разбивке по странам-реципиентам: общий объем и помощь в расчете на душу населения/на одного ребенка начального школьного возраста	470

Глоссарий	474
------------------------	------------

Библиография	482
---------------------------	------------

Список сокращений	503
--------------------------------	------------

Добавления: ИРО и перспективы достижения ОДВ

Добавление 1 Индекс развития образования для всех

Хотя каждая из шести целей ОДВ, взятая отдельно, является важной, тем не менее полезно располагать средством, позволяющим измерять прогресс, достигнутый в ОДВ в целом. Индекс развития образования для всех (ИРО), являющийся составным (композитным) индексом соответствующих показателей, дает возможность сделать это, по крайней мере в отношении четырех из указанных целей: всеобщего начального образования (ВНО), грамотности взрослых, гендерного паритета и качества образования.

Две цели, которые не охватываются ИРО, это цели 1 и 3. Показатели по цели 1 (воспитание и образование детей младшего возраста) не легко инкорпорировать в ИРО в силу того, что имеющиеся национальные статистические данные недостаточно стандартизированы, а в отношении большинства стран надежных и сопоставимых данных не имеется. Что касается цели 3 (программы обучения и приобретения жизненных навыков молодежью и взрослыми), то она была недостаточно четко определена и сформулирована в виде конкретных задач, поддающихся количественному измерению.

В соответствии с принципом, заключающимся в том, чтобы считать каждую из целей в равной степени важной, для косвенного измерения каждого из четырех компонентов ИРО используется один показатель¹, тем самым позволяя придавать один и тот же вес каждой из составных частей этого индекса. Значение ИРО

для той или иной страны является средним арифметическим наблюдаемых значений каждой составной части этого индекса. Так как эти составные части представлены в виде процентов, то значения ИРО могут варьироваться от 0% до 100%, а когда они выражены в виде соотношения, то они варьируются от 0 до 1. Чем ближе значение ИРО той или иной страны к максимальному, тем больше степень достижения этой страной целей ОДВ и тем ближе такая страна подошла к решению задачи ОДВ в целом.

Выбор показателей для косвенных измерений составных частей ИРО

При выборе показателей следует исходить из необходимости найти правильный баланс между актуальностью и наличием данных.

Всеобщее начальное образование

Показателем, выбранным для измерения степени охвата ВНО (цель 2), является нетто-коэффициент охвата начальным образованием (НКО), который выражается в виде процентной доли детей школьного возраста, охваченных начальным или средним школьным образованием. Его значения варьируются от 0% до 100%. Значение, равное 100%, означает, что все подпадающие под эту категорию дети охвачены школьным образованием.

Грамотность взрослых

Уровень (коэффициент) грамотности взрослых используется в качестве косвенного показателя

1. Один из показателей, а именно гендерный компонент ИРО, сам по себе является составным (композитным) показателем.

для измерения прогресса, достигнутого на пути достижения цели 4 ОДВ. Однако существующие данные в отношении грамотности не являются полностью удовлетворительными, в связи с чем в настоящее время разрабатываются новые методологии (см. главу 7). Более того, учитывая, что показатель грамотности взрослых отражает сведения об объеме того, что можно назвать «богатством человечества», он меняется медленно, и можно было бы сказать, что он не является хорошим «ведущим показателем», который отражал бы ежегодный прогресс в направлении повышения уровней грамотности. Предоставление новых серий данных по всем странам потребует нескольких лет, однако используемые в настоящее время оценочные данные в отношении грамотности являются наилучшими из тех, которые существуют на международном уровне.

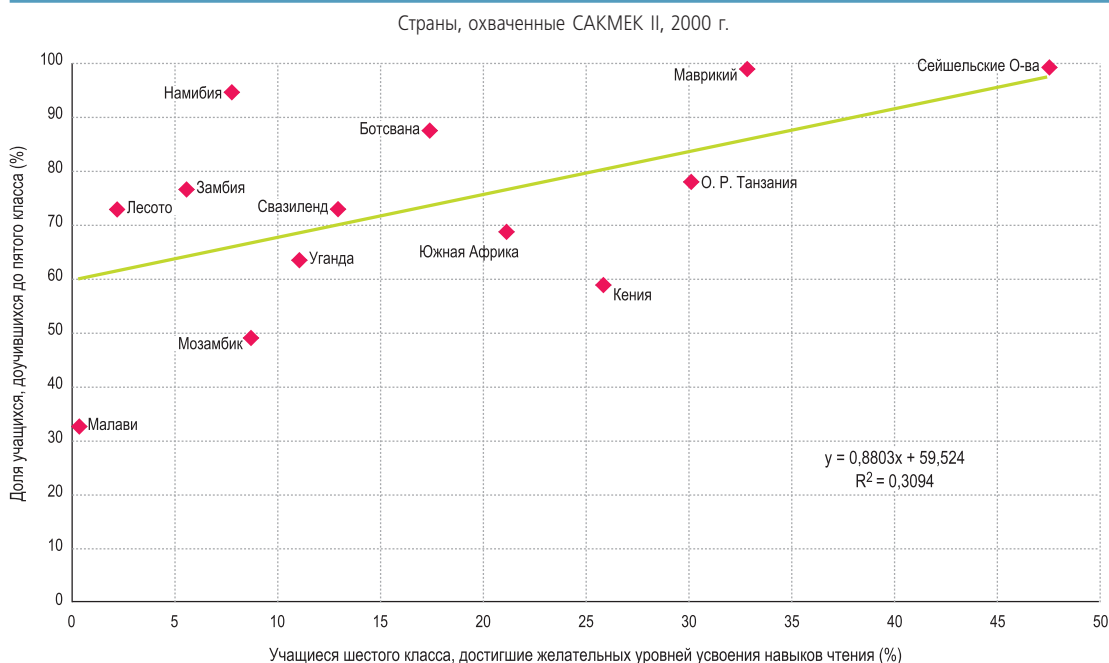
Качество образования

Измерение результативности обучения учащегося широко используется в качестве косвенных (опосредствованных) показателей качества образования, особенно применительно к странам, находящимся на сопоставимом

уровне развития. Они не являются полными, так как они ничего не говорят нам о ценностных установках, потенциальных возможностях и других навыках, не имеющих когнитивного характера, которые, тем не менее, являются важными целями образования (UNESCO, 2004a: pp. 43-4). Они также ничего не говорят читателю о когнитивных ценностях, приобретенных благодаря школьному образованию (в отличие от домашнего воспитания) или о распределении уровня способностей детей из школьного контингента². Тем не менее, результативность обучения, весьма вероятно, является наиболее соответствующим опосредствованным показателем среднего уровня качества образования, однако в силу отсутствия сопоставимых данных в отношении значительного числа стран использование для целей ИРО результативности обучения в качестве опосредствованного показателя качества образования пока еще не представляется возможным.

Среди разных опосредствованных показателей, пригодных в отношении большого числа стран, соотношение числа учащихся, доучившихся до пятого класса, к числу всего

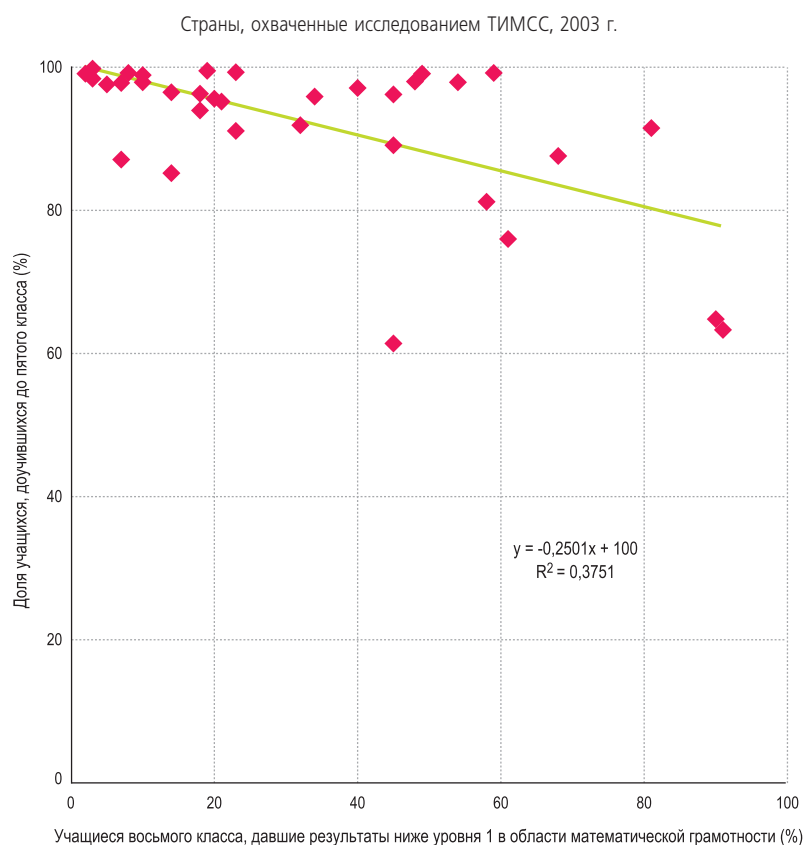
Диаграмма А1.1 Соотношение числа учащихся, доучившихся до пятого класса, и учебных результатов на ступени начального образования



2. Строго говоря, для того чтобы учесть фактор домашнего воспитания и воздействия способностей учебного контингента, потребовалось бы провести сравнение средних уровней усвоения знаний учениками какого-либо класса, завершивших полный курс обучения, в странах с соответствующими уровнями доходов и их корреляцию с аналогичными уровнями НКО.

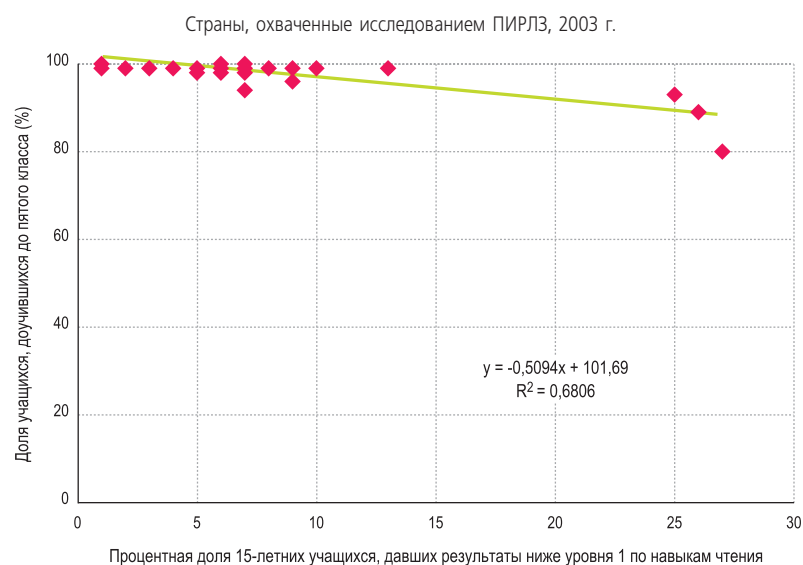
Источники. Расчет, произведенный Статистическим институтом ЮНЕСКО на основе базы данных по САКМЕК II; Статистическое приложение, таблица 7.

Диаграмма A1.2 Соотношение числа учащихся, доучившихся до пятого класса, и учебными результатами на первой ступени среднего образования



Источники. Mullis et al.; Статистическое приложение, таблица 7.

Диаграмма A1.2 (продолжение)



Источники. OECD (2004); Статистическое приложение, таблица 7.

контингента учащихся было выбрано для использования в ИРО в качестве наилучшего показателя качества образования из всех других имеющихся показателей³. Диаграмма A1.1 свидетельствует о наличии четкой позитивной связи между этим соотношением и уровнем успеваемости, что подтверждается Международной программой оценки образования учащихся начальной школы в странах Африки к югу от Сахары, осуществленной Консорциумом по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК II). Коэффициенты детерминации составляют примерно 31%. Системы образования, которые в состоянии обеспечить, чтобы значительная часть учащихся доучивалась до пятого класса, показывают в среднем более высокие результаты в международных исследованиях.

Доля учащихся, доучившихся до пятого класса, еще более тесным образом коррелируется с результативностью обучения в младших классах средней ступени школьного образования. Диаграмма A1.2 показывает, что изменение одной переменной ведет к изменению другой переменной в диапазоне примерно 38%, если судить по результатам Исследования тенденций в международной практике преподавания математических и естественно-научных дисциплин (ТИМСС), и в диапазоне 68%, если взять Программу по международной оценке успеваемости учащихся (ПМУУ).

Другим возможным опосредствованным показателем качества образования является соотношение числа учащихся к числу учителей (СУУ). И действительно, доля вариаций учебных результатов (35%), объясняемых СУУ, в странах, охваченных исследованием САКМЕК II, немного выше, чем доля вариаций, вызываемых числом учащихся, доучившихся до пятого класса (31%). Однако другие исследования дали гораздо менее четкие результаты, касающиеся связи между СУУ и учебными результатами (UNESCO, 2004а). В многовариантном контексте СУУ, судя по некоторым исследованиям, ассоциируется с более высокими учебными результатами, в то время как во многих других исследованиях такой ассоциации не прослеживается. Кроме того, эта взаимосвязь, как представляется, варьируется в зависимости от уровней средних результатов тестов. Применительно к низким результатам тестов сокращение числа учащихся, приходящихся на одного учителя, оказывает

3. Историю вопроса см. EFA Global Monitoring Report 2003/4, Appendix 2.

позитивное воздействие на учебные результаты, однако в случае более высоких результатов тестов увеличение числа учителей дает лишь ограниченный эффект. По этим причинам был выбран показатель доли учащихся, доучившихся до пятого класса, в качестве более надежного опосредствованного показателя учебных результатов и, соответственно, — качества образования⁴.

Гендерные аспекты

Четвертый компонент ИРО измеряется с помощью композитного индекса, а именно: гендерно-ориентированного индекса ОДВ (ГОИ). В идеале ГОИ должен отражать в полном объеме дух гендерно-ориентированной цели ОДВ, а именно: «ликвидация к 2005 г. разрыва между мальчиками и девочками в начальном и среднем образовании и достижение к 2015 г. равенства мужчин и женщин в области образования с уделением особого внимания предоставлению девочкам полного и равного доступа к высококачественному базовому образованию и обеспечению его завершения». Проводится различие между двумя подцелями: гендерным паритетом (обеспечение равного участия мальчиков и девочек в начальном и среднем образовании) и гендерным равенством (обеспечение равенства в сфере образования между девочками и мальчиками).

Измерение достижения первой подцели осуществляется с помощью индекса гендерного паритета (ИГП) для брутто-коэффициента охвата начальным и средним образованием. Измерение и мониторинг более широких аспектов равенства в образовании является делом трудным, как это было продемонстрировано во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ 2003/4 (UNESCO, 2003b). Измерение результатов в разбивке по признаку пола необходимо главным образом для целого ряда ступеней образования. Никаких подобных измерений на международно-сопоставимой основе не проводилось. Однако в качестве первого шага в этом направлении в ГОИ включен показатель гендерного равенства в образовании взрослых. Таким образом, ГОИ рассчитывается в качестве простой средней величины трех ИГП: для брутто-коэффициента охвата начальным образованием, брутто-коэффициента охвата средним образованием и для охвата образованием взрослого населения. Это означает, что ГОИ не в полной мере

Диаграмма A1.3 Расчет трансформированных значений ИГП

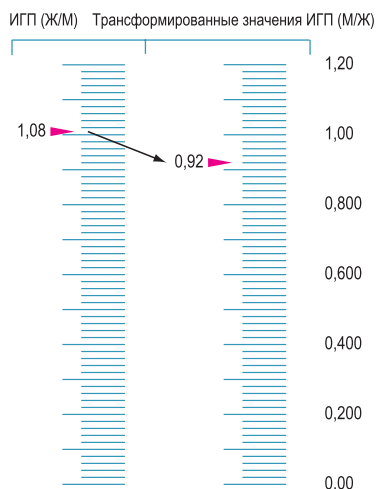
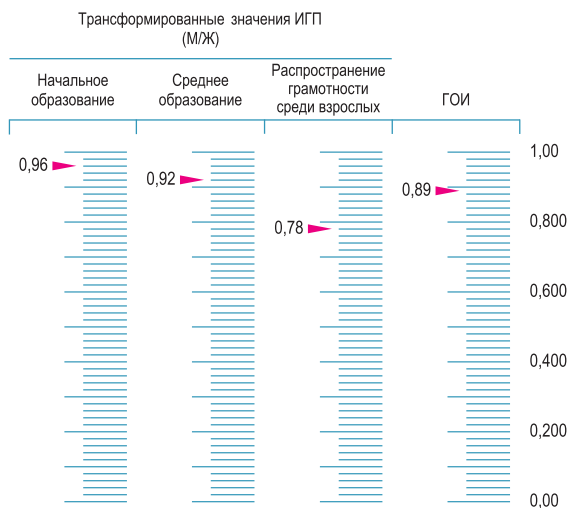
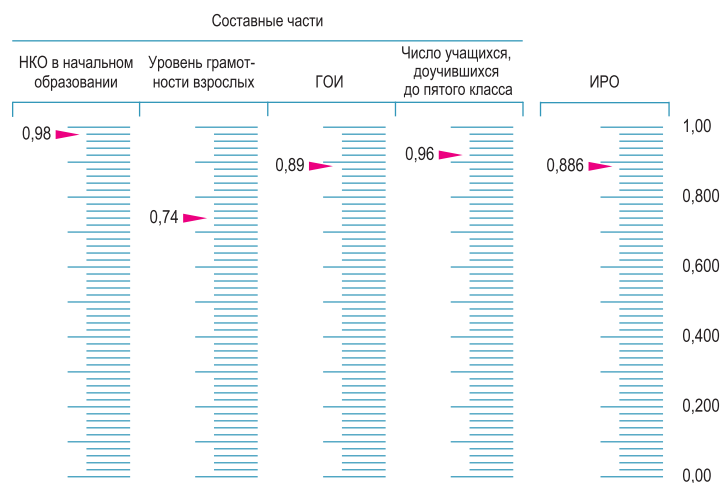


Диаграмма A1.4 Расчет ГОИ



4. Другая причина заключается в том, что в отличие от соотношения числа учащихся к числу учителей число доучившихся до определенного класса учащихся, как и другие составные части ИРО, варьируются от 0% до 100%. Поэтому использование в ИРО показателя доли учащихся, доучившихся до пятого класса, позволяет избежать необходимости изменения шкалы данных.

Диаграмма A1.5 Расчет ИРО



отражает второй аспект гендерно-ориентированной цели ОДВ.

ИГП, когда он выражается соотношением числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола, охваченных образованием или программами по распространению грамотности, может превышать 1, когда число девочек/девушек/женщин, охваченных образованием или программами по распространению грамотности, превышает число мальчиков/юношей/мужчин. Для целей расчета этого индекса в тех случаях, когда ИГП превышает 1, формула Ж/М инвертируется в формулу М/Ж. Математически это позволяет решить задачу включения ИГП в ГОИ (где все компоненты имеют теоретический предел в 1 или 100%), сохраняя при этом возможность с помощью этого индекса показывать гендерные различия. На диаграмме A1.3 показано, каким образом удается с помощью трансформированных ИГП выявлять гендерные различия, когда они идут в ущерб лицам мужского пола. Как только значения всех трех ИГП рассчитаны и, в случае необходимости преобразованы в трансформированные ИГП (от 0 до 1), композитный ГОИ получается путем расчета простой средней величины трех ИГП, каждый из которых взвешивается в одинаковой степени.

На диаграмме A1.4 показан такой расчет для Туниса с использованием данных за 2002 г. ИГП для охвата начальным образованием, средним образованием и программами образования взрослых соответственно составляли 0,964, 1,082 и 0,784, что в результате дает значение ГОИ, равное 0,891.

$$\begin{aligned} \text{ГОИ} &= 1/3 \text{ (трансформированный ИГП в начальном образовании)} \\ &+ 1/3 \text{ (трансформированный ИГП в среднем образовании)} \\ &+ 1/3 \text{ (трансформированный ИГП в образовании взрослых)} \\ \text{ГОИ} &= 1/3 (0,964) + 1/3 (0,924) + 1/3 (0,784) = 0,891. \end{aligned}$$

Расчет индекса развития образования для всех (ИРО)

ИРО представляет собой среднее арифметическое значение четырех составных частей — НКО начальным образованием, уровень охвата образованием взрослых, ГОИ и доля учащихся, доучившихся до пятого класса. ИРО может маскировать значительные вариации между ее составными частями: например, меньший

прогресс, достигнутый какой-либо страной в реализации стоящих перед ней целей, компенсируется ее большим прогрессом в достижении других целей. Но так как все цели ОДВ являются равнозначными, какая-либо страна, которая концентрирует свои усилия на достижении только некоторых из них, вряд может рассматриваться как страна, достигшая всех целей ОДВ. Цель такого синтетического показателя, как ИРО, заключается в том, чтобы подпитать информацией политическую дискуссию о приоритетности целей ОДВ и подчеркнуть синергию между ними.

Для расчета ИРО, как это показано на диаграмме A1.5 в качестве примера снова взят Тунис. Показатели НКО начальным образованием, показатель доли населения, охваченного программами образования взрослых, значение ГОИ и доля учащихся, доучившихся до пятого класса, составляли в 2002 г. соответственно: 0,984, 0,743, 0,891 и 0,962; что в результате дает значение ИРО, равное 0,895:

$$\begin{aligned} \text{ИРО} &= 1/4 (\text{НКО}) \\ &+ 1/4 (\text{уровень грамотности взрослых}) \\ &+ 1/4 (\text{ГОИ}) \\ &+ 1/4 (\text{доля учащихся, доучившихся до пятого класса}) \\ \text{ИРО} &= 1/4 (0,984) + 1/4 (0,743) + 1/4 (0,891) + \\ &1/4 (0,962) = 0,895. \end{aligned}$$

Источники данных и охват стран

Все данные, используемые для расчета ИРО, относятся к 1998 г. и 2002 г. (или к 2001 г., когда не имелось более свежих данных); они были представлены Статистическим институтом ЮНЕСКО (СИЮ) из его базы данных, за одним исключением. Данные по грамотности взрослых в странах ОЭСР, в отношении которых у СИЮ не имелось данных, были основаны на результатах европейского обзора трудовых ресурсов, который был проведен в 2003 г.

Настоящим анализом охвачены только 122 страны, в отношении которых имеется полный набор показателей, необходимых для расчета ИРО. Таким образом, многие страны не охвачены ИРО. Учитывая также, что индекс гендерного паритета не охватывает цели 1 и 3, ИРО поэтому не может служить всеобъемлющей глобальной оценкой общего прогресса на пути достижения целей ОДВ.

Таблица А1.1 Индекс развития образования для всех (ИРО) и его составные части, 2002 г.

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны	ИРО	НКО начальным образованием ¹	Доля взрослых, охвач. программами распротр. грамотности	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
Высокий уровень ИРО						
1	Барбадос	0,994	1,000	0,997	0,991	0,988
2	Норвегия	0,993	1,000	0,983	0,993	0,995
3	Франция	0,992	0,999	0,987	0,993	0,990
4	Швейцария	0,992	1,000	1,000	0,977	0,990
5	Финляндия	0,991	1,000	1,000	0,965	0,999
6	Республика Корея	0,990	0,998	0,980	0,991	0,991
7	Бельгия	0,989	1,000	1,000	0,965	0,990
8	Казахстан	0,989	0,982	0,995	0,996	0,982
9	Венгрия	0,987	0,980	0,993	0,997	0,976
10	Эстония	0,984	0,976	0,998	0,977	0,984
11	Словения	0,983	0,954	0,997	0,995	0,989
12	Армения	0,983	0,991	0,994	0,983	0,963
13	Кипр	0,983	0,986	0,968	0,984	0,993
14	Польша	0,983	0,980	0,978	0,979	0,993
15	Испания	0,982	0,997	0,971	0,969	0,990
16	Соединенное Королевство	0,980	1,000	0,997	0,932	0,990
17	Ирландия	0,979	0,960	0,993	0,973	0,992
18	Дания	0,979	1,000	0,950	0,976	0,990
19	Беларусь	0,978	0,949	0,996	0,984	0,985
20	Хорватия	0,978	0,951	0,981	0,985	0,996
21	Куба	0,976	0,947	0,969	0,980	0,979
22	Литва	0,976	0,936	0,996	0,991	0,979
23	Сейшельские Острова	0,975	0,996	0,919	0,993	0,993
24	Италия	0,971	1,000	0,940	0,981	0,965
25	Сербия и Черногория	0,970	0,979	0,964	0,980	0,956
26	Греция	0,970	1,000	0,910	0,978	0,990
27	Аргентина	0,968	0,998	0,972	0,981	
28	Кыргызстан	0,965	0,953	0,987	0,985	0,922
29	Самоа	0,965	0,975	0,987	0,959	0,935
30	Люксембург	0,964	0,913	0,975	0,979	0,938
31	Латвия	0,961	0,877	0,997	0,991	0,990
32	Украина	0,958	0,858	0,994	0,995	0,978
33	Румыния	0,957	0,921	0,973	0,981	0,986
34	Албания	0,957	0,949	0,987	0,992	0,952
35	Чешская Республика	0,956	0,865	0,998	0,986	0,900
36	Болгария	0,956	0,923	0,982	0,980	0,977
37	Словакия	0,956	0,855	0,996	0,992	0,939
38	Китай	0,954	0,957	0,909	0,959	0,990
39	Мальта	0,954	0,961	0,879	0,982	0,993
40	б. ю. Республика Македония	0,952	0,908	0,961	0,980	0,959
41	Чили	0,952	0,865	0,957	0,985	0,999
42	Сент-Люсия	0,950	0,998	0,901	0,935	0,966
43	Израиль	0,950	0,993	0,969	0,984	0,852
44	Палестинские А.Т.	0,950	0,948	0,919	0,952	0,979
Средний уровень ИРО						
45	Иордания	0,946	0,955	0,899	0,959	0,971
46	Мексика	0,946	0,994	0,903	0,957	0,930
47	Фиджи	0,944	0,998	0,929	0,965	0,885
48	Панама	0,944	0,996	0,919	0,964	0,898
49	Маврикий	0,943	0,966	0,843	0,973	0,989
50	Уругвай	0,941	0,907	0,977	0,952	0,929
51	Португалия	0,938	1,000	0,842	0,922	0,990
52	Коста-Рика	0,938	0,905	0,958	0,971	0,916
53	Азербайджан	0,932	0,799	0,988	0,974	0,966
54	Гайана	0,930	0,992	0,987	0,971	0,772
55	Бахрейн	0,930	0,909	0,877	0,944	0,991
56	Макао, Китай	0,928	0,873	0,913	0,928	0,997
57	Нидерланд. Антильские О-ва	0,927	0,889	0,967	0,968	0,885
58	Индонезия	0,923	0,968	0,879	0,956	0,891
59	Ямайка	0,923	0,954	0,876	0,963	0,897
60	Багамские О-ва	0,921	0,998	0,956	0,980	0,752
61	Монголия	0,916	0,822	0,978	0,946	0,920
62	Кувейт	0,914	0,884	0,829	0,969	0,975

Таблица А1.1 (продолжение)

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны	ИРО	НКО начальным образованием ¹	Доля взрослых, охвач. программами распротр. грамотности	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
Средний уровень ИРС						
63	Перу	0,911	0,997	0,877	0,935	0,836
64	Венесуэла	0,911	0,926	0,930	0,947	0,842
65	Вьетнам	0,910	0,941	0,903	0,927	0,871
66	Республика Молдова	0,910	0,790	0,962	0,977	0,911
67	Ливан	0,909	0,926	0,869	0,923	0,919
68	Эквадор	0,908	0,995	0,910	0,984	0,744
69	Сирийская Арабская Респ.	0,908	0,997	0,829	0,892	0,914
70	Малайзия	0,908	0,931	0,887	0,943	0,871
71	Бразилия	0,905	0,983	0,884	0,954	0,799
72	Боливия	0,904	0,965	0,865	0,940	0,844
73	Тринидад и Тобаго	0,904	0,955	0,985	0,963	0,712
74	Филиппины	0,898	0,943	0,926	0,964	0,760
75	Тунис	0,895	0,984	0,743	0,891	0,962
76	Белиз	0,888	0,992	0,769	0,975	0,815
77	Объед. Арабские Эмираты	0,886	0,886	0,773	0,959	0,925
78	Намбия	0,883	0,784	0,850	0,949	0,947
79	Кабо-Верде	0,879	0,992	0,757	0,889	0,880
80	Алжир	0,877	0,969	0,698	0,872	0,970
81	Колумбия	0,876	0,901	0,942	0,969	0,694
82	Иран, Исламская Республика	0,874	0,863	0,770	0,917	0,946
83	Парагвай	0,870	0,899	0,916	0,970	0,697
84	Доминиканская Респ.	0,865	0,964	0,877	0,928	0,691
85	Ботсвана	0,859	0,811	0,789	0,959	0,876
86	Оман	0,843	0,736	0,744	0,914	0,980
87	Сальвадор	0,842	0,923	0,797	0,959	0,689
88	Южная Африка	0,840	0,937	0,824	0,952	0,648
89	Мьянма	0,834	0,842	0,897	0,951	0,646
90	Египет	0,828	0,932	0,556	0,844	0,980
91	Никарагуа	0,817	0,908	0,767	0,947	0,648
92	Лесото	0,817	0,862	0,814	0,861	0,730
93	Свазиленд	0,810	0,756	0,792	0,961	0,732
Низкий уровень ИРО						
94	Саудовская Аравия	0,789	0,560	0,794	0,887	0,915
95	Гватемала	0,782	0,886	0,691	0,900	0,652
96	Камбоджа	0,761	0,935	0,736	0,765	0,609
97	Марокко	0,749	0,898	0,507	0,778	0,812
98	Замбия	0,748	0,699	0,679	0,848	0,767
99	Лаосская НДР	0,745	0,850	0,687	0,801	0,641
100	Индия	0,741	0,937	0,610	0,802	0,614
101	Кения	0,731	0,676	0,736	0,923	0,590
102	Конго	0,717	0,540	0,828	0,837	0,663
103	Руанда	0,715	0,870	0,640	0,883	0,466
104	Экваториальная Гвинея	0,689	0,850	0,842	0,770	0,295
105	Бангладеш	0,663	0,875	0,411	0,828	0,539
106	Гана	0,662	0,639	0,541	0,835	0,633
107	Папуа-Новая Гвинея	0,660	0,730	0,573	0,829	0,506
108	Кот-д'Ивуар	0,659	0,617	0,481	0,663	0,876
109	Сенегал	0,653	0,690	0,393	0,729	0,800
110	Бурунди	0,653	0,575	0,589	0,771	0,675
111	Непал	0,652	0,732	0,486	0,741	0,649
112	Эритрея	0,652	0,456	0,576	0,712	0,863
113	Мавритания	0,640	0,679	0,512	0,763	0,606
114	Джибути	0,629	0,343	0,665	0,705	0,802
115	Иемен	0,622	0,723	0,490	0,518	0,759
116	Мозамбик	0,543	0,553	0,465	0,661	0,492
117	Эфиопия	0,536	0,482	0,415	0,662	0,587
118	Мали	0,492	0,445	0,190	0,585	0,746
119	Нигер	0,458	0,385	0,144	0,611	0,691
120	Буркина-Фасо	0,443	0,366	0,128	0,614	0,662
121	Чад	0,439	0,629	0,255	0,429	0,443

1. НКО начальным образованием включает детей школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.

Примечание. Данные, выделенные голубым цветом, означают проявление гендерного неравенства за счет мальчиков/мужчин.

Источники. Статистическое приложение, таблицы 2А, 5, 7 и 8; база данных Статистического института ЮНЕСКО; Европейский обзор рынка рабочей силы, 2003 г.

Таблица А1.2 Рейтинг стран в соответствии со значением ИРО и его составных частей, 2002 г.

Страны	ИРО	НКО начальным образованием ¹	Доля взрослых, охваченных программ. распротр. грамотности	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса	Страны	ИРО	НКО начальным образованием ¹	Доля взрослых, охваченных программ. распротр. грамотности	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
Барбадос	1	10	8	11	25	Кувейт	62	81	79	47	39
Норвегия	2	8	25	6	5	Перу	63	17	71	79	80
Франция	3	11	23	7	14	Венесуэла	64	65	49	72	79
Швейцария	4	2	1	36	14	Вьетнам	65	57	60	83	75
Финляндия	5	2	1	52	2	Республика Молдова	66	98	41	35	64
Республика Корея	6	12	28	12	11	Ливан	67	64	73	85	60
Бельгия	7	2	1	50	14	Эквадор	68	22	58	19	92
Казахстан	8	32	13	2	29	Сирийская Араб. Респ.	69	18	80	90	63
Венгрия	9	34	17	1	39	Малайзия	70	63	65	76	74
Эстония	10	36	4	37	28	Бразилия	71	31	66	66	85
Словения	11	49	9	3	24	Боливия	72	41	74	77	78
Армения	12	28	15	22	45	Тринидад и Тобаго	73	46	24	56	95
Кипр	13	29	38	20	9	Филиппины	74	56	51	53	88
Польша	14	33	29	32	8	Тунис	75	30	94	91	46
Испания	15	19	35	46	14	Белиз	76	27	90	39	81
Соединен. Королевство	16	9	7	80	14	Объед. Араб. Эмираты	77	79	88	61	57
Ирландия	17	44	16	42	10	Намибия	78	99	75	71	50
Дания	18	1	46	38	14	Кабо-Верде	79	26	92	92	71
Беларусь	19	53	12	18	27	Алжир	80	38	97	95	41
Хорватия	20	51	27	16	4	Колумбия	81	75	47	48	97
Куба	21	55	37	30	33	Иран, Ислам. Респ.	82	88	89	87	51
Литва	22	60	10	10	35	Парагвай	83	76	55	45	96
Сейшельские О-ва	23	21	54	5	7	Доминиканская Респ.	84	42	70	81	98
Италия	24	2	48	25	44	Ботсвана	85	96	87	63	73
Сербия и Черногория	25	35	40	27	48	Оман	86	101	93	88	31
Греция	26	2	57	34	14	Сальвадор	87	66	84	60	100
Аргентина	27	15	34	26	58	Южная Африка	88	59	82	68	107
Кыргызстан	28	50	20	17	54	Мьянма	89	94	64	70	108
Самоа	29	37	21	62	53	Египет	90	62	107	98	30
Люксембург	30	69	32	33	22	Никарагуа	91	72	91	73	106
Латвия	31	82	6	13	36	Лесото	92	89	83	96	94
Украина	32	90	14	4	26	Свазиленд	93	100	86	57	93
Румыния	33	68	33	24	49	Саудовская Аравия	94	113	85	93	62
Албания	34	52	19	9	65	Гватемала	95	80	98	89	104
Чешская Республика	35	86	5	14	37	Камбоджа	96	61	96	108	112
Болгария	36	67	26	29	52	Марокко	97	77	110	105	82
Словакия	37	91	11	8	34	Замбия	98	105	100	97	87
Китай	38	45	59	59	13	Лаосская НДР	99	93	99	104	109
Мальта	39	43	68	23	6	Индия	100	58	103	103	111
б.ю. Респ. Македония	40	71	42	31	47	Кения	101	108	95	84	114
Чили	41	87	44	15	1	Конго	102	115	81	99	102
Сент-Люсия	42	14	62	78	43	Руанда	103	85	102	94	119
Израиль	43	24	36	21	77	Экваториальная Гвинея	104	92	77	107	121
Палестинские А.Т.	44	54	53	69	32	Бангладеш	105	83	116	102	116
Иордания	45	47	63	58	40	Гана	106	109	108	100	110
Мексика	46	23	61	64	55	Папуа-Новая Гвинея	107	103	106	101	117
Фиджи	47	16	50	51	70	Кот-д'Ивуар	108	111	113	114	72
Панама	48	20	52	54	66	Сенегал	109	106	117	111	84
Маврикий	49	40	76	41	23	Бурунди	110	112	104	106	101
Уругвай	50	73	31	67	56	Непал	111	102	112	110	105
Португалия	51	2	78	86	14	Эритрея	112	117	105	112	76
Коста-Рика	52	74	43	43	61	Мавритания	113	107	109	109	113
Азербайджан	53	97	18	40	42	Джибути	114	121	101	113	83
Гайана	54	25	22	44	86	Йемен	115	104	111	120	89
Бахрейн	55	70	69	75	12	Мозамбик	116	114	114	116	118
Макао, Китай	56	84	56	82	3	Эфиопия	117	116	115	115	115
Нидерланд. Антил. О-ва	57	78	39	49	69	Мали	118	118	119	119	91
Индонезия	58	39	67	65	68	Нигер	119	119	120	118	99
Ямайка	59	48	72	55	67	Буркина-Фасо	120	120	121	117	103
Багамские О-ва	60	13	45	28	90	Чад	121	110	118	121	120
Монголия	61	95	30	74	59						

1. НКО в начальной школе включает детей школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.

Источники. Статистическое приложение, таблицы 2А, 5, 7 и 8; база данных Статистического института ЮНЕСКО; Европейский обзор рынка рабочей силы, 2003 г., применительно к опосредствованному показателю грамотности в странах Европы.

Таблица А1.3 Изменение в ИРО и его составных частях в 1998–2002 гг.

Страны	Индекс развития ОДВ (ИРО)		Вариации 1998-2002 гг.	Изменение в ИРО и его составных частях в 1998-2002 гг. (% в относительном выражении)			
	1998 г.	2002 г.		НКО начальным образованием ¹	Доля взрослых, охвач. программ. распротр. грамотности	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до 5 класса
Высокий уровень ИРО							
Барбадос	0,979	0,994	1,6	0,3	0,1	1,1	5,0
Республика Корея	0,976	0,990	1,5	5,8	0,6	0,5	-0,8
Эстония	0,991	0,984	-0,7	-2,4	0,0	0,1	-0,7
Кипр	0,971	0,983	1,2	0,6	0,2	0,8	3,3
Хорватия	0,977	0,978	0,1	0,0	0,1	0,4	-0,1
Куба	0,967	0,976	1,0	-5,2	0,6	1,2	4,4
Литва	0,989	0,976	-1,3	-3,9	0,1	-0,1	-1,5
Италия	0,985	0,971	-1,3	0,0	-4,4	-0,9	-0,1
Самоа	0,936	0,965	3,1	0,5	0,2	-0,3	13,5
Латвия	0,969	0,961	-0,8	-5,4	0,0	1,0	0,9
Румыния	0,980	0,957	-2,3	-7,8	-0,6	-0,2	-0,4
Болгария	0,967	0,956	-1,2	-5,5	0,0	-0,1	1,0
Чили	0,952	0,952	0,0	-1,6	0,3	1,0	0,1
Средний уровень ИРО							
Иордания	0,936	0,946	1,1	2,6	1,6	0,9	-0,6
Мексика	0,940	0,946	0,6	-0,2	-0,2	-1,4	4,5
Маврикий	0,934	0,943	1,0	3,6	0,8	0,1	-0,6
Гайана	0,979	0,930	-5,0	1,8	0,5	-1,5	-20,8
Бахрейн	0,936	0,930	-0,7	-5,8	1,2	0,4	1,7
Монголия	0,923	0,916	-0,7	-10,7	-0,6	3,2	5,5
Перу	0,927	0,911	-1,7	0,0	-1,5	-0,7	-4,8
Венесуэла	0,907	0,911	0,5	6,0	1,2	2,1	-7,3
Вьетнам	0,909	0,910	0,1	-2,3	-2,0	0,2	5,1
Республика Молдова	0,929	0,910	-2,0	1,0	-2,5	-1,5	-4,5
Ливан	0,892	0,909	1,9	3,5	2,3	1,1	0,7
Эквадор	0,910	0,908	-0,2	1,0	0,2	0,7	-3,4
Сирийская Арабская Респуб.	0,858	0,908	5,8	3,9	14,1	7,5	-0,3
Боливия	0,882	0,904	2,5	-0,6	2,9	2,2	6,3
Тринидад и Тобаго	0,979	0,904	-7,7	-1,6	0,4	-0,3	-28,8
Тунис	0,859	0,895	4,1	4,0	8,5	0,6	4,4
Белиз	0,906	0,888	-2,0	3,5	-17,0	1,3	4,8
Объед. Арабские Эмираты	0,857	0,886	3,4	10,0	3,0	1,2	0,2
Намибия	0,841	0,883	5,0	0,5	5,5	0,6	13,5
Колумбия	0,849	0,876	3,2	0,7	3,4	1,3	9,4
Парагвай	0,879	0,870	-1,0	-2,4	-1,2	0,1	-0,5
Доминиканская Республика	0,850	0,865	1,8	7,4	5,8	0,7	-7,9
Ботсвана	0,841	0,859	2,1	2,9	4,7	1,2	0,1
Оман	0,824	0,843	2,4	-5,2	8,7	1,8	4,5
Сальвадор	0,792	0,842	6,3	13,0	2,7	-0,5	12,4
Южная Африка	0,878	0,840	-4,3	-2,4	-2,4	0,5	-14,7
Лесото	0,740	0,817	10,3	33,6	-1,3	7,3	6,0
Свазиленд	0,814	0,810	-0,5	9,5	1,4	-0,9	-10,2
Низкий уровень ИРО							
Саудовская Аравия	0,785	0,789	0,5	-2,2	7,0	1,7	-4,0
Гватемала	0,730	0,782	7,1	14,2	3,0	3,4	7,9
Камбоджа	0,687	0,761	10,8	13,2	10,6	10,1	8,3
Марокко	0,686	0,749	9,1	22,3	8,1	7,6	-0,7
Замбия	0,768	0,748	-2,5	1,6	-11,0	1,2	-1,9
Лаосская НДР	0,680	0,745	9,6	6,0	8,8	8,0	18,0
Бангладеш	0,664	0,663	-0,2	-0,6	5,7	-1,6	-1,5
Папуа-Новая Гвинея	0,718	0,660	-8,2	-2,3	-8,2	0,8	-25,6
Кот-д'Ивуар	0,588	0,659	12,2	9,4	3,2	5,4	26,8
Эритрея	0,640	0,652	1,9	33,5	6,8	-1,7	-9,5
Мавритания	0,605	0,640	5,8	8,3	30,6	1,9	-7,1
Джибути	0,603	0,629	4,3	9,0	6,7	-0,2	4,5
Мозамбик	0,484	0,543	12,2	16,8	11,4	5,5	17,7
Эфиопия	0,482	0,536	11,4	32,7	12,6	3,9	5,3
Мали	0,492	0,492	-0,1	15,2	-21,3	4,9	-4,7
Буркина-Фасо	0,450	0,443	-1,7	9,1	-42,2	9,4	-3,0
Чад	0,496	0,439	-11,3	15,0	-35,2	-12,4	-19,6

1. НКО в начальной школе включает детей школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.

Источники. Статистическое приложение, таблицы 2А, 5, 7 и 8; база данных Статистического института ЮНЕСКО; Европейский обзор рынка рабочей силы, 2003 г.

Добавление 2

Перспективы достижения образования для всех к 2015 г.: методология

В главе 2 говорится о прогнозах достижения к 2015 г. трех из шести целей ОДВ: ВНО, гендерного паритета и грамотности взрослых. Перспективы достижения странами каждой из трех целей основаны на расчете тенденций охвата образованием и уровней грамотности взрослых.

Методология расчета ИРО и гендерного паритета

Перспективы достижения этих двух целей ОДВ базируются на экстраполяции в будущее тенденций, сложившихся в области охвата образованием за период с 1990 г. по 2002 г. (более подробно — см. Bayou et al., 2005). Особое внимание было уделено тенденциям, сложившимся в ходе самого последнего времени, то есть в 1998-2002 гг., которые дают картину возможных последствий реализации политики в области образования, осуществляемой после проведения Дакарского форума в 2002 г. Эти расчеты не направлены и не претендуют на то, чтобы прогнозировать уровни охвата образованием, а лишь на то, чтобы показать, каким образом будут меняться в будущем эти уровни, если сложившиеся в предшествующий период тенденции останутся неизменными. В этих расчетах поэтому не принимаются во внимание те изменения, которые произошли в ходе реализации нынешней политики, которые могут сказаться на коэффициентах охвата образованием, но еще не сказались. Несмотря на ограниченность расчета, основанного на тенденциях, он является полезным в качестве средства анализа и инструмента мониторинга, а также в качестве контрольного показателя, отражающего те изменения в политике в сфере образования, которые могут понадобиться странам с целью достижения различных целей ОДВ.

Как правило, в эти расчеты включены только страны, по которым имеются все необходимые данные и которые пока еще не достигли ВНО,

а также гендерного паритета в начальном и среднем школьном образовании, то есть 90 стран применительно к первой цели и 150 стран — ко второй.

Расчет нетто-коэффициентов охвата образованием

НКО является одним из двух наиболее подходящих показателей, широко используемых для измерения прогресса на пути к достижению ВНО, второй показатель касается уровней заверщенного обучения. Было принято решение строить расчеты исходя из НКО начальным образованием детей школьного возраста (N1), в рамках которого учитываются все дети начального школьного возраста, охваченные или начальным (N1P) или средним (N1S) школьным образованием. Так как дети начального школьного возраста, охваченные средним школьным образованием по определению уже посещали начальную школу, их включение в более полной мере учитывает реальность ВНО по сравнению с НКО начальным образованием.

НКО детей начальным школьным образованием (N1) были рассчитаны отдельно по каждому полу учащихся с использованием логистической функции, в частности тогда, когда речь шла об увеличивающемся значении коэффициента. Использование этого метода основано на самом характере указанных коэффициентов, которые, по логике вещей, стремятся к достижению максимального значения, составляющего 100%, но не превышающего его. Кроме этого, темпы такого увеличения значения уменьшаются по мере приближения той или иной страны к показателю, составляющему 100-процентный предел ВНО. Что касается тех стран, в которых значение коэффициента уменьшается, расчеты строились на принципе линейной регрессии с тем, чтобы удержать уровень расчетных коэффициентов от их уменьшения до нереалистически низких уровней, что могло бы произойти в случае использования логистической функции.

После завершения расчета N1 были произведены расчеты по N1P и N1S исходя из их соответствующей доли в N1 по состоянию на 2002 г.

Расчет индекса гендерного паритета в начальном и среднем образовании

Достижение гендерного паритета определяется как достижение таких значений ИГП, которые находятся в вилке между 0,97 и 1,03 (глава 2). Допуск 3-процентного зазора делается для того, чтобы учесть возможные погрешности статистических измерений, и он не подразумевает наличия какого-либо суждения о приемлемости какого-то конкретного уровня разрыва в гендерном паритете (UNESCO, 2003).

Расчеты по странам в отношении достижения гендерного паритета осуществляются на основе тенденций ГОИ в начальном и среднем образовании в разбивке по полу учащихся применительно к 2005 г. и 2015 г. Предполагаемый ГОИ в начальном образовании в разбивке по полу учащихся реконструирован исходя из расчетов по N1P в разбивке по полу учащихся. Учитывая, что соотношение ГОИ/N1P было достаточно постоянным в период 1990-2002 гг., для большинства стран отдельный расчет не производился. Таким образом,

соотношение за 2002 г. использовалось также применительно и к расчетам за 2015 г.:

$$ГОИ_{2015} = N1P_{2015} * (ГОИ_{2002}/N1P_{2002}).$$

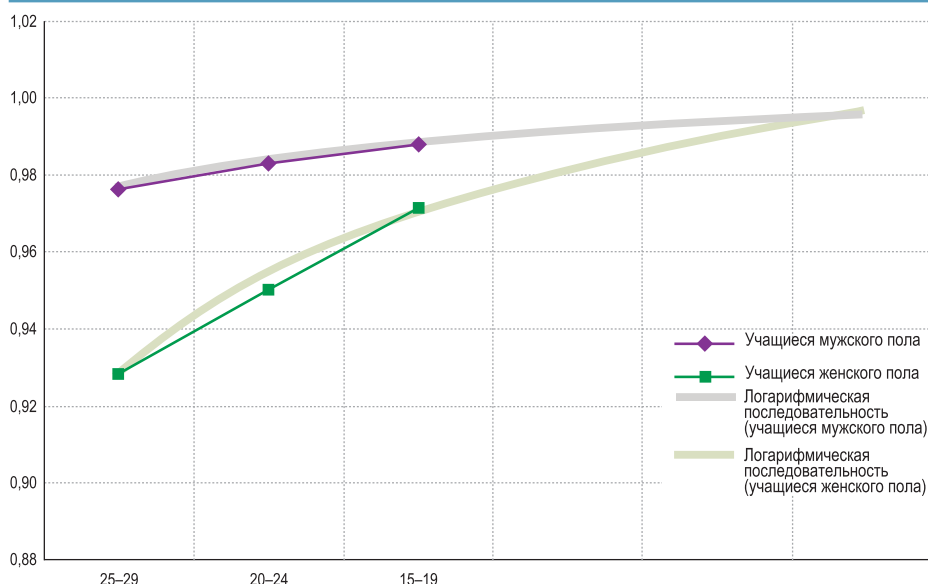
После расчета ГОИ в разбивке по полу учащихся расчет ИГП осуществляется в виде доли в соотношении девочек к мальчикам.

ГОИ в разбивке по полу учащихся применительно к среднему образованию рассчитывается непосредственно путем использования линейной регрессии.

Методология расчета по грамотности взрослых

Уровни грамотности взрослых к 2015 г. рассчитываются путем использования стандартной методологии по демографическим расчетам – метода когортной компоненты, и ее распространение на другие многоцелевые расчеты. Иными словами, будущие соотношения грамотных по отношению к неграмотным устанавливаются главным образом исходя из нынешнего распределения грамотности в разбивке по возрастным группам в массе населения, наряду

Диаграмма A2.1 Пропорция грамотных в возрастной группе 15–19 лет к 2015 г.



Источник: Lutz and Goujon (2005).

с четкой исходной установкой относительно переходного характера уровней грамотности для более молодых когорт учащихся. Двумя важными принципами такого демографического подхода являются: (а) четкий учет соответствующей группы населения в разбивке по возрасту, полу и статусу грамотности в различных временных точках; а также (б) четкое различие между имеющимся в наличии (лица, которые являются грамотными) и потоками (переход из состояния неграмотности в состояние грамотности).

Говоря более конкретно, расчеты уровней грамотности взрослых основываются на сценарии развития тенденций, который исходит из предположения, что уровни перехода к состоянию грамотности будут увеличиваться такими же темпами, как и в прошлом, то есть увеличение доли грамотных от более старших к более младшим возрастным группам принимается как опосредствованный показатель для увеличения уровней перехода от состояния неграмотности к состоянию грамотности во времени. Была осуществлена экстраполяция тенденций в соотношении грамотных (отдельно для мужчин и женщин) лишь только в отношении следующих возрастных групп: 25-29 лет, 20-24 года и 15-19 лет по состоянию на 2000 г., так как старшие по сравнению с указанными выше возрастными группами не будут отражать воздействия данных изменений в политике.

Диаграмма A2.1 иллюстрирует это исходя из логарифмической экстраполяции, которая дает

следующее соотношение грамотных в возрастной группе 15-19 лет за следующие пятилетние периоды: 2000-2005 гг., 2005-2010 гг., 2010-2015 гг. Результатом такого расчета является создание полной возрастной пирамиды (начинающейся с возраста 15 лет), содержащей значения грамотного и неграмотного населения по каждой пятилетней возрастной группе, а также в разбивке по полу учащихся к 2015 г.

Перспективный анализ достижения целей

Методология, использовавшаяся для оценки шансов стран достигнуть три цели ОДВ, учитывает два аспекта: один статический, а другой – динамический. Первый аспект представляет собой нынешнее положение той или иной страны: такая страна могла достичь этой цели или близко подойти к ее достижению или оказаться далеко от ее достижения. Каждая страна также движется и в направлении к цели или в противоположном направлении – динамический аспект. Эти два аспекта интегрированы в единое целое и сопоставлены на основе четких критериев, образующих матрицу, включающую четыре квадранта (таблица A2.1).

Страны, уже достигшие какой-либо конкретной цели, не включены в данную матрицу по данной цели, за исключением цели гендерного паритета (см. таблицу 2.10), в отношении которого установлены две целевые даты: 2005 г. и 2015 г.

Таблица A2.1 Аналитические рамки

Насколько далеко страна отстояла от поставленной цели в 2002 г.	Близко	<p>КВАДРАНТ I</p> <p>Рискуют не достичь поставленной цели</p> <p>Страны, близко подошедшие к поставленной цели, но движущиеся в направлении, противоположном ей</p>	<p>КВАДРАНТ II</p> <p>Большой шанс достичь поставленной цели</p> <p>Страны, близко подошедшие к поставленной цели и движущиеся по направлению к ней</p>
	Далеко	<p>КВАДРАНТ IV</p> <p>Серьезный риск не достичь поставленной цели</p> <p>Страны, далеко отстоящие от достижения цели и движущиеся в направлении, противоположном ей</p>	<p>КВАДРАНТ III</p> <p>Небольшие шансы достичь поставленной цели</p> <p>Страны, далеко отстоящие от поставленной цели, однако движущиеся в направлении к ней</p>
		В направлении от поставленной цели	В направлении к поставленной цели
Изменение за период с 1990 г. по 2002 г.			

Квадрант также показывает шансы той или иной страны в плане достижения какой-либо цели на установленную в Дакаре дату. Таким образом, квадрант II, поименованный «Большой шанс достичь поставленной цели», включает страны, которые в настоящее время или близко подошли к этой цели, еще не достигли ее, но движутся в направлении ее достижения. Квадрант III содержит список стран, которые имеют небольшие шансы достичь какой-либо цели, учитывая их нынешнюю ситуацию, достаточно далеко отстоящую от поставленной цели, но, тем не менее, движущиеся в направлении ее достижения. Другие страны, далеко отстоящие от достижения соответствующей цели, но двигающиеся в противоположном направлении (в другую сторону от ее достижения), перечислены в квадранте IV, озаглавленном «Серьезный риск не достичь поставленной цели». Наконец, в квадранте I фигурируют страны, которые, хотя и близко подошли к достижению цели, двигаются в направлении противоположном ее достижению и поэтому рискуют не достичь ее.

Применительно к цели, касающейся образования взрослых, была использована несколько иная методология с целью определения динамического аспекта в указанных квадрантах. Так как практически все страны уменьшили уровни неграмотности взрослых в период с 1990 г. до 2004 г., не было смысла проводить различия между движением в правильном или противоположном по отношению к цели направлении. Это тем более верно, учитывая, какая именно цель установлена на 2015 г., —

уменьшить наполовину уровень неграмотности, — что в количественном выражении варьируется в зависимости от страны с учетом соответствующего уровня неграмотности в ней в 2000 г.

Например, страна, уровень грамотности в которой составляет 70% в 2000 г., должна была бы достигнуть к 2015 г. уровня, составляющего 85%; страна, которая имела бы первоначальный уровень, составляющий 80%, должна была бы преследовать задачу достижения уровня, составляющего 90% к 2015 г. и т.д. *Темпы* прогресса используются в данном анализе, таким образом, в качестве критерия динамического аспекта. На основе нынешних уровней грамотности страны достаточно быстро движутся в направлении достижения установленной на 2015 г. цели, и поэтому они рассматриваются в качестве «быстро движущихся», в то время как страны, которые сталкиваются с риском или серьезным риском не достигнуть поставленной цели, учитывая нынешние темпы их движения к ней, именуются «медленно движущимися».

Статистическое приложение

Введение

Самые последние данные в отношении учащихся, студентов, преподавателей и расходов, представленные в приводимых ниже статистических таблицах, относятся к 2002/2003 учебному году. Они основаны на результатах обзора, итоги которого были представлены Статистическому институту ЮНЕСКО (СИЮ) и обработаны им к концу мая 2005 г. Данные, полученные после этой даты, будут использованы в следующем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*. Небольшое число стран (Джибути, Гана, Зимбабве, Объединенная Республика Танзания, Республика Корея, Таиланд, Чили, Шри-Ланка, Эфиопия) представили данные по более недавним учебным годам. Эти данные выделены в статистических таблицах жирным шрифтом. Приводимые статистические данные относятся ко всем официальным школьным учебным заведениям, независимо от того, являются они государственными или частными, причем приводятся они в разбивке по ступеням образования. К ним были добавлены статистические данные, касающиеся демографии и экономики, которые были собраны и обработаны другими международными организациями, включая Программу развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций и Всемирный банк.

В статистических таблицах приводятся данные, касающиеся 203 стран и территорий. Большая часть из них представляет свои данные в СИЮ с использованием стандартных вопросников, выпускаемых указанным институтом. Для некоторых стран, однако, данные по образованию собираются путем проведения обзоров под эгидой Всемирной программы (проекта) по показателям образования (ВППО), финансирование которой обеспечивается Всемирным банком, или были предоставлены Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также Статистическим управлением Европейских сообществ (Евростат).

Народонаселение

Фигурирующие в таблицах показатели, касающиеся доступа и участия, были рассчитаны исходя из оценок численности населения, которые были подготовлены Отделом народонаселения Организации Объединенных Наций в виде пересмотренных им данных за 2002 г. Таким образом, из-за возможных различий между национальными оценками численности населения и оценками, подготовленными Организацией Объединенных Наций, эти показатели могут отличаться от тех, которые публикуются отдельными странами и другими организациями. ПРООН не предоставляет данных по отдельным годам в разбивке по возрастным группам в отношении стран, общая численность населения которых составляет менее 80 000 человек. В отсутствие каких-либо оценок ПРООН для расчета коэффициентов охвата образованием использовались национальные данные по народонаселению, если таковые имелись.

Классификация МСКО

Данные по образованию, которые представляются СИЮ, соответствуют требованиям пересмотренной в 1997 г. Международной стандартной классификации образования (МСКО). В некоторых случаях данные корректировались с тем, чтобы они соответствовали классификации, используемой в МСКО-97. Данные, относящиеся к 1990-1991 гг. могут соответствовать предшествующей версии классификации — МСКО-76, и, таким образом, могут оказываться несопоставимыми в некоторых странах с теми данными, которые относятся к последующим после 1997 г. годам. МСКО используется для гармонизации данных и обеспечения большей международной сопоставимости различных национальных систем образования. У стран могут быть свои собственные определения ступеней образования, которые

не соответствуют используемой в МСКО классификации, в связи с чем различие между данными, представляемыми на национальном и международном уровнях в отношении коэффициентов охвата образованием, могут объясняться использованием определений ступеней образования, принятых в отдельных странах, а не стандартов МСКО, что является еще одной проблемой, помимо проблемы, связанной с численностью населения.

Участие взрослых в базовом образовании

В соответствии с системой классификации, принятой в МСКО, программы образования не классифицируются в разбивке по возрасту учащихся. Например, любая учебная программа, имеющая содержание, эквивалентное начальному образованию или ступени 1 МСКО, может классифицироваться в качестве МСКО 1, даже если такая программа предоставляется взрослым. Однако в указаниях, которые направлялись СИЮ респондентам в рамках регулярных ежегодных обзоров положения в области образования, странам предлагалось исключать «данные по программам, предназначенным для лиц, возраст которых не соответствует обычной возрастной группе учащихся». С другой стороны, в указаниях, которые направлялись в связи с вопросниками ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростат и вопросниками в рамках Всемирного проекта показателей по образованию (ВППО), указывалось, что учебные мероприятия, квалифицируемые как «непрерывные», «для взрослых» или в качестве мероприятий, относящихся к «неформальному» образованию, должны включаться только в том случае, если они «связаны с обучением, содержание которого является аналогичным содержанию обычных программ образования» или если «основные программы ведут к получению аналогичной потенциальной квалификации», как и для участников обычных учебных программ.

В результате всех этих различий данные, получаемые от стран, которые были охвачены ВППО, и тех стран, статистические данные в отношении которых собираются с помощью вопросников ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростата, особенно применительно к средней ступени образования, могут включать программы для студентов более старшего возраста. Невзирая на упомянутые выше указания СИЮ, данные, получаемые от

стран в рамках регулярных обзоров СИЮ, также в некоторых случаях охватывают учащихся, возраст которых существенным образом превышает официальный возраст учащихся, установленный для базового образования.

Данные в отношении грамотности

ЮНЕСКО в течение длительного периода времени определяла грамотность как умение прочитать и написать короткий простой текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное.

Во многих случаях последние данные Статистического института ЮНЕСКО исходят из этого определения грамотности и базируются на методе «самозаявления»: респондентам предлагается сказать, являются ли они грамотными или нет, но им не предлагается дать более обстоятельный ответ или продемонстрировать обладание соответствующими навыками грамотности. Некоторые страны исходят из того, что дети, закончившие определенную ступень школьного образования, являются грамотными. Учитывая, что определения уровня грамотности и методологии их подсчета отличаются в разных странах, к таким данным следует относиться с осторожностью.

Приводимые в настоящем докладе данные в отношении грамотности, почерпнутые из указанных выше источников, относятся к 1990 г., к 2000-2004 гг. и к 2015 г.

- 1) Данные за 1990 г. рассчитаны в соответствии с оценками СИЮ, использовавшимися в предшествующих Всемирных докладах по мониторингу ОДВ, которые были скоррелированы с базой данных по численности населения, пересмотренной ООН в 2002 г. С методологией оценки, которая используется СИЮ, можно ознакомиться на веб-сайте СИЮ (www.uis.unesco.org).
- 2) Данные за период, охватывающий 2000-2004 гг., взяты из проведенной в марте 2004 г. силами СИЮ оценки состояния грамотности, в рамках которой были использованы национальные данные, представленные непосредственно государствами, наряду с оценками СИЮ. Национальные оценки грамотности публикуются в статистических таблицах в тех случаях, когда таковые имеют-

ся. Они взяты из национальных переписей или обзоров, проведенных в период с 1995 г. по 2004 г.; соответствующие года и формулировки определения грамотности, принятые в той или иной стране, указаны в таблице, следующей сразу за настоящим введением. Цифры, относящиеся к периоду до 2000 г., будут заменены СИЮ, как только ему удастся получить обновленные национальные оценки. Применительно к странам, которые не сообщили данных в отношении грамотности за период с 2000 г. по 2004 г., в таблицах публикуются оценки за 2000 г., подготовленные СИЮ на основе национальных данных, собранных до 1995 г. и обобщенных СИЮ в июле 2002 г. Все цифры, касающиеся грамотности, были пересчитаны с учетом пересмотра в 2002 г. Организацией Объединенных Наций численности населения в мире.

- 3) Прогнозы на 2015 г. были подготовлены с использованием эмпирической информации по числу грамотных/неграмотных, представленных странами. Методология составления прогноза изложена на стр. 315-316 в Добавлении 2.

Во многих странах отмечается растущий интерес к оценке навыков грамотности населения. В ответ на эту потребность СИЮ разрабатывает новую методологию и механизм сбора данных, именуемую Программой по мониторингу и оценке грамотности (ЛАМП). Следуя примеру, который был дан Международным обзором грамотности взрослых (ИАЛС), ЛАМП основывается на актуальной, функциональной оценке усвоения навыков грамотности. Она нацелена на предоставление более качественных данных по грамотности и соответствует концепции континуума навыков грамотности, а не обычной дихотомии грамотный/неграмотный.

Оценки и недостающие данные

В статистических таблицах приводятся как фактические, так и оценочные данные. Когда данные не сообщаются СИЮ путем использования стандартных вопросников, то часто возникает необходимость в оценочных данных. Во всех случаях, когда это оказывается возможным, СИЮ обращается к странам с просьбой о том, чтобы они представляли свои собственные оценки, которые в этом случае получают статус национальных оценок. Когда этого не происхо-

дит, СИЮ может делать свои собственные оценки, если в его распоряжении имеется достаточная дополнительная информация.

Пробелы в таблицах могут также возникать в тех случаях, когда представленные какой-либо страной данные оказываются непоследовательными. СИЮ прилагает все возможные усилия для разрешения такого рода проблем вместе со странами, однако, сохраняет за собой право на окончательное решение о том, чтобы не публиковать данные, которые он считает проблематичными.

Для того чтобы заполнить пробелы в таблицах, фигурирующих в настоящем приложении, были включены данные по предшествующим учебным годам в тех случаях, когда информация в отношении 2002/2003 учебного года отсутствовала. Все такие случаи указаны в соответствующих сносках, фигурирующих внизу таблиц.

Расписание обработки данных

Расписание сбора и публикации данных, использованных в настоящем докладе, являлось следующим:

- июнь 2003 г. — конец периода сбора данных по завершившемуся учебному году;
- ноябрь 2003 г. для СИЮ и май 2004 г. для ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростата и ВППО — вопросники направлены странам, которым предложено представить данные соответственно до 31 марта 2004 г., 30 сентября 2004 г. и 1 августа 2004 г.;
- июнь 2004 г. — после отправки напоминаний электронной почтой, факсом и по обычной почте СИЮ начал обработку данных и расчет показателей;
- декабрь 2004 г. — изготовлены предварительные статистические таблицы и первоначальный проект показателей направлен государствам-членам;
- февраль 2005 г. — подготовлены первые проекты таблиц для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*;
- апрель 2005 г. — статистические таблицы в окончательной форме направлены Группе по подготовке *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*.

Региональные средние величины

Региональные цифры, приводимые в рамках брутто- и нетто-коэффициентов охвата образованием и ожидаемой продолжительности обучения, являются взвешенными средними величинами, которые учитывают относительные размеры числа лиц школьного возраста каждой страны в каждом регионе. Эти средние величины исчисляются на основе опубликованных данных и широких оценок для стран, в отношении которых не имеется надежных данных. Цифры по странам, имеющим более высокую численность населения, оказывают пропорционально большее влияние на средние показатели по регионам. В тех случаях, когда не имеется достаточно надежных данных, чтобы можно было рассчитать общую среднюю взвешенную величину, то осуществляется расчет средней цифры для стран, в отношении которых в статистических таблицах приводятся данные.

Цифры, ограниченные верхним пределом

Имеют место случаи, когда тот или иной показатель теоретически не должен превышать 100 (например нетто-коэффициент охвата образованием), однако из-за погрешности в данных могут, тем не менее, возникать случаи, когда такой показатель превышает теоретически рассчитанный предел. В этих случаях показатели «ограничиваются» предельным уровнем, составляющим 100, однако гендерное соотношение, тем не менее, сохраняется (самое высокое значение показателя в отношении мужчин или женщин устанавливается равным 100, а два других показателя в этом случае перерасчитываются) с тем, чтобы индекс гендерного паритета применительно к цифрам, в отношении которых установлен верхний предел, оставался тем же самым, что и для цифр, в отношении которых верхний предел не установлен.

В сносках к таблицам и в глоссарии, который следует за таблицами Статистического приложения, содержится дополнительная информация, помогающая толковать данные и информацию.

Символы, используемые в статистических таблицах

- * национальная оценка
- ** оценка СИЮ
- ... отсутствие данных
- нулевое значение или значение, которым можно пренебречь
- . неприменимая категория
- ./ данные, включенные по другой категории
 - o страны, данные по образованию которых собираются с помощью вопросников ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростата
- w страны, охваченные Всемирной программой показателей по образованию (ВППО).

Состав регионов

Всемирная классификация

- Страны переходного периода:
Страны-члены Содружества Независимых Государств, включая четыре страны в Центральной и Восточной Европе (Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация, Украина) и страны Центральной Азии (за исключением Монголии).
- Развитые страны:
Северная Америка и Западная Европа (за исключением Израиля и Кипра), Центральная и Восточная Европа (за исключением Беларуси, Республики Молдова, Российской Федерации, Турции и Украины), Австралия, Бермудские Острова, Новая Зеландия и Япония.
- Развивающиеся страны:
Арабские государства; Восточная Азия и Тихий океан (за исключением Австралии, Новой Зеландии и Японии); Латинская Америка и Карибский бассейн (за исключением Бермудских Островов); Южная и Западная Азия; страны Африки к югу от Сахары; а также Израиль, Кипр, Монголия и Турция.

Регионы ОДВ

■ Арабские государства (20 стран/территорий)
Алжир, Бахрейн, Джибути, Египет^w, Ирак, Иордания^w, Кувейт, Ливан, Ливийская Арабская Джамахирия, Мавритания, Марокко, Оман, Палестинские Автономные Территории, Катар, Саудовская Аравия, Судан, Сирийская Арабская Республика, Тунис^w, Объединенные Арабские Эмираты, Йемен.

■ Центральная и Восточная Европа (20 стран)
Албания^o, Беларусь, Босния и Герцеговина^o, Болгария^o, Хорватия, Чешская Республика^o, Эстония^o, Венгрия^o, Латвия^o, Литва^o, Польша^o, Республика Молдова, Румыния^o, Российская Федерация^w, Сербия и Черногория, Словакия, Словения^o, бывшая югославская Республика Македония^o, Турция^o, Украина.

■ Центральная Азия (9 стран)
Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан.

■ Восточная Азия и Тихий океан (33 страны/территории)
Австралия^o, Бруней-Даруссалам, Камбоджа, Китай^w, Острова Кука, Корейская Народно-Демократическая Республика, Фиджи, Индонезия, Япония^o, Кирибати, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Макао (Китай), Малайзия^w, Маршалловы Острова, Микронезия (Федеративные Штаты), Мьянма, Науру, Новая Зеландия^o, Ниуэ, Палау, Папуа-Новая Гвинея, Филиппины^w, Республика Корея^o, Самоа, Сингапур, Соломоновы Острова, Таиланд^w, Тимор-Леште, Токелау, Тонга, Тувалу, Вануату, Вьетнам.

■ Латинская Америка и Карибский бассейн (41 страна/территории)
Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аргентина^w, Аруба, Багамские Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова, Боливия, Бразилия^w, Британские Виргинские Острова, Каймановы Острова, Чили^w, Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминика, Доминиканская Республика, Эквадор, Сальвадор, Гренада, Гватемала, Гайана, Гаити, Гондурас, Ямайка^w, Мексика^o, Монсеррат, Нидерландские Антильские Острова, Никарагуа, Панама, Парагвай^w, Перу^w, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сент-Винсент и Гренадины, Суринам, Тринидад и Тобаго, Острова Теркс и Кайкос, Уругвай^w, Венесуэла.

■ Северная Америка и Западная Европа (26 стран)
Андорра, Австрия^o, Бельгия^o, Канада^o, Кипр^o, Дания^o, Финляндия^o, Франция^o, Германия^o, Греция^o, Исландия^o, Ирландия^o, Израиль^o, Италия^o, Люксембург^o, Мальта^o, Монако, Нидерланды^o, Норвегия^o, Португалия^o, Сан-Марино, Испания^o, Швеция^o, Швейцария^o, Соединенное Королевство^o, Соединенные Штаты Америки^o.

■ Южная и Западная Азия (9 стран)
Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия^w, Исламская Республика Иран, Мальдивские Острова, Непал, Пакистан, Шри-Ланка^w.

■ Страны Африки к югу от Сахары (45 стран)
Ангола, Бенин, Ботсвана, Буркина-Фасо, Бурунди, Камерун, Кабо-Верде, Центральноафриканская Республика, Чад, Коморские Острова, Конго, Кот-д'Ивуар, Демократическая Республика Конго, Экваториальная Гвинея, Эритрея, Эфиопия, Габон, Гамбия, Гана, Гвинея, Гвинея-Бисау, Кения, Лесото, Либерия, Мадагаскар, Малави, Мали, Маврикий, Мозамбик, Намибия, Нигер, Нигерия, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Сейшельские Острова, Сьерра-Леоне, Сомали, Южная Африка, Свазиленд, Того, Уганда, Объединенная Республика Танзания, Замбия, Зимбабве^w.

Метаданные по данным, касающимся грамотности

Год	Страна	Источник данных	Определение грамотности	Методология
2001	Албания	Перепись населения		
2001	Ангола	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2001	Ангилья	Перепись населения		
2001	Армения	Перепись населения	Грамотными считаются люди в возрасте 7 лет и старше, которые могут читать и понимать прочитанное на любом языке.	Справка о домохозяйстве
2002	Алжир	Обследование состояния здоровья	Умение читать и писать.	Самозаявление
1999	Азербайджан	Перепись населения	Грамотными являются лица, умеющие читать и писать, понимая прочитанное и написанное. Грамотность приемлема на любом языке, имеющем систему письменности.	Справка о домохозяйстве
2001	Бахрейн	Перепись населения	Лица, не умеющие читать и писать, а также лица, умеющие только читать, например лицо, изучавшее Коран.	Справка о домохозяйстве
1999	Беларусь	Перепись населения	Лица, не умеющие ни читать, ни писать, относятся к категории неграмотных.	Справка о домохозяйстве
2000	Белиз	Перепись населения	Грамотными считаются лица в возрасте 14 лет и старше, имеющие 7- или 8-летнее начальное образование.	Обобщенный показатель по учебным результатам
2000	Бермудские Острова	Перепись населения	Обладание навыками обработки информации: навыками чтения, письма и счета, необходимыми для использования печатных материалов, имеющихся по месту работы, дома или в общине.	Тестирование
2000	Гвинея-Бисау	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2001	Боливия	Перепись населения	Грамотными считаются лица в возрасте 15 лет и старше, которые умеют писать и читать.	Самозаявление
2000	Босния и Герцоговина	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2003	Бразилия	Обзор домохозяйств	Лицо считается грамотным, если он/она умеет читать и писать, в том числе краткий текст на известном ему языке.	Самозаявление
2001	Бруней-Даруссалам	Перепись населения	Способность того или иного лица прочитать и написать простое письмо или прочитать газетную заметку на одном или двух языках.	Справка о домохозяйстве
2001	Болгария	Перепись населения	Лица, умеющие читать и писать.	Справка о домохозяйстве
1996	Буркина-Фасо	Перепись населения	Грамотными считаются лица, заявляющие, что они умеют читать и писать на своем национальном языке или на иностранном языке.	Справка о домохозяйстве
2000	Бурунди	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2004	Камбоджа	Обследование, проводимое между переписями населения	Способность читать и писать на любом языке, понимая прочитанное и написанное. Лицо считается грамотным, когда оно может прочитать и написать короткий текст на любом языке или диалекте. Лицо считается неграмотным, когда оно не может ни прочитать, ни написать короткий текст на любом языке или диалекте. Неграмотным считается также лицо, которое в состоянии прочитать только свою фамилию и имя или число, а также лицо, которое может только читать, но не писать. По определению дети в возрасте 0-9 лет считаются неграмотными, даже если некоторые из них умеют читать и писать.	Самозаявление
2000/1	Камерун	Второе обследование домохозяйств – (ЕСАМ II)	Грамотными считаются лица в возрасте 15 лет и старше, умеющие читать и писать на французском или английском языках.	Самозаявление
2000	Центральноафриканская Республика	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Чад	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2002	Чили	Перепись населения		

(Продолжение)

Год	Страна	Источник данных	Определение грамотности	Методология
2000	Китай	Перепись населения	В городских районах грамотным считается человек, знающий минимум 2000 иероглифов. В сельской местности грамотным считается человек, знающий минимум 1500 иероглифов.	Справка о домохозяйстве
2000	Кот-д'Ивуар	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2003	Колумбия	Обследование домохозяйств	Способность читать и писать.	Самозаявление
2001	Хорватия	Перепись населения	Грамотным является любое лицо, имеющее школьное образование или не имеющее его, которое может прочитать или написать короткий текст на тему из повседневной жизни, – например, написать письмо, – независимо от языка или знания алфавита, на котором он или она читает или пишет.	Самозаявление
2002	Куба	Перепись населения	Грамотным является любое лицо, которое может прочитать или написать, по крайней мере, короткий текст, касающийся его повседневной жизни. Неграмотным считается лицо, которое не соответствует данному выше определению и которое в силу этого не может прочитать или написать короткий текст, касающийся его повседневной жизни.	Справка о домохозяйстве
2001	Кипр	Перепись населения	Грамотным считается человек, который может прочитать и написать несколько простых предложений.	Справка о домохозяйстве
2000	Демократическая Республика Конго	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2002	Доминиканская Респ.	Перепись населения	Грамотными являются лица, умеющие читать и писать.	Справка о домохозяйстве
2001	Эквадор	Перепись населения	Умение читать и писать.	Справка о домохозяйстве
1996	Египет	Перепись населения	Грамотными являются лица, умеющие читать и писать.	Справка о домохозяйстве
2000	Экваториальная Гвинея	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Эстония	Перепись населения		
2003	Сальвадор	Обследование домохозяйств	Лица в возрасте 10 лет и старше, которые умеют читать и писать.	Самозаявление
1996	Фиджи	Перепись населения		
2001	Гондурас	Перепись населения	Грамотными считаются те, кто умеют читать и писать.	Справка о домохозяйстве
2000	Гамбия	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2003	Греция	Обследование трудовых ресурсов	Неграмотными считаются те, кто никогда не учился в школе (органическая неграмотность), а также те, кто не закончил шестилетнее начальное образование (функционально неграмотные).	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2002	Гватемала	Перепись населения	Грамотным считается тот, кто может читать или писать на каком-либо языке. К этой категории относятся также лица в возрасте 7 лет и старше.	Справка о домохозяйстве
2001	Венгрия	Перепись населения	Лица, не закончившие первую ступень общего (начального) школьного образования, считались неграмотными.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2001	Индия	Перепись населения	Лицо в возрасте 7 лет и старше, которое может читать и писать, понимая прочитанное и написанное, на любом языке.	Справка о домохозяйстве
1996/7	Иран, Исламская Республика	Перепись населения	Все люди, которые могут читать и писать, понимая прочитанное и написанное, на фарси или любом другом языке.	Справка о домохозяйстве
2003	Израиль	Обследование рабочей силы	Население, имеющее по крайней мере начальное школьное образование.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2003	Иордания	Национальное обследование состояния здоровья	Лица в возрасте 15 лет и старше, которые умеют читать и писать на любом языке.	Самозаявление
2003	Латвия	Обследование рабочей силы		
2001	Лесото	Демографический обзор	Грамотными считаются лица, умеющие читать и писать.	Самозаявление
2001	Литва	Перепись населения	Грамотным (без формального образования) является лицо, которое не учится в школе, но которое умеет читать (и понимать прочитанное) и/или написать короткое предложение на тему из повседневной жизни.	Справка о домохозяйстве

(Продолжение)

Год	Страна	Источник данных	Определение грамотности	Методология
2001	Макао, Китай	Перепись населения	Грамотным считается человек, который способен прочитать и написать короткий текст на тему из его повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное.	Справка о домохозяйстве
2002	б. ю. Республика Македония	Перепись населения	Лица, закончившие более трех классов начальной школы, считаются грамотными. Кроме этого, грамотным считается лицо, не имеющее свидетельства об окончании начального образования, но проучившееся 1-3 года в начальной школе, если такое лицо может прочитать и написать короткое сочинение (текст) на тему из повседневной жизни, например, прочитать и написать письмо, независимо от языка или алфавита, на котором оно умеет читать.	Опосредствованный показатель по учебным результатам Справка о домохозяйстве
2000	Мадагаскар	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Малайзия	Перепись населения	Грамотными считаются лица в возрасте 10 лет и старше, которые посещали школу и обучались на любом языке.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2000	Мальдивские Острова	Перепись населения	Грамотным является лицо, которое умеет читать и писать, понимая прочитанное и написанное, на любом языке: мальдивском языке (дживехи), английском, арабском и т.д.	Справка о домохозяйстве
1998	Мали	Перепись населения		
1995	Мальта	Перепись населения	Грамотность определяется как способность читать и писать. Лицо, которое умеет прочитать и написать короткое простое предложение, понимая прочитанное и написанное, на тему из его повседневной жизни, является грамотным. Лицо, которое не может прочитать и написать короткое простое предложение, понимая прочитанное и написанное, на тему из его повседневной жизни, является неграмотным.	Справка о домохозяйстве
2000	Маврикий	Перепись населения	Лицо считается грамотным, если оно может прочитать и написать короткое простое предложение, понимая прочитанное и написанное, на тему из его повседневной жизни.	Справка о домохозяйстве
2000	Мавритания	Перепись населения	Все лица, которые умеют читать и писать на соответствующем языке.	Справка о домохозяйстве
2002	Мексика	Обследование домохозяйств	Грамотное население определяется исходя из умения составляющих его людей прочитать и написать текст. Понимается, что текст должен быть коротким и простым изложением фактов, относящихся к повседневной жизни.	Самозаявление
2000	Республика Молдова	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Монголия	Перепись населения	Лица, не имеющие образования, но которые умеют прочитать и написать, понимая написанное и прочитанное, короткие простые предложения на монгольском или любом другом языке, считаются грамотными.	Справка о домохозяйстве
2000	Мьянма	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2001	Намибия	Перепись населения	Способность писать на любом языке, понимая написанное. Лица, которые могут читать, но не умеют писать, рассматриваются в качестве неграмотных. Аналогичным образом, лица, которые умеют писать, но не умеют читать, считаются неграмотными.	Справка о домохозяйстве
1996	Новая Каледония	Перепись населения	Грамотным является лицо, умеющее писать и читать на французском языке.	Справка о домохозяйстве
2001	Никарагуа	Национальная обзор	Грамотным является лицо, умеющее читать и писать; неграмотным является лицо, умеющее только читать или которое не умеет ни читать, ни писать.	Самозаявление
2001	Нигер	Перепись населения	Лицо является грамотным, если оно может прочитать и написать простой текст на французском, арабском или любом другом языке на тему из его повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное.	
1998	Пакистан	Перепись населения	Лицо, умеющее прочитать газету или написать простое письмо, считается грамотным.	Справка о домохозяйстве
2003	Палестинские автономные территории	Обследование домохозяйств	Грамотным является лицо, которое умеет читать и писать на любом языке.	Самозаявление
2000	Папуа-Новая Гвинея	Перепись населения	Определение грамотности: те, кто умеет читать и писать на каком-либо языке, понимая прочитанное и написанное.	Справка о домохозяйстве

(Продолжение)

Год	Страна	Источник данных	Определение грамотности	Методология
2001	Парагвай	Обследование домохозяйств	Неграмотными считаются лица в возрасте 15 лет и старше, не сумевшие доучиться до 2 класса школы.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2002	Перу	Обследование домохозяйств		
2000	Филиппины	Перепись населения	В соответствии с переписью 2000 г. – простой грамотностью считается умение прочитать и написать несколько предложений. Лицо является грамотным, если оно может прочитать и написать несколько предложений на любом языке или диалекте. Лицо, умеющее читать и писать, но которое на момент проведения переписи в 2000 г. утратило умение читать или писать в результате какой-либо болезни или физических недостатков, считается грамотным. Лица, страдающие физическими недостатками, которые могут читать и писать с помощью любых средств, в том числе шрифта Брайля, считаются грамотными.	Справка о домохозяйстве
1997	Катар	Перепись населения		
2002	Румыния	Перепись населения	Грамотными считаются лица, получившие образование начальной ступени, средней ступени, ступени послесреднего образования, плюс лица, умеющие читать и писать. Неграмотными считаются лица, которые умеют читать, но не умеют писать плюс лица, не умеющие ни читать, ни писать.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2002	Российская Федерация	Перепись населения	Лица, указавшие, что они не умеют ни читать, ни писать, считаются неграмотными.	Справка о домохозяйстве
2000	Руанда	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2001	Сент-Люсия	Перепись населения	Представленные данные основывались на семилетнем школьном образовании; в отношении грамотности никакого вопроса не задавалось.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2000	Сан-Томе и Принсипи	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Саудовская Аравия	Перепись населения	Лицо считается грамотным, если оно умеет читать или писать на любом языке. Слепой человек считается грамотным, если он может читать или писать с помощью так называемого метода Брайля.	
2001/2	Сенегал	Обследование домохозяйств	Грамотный: человек, который умеет читать и писать на любом языке.	Самозаявление
2001	Сейшельские Острова	Перепись населения	Лицо в возрасте 12 лет и старше, умеющее прочитать и написать простое предложение на любом языке.	Справка о домохозяйстве
2000	Сьерра-Леоне	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Сингапур	Перепись населения		
2001	Словакия	Перепись населения	Данные о числе лиц, не имеющих никакого формального образования.	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2002	Словения	Перепись населения	Грамотность не была включена в вопросник, использовавшийся при переписи населения, так как доля неграмотных людей в Словении является очень маленькой и ею можно пренебречь.	Справка о домохозяйстве
2003	Испания	Обследование домохозяйств	Неграмотные: лица в возрасте 16 лет и старше, которые не умеют читать и писать ни на одном языке. Или те, кто умеет читать, но не может написать одно или несколько предложений, которые они могли бы сохранить в памяти. Неграмотными являются также те, кто может прочитать или написать только цифры или свои собственные фамилии и имена.	Самозаявление
2001	Шри-Ланка	Перепись населения	Порядок проведения переписи предусматривал учет способности человека говорить, читать и писать на сингальском, тамильском или английском языках. Лицо считалось умеющим читать и писать на каком-либо языке если только оно могло читать, понимая прочитанное, или написать короткое письмо или небольшой абзац на этом языке. Лицо, умеющее читать и писать хотя бы на одном языке, считается грамотным.	Справка о домохозяйстве
2000	Судан	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2000	Свазиленд	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление

(Продолжение)

Год	Страна	Источник данных	Определение грамотности	Методология
2002	Сирийская Арабская Республика	Обзор рабочей силы	Умение читать и писать. Каждый сирийский араб, умеющий читать и писать на арабском языке.	Самозаявление
2000	Таджикистан	Перепись населения	Грамотным считается лицо, умеющее читать и писать.	Справка о домохозяйстве
2002	Объединенная Республика Танзания	Перепись населения	Грамотность определяется как умение прочитать и написать короткое, простое предложение, понимая прочитанное и написанное, на тему из повседневной жизни. Такое умение читать или писать распространяется на любой язык.	Справка о домохозяйстве
1996	Таиланд	Перепись населения	Грамотными лицами являются лица в возрасте 5 лет и старше, которые умеют прочитать и написать несколько коротких предложений, понимая прочитанное и написанное, на любом языке. Если лицо умеет читать, но не умеет писать, то оно классифицируется в качестве неграмотного.	Самозаявление
2000	Того	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
1996	Тонга	Перепись населения	Для того, чтобы какое-либо лицо считалось грамотным применительно к какому-либо языку, оно должно уметь читать и писать на этом языке.	Справка о домохозяйстве
2000	Тринидад и Тобаго	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2003	Турция	Обзор рабочей силы	Человек должен уметь читать и писать, используя турецкий алфавит. Если речь идет о лице, не являющимся гражданином Турецкой Республики и если оно умеет читать и писать на своем родном языке, оно должно рассматриваться грамотным. Если лицо умеет читать на турецком языке, но не умеет писать, оно должно рассматриваться грамотным. Если лицо умеет читать и писать на ранее действовавшем турецком алфавите, оно должно считаться грамотным. Для того, чтобы уметь читать и писать, не обязательно иметь завершенное формальное образование. Он/она могли научиться читать и писать с помощью курсов или другого метода обучения или самостоятельно.	Самозаявление
2001	Туркменистан	Перепись населения	Грамотным является лицо в возрасте 7 лет и старше, которое умеет читать и писать или только читать, независимо от используемого языка; неграмотным является лицо, не умеющее читать.	Самозаявление.
2001	Украина	Перепись населения	Грамотными считаются те, кто имеет образование определенной степени. Для тех, у кого нет образования, – умение читать и писать на любом языке или только умение читать (хотя бы медленно).	Опосредствованный показатель по учебным результатам
2000	Узбекистан	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
1999	Вануату	Перепись населения		
1999	Вьетнам	Перепись населения	Грамотным является лицо, умеющее читать и писать простые предложения, понимая прочитанное и написанное, на национальном или этническом языке или на иностранном языке.	Самозаявление
2000	Замбия	Обзор кластеров множественных показателей (МИКС)	Грамотность определяется как способность без труда или с трудом прочитать письмо или газету.	Самозаявление
2002	Зимбабве	Перепись населения	Любой человек, закончивший ко времени завершения переписи хотя бы третий класс, считается грамотным.	Опосредствованный показатель по учебным результатам

Таблица 1

Исходные статистические данные

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%)	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)		Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину)	Уровень детской смертности (%)	Уровень распротр. ВИЧ (%) среди взрослых (15-49 лет)		Число детей, ставших сиротами в рез. смерти родителей от СПИДа (тыс.)
			2000-2005 гг.				2003 г.		
	2002 г.	2000-2005 гг.	В целом	Женщины	2000-2005 гг.	2000-2005 гг.	В целом	% женщин	2003 г.
Арабские государства									
Алжир	31 266	1.7	69.7	71.3	2.8	43.9	0.1	15.6	...
Бахрейн	709	2.2	74.0	75.9	2.7	14.2	0.2	...	...
Джибути	693	1.6	45.7	46.8	5.7	102.4	2.9	56.0	5
Египет	70 507	2.0	68.8	71.0	3.3	40.6	<0.1	13.3	...
Ирак	24 510	2.7	60.7	62.3	4.8	83.3	<0.1	...	...
Иордания	5 329	2.7	71.0	72.5	3.6	23.9	<0.1	...	...
Кувейт	2 443	3.5	76.6	79.0	2.7	10.8	...	...	...
Ливан	3 596	1.6	73.5	75.1	2.2	17.2	0.1	...	...
Ливийская Арабская Джамахирия	5 445	1.9	72.8	75.4	3.0	20.7	0.3	...	...
Мавритания	2 807	3.0	52.5	54.1	5.8	96.7	0.6	57.3	2
Марокко	30 072	1.6	68.7	70.5	2.7	42.1	0.1	...	...
Оман	2 768	2.9	72.4	74.4	5.0	19.7	0.1	...	...
Палестинские А.Т.	3 433	3.6	72.4	74.0	5.6	20.7	...	...	...
Катар	601	1.5	72.2	75.4	3.2	12.3	...	...	...
Саудовская Аравия	23 520	2.9	72.3	73.7	4.5	20.6	...	...	...
Судан	32 878	2.2	55.6	57.1	4.4	77.0	2.3	57.9	...
Сирийская Арабская Респ.	17 381	2.4	71.9	73.1	3.3	22.3	<0.1	...	...
Тунис	9 728	1.1	72.8	74.9	2.0	23.3	<0.1	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	2 937	1.9	74.7	77.4	2.8	13.6	...	...	...
Йемен	19 315	3.5	60.0	61.1	7.0	70.6	0.1	...	...
Центральная и Восточная Европа									
Албания	3 141	0.7	73.7	76.7	2.3	25.0	...	...	...
Беларусь	9 940	-0.5	70.1	75.3	1.2	11.3	...	...	...
Босния и Герцеговина	4 126	1.1	74.0	76.7	1.3	13.5	<0.1	...	...
Болгария	7 965	-0.8	70.9	74.6	1.1	15.2	<0.1	...	...
Хорватия	4 439	-0.2	74.2	78.1	1.7	8.1	<0.1	...	...
Чешская Республика	10 246	-0.1	75.4	78.7	1.2	5.6	0.1	32.0	...
Эстония	1 338	-1.1	71.7	76.8	1.2	9.4	1.1	33.8	...
Венгрия	9 923	-0.5	71.9	76.0	1.2	8.8	0.1	...	...
Латвия	2 329	-0.9	71.0	76.2	1.1	14.2	0.6	33.3	...
Литва	3 465	-0.6	72.7	77.6	1.3	8.7	0.1	...	...
Польша	38 622	-0.1	73.9	78.0	1.3	9.1	0.1	...	...
Республика Молдова	4 270	-0.1	68.9	72.2	1.4	18.1	0.2	...	...
Румыния	22 387	-0.2	70.5	74.2	1.3	20.0	<0.1	...	...
Российская Федерация	144 082	-0.6	66.8	73.1	1.1	15.9	1.1	33.7	...
Сербия и Черногория	10 535	-0.1	73.2	75.6	1.7	13.0	0.2	20.0	...
Словакия	5 398	0.1	73.7	77.6	1.3	8.0	<0.1	...	...
Словения	1 986	-0.1	76.3	79.8	1.1	5.5	<0.1	...	...
б. ю. Республика Македония	2 046	0.5	73.6	75.8	1.9	16.0	<0.1	...	...
Турция	70 318	1.4	70.5	73.2	2.4	39.5	...	...	...
Украина	48 902	-0.8	69.7	74.7	1.2	13.8	1.4	33.3	...
Центральная Азия									
Армения	3 072	-0.5	72.4	75.6	1.2	17.3	0.1	36.0	...
Азербайджан	8 297	0.9	72.2	75.5	2.1	29.3	<0.1	...	...
Грузия	5 177	-0.9	73.6	77.6	1.4	17.6	0.1	33.3	...
Казахстан	15 469	-0.4	66.3	71.9	2.0	51.7	0.2	33.5	...
Кыргызстан	5 067	1.4	68.6	72.3	2.6	37.0	0.1	...	...
Монголия	2 559	1.3	63.9	65.9	2.4	58.2	<0.1	...	...
Таджикистан	6 195	0.9	68.8	71.4	3.1	50.0	<0.1	...	...
Туркменистан	4 794	1.5	67.1	70.4	2.7	48.6	<0.1	...	...
Узбекистан	25 705	1.5	69.7	72.5	2.4	36.7	0.1	33.6	...
Восточная Азия и Тихий океан									
Австралия	19 544	1.0	79.2	82.0	1.7	5.5	0.1	7.1	...
Бруней-Даруссалам	350	2.3	76.3	78.9	2.5	6.1	<0.1	...	...
Камбоджа	13 810	2.4	57.4	59.5	4.8	73.2	2.6	30.0	...
Китай	1 294 867	0.7	71.0	73.3	1.8	36.6	0.1	22.9	...

Таблица 1

ВНП ³				ПОМОЩЬ И НИЩЕТА ⁴		ВНЕШНИЙ ДОЛГ ³					Страна или территория
ВНП на душу населения				Чистая сумма помощи на душу населения в текущих долл. США	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день (%)	Общая сумма долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма долга в % от ВНП	Общая сумма расходов по обслуживанию гос. долга в % от текущих поступлений в госбюджет	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в % от суммы экспорта	
В текущих долл. США		В постоянных долл. США									
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	2002 г.	1990-2002 гг. ⁵	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
Арабские государства											
1560	1720	4850	5530	11.5	15.1	22800	4166	7.8	21.3 ^z	...	Алжир
9610	10500	14180	16190	99.5	...	...	...	...	...	...	Бахрейн
790	850	1950	2040	112.3	...	335	12	2.0	...	...	Джибути
1270	1470	3210	3810	18.2	43.9	30750	2066	2.3	...	10.3	Египет
...	...	...	...	5.1 ^z	...	...	...	...	...	...	Ирак
1590	1760	3730	4180	100.3	7.4	8094	585	6.3	26.0 ^z	8.7	Иордания
17390	16340	19020	17780	1.9	...	...	...	...	...	...	Кувейт
3670	3990	4400	4600	126.8	...	17077	2188	12.0	...	51.0	Ливан
...	...	...	...	1.9	...	...	...	...	...	...	Ливийская Арабская Джамахирия
420	280	1560	1790	126.6	63.1	2309	64	8.2	...	...	Мавритания
1260	1170	3350	3730	21.2	14.3	18601	3691	10.4	...	23.9	Марокко
6420	7830	11620	13000	14.7	...	4639	1748	8.8	14.7 ^z	...	Оман
...	...	...	...	470.9	...	...	...	...	...	...	Палестинские А.Т.
...	...	...	...	3.7	...	...	...	...	...	...	Катар
8120	8530	12320	12660	1.1	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
340	370	1400	1740	10.7	...	16389	23	0.2	...	0.8	Судан
930	1130	3250	3470	4.7	...	21504	258	1.3	...	3.0	Сирийская Арабская Респ.
2050	1990	5320	6440	48.8	6.6	12625	1438	7.2	...	13.5	Тунис
19550	...	22620	...	1.4	...	...	...	...	...	...	Объединенные Арабские Эмираты
390	490	710	800	30.2	45.2	5290	171	1.9	...	3.3	Йемен
Центральная и Восточная Европа											
890	1450	3210	4960	100.9	...	1312	58	1.2	...	3.4	Албания
1560	1360	4220	5500	4.0	...	908	197	1.4	5.4 ^z	2.1	Беларусь
1190	1310	...	...	142.3	...	2515	158	2.7	...	6.9	Босния и Герцеговина
1270	1770	5380	7030	47.9	...	10462	1368	9.0	19.1 ^z	15.9	Болгария
4690	4540	8450	10000	37.5	...	15347	3018	13.8	16.9 ^z	25.9	Хорватия
5160	5480	12650	14920	38.3	...	26419	4534	6.9	9.7 ^z	9.5	Чешская Республика
3490	4190	8830	11630	51.5	...	4741	783	12.7	2.3 ^z	13.7	Эстония
4480	5290	10410	13070	47.5	...	34958	14870	23.1	...	33.9	Венгрия
2430	3480	6610	9190	37.1	...	6690	650	7.8	4.9 ^z	15.8	Латвия
2700	3670	7990	10190	42.4	...	6199	1281	9.4	11.1 ^z	16.6	Литва
3860	4570	8780	10450	30.0	...	69521	13489	7.2	11.4 ^z	22.5	Польша
470	460	1320	1600	33.2	...	1349	229	12.9	29.4	19.9	Республика Молдова
1520	1870	5490	6490	31.3	...	14683	3088	6.8	16.4 ^z	18.6	Румыния
2140	2130	5770	8080	9.0	...	147541	14330	4.2	12.0 ^z	11.3	Российская Федерация
...	1400	...	...	122.6 ^z	...	12688	150	1.0	...	2.8	Сербия и Черногория
4000	3970	10490	12590	35.1	...	13013	3377	14.5	14.0 ^z	19.3	Словакия
9740	10370	14660	18480	86.1	...	...	...	...	...	...	Словения
1920	1710	5790	6420	135.2	...	1619	238	6.3	...	15.8	б. ю. Республика Македония
3060	2490	6150	6300	9.0	10.3	131556	27604	15.2	26.0 ^z	46.8	Турция
850	780	3590	4800	9.9	...	13555	3243	7.9	8.2 ^z	13.7	Украина
Центральная Азия											
570	790	2150	3230	95.5	...	1149	74	3.0	...	8.8	Армения
510	710	2000	3010	42.1	...	1398	187	3.3	...	6.5	Азербайджан
700	650	1780	2270	60.4	...	1838	129	3.8	18.0	11.0	Грузия
1350	1520	3580	5630	12.2	...	17538	4115	17.4	18.6 ^z	34.4	Казахстан
350	290	1330	1560	36.7	...	1797	173	11.2	...	25.3	Кыргызстан
410	430	1510	1710	81.5	50.0	1037	52	4.7	11.6 ^z	6.7	Монголия
180	180	660	930	27.2	...	1153	79	6.9	25.5 ^z	10.2	Таджикистан
580	...	2500	...	8.5	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
490	310	1360	1640	7.4	...	4568	733	9.4	...	24.3	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан											
21240	19530	23730	27440	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
...	...	...	...	-5.0	...	...	...	...	...	...	Бруней-Даруссалам
290	300	1510	1970	35.3	77.7	2907	21	0.5	...	0.8	Камбоджа
740	960	3240	4520	1.1	46.7	168255	30616	2.4	...	8.2	Китай

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%)	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)		Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину)	Уровень детской смертности (%)	Уровень распротр. ВИЧ (%) среди взрослых (15-49 лет)		Число детей, ставших сиротами в рез. смерти родителей от СПИДа (тыс.)
			2000-2005 гг.				2003 г.		
	2002 г.	2000-2005 гг.	В целом	Женщины	2000-2005 гг.	2000-2005 гг.	В целом	% женщин	2003 г.
Острова Кука	18	0.2	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	22541	0.5	63.1	66.0	2.0	45.1	...	...	...
Фиджи	831	1.0	69.8	71.5	2.9	17.8	0.1	...	...
Индонезия	217131	1.3	66.8	68.8	2.4	41.6	0.1	13.6	...
Япония	127478	0.1	81.6	85.1	1.3	3.2	<0.1	24.2	...
Кирибати	87	1.4	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	5529	2.3	54.5	55.8	4.8	88.0	0.1	...	...
Макао, Китай	460	0.9	78.9	81.2	1.1	8.6	...	...	...
Малайзия	23965	1.9	73.1	75.7	2.9	10.1	0.4	16.7	...
Маршалловы Острова	52	1.2	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративные Штаты)	108	0.8	68.6	69.1	3.8	33.9	...	...	...
Мьянма	48852	1.3	57.3	60.2	2.9	83.5	1.2	30.3	...
Науру	13	2.3	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	3846	0.8	78.3	80.7	2.0	5.8	0.1	...	...
Ниуэ	2	-1.2	...	...	...	...	...	...	...
Палау	20	2.1	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	5586	2.2	57.6	58.7	4.1	62.1	0.6	30.0	...
Филиппины	78580	1.8	70.0	72.0	3.2	29.0	<0.1	22.5	...
Республика Корея	47430	0.6	75.5	79.3	1.4	5.0	<0.1	10.8	...
Самоа	176	1.0	70.0	73.4	4.1	26.1	...	...	...
Сингапур	4183	1.7	78.1	80.3	1.4	2.9	0.2	24.4	...
Соломоновы Острова	463	2.9	69.2	70.7	4.4	20.7	...	...	...
Таиланд	62193	1.0	69.3	73.5	1.9	19.8	1.5	35.7	...
Тимор-Леште	739	4.0	49.5	50.4	3.8	123.7	...	...	...
Токелау	2	-0.1	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	103	1.0	68.6	69.1	3.7	33.9	...	...	...
Тувалу	10	1.2	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	207	2.4	68.8	70.5	4.1	28.5	...	...	...
Вьетнам	80278	1.3	69.2	71.6	2.3	33.6	0.4	32.5	...
Латинская Америка и Карибский бассейн									
Ангилья	12	1.7	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	73	0.5	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	37981	1.2	74.2	77.7	2.4	20.0	0.7	20.0	...
Аруба	98	2.0	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	310	1.1	67.1	70.3	2.3	17.7	3.0	48.1	...
Барбадос	269	0.4	77.2	79.5	1.5	10.9	1.5	32.0	...
Белиз	251	2.1	71.4	73.0	3.2	31.1	2.4	37.1	...
Бермудские Острова	81	0.7	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	8645	1.9	63.9	66.0	3.8	55.6	0.1	27.1	...
Бразилия	176257	1.2	68.1	72.6	2.2	38.4	0.7	36.9	...
Британские Виргинские Острова	21	1.8	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	39	3.0	...	...	...	...	...	...	...
Чили	15613	1.2	76.1	79.0	2.4	11.6	0.3	33.5	...
Колумбия	43526	1.6	72.2	75.3	2.6	25.6	0.7	34.4	...
Коста-Рика	4094	1.9	78.1	80.6	2.3	10.5	0.6	33.3	...
Куба	11271	0.3	76.7	78.7	1.6	7.3	0.1	33.3	...
Доминика	78	0.3	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	8616	1.5	66.7	69.2	2.7	35.7	1.7	27.1	...
Эквадор	12810	1.5	70.8	73.5	2.8	41.5	0.3	34.0	...
Сальвадор	6415	1.6	70.7	73.7	2.9	26.4	0.7	34.3	...
Гренада	80	-0.3	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	12036	2.6	65.8	68.9	4.4	41.2	1.1	41.9	...
Гайана	764	0.2	63.2	66.3	2.3	51.2	2.5	55.5	...
Гаити	8218	1.3	49.5	50.0	4.0	63.2	5.6	57.7	...
Гондурас	6781	2.3	68.9	71.4	3.7	32.1	1.8	55.9	...
Ямайка	2627	0.9	75.7	77.8	2.4	19.9	1.2	47.6	...
Мексика	101965	1.5	73.4	76.4	2.5	28.2	0.3	33.1	...
Монсеррат	3	0.3	...	...	...	...	...	...	...
Нидерландские Антильские О-ва	219	0.8	76.3	79.2	2.1	12.6	...	...	...

Таблица 1

ВНП ³				ПОМОЩЬ И НИЦЕТА ⁴		ВНЕШНИЙ ДОЛГ ³					Страна или территория	
ВНП на душу населения				Чистая сумма помощи на душу населения в текущих долл. США	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день (%)	Общая сумма долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма долга в % от ВНП	Общая сумма расходов по обслуживанию гос. долга в % от текущих поступлений в госбюджет	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в % от суммы экспорта		
В текущих долл. США		В постоянных долл. США										2002 г.
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
2300	2130	4580	5330	41.0	...	210	28	1.5	...	5.9	...	Фиджи
670	710	2660	3070	6.0	52.4	132208	16971	10.3	22.4 ^z	24.8	...	Индонезия
33780	34010	24760	27380	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
1150	960	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
310	310	1350	1660	50.3	73.2	2665	45	2.8	...	...	...	Лаосская НДР
15220	14600 ^z	18470	19890 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	Макао, Китай
3630	3540	7220	8500	3.6	9.3	48557	8082	9.1	...	7.3	...	Малайзия
2110	2380	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
1910	1970	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федеративные Штаты)
...	...	...	...	2.5	...	6556	113	...	...	...	...	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
15310	13260	17000	20550	...	...	...	...	...	...	...	...	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
840	530	2200	2180	36.4	...	2485	278	10.2	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
1080	1030	3850	4450	7.1	46.4	59343	9192	11.1	49.4 ^z	20.2	...	Филиппины
8500	9930	12240	16960	-1.7	<2	...	...	...	...	...	...	Республика Корея
1380	1430	4560	5570	214.2	...	234	8	3.0	...	...	...	Самоа
23510	20690	20200	23730	1.8	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
870	580	2210	1590	56.8	...	180	6	2.4	...	...	...	Соломоновы Острова
2110	2000	5620	6890	4.8	32.5	59212	19738	15.8	24.3 ^z	23.1	...	Таиланд
...	520	...	...	297.6	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
1720	1440	5640	6820	217.2	...	74	3	2.0	...	5.9	...	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
1240	1070	3000	2850	133.0	...	84	2	1.0	...	...	...	Вануату
350	430	1760	2300	15.9	63.7	13349	1181	3.4	16.1	6.0	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
8430	9720	8970	10390	192.1	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
8230	4220	12220	10190	4.0 ^z	14.3	132314	5826	6.1	43.6 ^z	18.3	...	Аргентина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Аруба
12940	...	14640	...	17.2	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
8230	8790	13780	14660	12.8	...	...	...	...	...	...	...	Барбадос
2700	2970	4580	5490	88.6	...	835	188	24.7	...	36.5	...	Белиз
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бермудские Острова
990	900	2270	2390	78.8	34.3	4867	476	6.3	17.4 ^z	27.7	...	Боливия
4610	2830	6740	7450	2.1	22.4	227932	51632	11.9	...	68.9	...	Бразилия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Британские Виргинские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова
4890	4250	8530	9420	-1.5	9.6	41945	7729	12.6	8.0 ^z	32.9	...	Чили
2410	1820	6040	6150	10.1	22.6	33853	6921	8.9	...	40.2	...	Колумбия
3590	4070	7500	8560	1.3	9.5	4834	670	4.1	16.9 ^z	8.9	...	Коста-Рика
...	...	...	...	5.4	...	...	...	...	...	...	...	Куба
3270	3000	5000	4960	381.7	...	207	11	5.1	...	7.9	...	Доминика
1870	...	5030	...	18.2	<2.0	6256	671	3.3	...	6.4	...	Доминиканская Республика
1800	1490	3170	3340	16.9	40.8	16452	2193	9.7	...	28.7	...	Эквадор
1860	2110	4340	4790	36.4	58.0	5828	453	3.2	...	7.7	...	Сальвадор
3150	3530	5760	6600	117.5	...	339	26	6.8	...	13.6	...	Гренада
1660	1760	3710	4030	20.7	37.4	4676	412	1.8	...	7.5	...	Гватемала
860	860	3600	3940	84.9	...	1459	78	11.7	...	10.7	...	Гайана
430	440	1600	1610	18.9	...	1248	28	0.8	...	...	...	Гаити
740	930	2400	2540	64.1	44.4	5395	397	6.2	...	12.3	...	Гондурас
2450	2690	3380	3680	9.2	13.3	5477	842	11.6	21.6 ^z	18.4	...	Ямайка
4020	5920	7820	8800	1.3	26.3	141264	43536	7.0	...	23.2	...	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монсеррат
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерландские Антильские О-ва

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%)	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)		Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину)	Уровень детской смертности (%)	Уровень распротр. ВИЧ (%) среди взрослых (15-49 лет)		Число детей, ставших сиротами в рез. смерти родителей от СПИДа (тыс.)
			2000-2005 гг.				2003 г.		
	2002 г.	2000-2005 гг.	В целом	Женщины	2000-2005 гг.	2000-2005 гг.	В целом	% женщин	2003 г.
Никарагуа	5335	2.4	69.5	71.9	3.7	35.7	0.2	33.9	...
Панама	3064	1.8	74.7	77.4	2.7	20.6	0.9	41.3	...
Парагвай	5740	2.4	70.9	73.1	3.8	37.0	0.5	26.0	...
Перу	26767	1.5	69.8	72.4	2.9	33.4	0.5	33.8	...
Сент-Китс и Невис	42	-0.3	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	148	0.8	72.5	74.1	2.3	14.8	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	119	0.6	74.1	75.6	2.2	15.7	...	...	...
Суринам	432	0.8	71.1	73.7	2.5	25.7	1.7	34.0	...
Тринидад и Тобаго	1298	0.3	71.3	74.4	1.6	14.1	3.2	50.0	...
Острова Теркс и Кайкос	20	3.5	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	3391	0.7	75.3	78.9	2.3	13.1	0.3	32.8	...
Венесуэла	25226	1.9	73.7	76.7	2.7	18.9	0.7	32.0	...
Северная Америка и Западная Европа									
Андорра	69	2.6	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	8111	0.05	78.5	81.5	1.3	4.7	0.3	22.0	...
Бельгия	10296	0.2	78.8	81.9	1.7	4.2	0.2	35.0	...
Канада	31271	0.8	79.3	81.9	1.5	5.3	0.3	23.6	...
Кипр	796	0.8	78.3	80.5	1.9	7.7	...	...	...
Дания	5351	0.2	76.6	79.1	1.8	5.0	0.2	18.0	...
Финляндия	5197	0.2	78.0	81.5	1.7	4.0	0.1	...	...
Франция	59850	0.5	79.0	82.8	1.9	5.0	0.4	26.7	...
Германия	82414	0.1	78.3	81.2	1.4	4.5	0.1	22.1	...
Греция	10970	0.1	78.3	80.9	1.3	6.4	0.2	20.0	...
Исландия	287	0.8	79.8	81.9	2.0	3.4	0.2	...	...
Ирландия	3911	1.1	77.0	79.6	1.9	5.8	0.1	30.8	...
Израиль	6304	2.0	79.2	81.0	2.7	5.9	0.1	...	...
Италия	57482	-0.1	78.7	81.9	1.2	5.4	0.5	32.1	...
Люксембург	447	1.3	78.4	81.4	1.7	5.4	0.2	...	...
Мальта	393	0.4	78.4	80.7	1.8	7.1	0.2	...	...
Монако	34	0.9	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	16067	0.5	78.3	81.0	1.7	4.5	0.2	20.0	...
Норвегия	4514	0.4	78.9	81.9	1.8	4.5	0.1	...	...
Португалия	10049	0.1	76.2	79.6	1.5	6.1	0.4	19.5	...
Сан-Марино	27	1.0	...	...	...	...	...	...	...
Испания	40977	0.2	79.3	82.8	1.2	5.1	0.7	20.8	...
Швеция	8867	0.1	80.1	82.6	1.6	3.4	0.1	25.7	...
Швейцария	7171	0.0	79.1	82.3	1.4	4.8	0.4	30.0	...
Соединенное Королевство	59068	0.3	78.2	80.7	1.6	5.4	0.2	29.8	...
Соединенные Штаты	291038	1.0	77.1	79.9	2.1	6.7	0.6	25.5	...
Южная и Западная Азия									
Афганистан	22930	3.9	43.1	43.3	6.8	161.7	...	...	...
Бангладеш	143809	2.0	61.4	61.8	3.5	64.0	...	...	...
Бутан	2190	3.0	63.2	64.5	5.0	53.6	...	...	...
Индия	1049549	1.5	63.9	64.6	3.0	64.5	0.9	38.0	...
Иран, Исламская Республика	68070	1.2	70.3	71.9	2.3	33.3	0.1	12.3	...
Мальдивские Острова	309	3.0	67.4	67.0	5.3	38.3	...	...	...
Непал	24609	2.2	59.9	59.6	4.3	70.9	0.5	26.7	...
Пакистан	149911	2.4	61.0	60.9	5.1	86.5	0.1	12.2	...
Шри-Ланка	18910	0.8	72.6	75.9	2.0	20.1	<0.1	17.1	...
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	13184	3.2	40.1	41.5	7.2	140.3	3.9	59.1	110
Бенин	6558	2.6	50.6	53.0	5.7	92.7	1.9	56.5	34
Ботсвана	1770	0.9	39.7	40.5	3.7	56.6	37.3	57.6	120
Буркина-Фасо	12624	3.0	45.7	46.2	6.7	93.2	4.2	55.6	260
Бурунди	6602	3.1	40.9	41.4	6.8	107.4	6.0	59.1	200
Камерун	15729	1.8	46.2	47.4	4.6	88.1	6.9	55.8	240
Кабо-Верде	454	2.0	70.2	72.8	3.3	29.7	...	...	...

Таблица 1

ВНП ³				ПОМОЩЬ И НИЦЕТА ⁴		ВНЕШНИЙ ДОЛГ ³					Страна или территория
ВНП на душу населения				Чистая сумма помощи на душу населения в текущих долл. США	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день (%)	Общая сумма долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма долга в % от ВНП	Общая сумма расходов по обслуживанию гос. долга в % от текущих поступлений в госбюджет	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в % от суммы экспорта	
В текущих долл. США		В постоянных долл. США									
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	2002 г.	1990-2002 ⁵ гг.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
380	710	1930	2350	97.0	79.9	6485	151	4.0	...	11.7	Никарагуа
3590	4020	5520	6060	11.5	17.6	8298	1677	13.9	...	19.7	Панама
1810	1170	4660	4590	9.9	30.3	2967	327	6.0	22.7 ²	10.5	Парагвай
2210	2020	4430	4880	18.4	37.7	28167	3357	6.1	20.5 ²	32.8	Перу
5750	6540	9650	10750	683.8	...	255	38	12.4	...	22.6	Сент-Китс и Невис
3700	3750	5090	4950	226.5	...	415	26	4.2	...	7.2	Сент-Люсия
2590	2820	4710	5190	40.1	...	206	13	3.9	...	7.6	Сент-Винсент и Гренадины
2310	1940	...	...	26.9	...	...	...	...	...	...	Суринам
4540	6750	7370	9000	-5.6	39.0	2672	265	2.9	...	5.7	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос
6620	4340	8900	7710	4.0	3.9	10736	1280	10.7	26.3 ²	40.0	Уругвай
3540	4080	5780	5220	2.3	32.0	32563	7487	8.2	23.1 ²	25.6	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Андорра
27040	23860	25130	28910	...	...	...	...	...	...	...	Австрия
25590	22940	24460	28130	...	...	...	...	...	...	...	Бельгия
20000	22390	24200	28930	...	...	...	...	...	...	...	Канада
12110	12320 ²	15150	18080 ²	62.3	...	...	...	...	...	...	Кипр
32770	30260	26450	30600	...	...	...	...	...	...	...	Дания
24750	23890	22040	26160	...	...	...	...	...	...	...	Финляндия
24770	22240	23200	27040	...	...	...	...	...	...	...	Франция
26630	22740	23920	26980	...	...	...	...	...	...	...	Германия
12130	11660	15140	18770	...	...	...	...	...	...	...	Греция
27390	27960	25150	29240	...	...	...	...	...	...	...	Исландия
20630	23030	21080	29570	...	...	...	...	...	...	...	Ирландия
16730	16020	17950	19000	119.6	...	...	...	...	...	...	Израиль
20560	19080	22810	26170	...	...	...	...	...	...	...	Италия
44810	39470	42620	53290	...	...	...	...	...	...	...	Люксембург
8790	9260	15340	17710	28.8	...	...	...	...	...	...	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
25160	23390	24920	28350	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
35240	38730	32400	36690	...	...	...	...	...	...	...	Норвегия
11030	10720	15290	17820	...	...	...	...	...	...	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
14840	14580	17850	21210	...	...	...	...	...	...	...	Испания
28710	25970	21570	25820	...	...	...	...	...	...	...	Швеция
40820	36170	28770	31840	...	...	...	...	...	...	...	Швейцария
22790	25510	22820	26580	...	...	...	...	...	...	...	Соединенное Королевство
30700	35400	31790	36110	...	...	...	...	...	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия											
...	...	...	...	14.7 ²	...	...	...	...	...	...	Афганистан
360	380	1450	1770	6.3	82.8	17037	722	1.5	...	7.3	Бангладеш
450	600	...	...	33.5	...	377	6	1.2	6.1	4.6	Бутан
420	470	2150	2650	1.4	79.9	104429	13128	2.6	13.1 ²	14.9	Индия
1650	1720	5440	6690	1.7	7.3	9154	1460	1.3	...	4.1	Иран, Исламская Республика
1950	2170	...	...	88.9	...	270	22	3.7	10.1	4.5	Мальдивские Острова
220	230	1220	1370	14.9	82.5	2953	98	1.8	14.9	8.8	Непал
470	420	1760	1960	14.3	65.6	33672	2844	4.8	19.6	17.8	Пакистан
850	850	3060	3510	18.2	45.4	9611	716	4.4	19.5 ²	9.8	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары											
520	710	1520	1840	32.0	...	10134	863	8.9	...	10.0	Ангола
390	380	890	1060	33.6	...	1843	63	2.4	...	9.6	Бенин
3290	3010	6220	7740	21.2	50.1	480	60	1.2	...	2.0	Ботсвана
250	250	950	1090	37.4	81.0	1580	53	1.7	...	16.0	Буркина-Фасо
140	100	600	630	26.1	89.2	1204	23	3.3	...	59.0	Бурунди
600	550	1620	1910	40.2	50.6	8503	358	4.1	...	...	Камерун
1300	1250	4050	4920	203.1	...	414	22	3.6	...	7.6	Кабо-Верде

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%)	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)		Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину)	Уровень детской смертности (%)	Уровень распротр. ВИЧ (%) среди взрослых (15-49 лет)		Число детей, ставших сиротами в рез. смерти родителей от СПИДа (тыс.)
			2000-2005 гг.				2003 г.		
	2002 г.	2000-2005 гг.	В целом	Женщины	2000-2005 гг.	2000-2005 гг.	В целом	% женщин	2003 г.
Центральноафриканская Республика	3819	1.3	39.5	40.6	4.9	100.4	13.5	54.2	110
Чад	8348	3.0	44.7	45.7	6.7	115.3	4.8	55.6	96
Коморские Острова	747	2.8	60.8	62.2	4.9	67.0	...	...	...
Конго	3633	2.6	48.2	49.7	6.3	84.0	4.9	56.3	97
Кот-д'Ивуар	16365	1.6	41.0	41.2	4.7	101.3	7.0	56.6	310
Демократическая Республика Конго	51201	2.9	41.8	42.8	6.7	119.6	4.2	57.0	770
Эваториальная Гвинея	481	2.6	49.1	50.5	5.9	100.9	...	...	...
Эритрея	3991	3.7	52.7	54.2	5.4	73.0	2.7	56.4	39
Эфиопия	68961	2.5	45.5	46.3	6.1	100.4	4.4	55.0	720
Габон	1306	1.8	56.6	57.5	4.0	56.8	8.1	57.8	14
Гамбия	1388	2.7	54.1	55.5	4.7	80.5	1.2	57.1	2
Гана	20471	2.2	57.9	59.3	4.1	57.8	3.1	56.3	170
Гвинея	8359	1.6	49.1	49.5	5.8	101.7	3.2	55.4	35
Гвинея-Бисау	1449	2.9	45.3	46.9	7.1	120.0	...	...	...
Кения	31540	1.5	44.6	45.6	4.0	69.3	6.7	65.5	650
Лесото	1800	0.1	35.1	37.7	3.8	92.1	28.9	56.7	100
Либерия	3239	4.0	41.4	42.2	6.8	147.4	5.9	56.3	36
Мадагаскар	16916	2.8	53.6	54.8	5.7	91.5	1.7	58.5	30
Малави	11871	2.0	37.5	37.7	6.1	115.4	14.2	56.8	500
Мали	12623	3.0	48.6	49.1	7.0	118.7	1.9	59.2	75
Маврикий	1210	1.0	72.0	75.8	1.9	16.0	...	...	...
Мозамбик	18537	1.8	38.1	39.6	5.6	122.0	12.2	55.8	470
Намибия	1961	1.4	44.3	45.6	4.6	59.8	21.3	55.0	57
Нигер	11544	3.6	46.2	46.5	8.0	125.7	1.2	56.3	24
Нигерия	120911	2.5	51.5	51.8	5.4	78.8	5.4	57.6	1800
Руанда	8272	2.2	39.3	39.7	5.7	111.5	5.1	56.5	160
Сан-Томе и Принсипи	157	2.5	69.9	72.8	4.0	31.6	...	...	...
Сенегал	9855	2.4	52.9	55.1	5.0	60.7	0.8	56.1	17
Сейшельские Острова	80	0.9	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	4764	3.8	34.2	35.5	6.5	177.2	...	...	...
Сомали	9480	4.2	47.9	49.5	7.3	117.7	...	...	...
Южная Африка	44759	0.6	47.7	50.7	2.6	47.9	21.5	56.9	1100
Свазиленд	1069	0.8	34.4	35.4	4.5	78.3	38.8	55.0	65
Того	4801	2.3	49.7	51.1	5.3	81.5	4.1	56.3	54
Уганда	25004	3.2	46.2	46.9	7.1	86.1	4.1	60.0	940
Объединенная Республика Танзания	36276	1.9	43.3	44.1	5.1	99.8	8.8	56.0	980
Замбия	10698	1.2	32.4	32.1	5.6	104.8	16.5	56.6	630
Зимбабве	12835	0.5	33.1	32.6	3.9	58.4	24.6	58.1	980

	Сумма	Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения			
Весь мир	6210815	1.2	67.0	69.2	2.7	43.9	1.1	47.6	15000
Страны переходного периода	280970	-0.3	68.1	73.3	1.4	21.7	...	...	...
Развитые страны	992756	0.4	77.8	80.9	1.6	6.2	...	...	...
Развивающиеся страны	4937089	1.5	64.7	66.4	2.9	52.8	...	...	...
Арабские государства	289938	2.2	66.9	68.6	3.7	46.2	...	...	...
Центральная и Восточная Европа	405457	-0.1	69.8	74.5	1.4	18.4	...	...	...
Центральная Азия	76336	0.8	69.1	72.7	2.3	39.4	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан	2059455	0.9	70.7	73.2	2.0	34.4	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн	530734	1.4	70.6	74.0	2.5	31.2	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа	720962	0.6	78.0	80.9	1.8	5.7	...	...	...
Южная и Западная Азия	1480287	1.7	63.4	64.0	3.3	66.3	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	647645	2.3	46.1	47.0	5.4	91.6	...	...	12000

1. Отдел статистических данных по народонаселению ООН. Пересмотр 2002 г., средний вариант.

2. Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу (ЮНЭЙДС).

3. Статистические данные Всемирного банка.

4. Доклад о человеческом развитии, 2004 г.

(z) Данные за 2001 г.

5. Данные относятся к самому последнему году указанного периода.

Таблица 1

ВНП ³				ПОМОЩЬ И НИЦЕТА ⁴		ВНЕШНИЙ ДОЛГ ³					Страна или территория
ВНП на душу населения				Чистая сумма помощи на душу населения в текущих долл. США	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день (%)	Общая сумма долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в текущих долл. США (млн.)	Общая сумма долга в % от ВНП	Общая сумма расходов по обслуживанию гос. долга в % от текущих поступлений в госбюджет	Общая сумма расходов по обслуживанию долга в % от суммы экспорта	
В текущих долл. США		В постоянных долл. США									
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	2002 г.	1990-2002 ⁵ гг.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
290	250	1080	1170	15.7	84.0	1066	1	0.1	...	...	Центральноафриканская Респ.
220	210	890	1010	27.9	...	1281	29	1.5	...	...	Чад
410	390	1640	1690	43.5	...	270	5	1.9	...	...	Коморские Острова
530	610	670	710	115.5	...	5152	24	1.1	9.2 ^z	1.0	Конго
780	620	1520	1450	65.3	50.4	11816	832	7.5	16.6 ^z	14.1	Кот-д'Ивуар
110	100	710	630	15.8	...	8726	927	16.8	...	...	Демократическая Республика Конго
1060	930 ^z	3530	7950 ^z	42.0	...	260	4	...	...	...	Эваториальная Гвинея
220	190	1100	1040	57.7	...	528	9	1.2	...	4.7	Эритрея
110	100	630	780	18.9	80.7	6523	108	1.8	...	9.7	Эфиопия
3870	3060	5590	5530	55.1	...	3534	410	9.8	...	11.7	Габон
330	270	1520	1660	43.6	82.9	573	19	5.5	...	...	Гамбия
380	270	1770	2080	31.9	78.5	7338	211	3.5	...	8.0	Гана
520	410	1820	2060	29.9	6.1	3401	136	4.3	...	13.6	Гвинея
140	130	660	680	41.0	...	699	15	7.6	...	...	Гвинея-Бисау
360	360	990	1010	12.5	58.6	6031	452	3.7	...	13.6	Кения
690	550	2650	2970	42.5	56.1	637	67	7.7	...	11.8	Лесото
110	140	...	...	11.5 ^z	...	2324	1	0.2	...	0.6	Либерия
260	230	760	730	22.0	83.3	4518	73	1.7	...	9.9	Мадагаскар
220	160	560	570	31.8	76.1	2912	36	1.9	...	7.6	Малави
250	240	720	860	37.4	90.6	2803	90	2.9	...	7.0	Мали
3760	3860	8640	10820	19.8	...	1803	251	5.5	15.8 ^z	8.2	Маврикий
200	200	760	990	111.0	78.4	4609	76	2.2	...	6.1	Мозамбик
2160	1790	6370	6880	68.9	55.8	...	...	...	...	...	Намибия
200	180	780	800	25.9	85.3	1797	28	1.3	...	...	Нигер
260	300	760	800	2.6	90.8	30476	1490	3.7	...	8.6	Нигерия
250	230	990	1260	43.1	84.6	1435	22	1.3	...	14.9	Руанда
270	300	...	...	166.	...	333	6	13.1	...	31.8	Сан-Томе и Принсипи
520	470	1340	1540	45.5	67.8	3918	219	4.5	20.0 ^z	12.6	Сенегал
7300	6780	...	...	97.8	...	253	15	2.3	...	2.6	Сейшельские Острова
150	140	480	500	74.2	74.5	1448	23	3.1	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	16.4 ^z	...	2688	0.2	...	...	...	Сомали
3290	2500	8850	9810	14.7	23.8	25041	4692	4.6	8.1 ^z	12.5	Южная Африка
1400	1240	4350	4730	23.1	...	342	20	1.6	...	1.7	Свазиленд
330	270	1450	1450	10.6	...	1581	13	1.0	...	2.5	Того
290	240	1110	1360	25.5	...	4100	79	1.4	4.9 ^z	7.1	Уганда
230	290	480	580	34.0	59.7	7244	145	1.6	...	8.9	Объединенная Республика Танзания
330	340	700	800	59.9	87.4	5969	309	8.7	...	27.1	Замбия
560	480 ^z	2660	2310 ^z	15.6	64.2	4066	58	...	...	...	Зимбабве

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние знач.		Взвешенные средние значения					Страна или территория
5060	5120	6730	7820	9.7	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Весь мир
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны переходного периода
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Развитые страны
...	...	...	...	8.8	...	...	...	...	...	...	Развивающиеся страны
2080	2240	4960	5670	24.2	...	189010	21459	...	...	9.6	Арабские государства
...	...	...	...	31.2	...	...	...	...	...	...	Центральная и Восточная Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная Азия
800	960	3200	4280	3.9	...	497354	86335	4.9	...	12.1	Восточная Азия и Тихий океан
3860	3280	6590	6950	8.6	...	727944	136709	8.5	...	30.7	Латинская Америка и Карибский бассейн
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Северная Америка и Западная Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Южная и Западная Азия
520	450	1550	1700	26.3	...	210350	12422	4.2	...	10.5	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 2А

Грамотность взрослых и молодежи¹

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.	
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж
Арабские государства															
1 Алжир	52.9	64.3	41.3	69.8*	79.5*	60.1*	79.8	87.4	72.1	6 799	62	6 280	66*	5 596	69
2 Бахрейн	82.1	86.8	74.6	87.7*	92.5*	83.0*	93.2	95.6	90.1	60	55	55	60*	47	60
3 Джибути	53.0	66.8	39.7	...	...	...	...	...	...	141	65	...	...	...	...
4 Египет	47.1	60.4	33.6	55.6*	67.2*	43.6*	...	...	...	17 432	63	17 270	64*	...	...
5 Ирак	35.7	51.3	19.7	...	...	...	...	...	...	6 208	62	...	...	...	...
6 Иордания	81.5	90.0	72.1	89.9*	95.1*	84.7*	95.2	97.8	92.3	320	72	336	74*	229	77
7 Кувейт	76.7	79.3	72.6	82.9	84.7	81.0	...	...	...	317	47	301	42	...	...
8 Ливан	80.3	88.3	73.1	...	...	...	...	...	...	347	72	...	...	...	...
9 Ливийская Арабская Джамахирия	68.1	82.8	51.1	81.7	91.8	70.7	...	...	...	773	71	685	77	...	...
10 Мавритания	34.8	46.3	23.9	51.2*	59.5*	31.3*	58.9	65.7	52.4	743	60	732	60*	955	59
11 Марокко	38.7	52.7	24.9	50.7	63.3	38.3	...	...	...	9 089	62	10 108	63	...	...
12 Оман	54.7	67.3	38.3	74.4	82.0	65.4	...	...	...	457	57	423	55	...	...
13 Палестинские А.Т.	...	...	...	91.9*	96.3*	87.4*	96.6	98.3	94.8	...	...	156	77*	104	75
14 Катар	77.0	77.4	76.0	89.2*	...	...	91.4	...	...	78	28	50	...	48	...
15 Саудовская Аравия	66.2	76.2	50.2	79.4*	87.1*	69.3*	89.2	93.7	84.0	3 287	59	2 776	65*	2 315	68
16 Судан ³	45.8	60.0	31.5	59.0*	69.3*	49.9*	71.3	79.3	63.4	7 836	63	7 621	62*	7 757	64
17 Сирийская Арабская Респ.	64.8	81.8	47.5	82.9*	91.0*	74.2*	89.6	95.3	84.0	2 351	75	1 864	74*	1 622	77
18 Тунис	59.1	71.6	46.5	74.3*	83.4*	65.3*	82.2	89.7	74.8	2 081	65	1 864	68*	1 532	71
19 Объединенные Арабские Эмираты	71.0	71.2	70.6	77.3	75.6	80.7	...	...	...	421	28	497	25	...	...
20 Йемен	32.7	55.2	12.9	49.0	69.5	28.5	...	...	...	3 820	66	5 032	70	...	...
Центральная и Восточная Европа															
21 Албания	77.0	86.8	66.7	98.7*	99.2*	98.3*	...	...	...	509	71	28	67*	...	...
22 Беларусь	99.5	99.7	99.3	99.6*	99.8*	99.4*	99.8	99.8	99.8	42	76	33	77*	16	54
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	94.6*	98.4*	91.1*	97.3	99.1	95.6	...	...	172	85*	99	83
24 Болгария	97.2	98.3	96.2	98.2*	98.7*	97.7*	98.4	98.7	98.1	195	70	122	66*	100	62
25 Хорватия	96.9	99.0	94.9	98.1*	99.3*	97.1*	99.0	99.5	98.6	121	85	68	83*	36	73
26 Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
27 Эстония	99.8	99.8	99.8	99.8*	99.8*	99.8*	99.8	99.8	99.8	3	53	3	56*	2	55
28 Венгрия	99.1	99.3	98.9	99.3*	99.4*	99.3*	99.4	99.4	99.4	78	63	54	57*	49	53
29 Латвия	...	...	...	99.7*	99.8*	99.7*	99.8	99.8	99.8	...	...	5	63*	4	55
30 Литва	99.3	99.5	99.1	99.6*	99.6*	99.6*	99.7	99.7	99.7	20	67	10	54*	8	55
31 Польша	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 Республика Молдова	97.5	99.1	96.1	96.2*	97.5*	95.0*	98.5	98.6	98.5	80	83	126	69*	53	53
33 Румыния	97.1	98.6	95.6	97.3*	98.4*	96.3*	97.7	98.3	97.2	519	77	501	71*	421	63
34 Российская Федерация	99.2	99.6	98.9	99.4*	99.7*	99.2*	99.7	99.7	99.7	857	76	672	75*	346	54
35 Сербия и Черногория	...	...	...	96.4*	98.9*	94.1*	98.4	99.3	97.5	...	...	302	85*	139	79
36 Словакия	...	...	...	99.6*	99.7*	99.6*	99.6	99.6	99.6	...	...	16	54*	18	52
37 Словения	99.6	99.6	99.5	99.7	99.7	99.6	...	...	...	7	58	6	56	...	...
38 б. ю. Республика Македония	...	...	...	96.1*	98.2*	94.1*	97.6	98.8	96.5	...	...	62	77*	41	74
39 Турция	77.9	89.2	66.4	88.3*	95.7*	81.1*	92.4	97.4	87.4	8 066	75	5 768	81*	4 686	83
40 Украина	99.4	99.7	99.2	99.4*	99.7*	99.2*	99.8	99.8	99.7	237	77	232	80*	77	81
Центральная Азия															
41 Армения	97.5	98.9	96.1	99.4*	99.7*	99.2*	99.9	99.9	99.8	63	80	14	74*	3	104
42 Азербайджан	...	...	...	98.8*	99.5*	98.2*	99.7	99.9	99.5	...	...	66	79*	22	87
43 Грузия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44 Казахстан	98.8	99.5	98.2	99.5*	99.8*	99.3*	99.8	99.8	99.8	136	79	55	77*	24	53
45 Кыргызстан	...	...	...	98.7*	99.3*	98.1*	99.6	99.7	99.4	...	...	41	74*	18	77
46 Монголия	...	...	...	97.8*	98.0*	97.5*	97.6	97.1	98.1	...	...	36	56*	54	40
47 Таджикистан	98.2	99.2	97.2	99.5*	99.7*	99.3*	99.9	99.9	99.9	55	77	19	68*	5	50
48 Туркменистан	...	...	...	98.8*	99.3*	98.3*	...	...	...	...	...	31	73*	...	...
49 Узбекистан	98.7	99.5	97.9	99.3	99.6	98.9	...	...	...	164	80	122	74	...	...
Восточная Азия и Тихий океан															
50 Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Бруней-Даруссалам	85.5	91.0	79.4	92.7*	95.2*	90.2*	95.9	97.3	94.4	24	66	17	65*	14	66
52 Камбоджа	62.0	77.7	48.8	73.6*	84.7*	64.1*	79.6	87.4	72.4	2 032	73	2 235	72*	2 351	70
53 Китай	78.3	87.2	68.9	90.9*	95.1*	86.5*	95.7	97.8	93.4	181 331	70	87 038	73*	48 626	76
54 Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2А (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)						
	1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.		
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
55	Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	88.6	91.6	85.5	92.9 *	94.5 *	91.4*	...	...	...	51	63	36	60 *	...	...
57	Индонезия	79.5	86.7	72.5	87.9	92.5	83.4	...	...	...	23 800	68	18 432	69	...	...
58	Япония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	56.5	70.3	42.8	68.7 *	77.0 *	60.9*	76.8	82.2	71.5	1 017	67	970	64 *	1 067	62
61	Макао, Китай	90.5	94.6	86.8	91.3 *	95.3 *	87.8*	95.1	97.2	93.1	26	73	31	75 *	22	75
62	Малайзия	80.7	86.9	74.4	88.7 *	92.0 *	85.4*	93.3	95.2	91.4	2 190	66	1 723	64 *	1 442	64
63	Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	Микронезия (Федеративные Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	80.7	87.4	74.2	89.7 *	93.7 *	86.2*	93.3	95.0	91.7	4 905	68	3 224	69 *	2 733	64
66	Науру	30.4	47.4	14.0	...	...	...	...	...	...	7 546	61	...	...	...	...
67	Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Папуа-Новая Гвинея	56.6	64.4	48.2	57.3 *	63.4 *	50.9*	62.9	66.2	59.5	1 046	57	1 330	56 *	1 755	53
71	Филиппины	91.7	92.2	91.2	92.6 *	92.5 *	92.7*	94.2	93.7	94.6	2 986	53	3 500	50 *	3 919	47
72	Республика Корея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
73	Самоа	98.0	98.5	97.4	98.7	98.9	98.4	...	...	...	2	61	1	57	...	...
74	Сингапур	88.8	94.4	83.2	92.5 *	96.6 *	88.6*	96.4	98.1	94.7	265	75	232	77 *	148	74
75	Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд	...	...	...	92.6 *	94.9 *	90.5*	95.7	96.9	94.5	...	...	3 298	66 *	2 334	66
77	Тимор-Леште	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	...	...	...	98.9 *	98.8 *	99.0*	...	...	...	...	...	0.7	46 *	...	...
80	Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Вануату	...	...	...	74.0 *	...	...	...	...	...	...	...	29	...	...	...
82	Вьетнам	...	...	...	90.3 *	93.9 *	86.9*	93.8	94.7	92.9	...	...	4 887	69 *	4 386	58
Латинская Америка и Карибский бассейн																
83	Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина	95.7	95.9	95.6	97.2 *	97.2 *	97.2*	98.1	98.0	98.2	964	54	764	52 *	624	49
86	Аруба	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	Багамские Острова	94.4	93.6	95.2	...	...	...	...	...	...	10	44	...	...	...	...
88	Барбадос	99.4	99.4	99.3	99.7	99.7	99.7	...	...	...	1	57	0.6	50	...	...
89	Белиз	...	...	...	76.9 *	76.7 *	77.1*	81.9	81.6	82.2	...	...	34	49 *	39	49
90	Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
91	Боливия	78.1	86.8	69.8	86.5 *	92.9 *	80.4*	93.4	96.8	90.0	862	71	693	74 *	480	77
92	Бразилия	82.0	82.9	81.2	88.4 *	88.3 *	88.6*	92.3	91.9	92.6	17 336	53	14 870	51 *	11 807	50
93	Британские Виргинские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили	94.0	94.4	93.6	95.7 *	95.8 *	95.6*	97.2	97.3	97.2	550	55	483	52 *	385	51
96	Колумбия	88.4	88.8	88.1	94.2 *	93.7 *	94.6*	95.2	94.8	95.6	2 584	53	1 765	47 *	1 829	47
97	Коста-Рика	93.9	93.9	93.8	95.8	95.7	95.9	...	...	...	121	50	118	48	...	...
98	Куба	95.1	95.2	95.1	99.8 *	99.8 *	99.8*	99.9	99.9	99.9	398	51	18	52 *	8.3	63
99	Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	Доминиканская Республика	79.4	79.8	79.0	87.7 *	88.0 *	87.3*	92.6	92.0	93.3	894	50	684	51 *	537	45
101	Эквадор	87.6	90.2	85.1	91.0 *	92.3 *	89.7*	94.1	94.8	93.4	775	60	753	57 *	652	56
102	Сальвадор	72.4	76.1	69.1	79.7	82.4	77.1	88.5	90.3	86.8	835	59	847	58	614	59
103	Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Гватемала	61.0	68.8	53.2	69.1 *	75.4 *	63.3*	77.9	83.2	72.9	1 843	60	2 103	60 *	2 242	62
105	Гайана	97.2	98.0	96.4	...	...	...	...	...	...	13	66	...	...	...	...
106	Гаити	39.7	42.6	36.9	51.9	53.8	50.0	...	...	...	2 328	54	2 407	54	...	...
107	Гондурас	68.1	68.9	67.3	80.0 *	79.8 *	80.2*	86.0	84.8	87.2	851	51	779	49 *	816	46
108	Ямайка	82.2	78.0	86.1	87.6	83.8	91.4	...	...	...	274	40	223	36	...	...
109	Мексика	87.3	90.6	84.3	90.3 *	92.0 *	88.7*	94.6	95.8	93.4	6 471	64	6 640	60 *	4 755	63
110	Монсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	95.6	95.6	95.7	96.7	96.7	96.7	...	...	...	6	53	6	53	...	...
112	Никарагуа	62.7	62.7	62.8	76.7 *	76.8 *	76.6*	84.0	82.6	85.4	764	51	701	51 *	732	46
113	Панама	89.0	89.7	88.4	91.9 *	92.5 *	91.2*	94.3	95.0	93.7	171	53	164	54 *	157	55
114	Парагвай	90.3	92.4	88.3	91.6 *	93.1 *	90.2*	94.8	95.4	94.2	237	60	285	59 *	262	56

Таблица 2А

**УРОВНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)
(%)**

ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)

УРОВНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)					
1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.	
В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин
...
97.8	98.1	97.6	99.3*	99.1*	99.4*	...	...	...	3	54	1	39*	...	...
95.0	96.6	93.4	98.0	98.5	97.6	...	...	...	1 873	65	834	62	...	...
...
...
70.1	79.47	60.56	78.5*	82.6*	74.7*	83.9	86.8	80.8	235	66	225	59*	238	59
97.2	99.2	95.8	99.6*	99.4*	99.8*	99.9	99.9	99.9	2	88	0.3	26*	0.1	49
94.8	95.3	94.2	97.2*	97.2*	97.3*	98.8	98.6	98.9	179	55	120	48*	66	45
...
...
88.2	90.1	86.2	94.4*	95.6*	93.2*	96.7	96.1	97.3	972	58	531	60*	340	41
46.6	67.0	27.3	...	...	...	...	...	...	1 867	67	...	...	...	...
...
...
68.6	74.4	62.4	66.7*	69.1*	64.1*	67.5	66.3	68.8	277	60	343	52*	504	47
97.3	97.1	97.4	95.1*	94.5*	95.7*	95.0	94.2	95.9	342	46	759	43*	946	40
...
99.0	99.1	98.9	99.5	99.4	99.5	...	...	...	0.3	50	0.2	50	...	...
99.0	98.8	99.2	99.5*	99.4*	99.6*	99.7	99.4	99.9	6	39	2	38*	2	16
...
...	...	...	98.0*	98.1*	97.8*	98.6	98.6	98.6	...	...	236	53*	147	49
...
...
...
...	...	...	99.3*	99.2*	99.4*	...	...	...	...	...	0.1	45*	...	...
...
...
94.1	94.5	93.6	...	...	...	95.6	95.1	96.1	801	54	...	...	727	44
Латинская Америка и Карибский бассейн														
...
...
98.2	98.0	98.4	98.9*	98.7*	99.1*	99.2	99.0	99.3	97	44	72	40*	55	43
...
96.5	95.4	97.5	...	...	...	...	...	...	2	34	...	...	...	...
99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	...	...	...	0.1	49	0.1	50	...	...
...	...	...	84.2*	83.9*	84.5*	86.9	85.8	88.0	...	...	8	48*	8	45
...
92.6	96.2	89.0	97.3*	98.5*	96.1*	99.0	99.1	99.0	98	74	43	72*	22	49
91.8	90.5	93.1	96.6*	95.6*	97.7*	98.6	97.9	99.4	2 363	42	1 180	34*	455	21
...
...
98.1	97.9	98.3	99.0*	98.8*	99.2*	99.3	99.1	99.4	48	44	26	40*	20	42
94.9	94.3	95.5	97.6*	96.7*	98.4*	98.2	97.1	99.3	369	44	201	32*	167	19
97.4	97.1	97.7	98.4	98.1	98.7	...	...	...	15	43	12	42	...	...
99.3	99.3	99.2	100.0*	100.0*	100.0*	100.0	100.0	100.0	17	51	0.7	51*	0.6	51
...
87.5	86.8	88.2	94.0*	93.1*	95.0*	95.9	93.9	98.0	184	46	100	41*	72	24
95.5	96.0	94.9	96.4*	96.4*	96.5*	96.7	96.3	97.1	95	56	91	48*	91	43
83.8	85.1	82.6	88.9	89.6	88.1	95.7	95.1	96.2	172	55	143	53	60	44
...
73.4	80.5	66.2	82.2*	86.4*	78.4*	87.0	89.4	84.6	457	63	440	60*	437	58
99.8	99.8	99.8	...	...	...	...	...	...	0.3	51	...	...	...	...
54.8	55.8	53.8	66.2	65.8	66.5	...	...	...	580	51	637	49	...	...
79.7	78.5	80.8	88.9*	86.9*	90.9*	91.2	88.2	94.3	201	47	153	40*	160	32
91.2	87.1	95.2	94.5	91.3	97.8	...	...	...	42	28	27	19	...	...
95.2	95.9	94.4	97.6*	97.9*	97.3*	98.8	98.9	98.8	889	58	486	57*	254	50
...
97.5	97.3	97.7	98.3	98.2	98.5	...	...	...	0.7	46	0.6	50	...	...
68.2	67.7	68.7	86.2*	83.6*	88.8*	90.9	87.1	94.8	246	50	154	40*	134	28
95.3	95.7	94.8	96.1*	96.5*	95.6*	96.4	96.6	96.2	24	54	21	55*	23	52
95.6	95.9	95.2	96.3*	96.2*	96.5*	97.1	97.0	97.2	36	53	41	47*	43	48

Таблица 2А (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.	
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Женщины	Мужчины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж
115 Перу	...	...	...	87.7*	93.5*	82.1*	92.4	96.0	88.9	...	...	2 271	73*	1 762	73
116 Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
117 Сент-Люсия	...	...	...	90.1*	89.5*	90.6*	93.0	92.3	93.6	...	...	10	49*	8	47
118 Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119 Суринам	...	...	...	88.0*	92.3*	84.1*	90.0	92.6	87.5	...	...	34	68*	34	63
120 Тринидад и Тобаго	96.8	98.1	95.6	98.5	99.0	97.9	...	...	...	26	70	15	67	...	...
121 Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
122 Уругвай	96.5	96.0	97.0	97.7	97.3	98.1	...	...	...	80	46	57	42	...	...
123 Венесуэла	88.9	90.1	87.7	93.0*	93.3*	92.7*	95.7	95.4	96.0	1 340	55	1 154	52*	972	47
Северная Америка и Западная Европа															
124 Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125 Австрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126 Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127 Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128 Кипр	94.3	97.7	91.0	96.8*	98.6*	95.1*	98.6	99.4	98.0	29	80	19	79*	10	72
129 Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
130 Финляндия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
131 Франция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132 Германия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133 Греция	94.9	97.6	92.3	91.0*	94.0*	88.3*	95.7	97.3	94.1	419	77	836	67*	408	70
134 Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
135 Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136 Израиль	91.4	94.9	88.0	96.9*	98.3*	95.6*	98.0	99.0	97.1	267	71	145	73*	117	74
137 Италия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
138 Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
139 Мальта	88.4	87.9	88.9	87.9*	86.4*	89.2*	...	...	...	32	49	36	45*	...	...
140 Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
142 Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143 Португалия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144 Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145 Испания	...	...	...	97.1*	98.1*	96.1*	...	...	...	...	...	1 030	69*	...	...
146 Швеция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147 Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148 Соединенное Королевство	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149 Соединенные Штаты	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия															
150 Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151 Бангладеш	34.2	44.3	23.7	41.1	50.3	31.4	...	...	...	41 606	56	52 209	57	...	...
152 Бутан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Индия ⁴	49.3	61.9	35.9	61.0*	73.4*	47.8*	69.7	79.5	59.5	272 279	61	267 002	65*	273 107	65
154 Иран, Исламская Республика	63.2	72.2	54.0	77.0*	83.5*	70.4*	...	...	...	11 506	61	10 543	64*	...	...
155 Мальдивские Острова	94.8	95.0	94.6	96.3*	96.2*	96.4*	97.5	97.4	97.7	6	50	6	47*	6.7	46
156 Непал	30.4	47.4	14.0	48.6*	62.7*	34.9*	63.4	75.5	51.5	7 546	61	7 308	63*	7 548	65
157 Пакистан	35.4	49.3	20.1	48.7*	61.7*	35.2*	57.1	68.8	44.8	41 368	60	47 577	62*	54 259	63
158 Шри-Ланка ³	88.7	92.9	84.7	90.4*	92.2*	88.6*	92.8	93.6	92.1	1 262	65	1 331	57*	1 169	54
Страны Африки к югу от Сахары															
159 Ангола	...	...	...	66.8*	82.1*	53.8*	70.2	81.1	59.8	...	...	2 174	73*	2 993	69
160 Бенин	26.4	38.1	15.5	33.6*	46.4*	22.6*	42.9	55.7	30.1	1 773	59	2 352	61*	3 006	63
161 Ботсвана	68.1	65.7	70.3	78.9	76.1	81.5	...	...	...	234	49	223	45	...	...
162 Буркина-Фасо	...	...	...	12.8*	18.5*	8.1*	...	...	...	...	...	4 726	56*	...	...
163 Бурунди	37.0	48.4	26.6	58.9*	66.8*	51.9*	69.7	74.0	65.6	1 929	61	1 338	62*	1 615	58
164 Камерун	57.9	68.7	47.5	67.9*	77.0*	59.8*	...	...	...	2 701	64	2 807	64*	...	...
165 Кабо-Верде	63.8	76.2	54.3	75.7	85.4	68.0	...	...	...	67	71	64	72	...	...
166 Центральнаяафриканская Республика	33.2	47.1	20.7	48.6*	64.8*	33.5*	55.9	68.9	43.5	1 119	63	1 093	68*	1 206	66
167 Чад	27.7	37.0	18.8	25.5*	40.6*	12.7*	37.9	54.3	21.9	2 299	58	3 097	61*	4 031	64
168 Коморские Острова	53.8	61.4	46.4	56.2	63.5	49.1	...	...	...	129	59	187	58	...	...
169 Конго	67.1	77.1	57.9	82.8	88.9	77.1	...	...	...	443	66	330	68	...	...
170 Кот-д'Ивуар	38.5	50.5	25.7	48.1*	60.1*	38.2*	58.2	67.3	48.8	4 119	57	4 579	59*	5 200	60

Таблица 2А (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.	
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж
171 Демократическая Республика Конго	47.5	61.4	34.4	65.3*	79.8*	51.9*	67.1	76.3	58.1	10 400	64	9 131	71*	12 885	64
172 Экваториальная Гвинея	73.3	85.8	61.1	84.2*	92.1*	76.4*	91.8	93.9	89.7	55	74	41	76*	31	64
173 Эритрея	46.4	58.5	34.8	...	...	...	...	...	...	900	62	...	...	...	...
174 Эфиопия	28.6	37.3	19.8	41.5	49.2	33.8	...	...	...	18 993	57	21 955	57	...	...
175 Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
176 Гамбия	25.6	31.7	19.7	...	...	...	...	...	...	397	55	...	...	...	...
177 Гана	58.5	70.1	47.2	54.1*	62.9*	45.7*	...	...	...	3 455	65	5 290	60*	...	...
178 Гвинея	27.2	42.3	12.9	...	...	...	...	...	...	406	61	...	...	...	...
179 Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180 Кения	70.8	80.9	60.8	73.6*	77.7*	70.2*	77.4	78.2	76.5	3 489	68	4 523	58*	5 294	52
181 Лесото	78.0	65.4	89.5	81.4*	73.7*	90.3*	...	...	...	184	28	182	32*	...	...
182 Либерия	39.2	55.4	22.8	55.9	72.3	39.3	...	...	...	691	64	765	69	...	...
183 Мадагаскар	58.0	66.4	49.8	70.6*	76.4*	65.2*	70.6	73.5	67.8	2 768	60	2 583	60*	4 111	55
184 Малави	51.8	68.8	36.2	64.1*	74.9*	54.0*	...	...	...	2 450	69	2 137	66*	...	...
185 Мали	...	...	...	19.0*	26.7*	11.9*	...	...	...	...	...	4 647	56*	...	...
186 Маврикий	79.8	84.8	75.0	84.3*	88.2*	80.5*	89.7	91.4	88.0	150	62	138	63*	109	59
187 Мозамбик	33.5	49.3	18.4	46.5	62.3	31.4	...	...	...	4 867	65	5 637	68	...	...
188 Намибия	74.9	77.4	72.4	85.0*	86.8*	83.5*	90.3	90.0	90.6	201	57	164	58*	133	49
189 Нигер	11.4	18.0	5.1	14.4*	19.6*	9.4*	19.2	24.8	13.4	3 391	54	4 765	53*	7 440	53
190 Нигерия	48.7	59.4	38.4	66.8	74.4	59.4	...	...	...	23 678	61	22 167	61	...	...
191 Руанда	53.3	62.9	44.0	64.0*	70.5*	58.8*	73.3	76.1	70.8	1 660	61	1 514	63*	1 594	57
192 Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193 Сенегал	28.4	38.2	18.6	39.3*	51.1*	29.2*	46.3	56.4	36.6	2 822	58	3 345	60*	4 308	60
194 Сейшельские Острова	...	...	...	91.9*	91.4*	92.3*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
195 Сьерра-Леоне	...	...	...	29.6*	39.8*	20.5*	36.4	45.5	27.5	...	...	1 735	58*	2 275	58
196 Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197 Южная Африка	81.2	82.2	80.2	82.4*	84.1*	80.9*	...	...	...	4 252	54	4 666	56*	...	...
198 Свазиленд	71.6	73.7	69.9	79.2*	80.4*	78.1*	86.3	85.8	86.8	129	58	121	57*	89	50
199 Того	44.2	60.5	28.7	53.0*	68.5*	38.3*	70.6	80.5	61.1	1 049	65	1 193	67*	1 115	67
200 Уганда	56.1	69.3	43.5	68.9	78.8	59.2	...	...	...	3 940	66	3 889	67	...	...
201 Объединенная Республика Танзания	62.9	75.5	51.0	69.4*	77.5*	62.2*	75.4	79.7	71.1	5 128	68	6 017	64*	6 757	59
202 Замбия	68.2	78.6	58.7	67.9*	76.1*	59.7*	68.7	73.2	64.1	1 400	67	1 779	64*	2 194	57
203 Зимбабве	80.7	86.6	75.0	90.0	93.8	86.3	...	...	...	1 085	66	730	69	...	...

	Взвешенные средние значения									Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж
I Весь мир	75.4	81.8	69.1	81.9	86.9	76.8	85.8	89.6	82.0	871 750	63	771 129	64	764 475	63
II Страны переходного периода	99.2	99.6	98.8	99.4	99.7	99.1	99.7	99.7	99.7	1 759	78	1 431	75	683	53
III Развитые страны	98.0	98.5	97.5	98.7	99.0	98.4	98.9	99.4	98.3	14 864	64	10 498	62	9 684	77
IV Развивающиеся страны	67.0	75.9	57.9	76.4	83.2	69.5	82.4	87.2	77.5	855 127	63	759 199	64	754 109	63
V Арабские государства	50.0	63.7	35.6	62.7	73.8	51.1	75.5	82.8	68.2	63 023	63	65 128	64	62 245	64
VI Центральная и Восточная Европа	96.2	98.0	94.6	97.4	98.9	96.2	97.9	99.1	96.9	11 500	75	8 374	79	6 994	78
VII Центральная Азия	98.7	99.4	98.0	99.2	99.6	98.9	99.6	99.7	99.5	572	79	404	73	258	64
VIII Восточная Азия и Тихий океан	81.8	88.9	74.5	91.4	95.0	87.7	94.9	97.0	92.8	232 255	69	129 922	71	91 851	70
IX Латинская Америка и Карибский бассейн	85.0	86.7	83.3	89.7	90.5	88.9	93.5	93.9	93.1	41 742	56	37 901	55	30 780	54
X Северная Америка и Западная Европа	97.9	98.4	97.4	98.7	99.0	98.4	99.4	99.6	99.1	11 326	64	7 740	62	3 821	77
XI Южная и Западная Азия	47.5	59.7	34.4	58.6	70.5	46.2	67.2	76.7	57.3	382 353	60	381 116	64	416 647.5	64
XII Страны Африки к югу от Сахары	49.9	60.0	40.3	59.7	68.2	51.8	69.4	75.0	63.9	128 980	61	140 544	61	151 879	59

Общее примечание. Данные по населению, использованные для расчета числа неграмотных, взяты из оценок (пересмотренных в 2002 г.) Отдела статистических данных по народонаселению Организации Объединенных Наций. В отношении стран, располагающих национальными данными по грамотности населения, использовались данные о населении, соответствующие году проведения переписи или обследования. Для стран, в отношении которых имеются оценки СИУ, были использованы данные о населении за 2002 г.

1. Для стран, помеченных (*), использованы национальные данные по грамотности; для других стран использованы оценки СИУ (июль 2002 г.).

**УРОВНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)
(%)**

ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)

УРОВНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 года)					
1990 г.			2000-2004 гг. ²			2015 г.			1990 г.		2000-2004 гг. ²		2015 г.	
В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж
68.9	80.3	57.6	68.7*	76.7*	61.1*	66.5	71.3	61.8	2 213	68	3 132	63*	4 868	57
92.7	96.6	88.8	93.8*	93.9*	93.7*	94.9	93.2	96.6	5	77	5	51*	7	33
60.9	72.5	49.3	...	...	...	...	...	...	236	65	...	...	...	...
43.0	51.5	34.1	57.4	63.0	51.8	...	...	...	5 326	58	5 751	57	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13	59*	...	...
42.2	50.5	34.1	...	...	...	...	...	...	95	58	...	...	...	...
81.8	88.2	75.4	...	...	...	...	...	...	538	67	...	...	...	...
44.1	62.2	26.5	...	...	...	...	...	...	107	66	...	...	...	...
...
89.8	92.9	86.7	80.3*	79.8*	80.7*	77.2	74.3	80.2	473	65	1 374	49*	1 880	43
87.2	77.2	97.1	...	...	...	...	...	...	38	12	...	...	...	...
57.2	75.4	38.6	70.8	86.3	55.4	...	...	...	176	71	189	76	...	...
72.2	77.8	66.6	70.1*	72.4*	68.1*	68.5	69.0	68.0	635	60	912	54*	1 520	51
63.2	75.7	51.2	76.3*	82.1*	70.7*	...	...	...	643	68	501	63*	...	...
...	...	...	24.2*	32.3*	16.9*	...	...	...	...	...	1 720	55*	...	...
91.1	91.2	91.1	94.5*	93.7*	95.4*	96.6	95.2	98.0	18	49	12	42*	7	29
48.8	66.1	31.7	62.8	76.6	49.2	...	...	...	1 365	68	1 363	69	...	...
87.4	85.9	89.0	92.3*	91.2*	93.5*	93.1	91.3	94.9	36	44	29	42*	38	37
17.0	24.9	9.3	19.8*	26.2*	14.2*	22.1	28.3	15.5	1 211	54	1 724	53*	2 767	53
73.6	80.8	66.5	88.6	90.7	86.5	...	...	...	4 243	63	2 779	58	...	...
72.7	78.0	67.4	76.5*	77.2*	75.9*	78.4	78.1	78.7	363	60	386	56*	473	50
...
40.1	50.0	30.2	49.1*	58.5*	41.0*	52.7	59.6	45.7	829	58	1 025	59*	1 264	57
...	...	...	99.1*	98.8*	99.4*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	38.2*	46.9*	29.9*	42.1	49.1	35.1	...	...	523	57*	753	56
...
88.5	88.6	88.4	93.9*	93.5*	94.3*	...	...	...	882	51	518	47*	...	...
85.1	84.7	85.5	88.1*	86.8*	89.4*	88.8	87.0	90.6	25	52	27	45*	32	42
63.5	79.4	47.7	74.0*	83.1*	63.3*	83.7	87.1	80.4	242	72	246	69*	218	60
70.1	79.8	60.5	80.2	86.3	74.0	...	...	...	1 003	66	1 000	66	...	...
83.1	89.2	77.2	78.4*	80.9*	76.2*	78.1	77.8	78.3	882	69	1 634	56*	2 236	50
81.2	86.4	76.2	69.4*	72.6*	66.1*	66.8	68.2	65.3	311	64	656	55*	1 000	52
93.9	96.6	91.3	97.6	98.9	96.2	...	...	...	128	72	73	78	...	...

Взвешенные средние значения									Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж
84.3	88.2	80.1	87.5	90.5	84.2	89.5	91.4	87.5	156 430	62	132 909	61	128 364	57
99.2	99.2	99.2	99.7	99.7	99.8	99.7	99.7	99.8	332	49	125	43	105	33
99.7	99.7	99.6	99.7	99.7	99.7	99.5	99.6	99.4	471	51	419	49	672	53
80.9	85.8	75.8	85.0	88.7	81.1	88.0	90.1	85.7	155 627	62	132 364	61	127 587	57
66.6	77.3	55.3	78.3	84.7	71.9	88.2	89.6	86.8	14 203	66	12 212	64	8 230	55
98.3	99.2	97.4	98.9	99.3	98.6	98.8	99.2	98.5	1 023	75	710	66	592	61
97.7	97.8	97.7	99.7	99.7	99.7	99.7	99.6	99.7	281	50	46	47	44	49
95.4	97.2	93.6	97.9	98.3	97.4	98.5	98.5	98.5	17 383	68	7 146	59	5 045	48
92.7	92.7	92.7	95.9	95.6	96.3	97.8	97.4	98.3	6 351	50	4 164	46	2 370	38
99.7	99.7	99.7	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	99.8	310	49	217	49	191	49
61.5	71.1	51.0	73.1	81.0	64.8	79.9	84.6	74.9	87 276	61	72 329	64	67 962	60
67.5	74.8	60.2	72.0	76.6	67.5	75.6	78.3	72.9	29 603	61	36 085	58	43 931	55

2. См. Введение к Статистическому приложению для лучшего понимания определения грамотности, источников и годов, к которым относятся данные.

3. Данные о грамотности за самый последний год не включают некоторые географические регионы.

4. Данные о грамотности за самый последний год рассчитаны исходя из абсолютных цифр, касающихся числа неграмотных и грамотных, представленных СИУ в ответах на его вопросник, посвященный грамотности.

Таблица 2В

Среда, благоприятствующая грамотности

Страна или территория		ТИРАЖ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ¹								
		Ежедневные газеты			Неежедневные газеты			Другие периодические издания		
		Тираж			Тираж			Тираж		
		Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей
		2000 г.	2000 г.	2000 г.			2000 г.	2000 г.	2000 г.	
Арабские государства										
1	Алжир	24 ^v	796 ^v	27	82 ^v	909 ^v	31 ^v	106 ^v	...	...
2	Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3	Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...	...
4	Египет	16 ^x	2 080 ^x	31	45 ^x	1 371 ^x	21 ^x	235 ^x	2 773 ^x	42 ^x
5	Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6	Иордания	5	352 ^v	74	20	155 ^v	33 ^v	270 ^v	148 ^v	31 ^v
7	Кувейт	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8	Ливан ³	13	220	63	7	...	...	49	...	...
9	Ливийская Арабская Джамахирия	4 ^{**v}	71 ^{**v}	14	...	...	...	...	...	...
10	Мавритания	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	Марокко ⁴	23	846	29	507	4 108	141	364	4 956	170
12	Оман	5 ^v	...	...	...	...	...	29 ^v	...	...
13	Палестинские А.Т.	3	...	...	13	2 058	645	62	1 854	581
14	Катар	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15	Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Судан	...	...	...	11 ^v	5 644 ^v	188 ^v	54 ^v	68 ^v	2 ^v
17	Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	Тунис	7	180	19	29	940	99	182	525	55
19	Объединенные Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	...	...	...	...
20	Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа										
21	Албания	...	...	...	...	...	...	...	...	...
22	Беларусь ⁵	20 ^v	1 559 ^v	154 ^v	600	10 339	1 030	318 ^v	1 687 ^v	167
23	Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	Болгария ³	43	1 400	173	527 ^x	2 649 ^x	325 ^x	619 ^x	1 247 ^x	153 ^x
25	Хорватия ^{3, 5}	12	595	134	229	568 ^v	128 ^v	2 003	...	...
26	Чешская Республика	103	...	...	712	...	...	2 437	...	...
27	Эстония ³	13	262	192	93	...	...	956	2 144	1 569
28	Венгрия ^{3, 5, 6}	40	1 625	162	167	...	...	433 ^v	...	...
29	Латвия	26	327	138	201	1 754	739	325	1 856	782
30	Литва	22	108	31	339	949	271	753	...	...
31	Польша	42	3 928	102	24	583	15	5 468	67 820	1 754
32	Республика Молдова	6 ^v	660 ^v	153 ^v	170	915	214	99	258	60
33	Румыния	145^{**}	...	...	320 [*]	1 608 [*]
34	Российская Федерация ^{3, 5}	333	...	...	10 188	...	...	...	...	...
35	Сербия и Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	Словакия	16	705	131	435	2 651	492	1 014	13 823	2 564
37	Словения	5	335	168	200	...	...	1 278	...	...
38	б. ю. Республика Македония	5	108	54	33	121	60	116	235	116
39	Турция	542	...	...	688	...	...	1 635	...	...
40	Украина	61	8 683	175	2 606	38 985	785	1 245	3 988	80
Центральная Азия										
41	Армения	8	...	...	83	...	...	41	114	36
42	Азербайджан ^{3, 5}	15 ^x	80 ^x	10 ^x	329 ^x	122 ^x	15	38 ^v	50 ^v	6 ^v
43	Грузия	35	26	5	122 ^x	...	...	149	728	138
44	Казахстан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	Кыргызстан	3	...	...	181	...	...	36	170	35
46	Монголия ^{3, 5}	5	44	18	27	94 ^v	38 ^v	38	85	34
47	Таджикистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Туркменистан	2	32	7	22	338	73	20	47	10
49	Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан										
50	Австралия ^{3, 5}	48	3 083	161	97	381	20	...	...	...
51	Бруней-Даруссалам	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	Камбоджа	...	...	...	...	...	...	...	...	...

КНИГОПЕЧАТАНИЕ ¹		НАЦИОНАЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ ¹			ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ								
Число наименований непериодических печатных изданий (книг и брошюр)		Число томов (книг) (тыс.)	Зарегистри- рованные пользователи (тыс.)	Число книг, выданных читателям по абонементу (тыс.)	Радиоприемники			Телевизионные приемники			ПК ² на 1 тыс. жителей	Пользователи Интернетом (по оценке) ² на 1 тыс. жителей	
Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей				Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей ¹	% домо- хозяйств, имеющих радио ²	Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей ¹	% домо- хозяйств, имеющих телевизоры ²			
1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
Арабские государства													
133	0.4	...	...	3	7 100	246	71	3 100	107	88	8	16	1
92 ^v	14 ^v	...	...	...	338	541	99 ^x	275	441	95	151	173	2
...	...	...	...	...	52	86	57	28	46	41	14	6	3
1410 ^v	2 ^v	1 001 ^v	456 ^v	...	20 500	320	88	7 700	120	89	16	27	4
...	...	...	...	...	4 850	227	...	1 750	82	...	8	1	5
...	...	...	...	...	1 660	362	83 ^x	500	109	93	38	58	6
219 ^{**}	10	270	...	...	1 175	643	...	875	478	95	117	102	7
289 ^v	9 ^v	...	...	...	2 850	864	98 ^z	1 180	358	93	76	111	8
...	...	...	...	...	1 350	273	91 ^x	730	148	95 ^y	24	23	9
...	...	...	...	...	360	148	50	62	26	21	10	4	10
386	1	...	...	...	6 640	239	89	3 100	112	76	17	23	11
12	0.5	115	15 ^{**}	194	1 400	586	79	1 600	670	79	34	65	12
...	...	...	...	...	...	...	83	...	...	94	...	...	13
...	...	...	...	...	256	469	...	230	421	90	183	116	14
...	...	...	...	...	6 250	310	90 ^x	5 100	253	99	128	60	15
...	...	...	...	...	7 550	257	80	2 380	81	49	6	3	16
...	...	...	85	162	4 150	270	...	1 050	68	80	19	13	17
1 260	13.4	...	...	...	2 060	224	77	920	100	92	34	52	18
...	...	1 000	15	365	820	311	91 ^x	310	117	86	153	346	19
...	...	...	...	...	1 050	64	60 ^x	470	29	43	8	5	20
Центральная и Восточная Европа													
...	...	...	...	...	810	258	82	405	129	90	11	4	21
6 073 ^v	60 ^v	...	...	...	3 020	297	48	2 520	248	88 ^z	...	81	22
...	...	...	...	...	940	267	...	1	0.3	87	...	24	23
4 971	61	2 522	22	758	4 510	544	...	3 310	400	79 ^z	51	79	24
2 309	52	2 505	220	738	1 510	342	94 ^x	1 220	277	94 ^y	171	178	25
12 551	122	5 603	36	597	8 270	802	80	5 470	530	99	176	254	26
3 265	237	2 285	60	486	1 010	718	97	605	430	92	213	332	27
10 352	103	7 554	28	2	7 010	691	93 ^x	4 420	436	96 ^y	111	161	28
2 178	91	2 185 ^v	43 ^v	3 042 ^v	1 760	723	80	1 220	501	79	172	133	29
4 097	117	5 761	15	1 562	1 900	539	98 ^x	1 700	482	97	110	144	30
19 192	50	2 731	40	543	20 200	522	95 ^y	13 050	337	91	106	230	31
1 166	27	2 666	27	1 392	3 220	746	70 ^x	1 260	292	...	18	35	32
7 874	35	19 035	77	738	7 200	319	41	5 250	233	97	80	98	33
...	...	73 632	100	22 729	61 500	417	...	60 500	411	98	90	42	34
...	...	5 977 ^v	295 ^v	512 ^v	3 150	298	...	2 750	260	92	28	61	35
3 153	59	6 035	31	863	3 120	580	90	2 620	487	100	180	160	36
3 450	173	1 360	11	228	805	403	92	710	356	91	302	378	37
733	36	2 983 ^v	760 ^v	947 ^v	410	206	...	510	257	82 ^y	...	49	38
2 920	4	1 553	27	...	11 300	173	49 ^x	20 900	321	...	43	61	39
6 282	13	4 122	26	2 645	45 050	885	...	18 050	355	97	19	18	40
Центральная Азия													
516	16	6 847	2 088	2	850	264	42	825	256	91	20	20	41
444 ^v	6 ^v	3 695	27	796	175	22	...	170	21	...	...	36	42
697	13	...	447	...	3 020	568	82	2 570	483	76	30	14	43
1 223	8	3 780	41	2 180	6 470	400	41 ^x	3 880	240	92 ^x	...	16	44
420 ^v	9 ^v	...	...	...	520	111	45 ^x	210	45	84 ^x	13	30	45
...	...	3 272	53	...	360	148	...	118	48	29	27	20	46
...	...	...	2	14	850	144	...	20	3	79 ^z	...	0.5	47
...	...	...	...	...	1 225	279	46 ^y	820	186	94 ^y	...	2 ^z	48
...	...	...	...	...	10 800	457	61 ^x	6 400	271	90 ^x	...	11	49
Восточная Азия и Тихий океан													
...	...	...	...	...	25 500	1 377	96	10 150	548	96	568	537	50
38 ^v	12 ^v	...	...	...	93	299	...	77	248	98 ^z	77	102 ^z	51
...	...	...	...	...	1 340	110	43 ^x	94	8	41	2	2	52

Таблица 2В (продолжение)

Страна или территория		ТИРАЖ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ¹								
		Ежедневные газеты			Неежедневные газеты			Другие периодические издания		
		Тираж			Тираж			Тираж		
		Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей
		2000 г.	2000 г.	2000 г.			2000 г.	2000 г.	2000 г.	
53	Китай ^{3, 5}	909	75 603	59	1 098	103 284	81	...	...	...
54	Острова Кука ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Индонезия ^{3, 5}	396 ^x	4 782 ^x	23 ^x	746	7 758 ^x	37 ^x	266 ^v	4 156 ^v	20 ^v
58	Япония ³	110	71 896	566	...	...	...	...	...	...
59	Кирибати ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...
61	Макао, Китай	10	167	372	7	20	44	188	...	...
62	Малайзия ³	31	2 191	95	...	...	...	...	...	...
63	Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	Микронезия (Федеративные Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	4 ^v	400 ^v	9 ^v	...	...	...	38 ^v	3 397	74 ^v
66	Науру ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Новая Зеландия	28	765	202	123	3 076	813	188 ^v	5 500	1 479 ^v
68	Ниуэ ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Филиппины	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	Республика Корея ^{3, 5}	116	...	...	4 708	...	...	...	...	...
73	Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	Сингапур ^{3, 5}	9	1 096	273	3	115	29	...	...	...
75	Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд ³	34 ^v	11 753 ^v	197 ^v	...	...	...	...	...	...
77	Тимор-Леште ^{3, 5}	1	...	...	1	...	...	...	...	...
78	Токелау ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	...	...	...	...	...	...	...	...	...
80	Тувалу ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Вьетнам	5 ^x	450 ^{**x}	6 ^{**x}	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн										
83	Ангилья ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	Антигуа и Барбуда ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина ³	106	1 500	40	...	1 933 ^v	53 ^v	113	4 936	133
86	Аруба ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
87	Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
88	Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...
89	Белиз	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	Бермудские Острова ⁷	1	15	...	3	29	...	...	...	...
91	Боливия	29 ^v	788 ^{*v}	99 ^v	10 ^v	7 884 ^v	988 ^v	...	...	...
92	Бразилия ^{3, 5}	465	7 883	46	2 020	...	...	...	...	...
93	Британские Виргинские Острова ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Каймановы Острова ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили ^{3, 5}	53	...	...	9	...	...	...	...	...
96	Колумбия ^{3, 5}	24 ^x	1 093 ^x	26 ^x	4 ^x	131 ^x	3 ^x	...	...	...
97	Коста-Рика ³	6	275	70	27	...	...	306	...	...
98	Куба	2	600	54	31	923	82	205	1 166	104
99	Доминика ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...
100	Доминиканская Республика	9	230	28	8	215	26	188	6 274 ^v	776 ^v
101	Эквадор	36	1 220	98	40	175 ^v	15 ^v	27	1 086	87
102	Сальвадор	4 ^v	171 ^v	29 ^v	...	...	...	...	...	...
103	Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...
104	Гватемала	...	...	...	...	...	...	...	...	...
105	Гайана	2	57	75	4	48	63	24	131	173
106	Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Ямайка	...	...	...	...	...	...	...	...	...
109	Мексика	311	9 251	94	26	614	6	278	20 362	206
110	Монсеррат ⁷	...	...	...	1 ^v	1 ^v	...	...	...	...

Таблица 2В

КНИГОПЕЧАТАНИЕ ¹		НАЦИОНАЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ ¹			ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ								
Число наименований неперидических печатных изданий (книг и брошюр)		Число томов (книг) (тыс.)	Зарегистрированные пользователи (тыс.)	Число книг, выданных читателям по абонементу (тыс.)	Радиоприемники			Телевизионные приемники			ПК ² на 1 тыс. жителей	Пользователи Интернетом (по оценке) ² на 1 тыс. жителей	
Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей				Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей ¹	% домохозяйств, имеющих радиоприемники ²	Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей ¹	% домохозяйств, имеющих телевизоры ²			
1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
...	...	...	...	...	417 000	336	...	400 000	322	89	27	46	53
...	...	...	...	...	14	...	...	4	...	...	...	...	54
...	...	...	...	...	3360	154	...	1 200	55	...	...	...	55
...	...	...	...	...	500	636	93	21	27	57	48	60	56
121	0.1	...	...	...	31 500	155	74	13 750	68	56	12	21	57
...	...	7 312	...	...	120 500	955	99 ^x	86 500	686	100	382	449	58
...	...	...	...	...	17	...	56	1	...	24	...	...	59
...	...	...	...	...	730	148	52 ^x	52	11	30	3	3	60
340	77	...	...	...	...	...	68 ^x	...	...	93	200	250	61
5 084	23	...	...	...	9 100	425	77 ^y	3 600	168	89	150	327	62
...	...	...	...	...	82	217	...	66	174	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	51	...	...	15	...	11	64
227	0.5	...	...	...	4 200	92	2	260	6	3	5	0.5	65
...	...	...	...	...	7	...	...	1	...	...	...	...	66
5 405	144	...	...	...	3 750	1 018	99	1 926	523	98	424	496	67
...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	...	...	...	...	410	83	25	42	8	9	57	13	70
1 380	2	...	...	...	11 500	161	83	3 700	52	76	28	45	71
...	...	...	...	...	47 500	1 037	...	15 900	347	92	496	554	72
...	...	...	...	...	178	1 057	99	11	62	96	7	23	73
...	...	5 420	1 720	24 757	2 550	689	98 ^x	1 330	360	99	619	502	74
...	...	...	...	...	57	143	74	3	6	4	39	5	75
...	...	...	...	...	13 959	236	77 ^y	15 190	257	92	40	77	76
...	...	...	...	...	18	22	...	...	...	...	...	...	77
...	...	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	78
...	...	...	...	...	61	608	...	2	21	...	20	28	79
...	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	...	...	80
...	...	...	...	...	62	341	...	2	13	6	15	34	81
...	...	...	...	...	8 200	109	53 ^x	3 570	48	83	10	19	82
Латинская Америка и Карибский бассейн													
...	...	...	...	...	3	...	...	1	...	...	...	...	83
...	...	...	...	...	36	...	90 ^x	31	...	91 ^z	...	...	84
11 991 ^v	33 ^v	...	...	...	24 300	681	81 ^x	7 950	223	97 ^z	79	108	85
...	...	...	...	...	50	...	...	20	...	...	...	...	86
...	...	...	...	...	215	736	...	67	229	...	...	193	87
...	...	...	...	...	237	896	99 ^y	76	287	93	104	111	88
...	...	...	...	...	133	591	80 ^x	41	183	37	140	120	89
...	...	...	...	...	82	...	...	66	...	...	...	...	90
...	...	125	18	38	5 250	672	85 ^x	900	115	46 ^y	22	31	91
21 689 ^v	13 ^v	...	...	...	71 000	430	88	36 500	221	90	74	81	92
...	...	...	...	...	9	...	...	4	...	...	...	...	93
...	...	...	...	...	36	...	...	7	...	...	...	...	94
1 443	10	101	...	447	5 180	354	99	3 150	215	95	115	229	95
...	...	429	5	...	21 000	525	...	4 590	115	92	49	46	96
1 464 ^v	39 ^v	825	...	225	980	268	100 ^x	525	144	84 ^z	200	195	97
952	9	3 000	9	173	3 900	352	...	2 640	238	...	32	11 ^z	98
...	...	...	...	...	46	...	87 ^z	6	...	76 ^z	...	...	99
...	...	...	...	...	1 440	181	71 ^x	770	97	77 ^x	...	58	100
996	8	...	...	...	4 150	351	...	1 550	131	89	31	42	101
663 ^v	11 ^v	...	...	...	2 750	467	...	4 000	679	85 ^z	25	47	102
...	...	...	...	...	113	271	94 ^y	118	283	94 ^y	...	...	103
...	...	...	...	...	835	79	80 ^x	640	61	40 ^z	14	33	104
...	...	...	...	...	420	561	...	46	61	...	31	164	105
...	...	...	...	...	415	54	52	38	5	26	...	10	106
...	...	...	...	...	2 450	411	74 ^z	570	96	47	13	25	107
...	...	...	...	...	1 215	483	...	460	183	70	54	228	108
6 952 ^v	7 ^v	539	...	29	31 000	329	82 ^y	25 600	272	94	82	98	109
...	...	...	...	...	7	...	...	3	...	...	...	...	110

Таблица 2В (продолжение)

Страна или территория		ТИРАЖ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ¹								
		Ежедневные газеты			Неежедневные газеты			Другие периодические издания		
		Тираж			Тираж			Тираж		
		Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей
		2000 г.	2000 г.	2000 г.			2000 г.	2000 г.	2000 г.	
111	Нидерландские Антильские О-ва	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...
113	Панама	...	...	...	...	...	...	...	...
114	Парагвай	...	...	...	...	...	...	...	...
115	Перу ²	57 ^v	570 ^v	23 ^v	...	...	43 ^v	...	...
116	Сент-Китс и Невис ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
117	Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...
118	Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...
119	Суринам	2 ^v	28 ^v	67 ^v	9 ^v	63 ^v	152 ^v	8 ^v	8 ^v	20 ^v
120	Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Острова Теркс и Кайкос ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
122	Уругвай ³	4	...	...	...	...	...	...	...
123	Венесуэла ⁸	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа										
124	Андорра ⁷	2	...	...	...	...	...	...	...
125	Австрия ^{3, 5, 9}	16	2 503	309	120	...	2 685 ^v	...	...
126	Бельгия ³	29	1 568	153	...	...	...	...	...
127	Канада ³	104	5 167	168	...	...	...	...	...
128	Кипр ⁷	8	87	...	38	200	50	372	...	
129	Дания	33	1 507	283	10	1 415	266	117	...	
130	Финляндия ^{10, 11, 12}	55	2 304	445	149	924	178	5 711	...	
131	Франция ^{3, 5, 12}	84	8 424	142	245 ^x	2 236 ^x	38 ^x	...	...
132	Германия ^{3, 5}	382	23 946	291	25	2 021	25	...	...
133	Греция ^{3, 12}	207 ^v	...	...	14	441	40	...	...
134	Исландия ^{3, 5}	3	91	322	20	57	202	938 ^{**x}	...	
135	Ирландия ^{3, 5, 12}	6	564	148	61	1 354	355	...	...
136	Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Италия ³	89	6 273	109	...	...	...	...	...
138	Люксембург ^{3, 5}	5	120	276	10	86 ^x	200 ^x	...	...
139	Мальта	4 ^v	...	...	11 ^v	...	523 ^v	...	...
140	Монако ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Нидерланды ^{3, 5, 12}	35	4 443	279	49	317	20	...	...
142	Норвегия ¹³	82	2 545	569	70	367	82	...	...
143	Португалия ^{3, 5}	28	1 026	102	242 ^x	1 134	113	1 065 ^x	15 762 ^x	1 577 ^x
144	Сан-Марино ⁷	3 ^v	2 ^v	...	8 ^v	12 ^v	...	...	...
145	Испания	87	4 003	98	11 ^x	5 371 ^x	132 ^x	...	...
146	Швеция	90	3 627	410	71	382	43	389	22 112	2 497
147	Швейцария ³	104	2 666	372	120 ^x	1 190 ^x	166 ^x	...	...
148	Соединенное Королевство ^{3, 5}	108	19 159	326	467	6 246	106	...	...
149	Соединенные Штаты ³	1 476	55 945	196	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия										
150	Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Бутан	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Индия ¹⁴	5 221 ^v	59 023 ^v	60 ^v	38 607 ^v	67 826 ^v	69 ^v	...	...
154	Иран, Исламская Республика	112	...	...	906	...	...	...	...
155	Мальдивские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Непал	...	...	...	2 288 ^v	...	...	...	...
157	Пакистан ³	306	5 600	39	560 ^x	1 782 ^x	13 ^x	559 ^x	1 713	12 ^x
158	Шри-Ланка ^{3, 5}	12	536	29	36	1 322	71	...	...
Страны Африки к югу от Сахары										
159	Ангола	5 ^{**v}	133 ^{**v}	11 ^{**v}	...	...	...	...	...
160	Бенин	13 ^x	33 ^x	5 ^x	2 ^x	44 ^x	7 ^x	62 ^x	110 ^x	18 ^x
161	Ботсвана	1 ^{**v}	41 ^{**v}	25 ^{**v}	...	...	...	...	...
162	Буркина-Фасо	4 ^{**v}	15 ^{**v}	1 ^{**v}	...	...	...	...	...
163	Бурунди	1	15 ^{**v}	2 ^{**v}	5 ^v	8 ^v	1 ^v	...	...
164	Камерун ⁵	2 ^{**v}	92 ^{**v}	6 ^{**v}	12 ^v	69 ^v	5 ^v	...	...

Таблица 2В

КНИГОПЕЧАТАНИЕ ¹		НАЦИОНАЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ ¹			ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ								
Число наименований неперiodических печатных изданий (книг и брошюр)		Число томов (книг) (тыс.)	Зарегистрированные пользователи (тыс.)	Число книг, выданных читателям по абонементу (тыс.)	Радиоприемники			Телевизионные приемники			ПК ² на 1 тыс. жителей	Пользователи Интернетом (по оценке) ² на 1 тыс. жителей	
Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей				1999 г.	1999 г.	1999 г.	Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей ¹	% домохозяйств, имеющих радио ²			Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей^{1}	% домохозяйств, имеющих телевизоры^{2}
1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
...	...	...	...	...	217	1034	...	69	329	...	...	9 ^x	111
...	...	...	...	...	1240	265	78 ^x	320	68	60 ^z	28	17	112
...	...	...	...	...	815	293	83	510	183	77	38	61	113
...	...	...	...	...	925	182	...	515	101	69 ^z	35	17	114
1942 ^v	8 ^v	...	...	...	6650	269	74 ^z	3060	124	65 ^z	43	90	115
...	...	...	...	...	28	...	90 ^z	10	...	71 ^z	...	...	116
...	...	...	...	...	111	775	93 ^z	32	221	79 ^z	162	89 ^z	117
...	...	...	...	...	77	666	...	18	157	...	118	59	118
...	...	...	...	...	300	724	79 ^x	63	152	66	47 ^z	46	119
...	...	...	...	...	680	534	98 ^z	425	334	88	80	106	120
...	...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	...	121
674	20	...	...	...	1970	603	95 ^z	782	239	93 ^z	110 ^z	119 ^z	122
...	...	...	...	...	10750	471	85	4100	179	83	61	51	123
Северная Америка и Западная Европа													
173	...	...	...	...	16	...	...	27	...	...	...	...	124
...	...	...	...	...	6080	751	87	4250	525	98	371	412	125
...	...	...	...	...	8075	793	71 ^z	4720	463	99	272	330	126
22941	75	6955	5	81	32300	1079	99 ^x	21500	718	99 ^z	489	515	127
931	...	66	7	14	310	407	99	248	325	97	243	264	128
14455	272	4617	...	483	6020	1143	93 ^y	3121	592	97 ^z	579	515	129
13173	255	2150	...	451	7700	1498	96	3200	622	91	443	511	130
39083	66	...	...	...	55300	944	...	34800	594	95	346	313	131
78042 ^v	95 ^v	34688 ^v	169 ^v	...	77800	948	76	46500	567	94	432	437	132
...	...	...	...	...	5020	472	...	2540	239	98 ^z	82	135	133
1796 ^v	650 ^v	840	5	83	260	951	97 ^z	98	359	97	452	649	134
...	...	...	...	...	2550	692	95	1470	399	97	423	282	135
1969 ^v	34 ^v	...	...	...	3070	544	...	1690	299	93	255	317	136
32365	56	13186 ^v	592 ^v	1081 ^v	50500	879	...	30300	527	97 ^z	227	346	137
...	...	800	45	20	285	683	99 ^z	163	391	94	593	369	138
237 ^v	62 ^v	...	...	...	255	666	...	280	731	93	257	306	139
72	...	...	...	...	34	...	...	25	...	...	...	...	140
...	...	2656 ^v	...	...	15300	978	99	8100	518	99	470	510	141
4985	112	1841	146	60	4030	915	99 ^z	2030	461	100	533	310	142
2186 ^v	22 ^v	2684	67	423 ^v	3020	303	88 ^y	3310	333	100 ^z	139	199	143
...	...	...	...	...	16	...	...	9	...	...	...	...	144
59174	146	5822 ^v	...	...	13100	325	95 ^z	16200	402	99	195	192	145
12547 ^v	142 ^v	3663 ^v	...	130	8250	931	93	4600	519	94	627	578	146
18273	255	3109	12	98	7100	991	91 ^y	3310	462	100	720	356	147
110965 ^v	190 ^v	27900	66	...	84500	1454	79 ^z	30500	525	98 ^z	406	423	148
...	...	...	...	...	575000	2084	99 ^y	219000	794	98	653	546	149
Южная и Западная Азия													
...	...	...	...	...	2750	136	58 ^z	270	13	6 ^z	...	...	150
...	...	...	...	...	6150	48	32	770	6	29	3	1	151
...	...	...	...	...	37	19	21	11	6	3	5	5	152
14085 ^v	1 ^v	...	...	...	116000	120	35	63000	65	32	7	16	153
14783	23	...	...	...	17000	265	83	4610	72	77	72	47	154
...	...	...	...	...	34	128	...	7	28	68	65	49	155
...	...	...	...	...	840	38	43 ^z	130	6	13 ^z	3	3	156
...	...	...	...	...	13500	102	35	3100	24	39	4 ^z	10	157
4655	25	...	...	...	3850	213	63	1530	84	32	13	11	158
Страны Африки к югу от Сахары													
...	...	...	...	...	630	55	18	150	13	9	2	3	159
9 ^v	0.2 ^v	...	...	...	620	107	91	60	10	20	2	8	160
...	...	...	...	...	237	146	92	31	19	15	40	34	161
...	...	...	...	...	370	34	65	100	9	7	2	2	162
...	...	...	...	...	440	72	61	25	4	14	0.8	1	163
52 [*]	0.4	...	...	...	2270	161	54	450	32	18	6	4	164

Таблица 2В (продолжение)

Страна или территория		ТИРАЖ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ ¹								
		Ежедневные газеты			Неежедневные газеты			Другие периодические издания		
		Тираж			Тираж			Тираж		
		Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей	Число наименований	Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей
		2000 г.	2000 г.	2000 г.			2000 г.	2000 г.	2000 г.	
165	Кабо-Верде	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Центральноафриканская Республика	3 **v	6 **v	2 **v	...	...	...	...	...
167	Чад	2	2 **v	0,2 **v	10 v	...	...	32 v	...
168	Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Конго	6 **v	21 **v	6 **v	...	...	...	...	...
170	Кот-д'Ивуар	12 **v	238 **v	16 **v	...	...	...	...	...
171	Демократическая Республика Конго	9 **v	129 **v	3 **v	...	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	1 **v	2 **v	5 **v	...	...	...	...	...
173	Эритрея	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Эфиопия	2 v	23 v	0,4 v	78 v	402 v	6 v	15	688 v	
175	Габон	2 **v	35 **v	29 **v	...	...	...	...	...
176	Гамбия	1 v	2 **v	2 **v	...	...	...	...	...
177	Гана	4 **v	260 **v	14 **v	...	...	...	...	...
178	Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...
179	Гвинея-Бисау	1 **v	6 **v	5 **v	...	...	...	...	...
180	Кения ^{3, 5}	4 x	250 x	8 x	10 x	110 x	4 x	...	...
181	Лесото	2 **v	16 **v	9 **v	...	...	...	...	...
182	Либерия	6 **v	37 **v	14 **v	...	...	...	...	...
183	Мадагаскар	5 **v	68 **v	5 **v	...	...	...	...	...
184	Малави	5 **v	26 **v	2 **v	...	...	...	...	...
185	Мали	3 **v	13 **v	1 **v	...	...	...	...	...
186	Маврикий	5	138	116	33	150	127	64	65	
187	Мозамбик	12 v	43 v	3 v	40 v	206 v	12 v	32 v	83 v	
188	Намбия	4 **v	31 **v	17 **v	...	...	...	...	...
189	Нигер	1 **v	2 **v	0,2 **v	...	...	...	...	...
190	Нигерия	25 **v	2 760 **v	25 **v	...	...	...	...	...
191	Руанда	1 **v	1 **v	0,1 **v	8	13	2	10 **	...	
192	Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Сенегал	5 v	...	...	...	...	...	...	...
194	Сейшельские Острова ⁷	5 **v	46 **v	...	...	...	...	...	...
195	Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка ^{3, 5}	16	1 118	25	261	4 230	96	...	...
198	Свазиленд	...	...	...	...	...	...	...	...
199	Того	1	10	2	52	5 184	1 136	24	2 496	
200	Уганда ^{3, 5}	3	63	3	9	...	...	...	...
201	Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	...	...	...	...
202	Замбия	...	228	22	...	...	...	...	...
203	Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...

I	Весь мир	...	...	...	...	...	...	...	...
II	Страны переходного периода	...	...	...	...	...	...	...	...
III	Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	...
IV	Развивающиеся страны	...	...	...	...	...	...	...	...
V	Арабские государства	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	Центральная и Восточная Европа	...	...	...	...	...	...	...	...
VII	Центральная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	...	...	...	...	...	...	...	...
X	Северная Америка и Западная Европа	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Южная и Западная Азия	...	...	...	...	...	...	...	...
XII	Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...

Общее примечание. Данные по книгопечатанию, национальным библиотекам, радио- и телевизионным приемникам основаны в первую очередь на результатах обследований, представленных Статистическому институту ЮНЕСКО. Данные по тиражу газет объединяют данные обследований, представленные СИЮ, а также результаты обследований, проведенных Всемирной ассоциацией газет (World Association of Newspapers) (WAN, 2004). Оба указанные учреждения используют схожие методологии и определения.

Данные по информационным и коммуникационным технологиям (за исключением данных, относящихся к радио- и телевизионным приемникам) взяты из базы данных по Всемирным показателям в области телекоммуникаций Всемирного союза электросвязи (ВСЭ).

1. Статистический институт ЮНЕСКО. База данных по культуре и коммуникации.

2. ITU 2004 (МСЭ, 2004 г.).

3. Данные по наименованиям и тиражу ежедневных газет взяты из базы данных WAN.

4. Не включены данные по неежедневным газетам, выходящим 2 или 3 раза в неделю.

5. Данные по наименованиям и тиражу неежедневных газет взяты из базы данных WAN. Они не включают данные по газетам, выходящим только по воскресеньям.

6. Данные включают число томов книг и переплетенных периодических изданий, рукописей, микроформ, аудиовизуальных документов и других библиотечных материалов.

Таблица 2В

КНИГОПЕЧАТАНИЕ ¹		НАЦИОНАЛЬНЫЕ БИБЛИОТЕКИ ¹			ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ								
Число наименований неперидических печатных изданий (книг и брошюр)		Число томов (книг) (тыс.)	Зарегистрированные пользователи (тыс.)	Число книг, выданных читателям по абонементу (тыс.)	Радиоприемники			Телевизионные приемники			ПК ² на 1 тыс. жителей	Пользователи Интернетом (по оценке) ² на 1 тыс. жителей	
Общее число (тыс.)	На 1 тыс. жителей				Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей	% домохозяйств, имеющих радио ²	Общее число ¹ (тыс.)	На 1 тыс. жителей	% домохозяйств, имеющих телевизоры ²			
1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1999 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	1997 г.	1997 г.	2002 г.	2002 г.	2002 г.	
...	73	179	66	2	4	40	77	35	165
...	283	80	51	18	5	2	2	1	166
...	1670	233	44	10	1	2	2	2	167
...	90	139	59	1	2	11	6	4	168
...	341	108	32	33	11	6	4	1	169
...	2260	151	79	900	60	35	9	5	170
...	18030	391	15	6478	140	2	...	1	171
...	180	427	...	4	10	...	7	4	172
...	345	103	76	1	0.4	13	3	2	173
444	0.7	...	...	...	11750	194	21	320	5	2	1	0.7	174
...	208	178	77	63	54	54	19	19	175
10 ^v	0.8 ^v	...	...	...	196	164	73	4	4	12	14	18	176
7 ^v	— ^v	...	...	...	4400	240	57	1730	94	21	4	8	177
...	357	46	56	85	11	9	5	4	178
...	49	39	28	—	—	26	...	10	179
...	3070	107	87	730	25	17	6	13	180
...	104	60	29	54	31	17	...	12	181
...	790	330	...	70	29	...	...	0.3 ²	182
...	3050	209	41	325	22	8	4	3	183
...	2600	248	56	—	—	2	1	2	184
33 ^v	0.3 ^v	...	...	...	570	52	71	45	4	15	1	2	185
55 ^v	5 ^v	...	...	...	420	365	90	258	224	93	149	103	186
...	730	43	46	90	5	6	4	3	187
...	232	133	89	60	34	39	68	25	188
...	680	70	33	125	13	5	0.6	1	189
...	23500	223	62	6900	65	26	7	3	190
...	...	1	...	0.1	601	102	41	0.6	0.1	2	...	3	191
...	...	9	...	0.2	38	273	54	23	163	36	...	70	192
...	1240	142	73	361	41	29	20	11	193
...	42	...	93	11	...	89	...	...	194
...	...	20	10	...	1120	270	53	53	13	7	...	2	195
...	470	61	17	135	17	8	...	9	196
...	13750	325	73	5200	123	54	74	69	197
...	155	158	58	21	21	18	23	19	198
5 ^v	0.1 ^v	...	...	...	940	228	86	73	18	51	31	42	199
...	2600	121	54	315	15	6	3	4	200
...	8800	270	52	103	3	14	4	2	201
...	1030	105	61	277	28	26	7	5	202
...	...	101	13	31	1140	94	64	370	30	26	47	39	203
...	I
...	II
...	III
...	IV
...	V
...	VI
...	VII
...	VIII
...	IX
...	X
...	XI
...	XII

7. Показатели не были рассчитаны из-за отсутствия данных по народонаселению за указанный год.

8. Число наименований неперидических печатных публикаций включает в себя только те, которые были изданы в первый раз.

9. Данных о зарегистрированных пользователях не имеется. Данные касаются числа посещений, в том числе посещений выставок.

10. В данные по ежедневным газетам не включены данные по тем из них, которые не входят в Финскую ассоциацию газет.

11. В данные по наименованиям газет, не выходящим ежедневно, не включены данные по тем из них, которые не входят в Финскую ассоциацию газет: речь идет о 9 выходящих не ежедневно газетам.

12. Данных по зарегистрированным пользователям не имеется. Данные касаются лишь числа посещений библиотек.

13. Данные по наименованиям ежедневных газет не включают данных по их воскресным выпускам.

14. В данные по тиражу ежедневных газет включены данные по газетам, выходящим 1 раз в 3 или 2 недели.

(z) Данные за 2001 г.

(y) Данные за 2000 г.

(x) Данные за 1999 г.

(v) Данные за 1998 г.

Таблица 3

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
		1998/1999 г.				2002/2003 г.				2002/2003 г.			
		В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства													
1 Алжир	2.5	1.01	3.8	3.8	3.8	0.99	...	...	...	...	...	...	...
2 Бахрейн	32.0	0.95	36.7	37.7	35.5	0.94	35.8	36.6	34.9	0.95	...	...	...
3 Джибути	0.5	1.50	1.2	1.2	1.2	0.99	1.2	1.2	1.2	0.99	...	...	...
4 Египет	9.8	0.95	13.7	14.1	13.3	0.95	12.5	12.9	12.1	0.94	...	...	...
5 Ирак	5.2	0.98	3.8	3.9	3.8	0.98	...	...	...	...	...	...	...
6 Иордания	27.2	0.91	30.4	31.5	29.2	0.93	28.0	28.9	26.9	0.93	...	...	...
7 Кувейт	78.8	1.01	69.9	70.0	69.8	1.00	58.4	58.4	58.4	1.00	...	...	...
8 Ливан	65.0	0.97	74.8	75.4	74.1	0.98	72.4	72.7	72.0	0.99	...	...	...
9 Ливийская Арабская Джамахирия	4.9*	0.98**	7.8**	8.0**	7.7**	0.96**	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	...	...	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11 Марокко	44.0	0.52	56.1	69.1	42.5	0.62	49.2	60.3	37.7	0.62	...	...	...
12 Оман	5.2	0.87	5.5	5.9	5.0	0.84	4.7	5.1	4.3	0.83	...	...	...
13 Палестинские А.Т.	39.1	0.97	27.4	27.9	26.8	0.96	22.7	23.5	22.0	0.94	...	...	...
14 Катар	25.3	0.98	33.9	35.3	32.4	0.92	30.6	31.8	29.3	0.92	...	...	...
15 Саудовская Аравия	4.9	0.91	4.9	5.0**	4.7**	0.94**	4.9	5.0**	4.7*	0.94**	...	...	...
16 Судан	...	...	26.6	28.4	24.6	0.86	26.6	28.4	24.6	0.86	...	...	...
17 Сирийская Арабская Респ.	7.9	0.90	10.5	10.9	10.2	0.94	10.5	10.9	10.2	0.94	...	...	...
18 Тунис	13.2	0.95	21.6**	21.7**	21.5**	0.99**	21.6**	21.7**	21.5*	0.99**	...	...	...
19 Объед. Арабские Эмираты	60.8	0.97	75.3	75.8	74.8	0.99	54.9	55.3	54.5	0.98	...	...	...
20 Йемен	0.6	0.87	0.7	0.7	0.7	0.93	0.5**	0.5**	0.4*	0.94**	...	...	...
Центральная и Восточная Европа													
21 Албания	43.5*	1.09**	47.0	46.4	47.7	1.03	47.0	46.4	47.7	1.03	...	...	...
22 Беларусь	77.7	0.92	101.9	102.7	101.0	0.98	91.7	92.1	91.2	0.99	...	...	...
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	63.8	0.99	75.5	76.3	74.8	0.98	70.9	71.6	70.1	0.98	...	...	...
25 Хорватия	40.6	0.98	45.5	46.1	44.9	0.97	44.5	45.1	43.9	0.97	...	...	...
26 Чешская Республика	93.4	1.06	102.0	102.1	101.9	1.00	80.4	80.4	80.3	1.00	...	...	...
27 Эстония	86.0	0.98	112.9	113.1	112.5	0.99	90.1	89.9	90.4	1.01	...	...	...
28 Венгрия	78.6	0.98	80.5	81.5	79.4	0.97	79.3	80.2	78.4	0.98	...	...	...
29 Латвия	49.6	0.95	74.3	76.5	72.0	0.94	72.0	73.8	70.1	0.95	...	...	...
30 Литва	49.4	0.97	58.3	59.1	57.4	0.97	56.4	56.9	55.8	0.98	...	...	...
31 Польша	50.0	1.01	50.6	50.5	50.6	1.00	49.4	49.3	49.5	1.00	...	...	...
32 Республика Молдова	39.5	0.96	46.9	47.5	46.2	0.97	44.5	45.1	43.8	0.97	...	...	...
33 Румыния	62.6	1.02	76.4	75.2	77.6	1.03	76.4	75.2	77.6	1.03	...	...	...
34 Российская Федерация	...	...	93.9	96.6**	91.1**	0.94**	...	...	...	...	...	...	...
35 Сербия и Черногория ¹	43.8	0.99	43.7 ^У	43.5 ^У	44.0 ^У	1.01 ^У	42.7 ^У	42.4 ^У	43.0 ^У	1.01 ^У	...	...	...
36 Словакия	...	...	86.9	87.9	85.8	0.98	68.1	68.3	68.0	1.00	...	...	...
37 Словения	68.6	0.91	67.7	69.0	66.3	0.96	67.7	69.0	66.3	0.96	...	...	...
38 б. ю. Республика Македония	27.5	1.01	28.5	28.3	28.7	1.01	26.8	26.5	27.0	1.02	...	...	...
39 Турция	5.8	0.94	7.6	7.8	7.3	0.94	...	...	...	...	...	...	...
40 Украина	47.1	0.98	76.4	77.2	75.4	0.98	37.9	38.1	37.6	0.99	...	...	...
Центральная Азия													
41 Армения	...	...	34.6	33.5	35.7	1.07	...	...	...	...	...	...	...
42 Азербайджан	19.6	0.89	24.6	24.6	24.6	1.00	16.8	16.7	17.1	1.02	...	...	...
43 Грузия	35.3	0.99	42.7	41.4	44.0	1.06	30.3	29.1	31.6	1.09	...	...	...
44 Казахстан	13.6	0.95	29.4	29.7	29.1	0.98	28.5	28.7	28.2	0.99	...	...	...
45 Кыргызстан	9.2	0.78	11.3	11.6	11.1	0.95	8.2	8.4	8.0	0.95	...	...	...
46 Монголия	27.1	1.21	33.8	31.6	36.0	1.14	30.8	...	...	...	...	...	...
47 Таджикистан	7.3	0.76	10.1	10.4	9.8	0.94	9.0	9.3	8.8	0.94	...	...	...
48 Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан	...	...	28.1	29.0	27.1	0.94	21.6	22.3**	20.8*	0.94**	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан													
50 Австралия	...	...	101.7	101.5	101.8	1.00	49.9	49.7	50.0	1.01	...	...	...
51 Бруней-Даруссалам	51.3	1.03	48.5	48.3	48.6	1.01	...	...	...	...	...	...	...
52 Камбоджа	5.3*	1.03**	7.0	6.8	7.2	1.05	6.3	6.2	6.5	1.05	...	...	...
53 Китай	37.2	0.97	36.4	37.8	34.9	0.92	24.5**	...	...	...	...	...	...
54 Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		1998/1999 г.				2002/2003 г.				2002/2003 г.				
		В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
55	Корейская НДР	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	3-5	15.4 **	15.2 **	15.5 **	1.02 **	...	...	...	...	...	...	...
57	Индонезия	5-6	17.5 **	17.5 **	17.6 **	1.01 **	21.4	20.5	22.3	1.09	21.4	20.5	22.3	1.09
58	Япония	3-5	83.1	82.2 **	84.0 **	1.02 **	84.9	83.8 **	86.1 **	1.03 **	84.8	83.7 **	86.0 **	1.03 **
59	Кирибати	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	3-5	7.9	7.5	8.3	1.11	8.0	7.8	8.2	1.05	7.5	7.3	7.7	1.06
61	Макао, Китай	3-5	86.9	89.0	84.7	0.95	85.3	87.6	82.9	0.95	79.0	80.6	77.2	0.96
62	Малайзия	5-5	109.5	110.2	108.8	0.99	98.8	95.3	102.5	1.08	71.9	69.9	74.0	1.06
63	Маршалловы Острова ¹	4-5	...	...	...	...	51.5 ^z	52.1 ^z	50.8 ^z	0.97 ^z	49.3 ^z	50.0 ^z	48.6 ^z	0.97 ^z
64	Микронезия (Фед. Штаты)	3-5	36.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	3-4	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Науру ¹	5-5	140.9 **	143.9 **	137.9 **	0.96 **	...	...	...	...	...	...	...
67	Новая Зеландия	3-4	84.5	84.3	84.6	1.00	88.4	88.0	88.7	1.01	87.0	86.6	87.5	1.01
68	Ниуэ ¹	4-4	128.6	120.8	138.9	1.15	147.8 ^z	133.3 ^z	163.6 ^z	1.23 ^z	...	...	...	...
69	Палау ¹	3-5	62.5	56.2	69.2	1.23	65.5 ** ^y	61.9 ** ^y	69.5 ** ^y	1.12 ** ^y	...	...	...	...
70	Папуа-Новая Гвинея	6-6	33.5	34.3	32.6	0.95	58.2	60.1	56.1	0.93	45.6 ^z	48.5 ^z	42.5 ^z	0.88 ^z
71	Филиппины	5-5	30.7	30.0	31.5	1.05	38.5	37.8	39.3	1.04	31.1 **	31.6 **	30.6 **	0.97 **
72	Республика Корея	5-5	79.8	79.8	79.8	1.00	85.8	85.4	86.3	1.01	47.1	46.6	47.6	1.02
73	Самоа	3-4	55.5	51.9	59.3	1.14	54.2 **	48.6 **	60.1 **	1.24 **	36.2 ** ^z	33.1 ** ^z	39.5 ** ^z	1.19 ** ^z
74	Сингапур	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Соломоновы Острова	5-5	...	...	...	...	20.5	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд	3-5	86.6	87.5	85.6	0.98	88.2 **	88.5 **	87.8 **	0.99 **	85.1 **	85.5 **	84.8 **	0.99 **
77	Тимор-Леште	4-5	...	...	...	...	11.2 ^z	...	...	...	...	...	...
78	Токелау	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Tonga	3-4	21.7	20.2	23.3	1.15	29.4 ** ^y	26.7 ** ^y	32.2 ** ^y	1.21 ** ^y	21.6 ** ^y	14.1 ** ^y	29.4 ** ^y	2.08 ** ^y
80	Тувалу ¹	3-5	79.5 **	71.2 **	89.2 **	1.25 **	82.4 ^z	76.6 ^z	89.2 ^z	1.16 ^z	...	...	...	...
81	Вануату	4-5	73.2 **	69.6 **	77.1 **	1.11 **	75.6 ^z	74.6 ^z	76.8 ^z	1.03 ^z	60.1 ^z	59.0 ^z	61.4 ^z	1.04 ^z
82	Вьетнам	3-5	40.2	41.5	38.8	0.94	45.3	46.6	43.9	0.94	42.3 ^z	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн														
83	Ангилья ¹	3-4	...	...	...	...	116.1 ^z	117.8 ^z	114.6 ^z	0.97 ^z	95.0 ** ^z	95.8 ** ^z	94.3 ** ^z	0.98 ** ^z
84	Антигуа и Барбуда ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина	3-5	57.0	56.3	57.6	1.02	60.5	60.0	60.9	1.01	60.2	59.7	60.6	1.02
86	Аруба ¹	4-5	96.9	96.8	97.0	1.00	100.2	100.8	99.6	0.99	90.9 ^z	93.5 ^z	88.2 ^z	0.94 ^z
87	Багамские Острова	3-4	...	...	...	...	30.4 **	30.6 **	30.2 **	0.99 **	22.5 ^z	23.2 ^z	21.8 ^z	0.94 ^z
88	Барбадос	3-4	82.2	82.9	81.5	0.98	88.5	88.3	88.7	1.00	81.0	80.3	81.7	1.02
89	Белиз	3-4	27.8	27.4	28.2	1.03	28.8	27.7	29.8	1.07	27.8	26.8	28.8	1.07
90	Бермудские Острова ¹	4-4	...	...	...	...	54.6 ^y	...	...	...	38.6 ^y	...	...	...
91	Боливия	4-5	44.1	43.9	44.3	1.01	47.3	46.9	47.8	1.02	37.7	37.3	38.2	1.02
92	Бразилия	4-6	53.5	53.3	53.7	1.01	57.2	57.2	57.2	1.00	49.2	...	...	...
93	Британские Виргинские О-ва ¹	3-4	61.6	57.0	66.3	1.16	86.4	88.4	84.3	0.95	75.0	75.3	74.7	0.99
94	Каймановы Острова ²	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили	3-5	73.6	74.0	73.3	0.99	45.8	46.1	45.6	0.99	31.3	31.4	31.3	1.00
96	Колумбия	3-5	34.8	34.4	35.2	1.02	37.1	37.0	37.3	1.01	33.5	33.3 **	33.6 **	1.01 **
97	Коста-Рика	4-5	80.5	79.8	81.2	1.02	60.9	60.4	61.4	1.02	43.3	42.7	44.0	1.03
98	Куба	3-5	102.0	100.2	103.9	1.04	114.6	115.4	113.8	0.99	100.0	...	...	...
99	Доминика ¹	3-4	76.1	72.1	80.3	1.11	51.0	54.2	47.9	0.88	48.6 **	51.7 **	45.6 **	0.88 **
100	Доминиканская Республика	3-5	35.2	35.0	35.4	1.01	34.3	34.1	34.5	1.01	30.6	30.6	30.6	1.00
101	Эквадор	5-5	63.6	62.5	64.7	1.04	74.4	73.3	75.6	1.03	62.5	61.7	63.3	1.03
102	Сальвадор	4-6	40.2	39.3	41.1	1.05	48.6	47.3	50.1	1.06	43.6	42.3 **	45.0 **	1.07 **
103	Гренада ¹	3-4	...	...	...	...	85.8	86.3	85.2	0.99	84.8	85.2	84.4	0.99
104	Гватемала	5-6	37.3 *	37.5 *	37.1 *	0.99 *	55.2 ^z	54.8 ^z	55.6 ^z	1.01 ^z	41.1 ^z	41.0 ^z	41.2 ^z	1.00 ^z
105	Гайана	4-5	120.2	120.6	119.9	0.99	120.2	120.4 **	120.0 **	1.00 **	95.3 ** ^z	95.6 ** ^z	95.1 ** ^z	1.00 ** ^z
106	Гаити	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас	4-6	...	...	...	...	21.4 ** ^z	20.9 ** ^z	22.0 ** ^z	1.05 ** ^z	21.4 ** ^z	...	...	...
108	Ямайка	3-5	83.6	80.5	86.8	1.08	85.7	83.7	87.7	1.05	85.0 **	83.2 **	87.0 **	1.05 **
109	Мексика	4-5	74.0	73.1	74.9	1.02	80.7	79.9	81.6	1.02	70.6	70.1	71.2	1.02
110	Монсеррат ¹	3-4	...	...	...	...	82.9 ^z	...	...	...	66.7 ^z	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	4-5	100.3	99.0	101.6	1.03	86.2 **	86.5 **	85.9 **	0.99 **	80.0 **	79.7 **	80.4 **	1.01 **
112	Никарагуа	3-6	24.7	24.4	24.9	1.02	27.7	27.3	28.2	1.03	27.7	27.3	28.2	1.03
113	Панама	4-5	37.7 **	38.5 **	36.9 **	0.96 **	55.8	55.5	56.1	1.01	52.0	51.7	52.3	1.01
114	Парагвай	3-5	25.5	25.1	25.9	1.03	30.0	29.9	30.1	1.01	26.3	25.9	26.6	1.03

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		1998/1999 г.				2002/2003 г.				2002/2003 г.				
		В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
115	Перу	3-5	56.1	55.5	56.8	1.02	57.9	57.3	58.5	1.02	57.9	57.3	58.5	1.02
116	Сент-Китс и Невис ¹	3-4	...	...	...	...	163.5	172.1	154.5	0.90	...	...	...	...
117	Сент-Люсия	3-4	85.2	85.6	84.8	0.99	64.1	60.0	68.5	1.14	46.9	43.8	50.3	1.15
118	Сент-Винсент и Гренадины	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
119	Суринам	4-5	...	...	...	...	94.2**	95.1**	93.2**	0.98**	94.2**	95.1**	93.2**	0.98**
120	Тринидад и Тобаго	3-4	59.8**	59.5**	60.2**	1.01**	66.4*	65.4**	67.4**	1.03**	55.2**	53.6**	56.9**	1.06**
121	Острова Теркс и Кайкос ¹	4-5	...	...	...	...	125.0	124.9	125.1	1.00	74.1	72.9	75.2	1.03
122	Уругвай	3-5	56.0	55.6	56.4	1.01	63.4	62.8	64.1	1.02	45.1	44.7	45.6	1.02
123	Венесуэла	3-5	44.2	43.6	44.7	1.03	52.7	52.4	52.9	1.01	47.0	46.6	47.5	1.02
Северная Америка и Западная Европа														
124	Андорра ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Австрия	3-5	81.5	81.7	81.3	0.99	86.4	86.4	86.3	1.00	72.4	71.7	73.2	1.02
126	Бельгия	3-5	109.9	110.7	109.1	0.99	116.1	116.5	115.6	0.99	99.8	100.0	99.6	1.00
127	Канада	4-5	66.0	65.8	66.3	1.01	64.6**z	65.1**z	64.1**z	0.98**z	64.6**z	65.1**z	64.1**z	0.98**z
128	Кипр ¹	3-5	59.8	59.2	60.4	1.02	59.6	59.5	59.8	1.00	55.8	55.4	56.2	1.02
129	Дания	3-6	91.0	90.9	91.0	1.00	91.6	91.6	91.5	1.00	91.6	91.6	91.5	1.00
130	Финляндия	3-6	48.3	48.5	48.1	0.99	56.0	56.2	55.8	0.99	55.5	55.6	55.5	1.00
131	Франция	3-5	110.6	110.7	110.6	1.00	112.7	112.7	112.7	1.00	100.0	100.0	99.9	1.00
132	Германия	3-5	93.6	94.4	92.7	0.98	99.6	101.9	97.2	0.95	83.8	84.8	82.7	0.98
133	Греция	4-5	68.4	67.8	69.1	1.02	67.7	66.5	69.0	1.04	67.7	66.5	69.0	1.04
134	Исландия	3-5	108.3	108.7	108.0	0.99	124.8	123.4	126.3	1.02	90.5	89.3	91.7	1.03
135	Ирландия	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
136	Израиль	3-5	106.0	106.8	105.2	0.98	112.2	112.1	112.3	1.00	97.4	97.0	97.8	1.01
137	Италия	3-5	95.4	96.1	94.6	0.98	101.4	102.2	100.5	0.98	99.2	99.9	98.4	0.98
138	Люксембург	3-5	72.9	73.4	72.4	0.99	85.5	85.0	85.9	1.01	72.7	71.9	73.6	1.02
139	Мальта	3-4	102.7	103.0	102.4	0.99	100.0	98.8	101.3	1.03	85.8	84.8	86.8	1.02
140	Монако ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Нидерланды	4-5	97.8	98.3	97.3	0.99	87.3	87.8	86.8	0.99	87.3	87.7	86.8	0.99
142	Норвегия	3-5	75.4	73.4	77.6	1.06	83.9	...	...	...	83.5	...	...	...
143	Португалия	3-5	66.3	66.4	66.1	1.00	72.9	72.1	73.6	1.02	71.9	70.9	73.0	1.03
144	Сан-Марино ²	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	3-5	99.4	99.8	99.0	0.99	111.3	111.6	111.1	1.00	98.9	98.9	98.9	1.00
146	Швеция	3-6	76.1	75.7	76.5	1.01	81.1	81.2	80.9	1.00	80.7	80.8	80.7	1.00
147	Швейцария	5-6	93.9	94.5	93.2	0.99	99.7	99.8	99.7	1.00	76.8	77.2	76.5	0.99
148	Соединенное Королевство	3-4	77.5	77.1	77.9	1.01	77.7	77.4	77.9	1.01	73.3	73.1	73.4	1.00
149	Соединенные Штаты	3-5	57.4	58.3	56.5	0.97	58.2	...	...	...	54.9	57.7	51.8	0.90
Южная и Западная Азия														
150	Афганистан	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	3-5	22.3	21.6	23.2	1.08	20.6	19.9	21.3	1.07	...	...	...	...
152	Бутан ³	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Индия	3-5	19.5	19.6	19.4	0.99	34.0	33.8	34.1	1.01	...	...	...	...
154	Иран, Исламская Республика	5-5	13.3	13.0	13.6	1.05	30.7	29.0	32.4	1.12	26.9	25.3	28.5	1.13
155	Мальдивские Острова	3-5	45.9	46.0	45.9	1.00	46.6	46.2	47.1	1.02	43.9	43.5	44.4	1.02
156	Непал	3-4	12.1**	13.9**	10.2**	0.73**	17.6	18.8	16.2	0.86	...	...	...	...
157	Пакистан	3-4	...	...	...	...	47.3	50.1	44.3	0.88	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары														
159	Ангола	3-5	25.5	33.5	17.6	0.53	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Бенин	4-5	4.6	4.7	4.5	0.94	5.2	5.4	5.1	0.95	3.4**	3.6**	3.3**	0.93**
161	Ботсвана	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
162	Буркина-Фасо	4-6	1.7	1.7	1.7	1.01	1.1**z	1.1**z	1.1**z	0.92**z	1.1**z	1.1**z	1.1**z	0.92**z
163	Бурунди	4-6	0.8	0.8	0.8	1.01	1.3	1.3	1.3	0.98	...	...	...	...
164	Камерун	4-5	11.6	11.9	11.3	0.95	14.9	14.9	15.0	1.01	...	...	...	...
165	Кабо-Верде	3-5	...	...	...	...	59.2	58.6	59.9	1.02	56.0	55.2	56.8	1.03
166	Центральноафриканская Респ.	4-5	...	...	...	...	2.6	2.5	2.6	1.05	...	...	...	...
167	Чад	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168	Коморские Острова	3-5	2.2	2.1	2.2	1.07	2.4	2.5	2.3	0.91	...	...	...	...
169	Конго	3-5	1.8	1.4	2.2	1.59	4.1**	4.0**	4.2**	1.06**	4.1**	4.0**	4.2**	1.06**
170	Кот-д'Ивуар	3-5	2.6	2.6	2.5	0.97	3.5*	3.5*	3.4*	0.97*	3.5*	3.5*	3.4*	0.97*

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)								НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ, ПОСТУПИВШИЕ В ПЕРВЫЙ КЛАСС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)					
1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
...
...	...	...	...	189.6	197.9	181.1	0.91	...	...	...	...	...	...
...
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77.5	76.3	78.8
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100.0	100.0	100.0
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95.0	95.0	95.0
52.8	52.4	53.2	1.02	56.6	56.3	56.8	1.01	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа													
...
...
109.9	110.7	109.1	0.99	116.1	116.5	115.6	0.99	...	...	...	...	...	...
66.0	65.8	66.3	1.01	64.6**z	65.1**z	64.1**z	0.98**z	...	...	...	...	...	...
...
91.0	90.9	91.0	1.00	91.6	91.6	91.5	1.00	...	...	...	...	...	...
48.3	48.5	48.1	0.99	56.0	56.2	55.8	0.99	...	...	...	...	...	...
110.6	110.7	110.6	1.00	112.7	112.7	112.7	1.00	...	...	...	...	...	...
93.6	94.4	92.7	0.98	99.6	101.9	97.2	0.95	...	...	...	...	...	...
68.4	67.8	69.1	1.02	67.7	66.5	69.0	1.04	...	...	...	...	...	...
108.3	108.7	108.0	0.99	124.8	123.4	126.3	1.02	...	...	...	...	...	...
5.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106.0	106.8	105.2	0.98	112.2	112.1	112.3	1.00	...	...	...	...	...	...
95.4	96.1	94.6	0.98	101.4	102.2	100.5	0.98	...	...	...	...	...	...
72.9	73.4	72.4	0.99	85.5	85.0	85.9	1.01	...	...	...	...	...	...
102.7	103.0	102.4	0.99	100.0	98.8	101.3	1.03	...	...	...	...	...	...
...
97.8	98.3	97.3	0.99	87.3	87.8	86.8	0.99	...	...	...	...	...	...
75.4	73.4	77.6	1.06	83.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66.3	66.4	66.1	1.00	72.9	72.1	73.6	1.02	...	...	...	...	...	...
...
99.4	99.8	99.0	0.99	111.3	111.6	111.1	1.00	...	...	...	...	...	...
76.1	75.7	76.5	1.01	81.1	81.2	80.9	1.00	...	...	...	...	...	...
93.9	94.5	93.2	0.99	99.7	99.8	99.7	1.00	...	...	...	...	...	...
77.5	77.1	77.9	1.01	77.7	77.4	77.9	1.01	...	...	...	...	...	...
57.4	58.3	56.5	0.97	58.2	61.7	54.6	0.88	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия													
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23.3	24.3	22.3
...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21.3**	21.4**	21.2**
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90.0	90.5	89.5
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.6	8.7	10.6
...
...
...
Страны Африки к югу от Сахары													
...
4.6	4.7	4.5	0.94	5.9	6.1	5.8	0.95	...	...	...	...	...	...
...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.1y	3.7y	4.7y
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.7z	2.4z	3.1z
11.6	11.9	11.3	0.95	14.9	14.9	15.0	1.01	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	59.2	58.6	59.9	1.02	...	...	...	73.5	71.9	75.2
...	...	...	...	2.6	2.5	2.6	1.05	...	...	...	...	...	...
...
...
1.8	1.4	2.2	1.59	4.1**	4.0**	4.2**	1.06**	...	...	...	13.5	13.1	13.9
2.6	2.6	2.5	0.97	3.5*	3.5*	3.4*	0.97*	...	...	...	11.4**y	10.5**y	12.6**y

Таблица 3 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		1998/1999 г.				2002/2003 г.				2002/2003 г.				
		В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
171	Демократ. Республика Конго	3-5	...	...	...	...	0.8**z	0.8**z	0.8**z	0.98**z	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	3-6	30.9	30.2	31.5	1.04	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Эритрея	5-6	5.3	5.6	5.0	0.89	5.9	6.0	5.9	1.00	4.2	4.2	4.3	1.01
174	Эфиопия	4-6	1.5	1.5	1.5	0.97	2.1	2.1	2.0	0.95	...	...	...	...
175	Габон	3-5	...	...	...	...	13.9**z	...	...	...	...	...	...	...
176	Гамбия	3-6	19.7	20.7	18.7	0.91	18.3	18.1	18.6	1.03	...	...	...	...
177	Гана	3-5	37.0	37.2	36.9	0.99	47.0	47.7	46.3	0.97	31.2	31.0	31.4	1.01
178	Гвинея	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	Гвинея-Бисау	4-6	3.2**	3.1**	3.3**	1.05**	3.2**y	3.1**y	3.3**y	1.05**y	...	...	...	...
180	Кения	3-5	38.3	37.1	39.6	1.07	48.2	48.4	48.0	0.99	32.7	32.5	33.0	1.02
181	Лесото	3-5	24.9	23.4*	26.5*	1.13*	29.6	30.5	28.6	0.94	...	...	...	...
182	Либерия	3-5	43.3	49.8	36.8	0.74	...	...	...	...	...	...	...	...
183	Мадагаскар	3-5	3.4**	3.3**	3.4**	1.02**	10.0	...	...	...	10.0	...	...	...
184	Малави	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
185	Мали	4-6	1.9	1.8	1.9	1.08	1.6**	1.6**	1.6**	1.00**	...	...	...	...
186	Маврикий	3-4	98.0	97.1	99.0	1.02	88.6	88.2	89.0	1.01	72.9	72.5	73.2	1.01
187	Мозамбик	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188	Намибия	3-5	20.1**	19.1**	21.2**	1.11**	27.5	24.0	31.1	1.30	...	...	...	...
189	Нигер	4-6	1.1	1.1	1.1	1.03	1.4	1.4	1.4	1.01	1.2	1.2	1.2	1.01
190	Нигерия	3-5	...	...	...	...	12.0	12.4	11.7	0.94	8.9	9.3	8.5	0.92
191	Руанда	4-6	...	...	...	...	2.5**z	2.5**z	2.5**z	0.99**z	...	...	...	...
192	Сан-Томе и Принсипи	3-6	25.5**	24.8**	26.2**	1.06**	25.8**	24.5**	27.1**	1.11**	...	...	...	...
193	Сенегал	4-6	2.9	2.9	2.9	1.00	3.4	3.2	3.5	1.10	2.6y	2.4y	2.7y	1.14y
194	Сейшельские Острова ¹	4-5	112.8	111.3	114.3	1.03	98.6	100.6	96.5	0.96	81.4	82.8	80.1	0.97
195	Сьерра-Леоне	3-5	...	...	...	...	4.1y	...	...	...	4.1y	...	...	...
196	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	6-6	24.2*	24.3*	24.1*	0.99*	31.6	31.2	32.0	1.02	17.1	16.6	17.5	1.05
198	Свазиленд	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
199	Того	3-5	2.7	2.7	2.7	1.00	2.8	2.8	2.8	0.99	2.8	2.8	2.8	0.99
200	Уганда	4-5	4.0	4.0	4.0	1.00	4.3	4.2	4.4	1.04	2.8	2.8	2.9	1.04
201	Объед. Республика Танзания	5-6	...	...	...	...	23.9**	24.0**	23.8**	0.99**	22.8**	22.9**	22.7**	0.99**
202	Замбия	3-6	2.3*	2.1*	2.5*	1.19*	...	...	...	...	...	...	...	...
203	Зимбабве	3-5	...	...	...	...	39.8	...	...	...	...	...	...	...

I	Весь мир ⁴	...	42.5	43.9	43.8	1.00	48.6	47.8	49.3	1.03	47.0	46.4	47.7	1.03
II	Страны переходного периода	...	28.1	28.8	27.4	0.95	34.6	33.5	35.7	1.07	28.5	28.7	28.2	0.99
III	Развитые страны	...	76.1	75.7	76.5	1.01	81.1	81.2	80.9	1.00	73.0	72.5	73.5	1.0
IV	Развивающиеся страны	...	32.9	33.7	32.0	0.95	34.3	34.1	34.5	1.01	30.6	30.6	30.6	1.00
V	Арабские государства	...	13.5	13.9	13.2	0.95	17.7	17.9	17.4	0.98	17.1	17.3	16.8	0.97
VI	Центр. и Восточная Европа	...	50.5	51.6	49.5	0.96	74.3	76.5	72.0	0.94	67.7	69.0	66.3	0.96
VII	Центральная Азия	...	17.4	18.2	16.6	0.91	28.8	29.4	28.1	0.96	21.6	22.3	20.8	0.94
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	53.1	51.0	55.3	1.08	56.2	54.4	58.1	1.07	45.6	46.9	44.1	0.94
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	...	58.4	57.9	58.9	1.02	60.9	60.4	61.4	1.02	50.6	...	...	...
X	Северная Америка и Западная Европа	...	81.5	81.7	81.3	0.99	86.8	87.1	86.6	0.99	80.7	80.8	80.7	1.00
XI	Южная и Западная Азия	...	19.5	19.6	19.4	0.99	32.3	31.4	33.3	1.06	...	...	...	...
XII	Страны Африки к югу от Сахары	...	4.6	4.7	4.5	0.94	5.6	5.7	5.5	0.98	...	...	...	...

1. Для расчета коэффициента охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

2. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

3. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождения данных по охвату с данными ООН по народонаселению.

Таблица 4

Доступ к начальному образованию

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовая гарантия бесплатного образования¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.				2002/2003 г.				
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
Арабские государства													
1 Алжир²	6-16	Yes	745	646	101.3	102.2	100.2	0.98	95.8	97.0	94.5	0.97	
2 Бахрейн	...	Yes	13	13	95.9	94.3	97.5	1.03	89.3	89.2	89.4	1.00	
3 Джибути	6-15	No	6	8	32.1	36.9**	27.3**	0.74**	40.7	44.7	36.8	0.82	
4 Египет³	6-13	Yes	1 449**	1 541**	88.8**	90.5**	87.1**	0.96**	95.7**	96.5**	94.8**	0.98**	
5 Ирак	6-11	Yes	709**	720** ^у	112.1**	119.3**	104.5**	0.88**	111.0** ^у	117.9** ^у	103.8** ^у	0.88** ^у	
6 Иордания²	6-16	Yes	126	139	99.0	98.9	99.2	1.00	100.2	99.8	100.5	1.01	
7 Кувейт²	6-14	Yes	35	40	99.0	98.9	99.0	1.00	92.4	91.9	93.0	1.01	
8 Ливан²,³	6-12	Yes	71	71	96.5	100.0	92.8	0.93	101.4	101.4	101.3	1.00	
9 Ливийская Арабская Джамахирия²	6-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания³	6-14	Yes	...	84	...	...	...	...	102.7	102.8	102.6	1.00
11 Марокко³	6-14	Yes	731	638	115.8	119.2	112.2	0.94	103.7	105.9	101.5	0.96	
12 Оман	...	Yes	52	49	81.1	81.2	80.9	1.00	71.1	71.6	70.5	0.98	
13 Палестинские А.Т.	6-15	...	95	96	104.2	103.5	104.9	1.01	90.1	90.3	90.0	1.00	
14 Катар³	6-14	Yes	11**	12**	113.8**	115.0**	112.4**	0.98**	105.8**	105.7**	106.0**	1.00**	
15 Саудовская Аравия³	6-11	Yes	379	407	65.2	65.5	64.9	0.99	66.2	66.6	65.8	0.99	
16 Судан³	6-13	Yes	...	584	...	...	...	...	65.3	69.4	61.0	0.88
17 Сирийская Арабская Респ.²	6-12	Yes	466	537	107.6	110.7	104.4	0.94	124.8	126.4	123.1	0.97	
18 Тунис	6-16	Yes	204	182 ²	100.6	100.8	100.5	1.00	98.5 ²	97.8 ²	99.3 ²	1.01 ²	
19 Объед. Арабские Эмираты³	6-15	Yes	47	54	89.7	91.0	88.4	0.97	108.0	107.9	108.2	1.00	
20 Йемен³	6-14	Yes	440	653	77.3	89.8	64.3	0.72	102.8	114.7	90.3	0.79	
Центральная и Восточная Европа													
21 Албания	6-13	Yes	67**	60	99.9**	100.6**	99.2**	0.99**	100.4	101.1	99.6	0.99	
22 Беларусь³	6-16	Yes	173	96	130.6	131.4	129.6	0.99	102.7	103.7	101.8	0.98	
23 Босния и Герцеговина³	...	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария²,³	7-16	Yes	93	77	97.9	98.8	96.9	0.98	100.8	101.1	100.4	0.99	
25 Хорватия	7-15	Yes	50	49	97.1	98.3	96.0	0.98	99.4	100.5	98.3	0.98	
26 Чешская Республика	6-15	Yes	124**	95	100.8**	101.8**	99.9**	0.98**	93.5	94.1	93.0	0.99	
27 Эстония	7-15	Yes	18	13	99.7	100.5	98.8	0.98	97.3	97.0	97.6	1.01	
28 Венгрия	7-16	Yes	127	112	104.0	105.7	102.3	0.97	100.0	100.4	99.5	0.99	
29 Латвия³	7-15	Yes	32	22	96.2	96.5**	95.9**	0.99**	88.4	89.5	87.3	0.98	
30 Литва²	7-16	Yes	54	41	104.0	104.5	103.5	0.99	93.6	93.6	93.6	1.00	
31 Польша²,⁴	7-18	Yes	535	434	100.6	...	...	...	95.4	...	...	...
32 Республика Молдова³	6-16	Yes	62	51	85.1	85.3**	85.0**	1.00**	90.6	91.2	89.9	0.99	
33 Румыния³	7-14	Yes	269	235	93.7	94.1	93.4	0.99	104.9	105.4	104.4	0.99	
34 Российская Федерация³	6-15	Yes	1 659	1 393	87.2	...	...	...	99.8	...	...	...
35 Сербия и Черногория⁵	7-14	...	...	92 ^у	...	...	...	...	98.3 ^у	98.0** ^у	98.6** ^у	1.01** ^у
36 Словакия²	6-16	Yes	75	60	101.5	102.1	100.8	0.99	95.3	96.4	94.2	0.98	
37 Словения²	7-15	Yes	21	22	95.3	95.7	94.9	0.99	117.1	118.2	115.9	0.98	
38 б. ю. Республика Македония²,³	7-15	Yes	32	28	103.3	103.3	103.2	1.00	94.7	95.8	93.6	0.98	
39 Турция³	6-14	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Украина³	6-17	Yes	623	500	93.6	94.0	93.2	0.99	105.3	105.6	105.1	0.99	
Центральная Азия													
41 Армения³	7-15	Yes	...	41	...	...	...	...	97.8	98.5	97.1	0.99
42 Азербайджан³	6-17	Yes	172	143	91.0	90.2	91.8	1.02	88.2	89.7	86.7	0.97	
43 Грузия³	6-14	Yes	74	58	98.0	97.3**	98.7**	1.01**	94.1	95.6	92.5	0.97	
44 Казахстан	7-17	Yes	305	259	93.7	92.7	94.8	1.02	102.6	102.7	102.5	1.00	
45 Кыргызстан³	7-15	Yes	120*	116	103.6*	103.3*	103.8*	1.00*	107.3	109.6	105.0	0.96	
46 Монголия	8-16	No	70	64	110.4	110.4	110.4	1.00	115.0	114.7	115.3	1.00	
47 Таджикистан³	7-15	Yes	177	184	105.8	108.8	102.7	0.94	120.5	122.9	118.1	0.96	
48 Туркменистан	7-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан³	7-16	Yes	...	622	...	...	...	...	104.9	104.9	105.0	1.00
Восточная Азия и Тихий океан													
50 Австралия	5-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Бруней-Даруссалам	5-16	No	8	7	109.8	110.6	108.9	0.99	98.6	98.7	98.4	1.00	
52 Камбоджа³	...	Yes	404**	521	111.4**	114.6**	108.1**	0.94**	132.3	138.2	126.3	0.91	
53 Китай³,⁶	6-14	Yes	...	19 528	...	...	...	...	99.3	99.8	98.7	0.99
54 Острова Кука⁷	5-15	...	0.7	0.6** ^у	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовая гарантия бесплатного образования¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.				2002/2003 г.				
			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)			
55	Корейская НДР	6-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	6-15	No	22 **	20 **z	122.5**	123.9 **	121.0**	0.98 **	111.7 **z	114.7 **z	108.5**z	0.95**z
57	Индонезия	7-15	No	...	4 985	...	...	...	...	115.5	115.3	115.7	1.00
58	Япония⁴	6-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Кирибати	6-15	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	6-10	No	180	193	121.0	127.8	114.0	0.89	124.2	130.7	117.4	0.90
61	Макао, Китай	5-14	...	6	5	88.1	87.4	88.8	1.02	95.1	97.0	93.1	0.96
62	Малайзия	...	No	...	525	...	...	...	...	92.4	92.5	92.2	1.00
63	Маршалловы Острова²⁵	6-14	No	1	2²	...	...	...	...	133.8z	140.8z	126.8z	0.90z
64	Микронезия (Фед. Штаты)	6-13	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	5-9	No	1 226	1 289	113.9	112.7	115.0	1.02	120.1	119.4	120.8	1.01
66	Науру⁵	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Новая Зеландия⁴	5-16	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Ниуэ⁵	5-16	...	0.04	0.03z	95.3	112.5	73.7	0.65	110.0z	123.1z	100.0z	0.81z
69	Палау²⁵	6-17	Yes	0.4	...	120.2	119.8	120.7	1.01	...	...	...	...
70	Папуа-Новая Гвинея	6-14	No	152	151	106.6	110.5	102.3	0.93	94.3	99.7	88.5	0.89
71	Филиппины³	6-12	Yes	2 551 **	2 637	133.5**	136.8 **	129.9**	0.95 **	134.8	139.7	129.6	0.93
72	Республика Корея²⁴	6-15	Yes	711	668	105.9	105.0	106.9	1.02	103.0	103.2	102.8	1.00
73	Самоа	5-14	No	5	6z	107.9	107.3	108.5	1.01	116.3z	115.5z	117.1z	1.01z
74	Сингапур	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Соломоновы Острова	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд	6-14	No	1 037 **	...	97.4**	101.0 **	93.6**	0.93 **	...	...	...	...
77	Тимор-Леште	7-15	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	6-14	No	3	3z	110.4	111.0	109.7	0.99	109.1z	110.6z	107.6z	0.97z
80	Тувалу⁵	7-14	No	0.2**	...	86.0**	84.8**	87.5**	1.03 **	...	...	...	...
81	Вануату	6-12	No	6 **	7 **z	104.9**	101.3 **	108.8**	1.07 **	121.2**z	118.9**z	123.8**z	1.04**z
82	Вьетнам³	6-14	Yes	2 035	1 649**	108.4	112.5	104.2	0.93	99.2**	102.2**	96.2**	0.94**
Латинская Америка и Карибский бассейн													
83	Ангилья⁵	5-17	...	0.2	0.2z	...	...	...	...	104.3z	88.2z	127.3z	1.44z
84	Антигуа и Барбуда	5-16	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина²,³	5-15	Yes	793	777	116.2	115.7	116.8	1.01	112.1	112.1	112.1	1.00
86	Аруба⁵	6-16	...	1	2	106.2	109.4	102.9	0.94	103.6	103.3	103.9	1.01
87	Багамские Острова	5-16	No	...	7 **	...	...	...	...	113.4**	117.0**	109.6**	0.94**
88	Барбадос	4-16	Yes	4	4	109.3	109.8	108.9	0.99	110.2	110.8	109.6	0.99
89	Белиз	5-14	Yes	8	8	129.0	130.3	127.8	0.98	115.1	112.4	118.0	1.05
90	Бермудские Острова	5-16	...	...	1z	...	...	...	...	100.6z	...	...	...
91	Боливия³	6-13	Yes	272	282	122.7	122.8	122.6	1.00	121.0	120.8	121.3	1.00
92	Бразилия³	7-14	Yes	4 227	4 067	125.5	...	...	...	124.6	130.3**	118.7**	0.91**
93	Британские Виргинские О-ва⁵	5-16	...	0.4	0.4	105.7	108.6	102.7	0.95	109.7	119.6	99.4	0.83
94	Каймановы Острова⁷	5-16	...	0.6	0.6z	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили²	6-14	Yes	288	266	97.7	98.2	97.2	0.99	92.2	92.9	91.4	0.98
96	Колумбия²,³	5-15	No	1 258 **	1 234	135.1**	137.7 **	132.4**	0.96 **	128.9	131.7	126.0	0.96
97	Коста-Рика³	6-15	Yes	86	86	101.9	102.6	101.1	0.98	104.8	104.6	105.1	1.01
98	Куба	6-14	Yes	161 **	135	97.2**	99.1 **	95.3**	0.96 **	92.5	93.4	91.6	0.98
99	Доминика⁵	5-16	No	2	1	105.1	111.4	98.6	0.88	75.7	79.0	72.6	0.92
100	Доминиканская Республика³	5-13	Yes	259	258**	139.6	144.0	135.0	0.94	140.7**	145.7**	135.5**	0.93**
101	Эквадор³	5-14	Yes	374	394	132.1	132.4	131.9	1.00	137.7	138.4	136.9	0.99
102	Сальвадор³	4-15	Yes	186	205	128.2	130.6	125.8	0.96	134.5	136.8	132.2	0.97
103	Гренада⁵	5-16	No	...	2	...	...	...	...	104.6	106.6	102.5	0.96
104	Гватемала	7-15	Yes	393 **	430	123.8**	126.2 **	121.2**	0.96 **	124.3	125.0	123.6	0.99
105	Гайана³	6-15	Yes	18	24**z	121.0	118.0	124.1	1.05	154.5**z	156.1**z	152.9**z	0.98**z
106	Гаити	6-11	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас²,³	6-13	Yes	...	257**z	...	...	...	...	138.7**z	138.7**z	138.8**z	1.00**z
108	Ямайка	6-11	No	...	52	...	...	...	...	96.2	97.3**	95.2**	0.98**
109	Мексика³	6-15	Yes	2 509	2 440	111.3	111.2	111.5	1.00	108.3	108.0	108.5	1.01
110	Монсеррат⁵	5-14	...	0.1	0.1**	...	...	...	...	145.7**	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	6-15	...	4 **	3 **	100.8**	97.5**	104.1**	1.07 **	90.7**	86.9**	94.6**	1.09**
112	Никарагуа³	6-16	Yes	...	210	...	...	...	...	137.8	142.0	133.5	0.94
113	Панама³	6-11	Yes	...	78	...	...	...	...	121.8	123.5	120.0	0.97
114	Парагвай¹	6-14	Yes	173	162	120.4	121.7	119.1	0.98	107.4	108.6	106.2	0.98

**НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН)
НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)**

ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
(ожидаемое число лет формального школьного образования)

1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	55
80.5**	81.2**	79.9**	0.98**	77.3** ^z	79.3** ^z	75.1** ^z	0.95** ^z	...	...	...	...	...	...	56
...	...	...	...	39.1	39.4**	38.8**	0.99**	...	...	...	11.1	11.3	11.0	57
...	...	...	...	...	...	...	...	14.3**	14.5**	14.2**	14.7**	14.8**	14.5**	58
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	59
54.7	55.7	53.7	0.96	60.9	61.7	60.1	0.97	8.4**	9.4	7.4**	9.1**	10.1**	8.1**	60
62.5	60.3	64.7	1.07	74.4	75.1	73.7	0.98	12.1**	12.3**	11.9**	15.1	13.9	14.0	61
...	...	...	...	...	...	...	...	12.0**	11.7**	12.2**	12.3	11.8	12.8	62
...	...	...	...	75.7 ^z	75.9 ^z	75.5 ^z	0.99 ^z	...	...	...	...	...	...	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
78.0**	...	...	...	94.2	93.7	94.7	1.01	...	...	...	7.4** ^z	...	...	65
...	...	...	...	...	...	...	...	8.1**	...	...	...	...	...	66
...	...	...	...	...	...	...	...	17.5**	17.0**	17.9**	18.9	...	...	67
95.3	...	...	...	...	...	...	...	12.3	...	...	12.8 ^z	13.3 ^z	12.4 ^z	68
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.0** ^y	14.5** ^y	15.6** ^y	69
...	...	...	...	...	...	...	...	5.7**	6.1**	5.3**	...	...	...	70
46.5**	47.7**	45.3**	0.95**	47.6	45.5	49.9	1.10	11.7**	11.4**	11.9**	12.0**	11.7**	12.3**	71
99.1	98.2	100.0	1.02	94.5**	94.2**	94.9**	1.01**	14.9**	15.7**	14.0**	16.9	17.5	15.9	72
79.4	81.5	77.2	0.95	76.3** ^z	74.1** ^z	78.6** ^z	1.06** ^z	11.7**	11.5**	12.0**	11.8** ^z	11.6** ^z	12.0** ^z	73
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8.7	...	...	76
60.9	60.4	61.6	1.02	87.0 ^z	84.9 ^z	89.1 ^z	1.05 ^z	...	...	...	12.5** ^y	12.7** ^y	12.3** ^y	77
86.0**	84.8**	87.5**	1.03**	...	...	...	...	...	...	...	11.4** ^z	...	...	78
...	...	...	...	55.1** ^z	54.1** ^z	56.3** ^z	1.04** ^z	...	...	...	...	...	...	79
80.8	...	...	...	82.9** ^z	...	...	...	10.9**	...	...	10.8 ^z	10.6 ^z	11.1 ^z	80
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.4** ^z	...	...	81
...	...	...	...	...	...	...	...	10.4**	10.9**	9.8**	10.6**	11.0**	10.1**	82
Латинская Америка и Карибский бассейн														
...	...	...	...	96.8 ^z	...	...	...	...	...	...	12.5 ^z	...	...	83
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	84
...	...	...	...	92.3	92.3	92.3	1.00	14.9**	14.3**	15.6**	16.4	15.2	17.2	85
87.6	88.6	86.5	0.98	83.6	84.5	82.7	0.98	13.3**	13.2**	13.4**	13.5 ^z	13.2 ^z	13.7 ^z	86
...	...	...	...	80.8** ^z	81.1** ^z	80.6** ^z	0.99** ^z	...	...	...	...	...	...	87
85.4**	85.8**	84.9**	0.99**	94.1	93.9	94.4	1.01	15.0**	14.4**	15.6**	14.3** ^y	13.6** ^y	15.1** ^y	88
78.9**	80.6**	77.2**	0.96**	66.1**	64.2**	68.0**	1.06**	...	...	...	12.5**	12.4**	12.7**	89
...	...	...	...	100.0 ^z	...	...	...	...	...	...	15.3** ^z	...	...	90
64.2**	63.9**	64.4**	1.01**	70.0	69.8	70.3	1.01	12.8**	13.5**	12.1**	14.2**	...	...	91
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14.7	14.1	15.0	92
73.3**	70.3**	76.4**	1.09**	75.7**	75.1**	76.2**	1.01**	15.8**	...	...	14.7**	13.7**	15.8**	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
37.7**	37.3**	38.1**	1.02**	36.9**	36.5**	37.2**	1.02**	12.7**	12.8**	12.6**	15.0**	15.2**	14.9**	95
55.8**	...	...	...	57.3** ^z	58.5** ^z	55.9** ^z	0.96** ^z	11.1**	10.9**	11.3**	11.0**	10.8**	11.3**	96
58.8**	58.2**	59.4**	1.02**	56.5	55.5	57.5	1.04	10.1**	9.9**	10.3**	10.7**	10.6**	10.9**	97
95.4**	97.0**	93.6**	0.96**	91.8	92.7	90.8	0.98	12.1**	...	...	13.3**	13.1**	13.4**	98
76.2	78.4	73.8	0.94	46.5	48.6	44.6	0.92	11.8**	...	...	13.1**	12.6**	13.6**	99
61.0	60.9	61.2	1.01	61.8**	64.2**	59.3**	0.92**	...	...	...	12.7**	11.9**	13.6**	100
82.8	82.3	83.3	1.01	87.2	86.9	87.5	1.01	...	...	...	...	...	...	101
...	...	...	...	60.6**	60.4**	60.9**	1.01**	10.7**	10.8**	10.6**	11.3**	11.4**	11.1**	102
...	...	...	...	66.1**	66.4**	65.9**	0.99**	...	...	...	...	...	...	103
...	...	...	...	62.7	63.1	62.4	0.99	...	...	...	9.1**	9.5**	8.7**	104
88.0**	86.4**	89.6**	1.04**	89.0** ^y	90.0** ^y	88.0** ^y	0.98** ^y	...	...	...	...	...	...	105
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106
...	...	...	...	48.6** ^z	48.6** ^z	48.6** ^z	1.00** ^z	...	...	...	...	...	...	107
...	...	...	...	78.1**	76.8**	79.6**	1.04**	...	...	...	11.8**	11.3**	12.3**	108
...	...	...	...	83.1** ^z	81.5** ^z	84.8** ^z	1.04** ^z	11.8**	11.8**	11.7**	12.6	12.3	12.7	109
...	...	...	...	69.6**	...	...	...	...	...	...	13.6 ^z	...	...	110
69.2**	64.6**	74.0**	1.15**	61.5** ^z	54.8** ^z	68.4** ^z	1.25** ^z	12.3**	12.0**	12.6**	11.5 ^z	11.0 ^z	11.9 ^z	111
...	...	...	...	38.1	39.1	37.1	0.95	...	...	...	10.5**	10.3**	10.8**	112
...	...	...	...	89.8**	89.1**	90.5**	1.02**	...	...	...	13.2**	12.6**	13.8**	113
70.8**	69.8**	71.9**	1.03**	66.4	65.3	67.5	1.03	...	...	...	12.1**	12.0**	12.3**	114

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовая гарантия бесплатного образования¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.				2002/2003 г.				
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
115	Перу³	6-16	Yes	726	696	120.1	119.7	120.5	1.01	113.7	113.4	114.1	1.01
116	Сент-Китс и Невис⁵	5-16	No	...	0.9	...	...	...	...	114.4	112.4	116.5	1.04
117	Сент-Люсия	5-16	No	4 **	3	106.1**	106.0**	106.3**	1.00**	101.1	100.2	102.1	1.02
118	Сент-Винсент и Гренадины	5-15	No	...	2	...	...	...	...	95.1	96.4	93.7	0.97
119	Суринам³	6-11	Yes	...	10**	...	...	...	...	107.7**	115.0**	100.1**	0.87**
120	Тринидад и Тобаго²,³	5-12	Yes	20	17	97.2	96.7**	97.6**	1.01**	95.7	95.1	96.3	1.01
121	Острова Теркс и Кайкос⁵	4-16	...	0.3**	0.3	...	...	...	...	82.9	94.5	72.2	0.76
122	Уругвай³	6-15	Yes	57	61	102.1	99.3	105.0	1.06	108.2	108.9	107.4	0.99
123	Венесуэла³	6-15	Yes	547**	562	99.1**	100.2**	97.8**	0.98**	101.0	102.4	99.5	0.97
Северная Америка и Западная Европа													
124	Андорра²,⁷	6-16	...	...	0.7	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Австрия²,⁴	6-15	Yes	100	100** ^Y	105.3	106.4	104.2	0.98	106.4** ^Y	107.6** ^Y	105.2** ^Y	0.98** ^Y
126	Бельгия⁴	6-18	Yes	...	122	...	...	...	...	103.6	103.2	104.0	1.01
127	Канада	6-16	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Кипр²,⁵	6-15	Yes	...	10	...	...	...	...	99.1	99.1	99.0	1.00
129	Дания	7-16	Yes	66**	69	100.2**	100.2**	100.2**	1.00**	100.1	99.9	100.3	1.00
130	Финляндия	7-16	Yes	65**	63	100.4**	100.4**	100.4**	1.00**	98.9	99.5	98.2	0.99
131	Франция	6-16	Yes	736	...	100.8	...	...	...	...	...	...	...
132	Германия	6-18	Yes	869**	807	100.3**	100.5**	100.2**	1.00**	100.6	100.7	100.4	1.00
133	Греция²	6-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Исландия	6-16	Yes	4	4	98.4	99.8	96.8	0.97	96.5	98.3	94.7	0.96
135	Ирландия	6-15	Yes	51	56	100.9	101.6	100.1	0.99	106.4	105.5	107.4	1.02
136	Израиль³	5-15	Yes	...	116	...	...	...	...	97.7	97.0	98.5	1.02
137	Италия²	6-16	Yes	558**	532	100.0**	100.6**	99.3**	0.99**	97.9	98.4	97.3	0.99
138	Люксембург	6-15	Yes	...	6** ^Z	...	...	...	...	99.9** ^Z	99.4** ^Z	100.4** ^Z	1.01** ^Z
139	Мальта²	5-16	Yes	5	5	102.0	102.2	101.7	0.99	100.0	101.8	98.0	0.96
140	Монако²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Нидерланды²,⁴	6-17	Yes	199	194	99.9	100.6	99.2	0.99	97.5	98.4	96.7	0.98
142	Норвегия	6-16	Yes	61**	62	100.3**	101.1**	99.6**	0.99**	101.9	101.9	102.0	1.00
143	Португалия²	6-15	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Сан-Марино²	6-16	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	6-16	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Швеция	7-16	Yes	127**	114 ^Z	103.9**	104.9**	102.9**	0.98**	98.5 ^Z	98.3 ^Z	98.7 ^Z	1.00 ^Z
147	Швейцария	7-15	Yes	82**	77	97.6**	96.0**	99.3**	1.03**	95.7	94.0	97.5	1.04
148	Соединенное Королевство	5-16	Yes	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Соединенные Штаты	6-17	No	4322	...	103.4	106.0	100.6	0.95	...	...	...	...
Южная и Западная Азия													
150	Афганистан	7-12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	6-10	Yes	3986**	4356	111.1**	112.6**	109.6**	0.97**	115.7	115.0	116.5	1.01
152	Бутан³,⁸	6-16	Yes	12	13 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...
153	Индия³	6-14	Yes	29639	31184	127.7	138.5	116.2	0.84	131.6	134.0	129.1	0.96
154	Иран, Исламская Республика	6-10	Yes	1563	1199**	90.3	90.5	90.0	0.99	86.7**	85.9**	87.6**	1.02**
155	Мальдивские Острова	6-12	No	8**	7	102.4**	103.0**	101.7**	0.99**	81.3	80.9	81.8	1.01
156	Непал	6-10	Yes	641**	798	102.4**	114.9**	89.1**	0.78**	116.5	121.3	111.4	0.92
157	Пакистан	5-9	No	...	3891** ^Y	...	...	...	...	93.9** ^Y	108.1** ^Y	78.8** ^Y	0.73** ^Y
158	Шри-Ланка²	5-14	Yes	346	323**	107.7	107.5	107.9	1.00	106.7**	107.1**	106.4**	0.99**
Страны Африки к югу от Сахары													
159	Ангола²,³	6-14	Yes	348	...	94.4	107.5	81.4	0.76	...	...	...	...
160	Бенин	6-11	No	...	231	...	...	...	...	115.2	128.4	102.0	0.79
161	Ботсвана	6-15	Yes	51	53**	110.3	112.6	108.0	0.96	112.4**	114.4**	110.5**	0.97**
162	Буркина-Фасо	6-15	No	154	213	43.5	51.0	35.9	0.70	53.2	61.0	45.3	0.74
163	Бурунди	7-12	No	146**	173	74.2**	81.3**	67.1**	0.82**	86.4	92.8	80.1	0.86
164	Камерун	6-11	No	335**	454	77.4**	85.3**	69.4**	0.81**	100.2	107.0	93.3	0.87
165	Кабо-Верде²	6-16	No	13**	13	106.3**	107.4**	105.2**	0.98**	107.7	109.1	106.4	0.97
166	Центральноафриканская Респ.	6-15	No	...	71** ^Z	...	...	...	...	64.4** ^Z	76.1** ^Z	52.9** ^Z	0.70** ^Z
167	Чад³	6-14	Yes	175	239**	75.9	88.9	62.8	0.71	91.0**	105.1**	76.9**	0.73**
168	Коморские Острова²	6-14	No	13	17 ^Z	69.5	75.6	63.3	0.84	80.5**	87.3 ^Z	73.4 ^Z	0.84 ^Z
169	Конго³	6-15	Yes	...	64	...	...	...	...	55.5	57.0	54.0	0.95
170	Кот-д'Ивуар	6-15	No	309	354*	69.0	76.4	61.6	0.81	78.8*	82.3*	75.2*	0.91*

**НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН)
НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)**

ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ
(ожидаемое число лет формального школьного образования)

1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	81.0	81.0	81.1	1.00	...	...	...	13.8**	13.8**	13.8**	115
...	...	...	...	76.3	75.6	76.9	1.02	...	...	...	15.9**y	...	...	116
74.8**	74.0**	75.5**	1.02**	71.0**	69.9**	72.2**	1.03**	...	...	...	...	...	...	117
...	...	...	...	61.0**	60.5**	61.4**	1.01**	...	...	...	...	...	...	118
...	...	...	...	73.9**	75.4**	72.4**	0.96**	...	...	...	12.5**z	11.6**z	13.4**z	119
69.2	68.0**	70.5**	1.04**	63.3**	62.1**	64.6**	1.04**	11.8**	11.5**	12.0**	11.8**	11.6**	12.1**	120
...	...	...	...	49.7	59.1	40.9	0.69	...	...	...	12.8**z	12.2**z	13.3**z	121
38.1**	36.2**	40.1**	1.11**	34.8**z	33.4**z	36.4**z	1.09**z	...	...	...	14.9**	14.0**	15.8**	122
61.0**	60.8**	61.2**	1.01**	61.5	61.2	61.9	1.01	...	...	...	11.8**	11.5**	12.0**	123
Северная Америка и Западная Европа														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
...	...	...	...	...	...	...	...	15.2**	15.2**	15.1**	14.9	14.5	15.1	125
...	...	...	...	...	...	...	...	17.8**	17.4**	18.2**	19.2	18.3	19.9	126
...	...	...	...	...	...	...	...	16.0**	15.7**	16.3**	16.0**z	15.7**z	16.4**z	127
...	...	...	...	91.0 ^z	90.3 ^z	91.8 ^z	1.02 ^z	12.5	12.3	12.7	13.4	13.3	13.5	128
...	...	...	...	99.8 ^z	99.7 ^z	100.0 ^z	1.00 ^z	16.1**	15.6**	16.6**	16.9	15.8	17.6	129
...	...	...	...	94.3**	93.6**	95.0**	1.02**	17.5**	16.7**	18.2**	18.3	16.8	19.1	130
...	...	...	...	...	...	...	...	15.6**	15.3**	15.8**	15.6	15.1	15.9	131
...	...	...	...	...	...	...	...	16.0**	16.2**	15.8**	15.8	15.5	15.7	132
...	...	...	...	...	...	...	...	14.2**	14.0**	14.4**	15.8	15.5	16.0	133
...	...	...	...	96.4	98.2	94.5	0.96	16.7**	16.0**	17.3**	18.3	16.6	19.4	134
...	...	...	...	49.3**	46.2**	52.6**	1.14**	16.3**	15.6**	16.7**	17.0	16.1	17.7	135
...	...	...	...	...	...	...	...	14.8**	14.4**	15.2**	15.6	14.7	16.0	136
...	...	...	...	95.8	96.0	95.7	1.00	14.7**	14.5**	14.9**	15.6	15.1**	16.0**	137
...	...	...	...	85.9**z	85.5**z	86.3**z	1.01**z	...	...	...	13.5**	13.3**	13.7**	138
...	...	...	...	69.7**	71.4**	67.8**	0.95**	...	...	...	14.5	14.1	14.6	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
99.3	100.0	98.6	0.99	97.5	98.4	96.7	0.98	16.5**	16.7**	16.2**	16.6	16.4	16.6	141
...	...	...	...	...	...	...	...	17.5**	16.9**	18.0**	17.8	16.4	18.5	142
...	...	...	...	...	...	...	...	15.8**	15.4**	16.1**	16.1	15.3	16.6	143
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
...	...	...	...	...	...	...	...	15.7**	15.4**	16.0**	16.2	15.5	16.6	145
...	...	...	...	95.1 ^z	95.3 ^z	94.8 ^z	0.99 ^z	19.0**	17.3**	20.8**	19.1	16.8	20.7	146
...	...	...	...	58.4	58.2	58.6	1.01	15.5**	16.0**	15.0**	15.9	15.8	15.6	147
...	...	...	...	...	...	...	...	20.0**	19.3**	20.7**	22.0	19.8	23.5	148
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15.7**	14.4**	16.3**	149
Южная и Западная Азия														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
83.3**	83.5**	83.2**	1.00**	87.0	85.6	88.5	1.03	8.5**	8.7**	8.2**	8.4	8.2	8.5	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.7**	10.3**	8.9**	153
43.8**	44.3**	43.2**	0.97**	41.4**y	41.9**y	40.8**y	0.97**y	11.6**	12.2**	10.9**	11.6**	12.1**	11.1**	154
...	...	...	...	71.8	71.9	71.7	1.00	11.6	...	...	11.9	11.8	12.1	155
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.7**	10.6**	8.8**	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5.4**	6.3**	4.5**	157
95.1	94.5	95.7	1.01	99.8**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
Страны Африки к югу от Сахары														
25.8**	28.7**	22.9**	0.80**	...	...	...	...	5.2**	5.8**	4.6**	...	...	...	159
...	...	...	...	...	...	...	...	6.9**	8.7**	5.1**	...	...	...	160
21.5	20.2	22.9	1.14	24.0**	22.4**	25.6**	1.14**	11.4**	11.3**	11.5**	11.3**	11.2**	11.3**	161
18.6	21.9	15.2	0.69	21.3	24.6	17.9	0.73	...	...	...	3.7**	4.3**	3.0**	162
...	...	...	...	33.7	34.1	33.4	0.98	...	...	...	5.6**	6.3**	4.9**	163
...	...	...	...	...	...	...	...	7.6**	...	...	9.2**	10.0**	8.4**	164
68.6**	67.8**	69.5**	1.03**	79.2	78.4	80.0	1.02	...	...	...	11.8**	11.8**	11.8**	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
23.0	26.8	19.1	0.71	30.5 ^z	35.3 ^z	25.7 ^z	0.73 ^z	...	...	...	...	...	...	167
15.5	18.2**	12.7**	0.70**	...	...	...	...	6.5**	7.0**	5.9**	7.9**	8.7**	7.2**	168
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7.7**z	8.4**z	7.0**z	169
28.2	31.4	25.0	0.80	29.8*	30.7*	28.9*	0.94*	6.4**	7.7**	5.1**	...	...	...	170

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовая гарантия бесплатного образования ¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.				2002/2003 г.				
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
171	Демократ. Республ. Конго ³	6-13	Yes	767	...	52.2	50.5	54.0	1.07	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	7-11	Yes	...	16 ²	...	...	...	...	121.9 ²	135.2 ²	108.6 ²	0.80 ²
173	Эритрея	7-13	No	57	72	54.9	60.3	49.3	0.82	60.2	65.0	55.2	0.85
174	Эфиопия	7-12	No	1 537	2 026**	81.6	96.8	66.3	0.68	95.9**	101.0**	90.8**	0.90**
175	Габон	6-16	No	...	35**	...	...	...	...	95.8**	95.9**	95.7**	1.00**
176	Гамбия	...	Yes	30	32**	89.5	91.6	87.4	0.95	87.2**	85.1**	89.2**	1.05**
177	Гана ^{2,3}	6-15	Yes	469	495**	87.9	90.9	84.9	0.93	89.2**	89.5**	89.0**	0.99**
178	Гвинея	6-12	No	119	195	53.6	59.6	47.3	0.79	81.1	86.2	75.8	0.88
179	Гвинея-Бисау ³	7-12	Yes	36**	...	93.1**	110.0**	76.3**	0.69**	...	...	...	...
180	Кения ³	6-13	Yes	916	826**	104.6	107.3	101.9	0.95	95.7**	96.5**	94.9**	0.98**
181	Лесото	6-12	No	52	60	108.9	109.3	108.5	0.99	129.2	134.2	124.1	0.92
182	Либерия ²	6-16	No	50	...	63.0	77.0	48.8	0.63	...	...	...	...
183	Мадагаскар ³	6-14	Yes	495	586 ²	109.4	110.6	108.2	0.98	117.9 ²	119.4 ²	116.4 ²	0.98 ²
184	Малави	6-13	Yes	...	658	...	...	...	...	172.2	169.5	174.9	1.03
185	Мали ²	7-15	Yes	173**	235	48.5**	55.0**	41.9**	0.76**	58.5	63.4	53.4	0.84
186	Маврикий ³	...	Yes	22	20	104.3	104.0	104.5	1.00	93.5	92.4	94.7	1.02
187	Мозамбик	6-12	No	521**	631	100.5**	109.0**	92.0**	0.84**	115.1	120.2	110.0	0.91
188	Намибия ³	6-15	Yes	55	58	101.2	100.3	102.0	1.02	97.9	98.4	97.3	0.99
189	Нигер ³	7-12	Yes	133	216	42.1	49.6	34.4	0.69	59.0	67.8	49.9	0.74
190	Нигерия ³	6-11	Yes	...	5 291	...	...	...	...	144.1	158.4	129.4	0.82
191	Руанда ³	6-12	Yes	295	404	153.7	136.0	171.3	1.26	166.6	166.3	166.9	1.00
192	Сан-Томе и Принсипи	7-12	Yes	4	5 ²	105.5	107.9	103.1	0.96	109.3 ²	112.1 ²	106.5 ²	0.95 ²
193	Сенегал	7-12	Yes	190	266	71.0	72.5**	69.4**	0.96**	94.5	95.1	93.9	0.99
194	Сейшельские Острова ⁵	6-15	Yes	2	2	113.4	111.2	115.7	1.04	102.2	102.2	102.2	1.00
195	Сьерра-Леоне	...	No	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Сомали	6-13	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	7-15	No	1 265	1 169	123.6	126.0	121.1	0.96	115.7	117.9	113.5	0.96
198	Свазиленд	6-12	No	31	30	101.0	103.6	98.4	0.95	94.5	97.2	91.7	0.94
199	Того	6-15	No	139	149	107.7	113.9	101.3	0.89	104.5	109.6	99.4	0.91
200	Уганда	...	No	...	1 613	...	...	...	...	189.8	187.4	192.2	1.03
201	Объед. Респ. Танзания ³	7-13	Yes	669	1 332**	65.9	66.8	65.0	0.97	120.1**	123.3**	116.9**	0.95**
202	Замбия	7-13	No	249	286	82.2	83.1	81.3	0.98	86.4	86.4	86.5	1.00
203	Зимбабве	6-12	No	...	417	...	...	...	...	112.4	113.9	110.9	0.97

					Срединная величина								
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
I	Весь мир	...	...	...	...	101.1	102.0	100.2	0.98	101.1	100.2	102.1	1.02
II	Страны переходного периода	...	...	...	...	93.7	92.7	94.8	1.02	102.6	102.7	102.5	1.00
III	Развитые страны	...	...	...	...	100.3	101.1	99.6	0.99	99.4	100.5	98.3	0.98
IV	Развивающиеся страны	...	...	...	...	104.2	104	104.7	1.01	104.3	106	102.1	0.96
V	Арабские государства	...	...	...	...	99.0	98.9	99.0	1.00	98.5	97.8	99.3	1.01
VI	Центр. и Восточная Европа	...	...	...	...	99.7	100.5	98.8	0.98	98.8	99.2	98.4	0.99
VII	Центральная Азия	...	...	...	...	100.8	100.3	101.3	1.01	103.8	103.8	103.7	1.00
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	...	108.4	112.5	104.2	0.93	110.8	115.0	108.0	0.94
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	...	...	...	...	111.3	111.2	111.5	1.00	109.0	111.4	109.1	0.98
X	Северная Америка и Западная Европа	...	...	...	...	100.4	100.8	100.0	0.99	99.5	99.3	99.7	1.00
XI	Южная и Западная Азия	...	...	...	...	105.1	111.2	98.5	0.89	105.6	108.1	105.6	0.98
XII	Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	88.7	91.3	86.1	0.94	95.8	98.4	94.9	0.96

1. Источник: Tomasevsky (2003). Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2003/4.

2. Информация об обязательном образовании почерпнута из докладов о договорах по правам человека Организации Объединенных Наций.

3. По данным обследования, проведенного в 2002 г. Всемирным банком, плата за образование в начальной школе продолжает взиматься несмотря на правовые гарантии в отношении бесплатного образования (См. World Bank, 2002a; Bentaouet-Kattan, 2005).

4. Плата за обучение не взимается, однако сообщается о некоторых прямых расходах (См. World Bank, 2002a; Bentaouet-Kattan, 2005).

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования)						
1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
23.5	22.5	24.5	1.09	...	...	...	...	4.4**	...	...	...	...	...	171
...	...	...	...	48.3 ^z	61.2 ^z	35.3 ^z	0.58 ^z	...	...	...	...	...	...	172
17.4	18.3	16.5	0.90	26.6	28.2	25.1	0.89	4.4**	5.0**	3.7**	5.1**	5.9**	4.3**	173
21.4	23.8	19.0	0.80	27.1	28.8	25.4	0.88	4.0**	5.0**	3.0**	5.9**	6.9**	4.8**	174
...	...	...	...	...	...	...	...	12.1**	12.5**	11.7**	...	...	...	175
43.0**	43.8**	42.2**	0.96**	41.9**	40.7**	43.1**	1.06**	...	...	...	...	...	...	176
29.8**	30.2**	29.4**	0.97**	24.5**	24.2**	24.8**	1.02****	...	...	...	7.3**	7.7**	6.9**	177
20.4	21.9	18.9	0.86	27.6 ^z	29.0 ^z	26.2 ^z	0.90 ^z	...	...	...	...	...	...	178
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
30.5**	30.0**	31.0**	1.03**	31.0**	30.1**	31.9**	1.06**	...	...	...	8.5** ^z	8.7** ^z	8.3** ^z	180
18.1	18.3	17.9	0.97	54.7	53.7	55.8	1.04	9.7	9.2	10.3	10.8**	10.5	11.1**	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	...	37.1 ^z	36.1 ^z	38.2 ^z	1.06 ^z	6.2**	6.3**	6.0**	...	...	...	183
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.9**	11.4**	10.4**	184
...	...	...	...	22.7	25.0	20.3	0.81	3.9**	...	...	4.9**	...	...	185
76.3	75.9	76.6	1.01	79.2	78.0	80.4	1.03	11.9**	11.9**	11.8**	12.7**	12.5**	12.8**	186
17.4**	18.1**	16.8**	0.93**	25.5	25.7	25.2	0.98	...	...	...	...	...	...	187
56.1	54.6	57.6	1.06	54.9	53.5	56.3	1.05	12.1**	12.0**	12.3**	11.5**	11.4**	11.6**	188
26.8	32.0	21.3	0.67	41.4	48.3	34.4	0.71	...	...	...	2.9** ^z	3.5** ^z	2.3** ^z	189
...	...	...	...	87.8**	95.0**	80.2**	0.84**	...	...	...	10.2**	11.3**	9.0**	190
...	...	...	...	83.2	81.9	84.5	1.03	7.9**	...	...	8.6**	8.9**	8.4**	191
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9.6** ^z	10.0** ^z	9.2** ^z	192
39.5	40.3**	38.6**	0.96**	...	...	...	...	5.6**	...	...	...	...	...	193
68.2	67.6	68.7	1.02	67.9	65.0	70.9	1.09	13.4	...	...	13.4**	13.3**	13.5**	194
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	6.8** ^y	7.9** ^y	5.7** ^y	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
46.8	46.4	47.1	1.02	43.0	43.9	42.0	0.96	13.5**	13.3**	13.7**	13.1**	12.8**	13.1**	197
38.7	37.4	39.9	1.06	44.1	43.8	44.4	1.01	10.4**	10.8**	10.1**	9.6**	9.9**	9.3**	198
43.7	46.4	40.9	0.88	46.0	48.5	43.4	0.89	10.8**	13.1**	8.5**	...	...	...	199
...	...	...	...	70.6	68.9	72.3	1.05	11.9**	12.7**	11.0**	12.0**	12.3**	11.7**	200
11.3	10.5	12.2	1.15	81.3**	82.1**	80.5**	0.98**	5.0**	5.1**	4.9**	...	...	...	201
36.9	36.2	37.5	1.04	35.1	34.0	36.1	1.06	6.9**	7.4**	6.5**	6.9** ^y	7.3** ^y	6.5** ^y	202
...	...	...	...	42.3	41.6	43.0	1.03	...	...	...	10.1****	...	...	203
Срединная величина								Взвешенные средние значения						
...	...	...	...	69.6	...	...	...	9.8	10.3	9.4	10.5	10.8	10.2	I
...	...	...	...	76.8	77.0	76.6	0.99	11.9	11.8	12.0	12.6	12.4	12.8	II
...	...	...	...	78.8	78.4	79.3	1.01	15.7	15.4	16.1	16.1	15.2	16.6	III
61.0	60.8	61.2	1.01	65.2	64.2	64.6	1.01	9.1	9.7	8.5	9.9	10.3	9.4	IV
64.3	64.7	63.8	0.99	70.4	70.8	70.1	0.99	9.8	10.6	9.0	10.2	10.7	9.6	V
...	...	...	...	73.8	74.7	73.2	0.98	11.8	11.9	11.8	12.8	12.8	12.8	VI
...	...	...	...	66.9	69.8	64.5	0.92	10.9	11.0	10.8	11.5	11.6	11.4	VII
...	...	...	...	...	...	...	...	10.2	10.4	9.9	11.2	11.3	11.0	VIII
...	...	...	...	69.6	...	...	...	12.2	12.1	12.2	13.1	12.8	13.3	IX
...	...	...	...	...	...	...	...	16.2	15.8	16.6	16.4	15.3	17.0	X
...	...	...	...	...	...	...	...	8.4	9.4	7.4	9.1	9.7	8.4	XI
27.5	30.1	24.8	0.82	41.6	40.9	37.2	0.91	6.7	7.4	6.0	7.8	8.5	7.0	XII

5. Для расчета коэффициента охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
6. Дети могут поступать в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет.

7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождения данных по охвату образованием с данными ООН по народонаселению.
Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 5

Участие в начальном образовании

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	Контингент школьного возраста (тыс.) 2002 г.	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				БРУТТО-КОЭФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.				2002/2003 г.				
			В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
Арабские государства															
1	Алжир	6-11	4242	4 779	47	4 613	47	106.8	111.4	102.0	0.92	108.7	112.8	104.5	0.93
2	Бахрейн	6-11	84	76	49	82	49	100.7	100.4	101.0	1.01	97.1	97.2	97.0	1.00
3	Джибути	6-11	113	38	41	49	44	38.1	44.6	31.5	0.71	42.5	47.5	37.4	0.79
4	Египет	6-10	8085	8 086 **	47 **	7 874 **	48 **	98.6 **	102.9 **	94.2 **	0.92 **	97.4 **	100.0 **	94.7 **	0.95 **
5	Ирак	6-11	3887	3 604	44	4 281	44	99.5	109.2	89.3	0.82	110.1	120.1	99.8	0.83
6	Иордания	6-11	794	706	49	786	49	96.5	96.4	96.7	1.00	99.1	98.7	99.5	1.01
7	Кувейт	6-9	165	140	49	154	49	101.9	101.5	102.2	1.01	93.6	93.4	93.7	1.00
8	Ливан	6-11	435	395	48	449	48	106.7	108.9	104.3	0.96	103.4	105.0	101.7	0.97
9	Ливийская Арабская Джамахирия	6-11	652	822	48	744 **	49 **	115.7	116.6	114.8	0.98	114.1 **	114.2 **	114.1 **	1.00 **
10	Мавритания	6-11	447	346	48	394	49	86.5	89.1	83.9	0.94	88.1	89.4	86.9	0.97
11	Марокко	6-11	3742	3 462	44	4 101	46	89.2	98.2	79.9	0.81	109.6	115.3	103.7	0.90
12	Оман	6-11	389	316	48	314	48	85.7	87.2	84.1	0.96	80.8	81.3	80.2	0.99
13	Палестинские А.Т.	6-9	406	368	49	401	49	105.7	104.9	106.4	1.01	98.8	98.6	99.0	1.00
14	Катар	6-11	63	61	48	66	48	108.0	109.9	106.1	0.97	105.7	107.0	104.3	0.97
15	Саудовская Аравия	6-11	3514	2 260	48	2 342	48	68.7	69.9	67.6	0.97	66.6	67.8	65.4	0.96
16	Судан	6-11	5034	2 513 **	45 **	3 028	46	54.5 **	58.7 **	50.1 **	0.85 **	60.2	64.3	55.8	0.87
17	Сирийская Арабская Респ.	6-11	2598	2 738	47	2 985	48	103.6	108.0	98.9	0.92	114.9	118.1	111.6	0.95
18	Тунис	6-11	1154	1 443	47	1 277	48	114.9	118.0	111.6	0.95	110.7	112.6	108.6	0.96
19	Объед. Арабские Эмираты	6-10	256	270	48	248	48	89.1	90.9	87.2	0.96	96.8	98.3	95.4	0.97
20	Йемен	6-11	3535	2 303	35	2 950	40	73.3	93.2	52.5	0.56	83.5	98.3	68.0	0.69
Центральная и Восточная Европа															
21	Албания	6-9	244	287 **	48 **	253	48	108.2 **	108.7 **	107.7 **	0.99 **	103.5	104.6	102.4	0.98
22	Беларусь	6-9	429	632	48	437	48	108.9	109.8	108.0	0.98	101.9	102.6	101.1	0.99
23	Босния и Герцеговина	6-9	188	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	Болгария	7-10	332	412	48	333	48	103.4	104.7	102.0	0.97	100.3	101.4	99.1	0.98
25	Хорватия	7-10	199	203	49	192	49	95.7	96.4	94.9	0.98	96.5	96.9	96.2	0.99
26	Чешская Республика	6-10	556	655	49	567	48	104.0	104.5	103.5	0.99	102.0	102.8	101.1	0.98
27	Эстония	7-12	99	127	48	100	48	102.2	104.0	100.4	0.97	100.7	102.5	98.8	0.96
28	Венгрия	7-10	463	503	48	464	48	103.5	104.4	102.5	0.98	100.3	100.9	99.6	0.99
29	Латвия	7-10	110	141	48	103	48	99.1	100.1	98.0	0.98	94.0	95.2	92.7	0.97
30	Литва	7-10	187	220	48	184	49	101.5	102.3	100.6	0.98	98.1	98.7	97.5	0.99
31	Польша	7-12	2998	...	...	2 983	49	...	...	...	...	99.5	99.8	99.2	0.99
32	Республика Молдова	7-10	251	262	49	215	49	84.3	84.2	84.4	1.00	86.0	86.3	85.7	0.99
33	Румыния	7-10	1001	1 285	49	991	48	104.3	105.2	103.3	0.98	99.0	100.1	97.9	0.98
34	Российская Федерация ¹	7-9	4582	6 138	49	5 417	49	100.5	101.0	99.9	0.99	118.2	118.2	118.3	1.00
35	Сербия и Черногория ²	7-10	...	418	49	380 ^У	49 ^У	103.9	104.6	103.1	0.99	98.3 ^У	98.3 ^У	98.3 ^У	1.00 ^У
36	Словакия	6-9	268	317	49	270	48	102.5	103.3	101.8	0.99	100.7	101.5	100.0	0.99
37	Словения	7-10	81	92	48	87	49	97.7	98.2	97.2	0.99	107.8	108.2	107.4	0.99
38	б. ю. Республика Македония	7-10	121	130	48	117	48	101.8	102.7	100.8	0.98	96.5	96.4	96.6	1.00
39	Турция	6-11	8647	...	...	7 904 **	47 **	...	...	...	...	91.4 **	94.5 **	88.2 **	0.93 **
40	Украина	6-9	2 116	2 200	49	1 961	49	105.7	106.4	105.0	0.99	92.7	92.6	92.7	1.00
Центральная Азия															
41	Армения	7-9	137	...	...	135	48	...	...	...	...	98.5	99.6	97.4	0.98
42	Азербайджан	6-9	689	691	49	636	48	90.9	90.9	90.9	1.00	92.3	93.6	90.8	0.97
43	Грузия	6-9	263	302	49	238	48	95.3	95.3	95.4	1.00	90.5	91.4	89.6	0.98
44	Казахстан	7-10	1 103	1 249	49	1 120	49	93.0	93.0	93.0	1.00	101.5	101.9	101.1	0.99
45	Кыргызстан	7-10	445	470	49	449	49	101.1	102.0	100.2	0.98	100.9	102.2	99.6	0.97
46	Монголия	8-11	237	251	50	239	50	98.2	96.4	99.9	1.04	100.8	99.8	101.9	1.02
47	Таджикистан	7-10	628	690	48	695	48	102.8	105.7	99.9	0.95	110.6	113.5	107.7	0.95
48	Туркменистан	7-9	346	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Узбекистан	7-10	2 447	...	...	2 513	49	...	...	...	...	102.7	103.0	102.3	0.99
Восточная Азия и Тихий океан															
50	Австралия	5-11	1 866	1 870	49	1 934	49	100.8	100.9	100.8	1.00	103.6	103.7	103.6	1.00
51	Бруней-Даруссалам	6-11	42	45	47	45	48	114.5	115.7	113.1	0.98	106.1	106.1	106.1	1.00
52	Камбоджа	6-11	2 239	2 127	46	2 772	47	96.5	103.5	89.2	0.86	123.8	130.0	117.4	0.90
53	Китай ^{3, 4}	7-11	105 580	...	...	121 662	47	...	...	...	...	115.2	115.4	115.0	1.00
54	Острова Кука ⁵	5-10	...	3	48	3 ** ^У	46 ** ^У	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.				2002/2003 г.				
			В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
55	Корейская НДР	6-9	1624	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	6-11	106	116**	48**	115**z	48**z	110.5**	111.0**	110.0**	0.99**	108.8**z	109.1**z	108.6**z	1.00**z
57	Индонезия	7-12	26011	...	...	29051	49	...	...	...	...	111.7	112.7	110.6	0.98
58	Япония	6-11	7240	7692	49	7269	49	101.4	101.4	101.3	1.00	100.4	100.3	100.5	1.00
59	Кирибати ²	6-11	...	18	49	15	51	130.8	129.6	132.1	1.02	110.9	102.9	119.7	1.16
60	Лаосская НДР	6-10	752	828	45	875	46	116.7	126.0	107.0	0.85	116.4	124.4	108.1	0.87
61	Макао, Китай	6-11	40	47	47	42	47	99.1	101.4	96.6	0.95	104.0	107.9	99.9	0.93
62	Малайзия	6-11	3232	2877	49	3009	49	97.4	97.4	97.4	1.00	93.1	93.1	93.1	1.00
63	Маршалловы Острова ²	6-11	...	8	48	9 ^z	47 ^z	...	...	...	...	106.4 ^z	110.0 ^z	102.6 ^z	0.93 ^z
64	Микронезия (Фед. Штаты)	6-11	17	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	5-9	5321	4733	49	4889	50	90.1	90.9	89.3	0.98	91.9	91.5	92.3	1.01
66	Науру ²	6-11	...	2**	51**	...	...	81.0**	79.6**	82.4**	1.04**	...	...	...	...
67	Новая Зеландия	5-10	356	362	49	362	48**	102.6	102.7	102.4	1.00	101.7	102.0**	101.3**	0.99**
68	Ниуэ ²	5-10	...	0.3	43	0.2 ^z	46 ^z	102.9	109.6	95.3	0.87	117.6 ^z	121.0 ^z	113.8 ^z	0.94 ^z
69	Палау ²	6-10	...	2	47	2**y	48**y	113.8	118.0	109.4	0.93	115.8**y	119.8**y	111.8**y	0.93**y
70	Папуа-Новая Гвинея	7-12	885	581	45	628 ^z	45 ^z	74.8	77.4	71.8	0.93	73.4 ^z	77.2 ^z	69.3 ^z	0.90 ^z
71	Филиппины	6-11	11533	12503	49	12971	49	113.1	113.3	113.0	1.00	112.5	113.2	111.7	0.99
72	Республика Корея	6-11	3994	3845	47	4185	47	95.3	94.9	95.8	1.01	105.5	105.8	105.2	0.99
73	Самоа	5-10	29	27	49	30**	48**	99.4	98.9	99.9	1.01	105.4**	107.0**	103.7**	0.97**
74	Сингапур	6-11	389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Соломоновы Острова	6-11	77	...	...	55	...	...	...	...	...	71.6	...	...	...
76	Таиланд	6-11	6342	6120	48	6113	48	94.1	96.5	91.8	0.95	96.8	98.8	94.7	0.96
77	Тимор-Леште	6-11	123	...	...	184 ^z	...	...	...	...	...	143.3 ^z	...	...	...
78	Токелау	5-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	5-10	15	16	46	17	47	110.4	112.2	108.5	0.97	112.3	113.8	110.7	0.97
80	Тувалу ²	6-11	...	1**	46**	1 ^z	50 ^z	103.6**	105.8**	101.1**	0.96**	102.2 ^z	96.2 ^z	109.0 ^z	1.13 ^z
81	Вануату	6-11	33	34	48	37	48	110.4	111.0	109.7	0.99	112.7	112.7	112.7	1.00
82	Вьетнам	6-10	8749	10250	47	8841	47	109.4	113.8	104.9	0.92	101.0	104.6	97.4	0.93
Латинская Америка и Карибский бассейн															
83	Ангилья ²	5-11	...	2	50	1	50	...	...	...	...	99.9	99.3	100.6	1.01
84	Антигуа и Барбуда	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина	6-11	4116	4821	49	4914	49	119.7	119.6	119.8	1.00	119.4	119.5	119.3	1.00
86	Аруба ²	6-11	...	9	49	10	48	112.2	113.5	110.8	0.98	115.1	118.6	111.6	0.94
87	Багамские Острова	5-10	37	...	...	34**	50**	...	...	...	...	92.2**	91.6**	92.8**	1.01**
88	Барбадос	5-10	21	28	49	23	49	104.3	104.8	103.8	0.99	108.7	109.4	108.0	0.99
89	Белиз	5-10	39	44	48	47	49	118.1	119.8	116.3	0.97	122.0	123.1	120.9	0.98
90	Бермудские Острова ²	5-10	...	...	...	5 ^z	50 ^z	...	...	...	...	102.2 ^z	...	...	...
91	Боливия	6-11	1339	1400	49	1544	49	112.5	113.7	111.2	0.98	115.3	115.9	114.7	0.99
92	Бразилия	7-10	13188	...	...	19380	48	...	...	...	...	147.0	150.8	143.0	0.95
93	Британские Виргинские О-ва ²	5-11	...	3	49	3	48	111.6	113.5	109.8	0.97	106.6	109.7	103.3	0.94
94	Каймановы Острова ⁵	5-10	...	3	47	4 ^z	49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили	6-11	1754	1777	48	1714	48	102.7	104.1	101.2	0.97	98.0	99.2	96.7	0.97
96	Колумбия	6-10	4708	5136	48	5193	49	113.7	115.3	112.0	0.97	110.3	110.8	109.8	0.99
97	Коста-Рика	6-11	507	530	49	546	48	104.3	104.5	104.1	1.00	107.6	108.5	106.7	0.98
98	Куба	6-11	946	1074	48	925	48	105.3	107.2	103.2	0.96	97.8	99.7	95.8	0.96
99	Доминика ²	5-11	...	12	48	10	48	98.8	101.2	96.3	0.95	88.2	91.4	85.0	0.93
100	Доминиканская Республика	6-11	1106	1315**	49**	1375**	50**	116.7**	117.7**	115.6**	0.98**	124.3**	123.2**	125.5**	1.02**
101	Эквадор	6-11	1700	1899	49	1987	49	113.4	113.5	113.3	1.00	116.9	117.1	116.8	1.00
102	Сальвадор	7-12	878	926	48	988	48	111.6	113.3	109.9	0.97	112.5	115.5	109.4	0.95
103	Гренада ²	5-11	...	...	...	17	50	...	...	...	...	119.6	120.6	118.6	0.98
104	Гватемала	7-12	1956	1685*	46*	2076	47	94.0*	99.3*	88.4*	0.89*	106.1	109.7	102.4	0.93
105	Гайана	6-11	90	107	49	112	49**	116.9	117.9	115.9	0.98	124.8	126.2**	123.4**	0.98**
106	Гаити	6-11	1243	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас	7-12	1073	...	...	1116**z	50**z	...	...	...	...	105.8**z	104.8**z	106.9**z	1.02**z
108	Ямайка	6-11	326	316**	49**	325	49	95.4**	95.6**	95.3**	1.00**	99.8	100.0	99.5	0.99
109	Мексика	6-11	13459	14698	49	14857	49	110.9	111.7	110.1	0.99	110.4	110.7	110.0	0.99
110	Монсеррат ²	5-11	...	0.4	44	0.5**	45**	...	...	...	...	118.3**	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	6-11	22	25	48	23**	49**	115.5	118.2	112.7	0.95	104.3**	104.2**	104.4**	1.00**
112	Никарагуа	7-12	851	783	50	923	49	99.9	98.6	101.2	1.03	108.5	109.0	108.0	0.99
113	Панама	6-11	375	391**	48**	420	48	108.1**	109.9**	106.3**	0.97**	112.0	113.7	110.2	0.97
114	Парагвай	6-11	874	909**	49**	963	48	109.6**	110.4**	108.7**	0.98**	110.1	112.1	108.1	0.96

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/2003 г.	Контингент школьного возраста (тыс.) 2002 г.	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				БРУТТО-КОЭФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)							
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.				2002/2003 г.			
			В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
115 Перу	6-11	3616	4 299	49	4 283	49	122.6	123.4	121.7	0.99	118.4	118.7	118.2	1.00
116 Сент-Китс и Невис ²	5-11	...	...	...	6	49	...	...	...	...	111.8	108.9	114.9	1.06
117 Сент-Люсия	5-11	22	26	49	25	48	114.8	115.9	113.6	0.98	111.8	112.0	111.5	1.00
118 Сент-Винсент и Гренадины	5-11	17	...	...	19	49	...	...	...	...	107.3	108.8	105.9	0.97
119 Суринам	6-11	51	...	...	65**	49**	...	...	...	...	125.8**	126.7**	124.8**	0.98**
120 Тринидад и Тобаго	5-11	141	172	49	141	49	101.7	102.3	101.1	0.99	100.1	101.4	98.7	0.97
121 Острова Теркс и Кайкос ²	6-11	...	2	49	2	49	...	...	...	...	85.9	87.9	83.8	0.95
122 Уругвай	6-11	334	365	49	365	48	112.8	113.5	112.2	0.99	109.3	110.4	108.1	0.98
123 Венесуэла	6-11	3322	3 261	49	3 450	48	100.3	101.2	99.4	0.98	103.9	104.9	102.8	0.98
Северная Америка и Западная Европа														
124 Андорра ⁵	6-11	...	...	...	4	47	...	...	...	...	...	...	...	...
125 Австрия	6-9	368	389	48	380	49	102.2	102.6	101.8	0.99	103.2	103.4	103.1	1.00
126 Бельгия	6-11	723	763	49	762	49	103.8	104.3	103.2	0.99	105.3	105.8	104.8	0.99
127 Канада	6-11	2 420	2 404	49	2 482**z	49**z	97.7	97.7	97.7	1.00	101.3**z	101.1**z	101.6**z	1.00**z
128 Кипр ²	6-11	...	64	48	63	49	97.4	97.6	97.2	1.00	97.6	97.4	97.8	1.00
129 Дания	7-12	404	372	49	420	49	101.9	102.1	101.8	1.00	103.9	103.9	103.9	1.00
130 Финляндия	7-12	385	383	49	393	49	99.2	99.4	99.0	1.00	102.0	102.3	101.6	0.99
131 Франция	6-10	3 635	3 944	49	3 792	49	105.6	106.2	104.9	0.99	104.3	104.8	103.8	0.99
132 Германия	6-9	3 323	3 767	49	3 304	49	105.7	106.0	105.3	0.99	99.4	99.6	99.2	1.00
133 Греция	6-11	647	646	48	652	48	95.5	95.7	95.3	1.00	100.8	100.9	100.7	1.00
134 Исландия	6-12	32	30	48	31	48	98.5	99.4	97.6	0.98	99.7	100.1	99.3	0.99
135 Ирландия	4-11	424	457	49	448	48	104.1	104.2	103.9	1.00	105.6	105.5	105.7	1.00
136 Израиль	6-11	686	722	49	770	49	112.9	113.4	112.3	0.99	112.2	112.3	112.1	1.00
137 Италия	6-10	2 748	2 876	48	2 779	48	102.5	103.1	102.0	0.99	101.1	101.5	100.7	0.99
138 Люксембург	6-11	34	31	49	34	49	99.6	99.0	100.3	1.01	99.2	99.4	98.9	0.99
139 Мальта	5-10	30	35	49	32	48	106.3	106.0	106.7	1.01	104.4	105.1	103.7	0.99
140 Монако ⁵	6-10	...	2	50	2y	49y	...	...	...	...	...	...	...	...
141 Нидерланды	6-11	1 196	1 268	48	1 291	48	108.3	109.5	107.0	0.98	107.9	109.2	106.6	0.98
142 Норвегия	6-12	427	412	49	433	49	101.1	101.1	101.0	1.00	101.3	101.3	101.4	1.00
143 Португалия	6-11	666	815	48	768	48	123.1	125.7	120.3	0.96	115.3	118.0	112.4	0.95
144 Сан-Марино	6-10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145 Испания	6-11	2 313	2 580	48	2 488	48	107.4	108.4	106.4	0.98	107.6	108.6	106.6	0.98
146 Швеция	7-12	701	763	49	775	49	109.7	108.1	111.3	1.03	110.5	109.1	112.0	1.03
147 Швейцария	7-12	497	530	49	536	49	106.3	106.9	105.7	0.99	107.7	108.1	107.2	0.99
148 Соединенное Королевство	5-10	4 484	4 661	49	4 488	49	101.8	101.4	102.3	1.01	100.1	100.1	100.0	1.00
149 Соединенные Штаты	6-11	25 329	24 938	49	24 849	49	100.6	99.3	102.0	1.03	98.1	97.9	98.3	1.00
Южная и Западная Азия														
150 Афганистан	7-12	3 540	1 046	7**	3 267	33	32.7	59.0**	4.5**	0.08**	92.3	119.9	62.8	0.52
151 Бангладеш	6-10	18 320	18 361	48	17 562	50	106.0	107.7	104.2	0.97	95.9	94.1	97.7	1.04
152 Бутан ⁶	6-12	...	78	45	91**	47**	...	...	...	...	...	...	...	...
153 Индия	6-10	116 787	110 986	43	125 569	47	97.9	106.9	88.2	0.83	107.5	110.6	104.2	0.94
154 Иран, Исламская Респ.	6-10	7 648	8 667	47	7 029	48	95.6	98.1	93.0	0.95	91.9	93.3	90.4	0.97
155 Мальдивские Острова	6-12	58	74	49	68	48	134.1	133.5	134.6	1.01	118.0	119.0	117.0	0.98
156 Непал	5-9	3 294	3 349**	42**	3 929	45	112.3**	125.7**	97.9**	0.78**	119.3	126.1	112.0	0.89
157 Пакистан	5-9	20 508	...	...	14 045	40	...	...	...	...	68.5	79.6	56.6	0.71
158 Шри-Ланка	5-9	1 569	1 802	48	1 702**	49**	109.2	110.7	107.6	0.97	110.5**	110.8**	110.1**	0.99**
Страны Африки к югу от Сахары														
159 Ангола	6-9	1 564	1 342	46	...	...	97.1	106.1	88.1	0.83	...	...	...	...
160 Бенин	6-11	1 128	872	39	1 233	42	82.7	100.4	65.0	0.65	109.3	126.9	91.6	0.72
161 Ботсвана	6-12	321	321	50	331**	50**	102.8	102.8	102.9	1.00	103.3**	103.2**	103.4**	1.00**
162 Буркина-Фасо	7-12	2 192	816	40	1 012	42	41.8	49.6	34.0	0.68	46.2	53.1	39.2	0.74
163 Бурунди	7-12	1 158	702**	44**	895	45	62.7**	69.7**	55.8**	0.80**	77.3	85.7	69.0	0.81
164 Камерун	6-11	2 601	2 134	45	2 799	46	87.5	95.9	79.0	0.82	107.6	116.1	99.0	0.85
165 Кабо-Верде	6-11	73	92	49	88	49	125.6	128.5	122.7	0.96	120.6	123.6	117.5	0.95
166 Центральноафриканская Респ.	6-11	633	...	...	415	41	...	...	...	...	65.5	77.9	53.3	0.68
167 Чад	6-11	1 429	840	37	1 119**	39**	67.0	84.8	49.3	0.58	78.3**	95.3**	61.4**	0.64**
168 Коморские Острова	6-11	119	83	45	107**	44**	75.2	81.2	69.0	0.85	89.6**	98.3**	80.7**	0.82**
169 Конго	6-11	634	276	49	510	48	49.6	50.8	48.4	0.95	80.4	83.3	77.5	0.93
170 Кот-д'Ивуар	6-11	2 637	1 911	43	2 046*	44*	73.1	83.7	62.4	0.75	77.6*	86.3*	68.8*	0.80*

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.)					
1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
99.8	100.0	99.6	1.00	99.7	99.7	99.8	1.00	7	—	7	9	5	4
...	...	...	...	100.0	...	...	...	...	...	...	—	...	...
...	...	...	...	99.4	98.9	100.0	1.01	0.04**	—**	0.04**	0.1	0.1	—
...	...	...	...	90.0	90.3	89.7	0.99	...	...	...	2	1	1
...	...	...	...	97.0**	95.8**	98.2**	1.02**	...	...	...	1.5**	1**	0.5**
92.9	92.9	92.9	1.00	90.6	90.9	90.3	0.99	12	6	6	13	7	7
...	...	...	...	73.5	74.3	72.7	0.98	...	...	...	0.6	0.3	0.3
92.4	92.1	92.7	1.01	90.4	90.2	90.5	1.00	25	13	12	32	17	15
85.9	85.5	86.4	1.01	90.8	90.5	91.1	1.01	457	241	217	307	162	145
Северная Америка и Западная Европа													
...
89.9	89.2	90.5	1.01	89.9	89.0	90.8	1.02	39	21	18	37	21	16
99.4	99.5	99.4	1.00	100.0	100.0	99.9	1.00	4	2	2	0.3	—	0.3
96.9	96.9	96.9	1.00	99.6**y	99.5**y	99.7**y	1.00**y	75	39	37	10**y	6**y	4**y
95.5	95.5	95.5	1.00	96.1	96.0	96.3	1.00	3	2	1	2	1	1
99.4	99.4	99.4	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	2	1	1	0.03	0.03	—
98.7	98.9	98.5	1.00	100.0	100.0	100.0	1.00	5	2	3	0.03	—	0.03
100.0	100.0	99.9	1.00	99.3	99.3	99.4	1.00	1	—	1	24	14	11
...
93.4	93.5	93.3	1.00	98.5	98.5	98.5	1.00	45	23	22	10	5	5
98.3	99.2	97.5	0.98	99.6	100.0	99.3	0.99	0.5	0.1	0.4	0.1	—	0.1
93.8	93.3	94.4	1.01	96.0	95.2	96.8	1.02	27	15	12	17	10	7
99.9	100.0	99.8	1.00	99.3	99.1	99.4	1.00	0.7	—	0.7	5	3	2
99.7	100.0	99.3	0.99	99.5	99.7	99.2	0.99	10	—	10	14	4	11
96.0	95.1	97.0	1.02	90.3	90.1	90.6	1.01	1.3	0.8	0.5	3.3	1.7	1.6
99.1	98.3	100.0	1.02	96.0	96.2	95.8	0.99	0.3	0.3	—	1.2	0.6	0.6
...
99.5	100.0	98.9	0.99	99.2	99.8	98.6	0.99	6	—	6	9.7	1.4	8.3
100.0	100.0	99.9	1.00	100.0	99.9	100.0	1.00	0.2	—	0.2	0.1	0.1	—
...	...	...	...	99.5	100.0	99.1	0.99	...	...	...	3	—	3
...
99.6	100.0	99.2	0.99	99.7	100.0	99.3	0.99	9	—	9	8	—	8
99.8	100.0	99.5	1.00	99.7	100.0	99.4	0.99	2	—	2	2	—	2
97.9	98.4	97.4	0.99	98.9	99.1	98.6	0.99	10	4	6	5.6	2.2	3.4
99.6	99.2	100.0	1.01	100.0	100.0	99.9	1.00	20	20	—	2	—	2
93.8	93.8	93.8	1.00	92.4	91.9	93.0	1.01	1527	782	745	1922	1057	865
Южная и Западная Азия													
...
84.8**	85.6**	83.9**	0.98**	84.0	82.4	85.7	1.04	2632**	1277**	1355**	2925	1652	1273
...
...	...	...	...	87.5(g)	90.0(g)	84.8(g)	0.94(g)	...	...	...	14586	6040	8546
81.4**	82.6**	80.2**	0.97**	86.3	87.5	85.0	0.97	1682**	807**	875**	1048	489	559
99.7**	99.4**	100.0**	1.01**	92.4	92.2	92.6	1.00	0.2**	0.2**	—**	4	2	2
68.5*	76.1*	60.3*	0.79*	70.5**y	74.6**y	66.0**y	0.88**y	940*	370*	570*	918**y	408**y	510**y
...	...	...	...	59.1**y	67.5**y	50.0**y	0.74**y	...	...	...	8145**y	3332**y	4813**y
...
Страны Африки к югу от Сахары													
61.3**	65.8**	56.8**	0.86**	...	...	...	...	536**	235**	300**	...	...	...
55.4*	66.7*	44.0*	0.66*	...	...	...	...	470*	175*	295*	...	...	...
78.7	77.0	80.4	1.04	80.9**	79.2**	82.7**	1.04**	67	36	30	61**	34**	28**
33.5	39.8	27.1	0.68	36.2	41.7	30.6	0.73	1299	590	709	1398	643	756
...	...	...	...	57.4	62.4	52.3	0.84	...	...	...	494	218	276
...
99.1**	100.0**	98.3**	0.98**	99.2	100.0	98.4	0.98	0.6**	—**	0.6**	0.6	—	0.6
...
54.7	67.6	41.8	0.62	62.8**	74.9**	50.6**	0.68**	568	203	365	532**	180**	352**
49.2	53.2	45.1	0.85	...	...	...	...	56	26	30	...	...	...
...	...	...	...	54.0	55.1	52.9	0.96	...	...	...	292	142	149
55.5	63.2	47.8	0.76	60.6*	67.1*	54.0*	0.81*	1163	483	681	1040*	435*	605*

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	Контингент школьного возраста (тыс.) 2002 г.	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.				2002/2003 г.				
			В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
171	Демократическая Респ. Конго	6-11	8 696	4 022	47	...	...	49.6	52.2	47.1	0.90	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	7-11	64	75	48**	78 ^z	48 ^z	131.3	137.5**	125.0**	0.91**	126.2 ^z	132.2 ^z	120.2 ^z	0.91 ^z
173	Эритрея	7-11	567	262	45	359	44	53.2	58.0	48.4	0.83	63.4	69.9	56.8	0.81
174	Эфиопия	7-12	11 557	5 168	38	8 270	43	49.9	62.1	37.6	0.60	70.0	78.9	61.0	0.77
175	Габон	6-11	212	265	50	280	49	134.1	134.1	134.1	1.00	132.2	132.6	131.8	0.99
176	Гамбия	7-12	209	150	46	178	49**	79.9	86.2	73.6	0.85	85.2	86.0**	84.4**	0.98**
177	Гана	6-11	3 203	2 377	47	2 679	47	76.8	81.0	72.5	0.90	83.0	86.7	79.2	0.91
178	Гвинея	7-12	1 317	727	38	1 073	43	58.4	71.3	45.1	0.63	81.5	92.1	70.6	0.77
179	Гвинея-Бисау	7-12	238	...	...	155**y	40**y	...	...	...	...	69.7**y	83.6**y	55.9**y	0.67**y
180	Кения	6-12	6 050	5 481	49	5 590	48	90.2	90.9	89.5	0.98	92.4	95.1	89.7	0.94
181	Лесото	6-12	331	370	52	419	50	109.2	104.9	113.6	1.08	126.4	125.5	127.3	1.01
182	Либерия	6-11	549	396	42	...	...	89.6	102.9	76.2	0.74	...	...	...	...
183	Мадагаскар	6-10	2 389	2 012	49	2 856	49	95.6	97.3	93.9	0.97	119.6	122.0	117.1	0.96
184	Малави	6-11	2 032	2 525	49**	2 847	49	146.2	150.1**	142.3**	0.95**	140.1	142.7	137.3	0.96
185	Мали	7-12	2 217	959	41	1 295	43	48.8	56.9	40.5	0.71	58.4	66.1	50.5	0.76
186	Маврикий	5-10	128	131	49	132	49	107.6	107.5	107.6	1.00	103.8	103.4	104.2	1.01
187	Мозамбик	6-10	2 617	1 968**	42**	2 705	45	81.2**	93.2**	69.1**	0.74**	103.4	113.9	92.7	0.81
188	Намбия	6-12	385	387	50	405	50	113.9	113.5	114.3	1.01	105.0	104.5	105.5	1.01
189	Нигер	7-12	1 971	530	39	858	40	30.9	37.0	24.7	0.67	43.5	51.2	35.5	0.69
190	Нигерия	6-11	20 572	16 046**	42**	24 563	44	86.1**	97.5**	74.3**	0.76**	119.4	131.6	106.8	0.81
191	Руанда	7-12	1 341	1 289	50	1 637	50	118.6	120.2	117.1	0.97	122.0	121.9	122.2	1.00
192	Сан-Томе и Принсипи	7-12	23	24	49	29**z	48**z	107.1	109.3	104.9	0.96	126.4**z	130.4**z	122.4**z	0.94**z
193	Сенегал	7-12	1 611	1 034	46**	1 287	48	68.6	73.6**	63.5**	0.86**	79.9	83.1	76.6	0.92
194	Сейшельские Острова ²	6-11	...	10	49	9	49	112.8	113.8	111.8	0.98	109.6	110.2	108.9	0.99
195	Сьерра-Леоне	6-11	761	...	...	554y	42y	...	...	...	...	78.9y	92.9y	65.2y	0.70y
196	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	7-13	7 067	7 998*	49*	7 466	49	114.4*	116.1*	112.8*	0.97*	105.6	107.5	103.7	0.96
198	Свазиленд	6-12	213	212	49	209	48	104.3	107.1	101.4	0.95	98.2	102.0	94.4	0.93
199	Того	6-11	804	954	43	975	45	132.3	150.2	114.3	0.76	121.2	132.3	110.0	0.83
200	Уганда	6-12	5 226	6 591	47	7 354	49	143.3	150.4	136.1	0.90	140.7	142.0	139.5	0.98
201	Объед. Респ. Танзания	7-13	7 107	4 043	50	6 563	49	61.8	61.9	61.6	0.99	90.8	92.8	88.8	0.96
202	Замбия	7-13	2 107	1 557	48	1 732	48	81.2	84.3	78.1	0.93	82.2	85.1	79.3	0.93
203	Зимбабве	6-12	2 555	...	...	2 362	49	...	...	...	...	92.9	93.6	92.1	0.98

	Сумма	Сумма	% Д	Сумма	% Д	Взвешенные средние значения									
						В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		
I	Весь мир	...	648 064	655 343	47	671 359	47	100.5	104.5	96.3	0.92	103.6	106.6	100.4	0.94
II	Страны переходного периода	...	13 437	15 872	49	14 187	49	100.5	101.1	99.9	0.99	105.6	106.0	105.1	0.99
III	Развитые страны	...	67 488	70 399	49	67 880	49	102.1	101.8	102.3	1.00	100.6	100.7	100.4	1.00
IV	Развивающиеся страны	...	567 139	569 072	46	589 291	47	100.3	104.9	95.5	0.91	103.9	107.3	100.3	0.93
V	Арабские государства	...	39 593	34 725	46	37 137	46	89.7	95.7	83.5	0.87	93.8	98.6	88.8	0.90
VI	Центр. и Восточная Европа	...	23 255	25 484	48	23 133	48	97.3	99.3	95.3	0.96	99.5	100.8	98.1	0.97
VII	Центральная Азия	...	6 296	6 891	49	6 396	49	98.9	99.5	98.4	0.99	101.6	102.5	100.7	0.98
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	186 616	217 317	48	207 054	48	111.6	112.1	111.0	0.99	110.9	111.7	110.2	0.99
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	...	58 162	78 656	49	69 498	48	121.4	122.9	119.9	0.98	119.5	120.8	118.0	0.98
X	Северная Америка и Западная Европа	...	51 542	52 856	49	51 945	49	102.5	102.1	103.0	1.01	100.8	100.9	100.7	1.00
XI	Южная и Западная Азия	...	172 133	158 096	44	175 527	46	94.5	102.9	85.6	0.83	102.0	106.2	97.5	0.92
XII	Страны Африки к югу от Сахары	...	110 467	81 319	45	100 670	46	80.0	86.8	73.1	0.84	91.1	97.9	84.3	0.86

1. В странах, где существуют две или больше образовательные структуры, показатели рассчитывались на основе самой общей или наиболее распространенной структуры. В Российской Федерации такой структурой является начальное трехлетнее образование (три класса), начинающееся в 7 лет. Вместе с тем существует также и четырехлетняя структура (четыре класса), контингент учащихся в которой составляет примерно одну треть от общего числа учащихся, охваченных начальным образованием. Также могут быть завышены оценки бруто-коэффициента охвата.

2. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные.

3. Дети поступают в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет. Так как возраст в 7 лет является наиболее распространенным возрастом для поступления в начальную школу, коэффициенты охвата рассчитывались на основе возрастной группы 7-11 лет как по охвату, так и по контингенту, относящемуся к данной возрастной группе.

Таблица 5

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.)					
1998/1999 г.				2002/2003 г.				1998/1999 г.			2002/2003 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
...
88.0	96.4**	79.7**	0.83**	84.6 ^z	91.4 ^z	77.8 ^z	0.85 ^z	7	1**	6**	10 ^z	3 ^z	7 ^z
33.9	36.2	31.6	0.87	45.2	48.7	41.7	0.86	325	158	167	310	147	164
35.8	42.4	29.2	0.69	51.1	55.2	46.9	0.85	6 651	2 987	3 664	5 780	2 653	3 126
...	...	...	...	78.3** ^y	78.9** ^y	77.8** ^y	0.99** ^y	...	...	...	45** ^y	22** ^y	23** ^y
66.7	71.0	62.3	0.88	78.8**	79.3**	78.2**	0.99**	63	27	35	44**	22**	23**
57.9**	59.8**	55.9**	0.93**	59.0	...	...	...	1 304**	626**	679**	1 323	...	...
45.3	53.6	36.7	0.69	65.5	72.6	58.1	0.80	681	293	388	455	183	272
...
65.8**	65.3**	66.3**	1.01**	66.5	66.4	66.5	1.00	2 077**	1 057**	1 020**	2 030	1 019	1 010
64.5	60.3	68.7	1.14	85.8	82.9	88.6	1.07	120	67	53	47	28	19
43.9	49.7	38.1	0.77	...	...	...	...	248	111	136	...	...	...
64.5	64.3	64.8	1.01	78.6	78.4	78.7	1.00	746	375	371	511	258	254
...
38.3**	44.5**	32.0**	0.72**	44.5	50.2	38.7	0.77	1 212**	553**	660**	1 231	559	671
93.2	93.1	93.2	1.00	96.6	95.6	97.6	1.02	8	4	4	4	3	2
47.3**	51.6**	43.0**	0.83**	55.3	57.7	52.7	0.91	1 277**	589**	687**	1 171	555	616
77.9	75.4	80.4	1.07	78.3	75.7	80.9	1.07	75	42	33	84	47	37
26.1	31.3	20.8	0.66	38.2	45.1	31.1	0.69	1 264	598	667	1 218	551	668
...	...	...	...	67.2**	73.9**	60.2**	0.82**	...	...	...	6 754**	2 731**	4 023**
...	...	...	...	86.7	85.1	88.3	1.04	...	...	...	178	99	79
85.5	86.5	84.4	0.98	97.1** ^z	100.0** ^z	94.2** ^z	0.94** ^z	3.2	1.5	1.2	0.7** ^z	—** ^z	0.7** ^z
57.9	61.5**	54.1**	0.88**	68.5	71.2	65.8	0.92	635	293**	343**	507	234	273
99.1	100.0	98.3	0.98	99.6	100.0	99.1	0.99	0.1	—	0.1	0.04	—	0.04
...
...
91.3*	90.8*	91.8*	1.01*	89.0	88.7	89.3	1.01	608*	322*	286*	778	402	376
67.2	66.5	67.9	1.02	75.3	75.1	75.4	1.00	67	34	33	53	26	26
89.8	100.0	79.5	0.80	91.2	98.9	83.3	0.84	74	—	74	71	4	67
...
45.8	45.1	46.6	1.03	77.4**	78.3**	76.4**	0.98**	3 545	1 803	1 742	1 635**	786**	849**
68.5	69.6	67.4	0.97	68.4	69.1	67.7	0.98	604	292	312	666	326	339
...	...	...	...	79.2	78.5	79.8	1.02	...	...	...	530	274	256

Взвешенные средние значения								Сумма					
83.6	86.5	80.6	0.93	84.6	86.5	82.6	0.96	106 724	45 316	61 408	99 876	45 030	54 846
85.4	85.9	84.9	0.99	89.1	89.3	88.9	1.00	2 304	1 135	1 170	1 468	736	732
96.6	96.6	96.6	1.00	95.6	95.4	95.9	1.01	2 367	1 210	1 157	2 949	1 593	1 356
82.0	85.2	78.6	0.92	83.2	85.3	80.9	0.95	102 052	42 971	59 081	95 459	42 701	52 758
78.1	82.3	73.7	0.90	82.6	85.7	79.2	0.92	8 491	3 501	4 991	6 906	2 882	4 025
87.2	88.7	85.7	0.97	89.0	89.9	88.0	0.98	3 340	1 510	1 830	2 569	1 203	1 366
88.9	89.4	88.3	0.99	89.9	90.8	89.0	0.98	775	375	400	635	294	341
95.7	95.9	95.6	1.00	92.1	92.4	91.8	0.99	8 309	4 158	4 151	14 782	7 410	7 372
94.4	95.1	93.7	0.99	96.4	97.1	95.7	0.99	3 620	1 623	1 997	2 084	858	1 226
96.3	96.3	96.3	1.00	95.3	95.0	95.6	1.01	1 885	967	918	2 421	1 320	1 101
78.6	85.5	71.3	0.83	82.5	85.7	79.1	0.92	35 722	12 534	23 189	30 109	12 698	17 411
56.2	59.6	52.7	0.88	63.5	66.9	59.9	0.90	44 581	20 648	23 933	40 370	18 367	22 003

4. В ожидании достижения согласия в отношении данных по народонаселению данные по НКО, публикуемые в настоящей таблице, касающиеся начального образования в Китае, носят лишь справочный характер.
5. Коэффициенты охвата не рассчитывались из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

6. Коэффициенты охвата не рассчитывались из-за расхождения данных по контингенту учащихся с данными ООН по народонаселению.
(г) Рассчитана для национального уровня (593 района) на основе данных в разбивке по возрасту, собранных по ступени 1 МСКО на выборочной основе (193 района) в рамках Районной информационной системы по образованию.
Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 6

Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании

Страна или территория	Продолжи- тельность ¹ начального образования 2002/2003 г.	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗВИКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.											
		1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства													
1 Алжир	6	10.9	12.3	9.3	9.8	11.6	7.7	9.5	11.9	6.7	10.9	13.6	7.9
2 Бахрейн	6	0.4 **	0.4 **	0.4 **	3.4 **	3.2 **	3.5 **	3.1 **	3.4 **	2.8 **	4.2 **	4.7 **	3.7 **
3 Джибути	6	2.5 **	2.7 **	2.4 **	16.8 **	16.2 **	17.6 **	...	...	...	...	...	...
4 Египет	5	...	...	...	3.1 **	3.8 **	2.4 **	3.7 **	4.6 **	2.7 **	5.8 **	7.2 **	4.3 **
5 Ирак	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Иордания	6	0.3	0.3	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.5	0.4	0.5
7 Кувейт	4	3.7	3.8	3.5	1.9	1.9	1.9	3.1	3.6	2.6	1.6	1.9	1.3
8 Ливан	6	4.7	5.5	3.8	6.3	7.6	4.9	6.7	8.2	5.1	18.8	21.7	15.6
9 Ливийская Арабская Джамахирия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	6	13.7	13.2	14.2	15.2	14.9	15.6	16.1	16.0	16.3	14.9	14.4	15.3
11 Марокко	6	17.2	18.2	16.1	14.9	16.6	12.9	15.4	17.7	12.8	12.4	14.8	9.4
12 Оман	6	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1	1.2	1.5	0.9
13 Палестинские А.Т.	4	0.8	0.6	1.0	1.2	1.3	1.2	0.4	0.4	0.4	2.4	2.6	2.3
14 Катар	6	3.0 **	3.4 **	2.5 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
15 Саудовская Аравия	6	7.7	9.9	5.4	4.9	7.3	2.2	5.3	7.8	2.5	4.2	5.3	3.2
16 Судан	6	5.3	4.6	6.2	4.7	3.9	5.6	4.8	4.6	5.0	5.7	5.4	6.0
17 Сирийская Арабская Респ.	6	12.9	14.0	11.8	8.9	10.1	7.5	5.8	6.6	4.8	4.2	5.1	3.2
18 Тунис	6	0.2	0.2	0.2	10.2	11.7	8.6	11.1	13.1	8.9	9.5	11.5	7.4
19 Объед. Арабские Эмираты	5	2.8	2.9	2.7	2.4	2.6	2.2	2.1	2.3	1.9	3.1	4.3	1.8
20 Йемен	6	3.6	3.8	3.5	4.1	4.2	4.0	4.9	5.2	4.3	5.5	6.0	4.7
Центральная и Восточная Европа													
21 Албания	4	5.2 x	5.6 x	4.7 x	4.2 x	5.0 x	3.3 x	3.0 x	3.4 x	2.7 x	3.3 x	3.8 x	2.8 x
22 Беларусь	4	0.6	0.6	0.6	0.3	0.3	0.3	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
23 Босния и Герцеговина	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	4	1.0	1.1	0.8	3.2	3.7	2.6	2.1	2.4	1.7	2.5	2.8	2.2
25 Хорватия	4	0.9	1.0	0.8	0.3	0.3	0.2	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1
26 Чешская Республика	5	1.6	1.8	1.5	1.0	1.2	0.8	0.8	0.9	0.7	0.9	1.1	0.8
27 Эстония	6	1.4	1.6	1.2	0.9	1.3	0.6	1.7	2.3	1.0	2.0	2.7	1.1
28 Венгрия	4	4.8	5.5	4.0	2.0	2.3	1.7	1.5	1.8	1.1	1.3	1.7	1.0
29 Латвия	4	3.7	4.9	2.5	1.4	1.8	0.9	1.1	1.4	0.7	1.0	1.4	0.7
30 Литва	4	1.3	1.6	1.0	0.3	0.4	0.3	0.3	0.4	0.2	0.4	0.6	0.2
31 Польша	6	0.7	...	...	0.3	...	...	0.4	...	...	0.7	...	...
32 Республика Молдова	4	0.6	0.6	0.6	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.4
33 Румыния	4	4.9	5.6	4.2	1.9	2.4	1.4	1.7	2.1	1.3	2.0	2.4	1.6
34 Российская Федерация	3	0.9	...	...	0.7	...	...	0.6	...	...	...	...	...
35 Сербия и Черногория	4	1.4 **,x	1.4 **,x	1.4 **,x	1.3 **,x	1.3 **,x	1.3 **,x	0.8 **,x	0.8 **,x	0.8 **,x	0.7 **,x	0.6 **,x	0.7 **,x
36 Словакия	4	4.6	4.9	4.2	2.1	2.3	1.9	1.4	1.6	1.2	1.5	1.7	1.3
37 Словения	4	0.9	1.0	0.7	0.6	0.7	0.4	0.4	0.6	0.3	0.5	0.6	0.4
38 б. ю. Республика Македония	4	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1	0.1	0.2	0.0	0.2	0.2	0.1
39 Турция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
40 Украина	4	0.3	0.3	0.2	0.1	0.1 **	0.1 **	0.1	0.1	0.1	...	...	...
Центральная Азия													
41 Армения	3	...	...	...	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	...	...	...
42 Азербайджан	4	0.3	0.3	0.2	0.4	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3	0.3	0.4	0.3
43 Грузия	4	0.2	0.3	0.2	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.2	0.3	0.1
44 Казахстан	4	0.1	0.1	0.0	0.2	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
45 Кыргызстан	4	0.1	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
46 Монголия	4	1.3	1.4	1.2	0.7	0.7	0.6	0.4	0.4	0.3	0.3	0.3	0.3
47 Таджикистан	4	0.2	0.2	0.2	0.4	0.4 **	0.4 **	0.3	0.3 **	0.3 **	0.4	0.4 **	0.4 **
48 Туркменистан	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан													
50 Австралия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
51 Бруней-Даруссалам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52 Камбоджа	6	17.9	18.5	17.1	11.0	11.9	9.9	8.0	9.0	6.8	5.5	6.2	4.6
53 Китай	5	1.4	1.6 **	1.3 **	0.2	0.2 **	0.1 **	0.1	0.2 **	0.1 **	0.1	0.1 **	0.1 **
54 Острова Кука	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55 Корейская НДР	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Фиджи	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория	Продолжительность! начального образования 2002/2003 г.	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.												
		1 класс			2 класс			3 класс			4 класс			
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
57	Индонезия	6	7.5	7.4	7.7	4.6	4.6	4.7	3.9	3.9	3.9	3.0	3.0	3.0
58	Япония	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	Кирибати	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	5	34.7	35.2	34.2	20.0	21.7	17.8	13.2	14.6	11.5	8.3	9.8	6.6
61	Макао, Китай	6	3.3	3.6	3.0	3.6	4.1	3.0	5.8	7.5	3.9	8.3	10.7	5.5
62	Малайзия	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
63	Маршалловы Острова	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
64	Микронезия (Федерат. Штаты)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	Мьянма	5	1.2	1.2	1.2	0.7	0.7	0.7	0.6	0.6	0.6	0.5	0.5	0.5
66	Науру	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67	Новая Зеландия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Ниуэ	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
69	Палау	5	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
70	Папуа-Новая Гвинея	6	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y	-Y
71	Филиппины	6	4.6	5.5	3.7	2.4	3.2	1.6	1.7	2.3	1.1	1.2	1.7	0.7
72	Республика Корея	6	0.4	0.4	0.4	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2
73	Самоа	6	2.6 Y	3.0 Y	2.2 Y	0.7 Y	1.1 Y	0.4 Y	0.4 Y	0.4 Y	0.5 Y	0.6 Y	0.9 Y	0.4 Y
74	Сингапур	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
75	Соломоновы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Тимор-Леште	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Токелау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
80	Тувалу	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	Вануату	6	10.6 Y	11.8 Y	9.3 Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Вьетнам	5	5.4 **	6.2 **	4.4 **	2.6 **	3.0 **	2.1 **	1.7 **	2.0 **	1.3 **	1.6 **	1.9 **	1.2 **
Латинская Америка и Карибский бассейн														
83	Ангилья	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
84	Антигуа и Барбуда	7	...	...	...	-	...	...	-	...	...	...	...	...
85	Аргентина	6	9.9	11.4	8.4	7.1	8.3	5.8	6.2	7.3	5.0	5.2	6.3	4.1
86	Аруба	6	14.7	18.1	10.9	11.7	12.3	11.1	9.0	10.9	6.9	7.9	8.8	7.0
87	Багамские Острова	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
88	Барбадос	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
89	Белиз	6	15.3 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
90	Бермудские Острова	6	-	-	-	.	.	.	.	.	.	.	.	.
91	Боливия	6	2.0	2.0	1.9	1.8	1.9	1.7	1.9	2.1	1.8	1.9	2.0	1.7
92	Бразилия	4	29.3	32.0 **	26.2 **	19.7	21.6 **	17.6 **	15.4	17.4 **	13.4 **	13.5	15.4 **	11.5 **
93	Британские Виргинские Острова	7	7.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
94	Каймановы Острова	6	0.4 **Y	0.3 **Y	0.4 **Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Чили	6	0.9	1.0	0.8	3.0	3.5	2.5	0.6	0.7	0.5	2.2	2.7	1.7
96	Колумбия	5	11.8	12.8	10.8	6.3	6.9	5.7	5.2	5.7	4.7	4.1	4.7	3.6
97	Коста-Рика	6	14.1	15.4	12.7	7.9	9.0	6.7	6.7	7.8	5.7	8.1	9.6	6.5
98	Куба	6	-	-	-	1.9	2.5	1.3	-	-	-	1.5	2.1	0.9
99	Доминика	7	8.1	9.6	6.5	5.4	7.4	3.3	2.0	2.9	1.0	1.3	2.0	0.6
100	Доминиканская Республика	6	2.5 **	2.9 **	2.1 **	2.8 **	3.3 **	2.4 **	12.2 **	...	...	7.3 **	...	...
101	Эквадор	6	3.9	4.2	3.6	2.7	3.0	2.4	1.8	2.1	1.5	1.4	1.7	1.2
102	Сальвадор	6	15.9	17.0	14.6	6.2	7.1	5.2	4.6	5.2	3.8	4.1	4.8	3.5
103	Гренада	7	4.2	5.6	2.7	2.0	2.1	1.9	2.2	3.1	1.4	1.9	2.6	1.2
104	Гватемала	6	27.6	28.7	26.5	14.8	15.6	14.0	11.4	12.1	10.7	8.1	8.7	7.3
105	Гайана	6	2.5 x	2.7 x	2.3 x	1.6 x	2.0 x	1.3 x	1.8 x	2.1 x	1.4 x	1.3 x	1.7 x	0.8 x
106	Гаити	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас	6	12.0 **Y	12.0 **Y	12.0 **Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Ямайка	6	3.7	4.1 **	3.3 **	1.1	1.2 **	1.0 **	0.9	...	...	4.0	3.4 **	4.6 **
109	Мексика	6	8.1	9.3	6.8	8.0	9.3	6.6	5.5	6.5	4.3	4.6	5.6	3.6
110	Монсеррат	7	12.3 **	8.3 **	16.2 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	6	18.9 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Никарагуа	6	15.5	16.7	14.2	9.0	10.3	7.6	9.2	10.6	7.7	7.6	9.0	6.3
113	Панама	6	9.3	10.6	7.9	8.3	9.5	6.9	6.0	7.1	4.9	4.1	5.1	2.9
114	Парагвай	6	13.6	15.2	11.8	10.3 **	11.9 **	8.6 **	7.5 **	8.7 **	6.2 **	5.4 **	6.3 **	4.4 **
115	Перу	6	5.2	5.4	5.0	16.6	17.0	16.2	13.5	13.8	13.2	9.6	9.8	9.4
116	Сент-Китс и Невис	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	Сент-Люсия	7	5.6	7.0	4.2	1.1	1.4	0.8	...	...	...	...	...	...

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.

ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
5 класс			6 класс			7 класс			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
2.1	2.1	2.1	0.3	0.3	0.3	.	.	.	...	...	...	3.8	3.8	3.8	57
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	58
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	59
5.3	6.4	4.0	.	.	.	.	.	.	20.9	22.4	19.1	19.8	21.0	18.4	60
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6.3	7.3	5.1	7.1	8.9	5.1	61
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	62
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	63
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	64
0.3	0.3	0.3	.	.	.	.	.	.	1.7	1.7**	1.7**	0.7	0.7	0.7	65
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0.7**	0.9**	0.5**	...	...	...	66
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	67
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	68
-y	-y	-y	.	.	.	.	.	.	-	-	-	-	-	-	69
-y	-y	-y	-y	-y	-y	.	.	.	-	-	-	-	-	-	70
1.0	1.4	0.5	0.5	0.7	0.3	.	.	.	1.9	2.4	1.4	2.1	2.7	1.4	71
0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	.	.	.	.	.	.	0.2	0.2	0.2	72
0.6y	...	...	0.3y	...	...	.	.	.	1.7	2.4**	0.9**	0.9 ^z	1.1 ^z	0.7 ^z	73
-	-	-	-	-	-	.	.	.	-	-	-	-	-	-	74
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	75
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3.5	3.4	3.5	...	...	...	76
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	y	y	y	78
.	.	.	28.5**	31.0**	25.4**	.	.	.	7.4	7.9	6.9	6.2 ^z	6.9 ^z	5.4 ^z	79
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6.5**	7.4**	5.4**	...	...	...	80
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10.9**	11.5**	10.2**	6.7 ^z	7.5 ^z	5.9 ^z	81
0.2**	0.2**	0.2**	...	...	...	.	.	.	3.8	4.2	3.2	2.4**	2.8**	1.9**	82
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Латинская Америка и Карибский бассейн						83
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.3	0.4	0.3	0.8**	1.0**	0.6**	84
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
4.3	5.2	3.3	3.6	4.5	2.7	.	.	.	5.3	6.2	4.3	5.9	7.0	4.8	86
7.7	8.8	6.6	3.5	3.9	3.2	.	.	.	7.7	9.5	5.9	9.0	10.3	7.5	87
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	88
...	...	...	8.8**	...	...	.	.	.	9.7	10.8	8.4	9.4**	11.0**	7.7**	89
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	.	.	.	90
1.9	2.0	1.7	3.8	4.4	3.2	.	.	.	6.5	6.9	6.2	2.1	2.3	1.9	91
.	.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	...	20.6	23.0**	18.1**	92
...	...	...	...	...	...	...	...	...	4.3**	4.3**	4.2**	4.4	4.6	4.2	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	94
2.4	3.1	1.6	2.2	2.9	1.5	.	.	.	3.2	3.8	2.6	2.0	2.4	1.5	95
3.1	3.5	2.6	...	...	...	.	.	.	4.6	5.0	4.2	6.6	7.3	5.9	96
6.3	7.4	5.1	0.6	0.7	0.6	.	.	.	8.7**	9.6**	7.7**	7.5	8.5	6.3	97
0.8	1.1	0.5	0.3	0.4	0.2	.	.	.	1.9	2.6	1.1	0.8	1.1	0.5	98
0.9	1.1	0.6	1.1	1.7	0.3	6.9	8.9	4.7	3.6	3.8	3.5	3.8	5.0	2.5	99
5.5**	...	...	4.3**	...	...	.	.	.	4.1**	4.5**	3.7**	5.9**	7.1**	4.6**	100
0.9	1.1	0.8	0.5	0.6	0.4	.	.	.	2.7	3.0	2.4	2.0	2.3	1.8	101
3.3	4.0	2.6	3.0	3.7	2.4	.	.	.	7.5	8.3	6.7	7.0	7.8	6.1	102
1.4	...	...	2.1	...	...	4.0	...	...	...	...	...	2.7	3.3	2.1	103
5.1	5.6	4.4	1.8	2.1	1.5	.	.	.	14.9**	15.8**	13.8**	14.1	14.8	13.4	104
1.1 ^x	1.4 ^x	0.8 ^x	1.3 ^x	1.4 ^x	1.1 ^x	.	.	.	3.1	3.6	2.5	1.6y	1.9y	1.3y	105
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	106
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	107
1.0	...	...	6.2	...	...	.	.	.	...	...	...	2.8	...	...	108
3.1	3.9	2.3	0.5	0.6	0.4	.	.	.	6.6	7.6	5.5	5.1	6.1	4.1	109
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.9	...	-	17.0**	18.0**	15.7**	110
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12.0**	14.5**	9.3**	12.6**	15.6**	9.6**	111
5.5	6.6	4.4	3.1	4.0	2.3	.	.	.	8.1	9.0	7.2	8.9	10.1	7.7	112
2.6	3.3	1.9	1.0	1.3	0.8	.	.	.	...	...	...	5.4	6.4	4.4	113
3.4**	4.1**	2.6**	1.7**	2.1**	1.2**	.	.	.	9.0**	10.4**	7.6**	7.6	8.8	6.3	114
8.1	8.4	7.8	3.9	4.1	3.8	.	.	.	9.8	10.0	9.5	9.9	10.2	9.7	115
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	116
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2.4**	2.8**	2.0**	2.7	3.4	1.9	117

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория	Продолжи- тельность ¹ начального образования 2002/2003 г.	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.												
		1 класс			2 класс			3 класс			4 класс			
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
118	Сент-Винсент и Гренадины	7	8.8**	...	...	4.8**	...	...	8.7	...	...	7.6	...	...
119	Суринам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Тринидад и Тобаго	7	6.6**y	7.6**y	5.6**y	3.2**y	4.1**y	2.2**y	2.6**y	3.2**y	2.1**y	1.8**y	2.2**y	1.3**y
121	Острова Теркс и Кайкос	6	9.4	8.7	9.9	5.1	11.5	—	5.6	3.1	8.2	4.6	4.8	4.4
122	Уругвай	6	17.0	19.3	14.3	10.7	12.2	9.1	8.0	9.3	6.5	6.2	7.4	5.0
123	Венесуэла	6	11.7	13.6	9.6	9.0	10.8	7.1	8.8	10.7	6.7	6.7	8.4	4.9
Северная Америка и Западная Европа														
124	Андорра	6	...	...	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—
125	Австрия	4	1.8**x	2.1**x	1.5**x	1.7**x	1.9**x	1.5**x	1.4**x	1.7**x	1.1**x	1.2**x	1.4**x	1.0**x
126	Бельгия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
127	Канада	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
128	Кипр	6	1.3	1.6	1.0	0.1	0.2	0.0	0.1	0.1	0.0	0.0	0.1	—
129	Дания	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
130	Финляндия	6	0.8	1.0	0.6	0.9	1.1	0.7	0.4	0.4	0.3	0.2	0.3	0.2
131	Франция	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
132	Германия	4	1.5	1.6	1.4	2.2	2.2	2.1	1.6	1.7	1.5	1.1	1.2	1.0
133	Греция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
134	Исландия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
135	Ирландия	8	1.0	1.1	0.8	2.1	2.4	1.8	1.7	2.0	1.4	0.9	1.0	0.8
136	Израиль	6	2.2**	3.0**	1.4**	1.1**	1.4**	0.8**	1.2**	1.5**	0.8**	1.2**	1.6**	0.9**
137	Италия	5	0.4y	0.5y	0.3y	0.3y	0.4y	0.2y	0.2y	0.3y	0.2y	0.2y	0.3y	0.1y
138	Люксембург	6	6.7**y	7.4**y	5.8**y	5.1**y	6.1**y	4.1**y	6.6**y	8.1**y	5.1**y	4.0**y	4.8**y	3.2**y
139	Мальта	6	0.8	0.8	0.8	0.7	0.9	0.5	0.7	0.6	0.7	0.8	0.9	0.6
140	Монако	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
141	Нидерланды	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
142	Норвегия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
143	Португалия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
144	Сан-Марино	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Швеция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Швейцария	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Соединенное Королевство	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Соединенные Штаты	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия														
150	Афганистан	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	5	6.4	6.6	6.3	5.5	5.6	5.3	7.8	7.4	8.2	6.1	6.3	5.8
152	Бутан	7	14.8y	15.5y	14.0y	13.7y	14.4y	12.9y	14.0y	14.8y	13.1y	11.5y	12.5y	10.4y
153	Индия	5	3.9	3.6	4.3	2.8	2.6	3.1	4.2	4.0	4.6	4.4	4.4	4.6
154	Иран, Исламская Республика	5	5.5**	6.5**	4.4**	3.4**	...	...	2.3**	...	...	2.3**	...	...
155	Мальдивские Острова	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
156	Непал	5	36.8	36.9	36.6	17.2	16.4	18.3	13.7	13.6	13.9	14.0	13.6	14.6
157	Пакистан	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	5	0.4**	0.5**	0.4**	0.7**	0.7**	0.6**	0.8**	0.9**	0.7**	0.9**	1.1**	0.8**
Страны Африки к югу от Сахары														
159	Ангола	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Бенин	6	16.8	17.0	16.6	16.8	16.4	17.4	18.5	17.8	19.3	23.5	22.5	25.0
161	Ботсвана	7	4.0**	4.6**	3.4**	2.2**	2.5**	1.8**	2.1**	2.6**	1.5**	10.8**	13.1**	8.3**
162	Буркина-Фасо	6	10.1**	10.2**	10.0**	10.9**	11.0**	10.8**	15.3**	15.5**	15.1**	14.6**	14.4**	14.7**
163	Бурунди	6	27.1	26.4	28.0	26.6	26.4	26.8	24.8	24.2	25.6	24.3	23.5	25.2
164	Камерун	6	31.5**	31.9**	31.1**	21.9**	22.7**	21.0**	30.6**	30.9**	30.2**	21.6**	22.1**	20.9**
165	Кабо-Верде	6	0.8	0.9	0.6	26.8	30.8	22.3	0.7	0.8	0.6	23.8	27.1	20.4
166	Центральноафриканская Респ.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Чад	6	29.4**	29.3**	29.5**	26.3**	26.0**	26.8**	26.1**	25.9**	26.5**	24.2**	23.4**	25.5**
168	Коморские Острова	6	34.5**y	35.3**y	33.5**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
169	Конго	6	30.0	30.6	29.4	20.3	20.1	20.5	34.3	35.1	33.4	29.5	30.6	28.4
170	Кот-д'Ивуар	6	13.3**	14.0**	12.5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Демократическая Респ. Конго	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	5	48.1**y	44.6**y	51.7**y	40.2**y	38.1**y	42.2**y	33.6**y	32.8**y	34.4**y	32.5**y	33.0**y	32.0**y
173	Эритрея	5	29.8	29.4	30.3	19.6	19.2	20.1	19.0	18.2	20.0	22.5	21.5	23.7
174	Эфиопия	6	20.3**	21.4**	18.9**	8.2**	7.3**	9.5**	6.9**	5.9**	8.4**	9.6**	8.1**	11.7**

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория	Продолжи- тельность ¹ начального образования 2002/2003 г.	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.												
		1 класс			2 класс			3 класс			4 класс			
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
175	Габон	6	48.1**	49.1**	47.0**	33.2**	33.7**	32.6**	37.0**	38.3**	35.6**	24.8**	25.1**	24.5**
176	Гамбия	6	14.1**	14.6**	13.7**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Гана	6	8.9**	9.1**	8.7****	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	Гвинея	6	22.5	22.3	22.8	17.9	16.9	19.3	19.9	18.8	21.4	20.3	18.7	22.7
179	Гвинея-Бисау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180	Кения	7	8.2**	9.5**	6.9**	7.9**	8.3**	7.6**	8.2**	8.4**	8.0**	9.3**	10.2**	8.4**
181	Лесото	7	27.1	28.9	24.9	25.1	27.8	22.2	25.5	29.2	21.6	19.7	22.8	16.7
182	Либерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	Мадагаскар	5	41.2	42.4	39.9	31.3	33.0	29.3	33.1	34.4	31.8	26.6	27.1	26.1
184	Малави	6	17.5	17.9	17.0	17.0	17.3	16.7	15.3	14.4	16.5	12.2	10.8	14.1
185	Мали	6	13.1	12.9	13.3	14.1	13.7	14.7	21.9	21.8	22.0	23.8	22.9	25.0
186	Маврикий	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
187	Мозамбик	5	25.8	25.4	26.1	25.0	24.7	25.4	25.2	24.5	26.2	22.0	21.1	23.3
188	Намибия	7	15.2	15.9	14.5	11.9**	14.1**	9.6**	11.4**	13.7**	9.1**	13.0**	...	...
189	Нигер	6	0.9	0.9	0.8	5.5	5.3	5.7	7.2	7.0	7.7	8.4	8.1	9.0
190	Нигерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
191	Руанда	6	19.3	19.6	19.0	14.8	15.2	14.5	15.3	15.4	15.2	17.9	17.6	18.2
192	Сан-Томе и Принсипи	6	32.6 y	34.6 y	30.2 y	28.9 y	30.0 y	27.7 y	23.7 y	23.7 y	23.6 y	18.2 y	18.7 y	17.7 y
193	Сенегал	6	10.7	10.7	10.6	12.4	12.4	12.4	12.1	12.1	12.2	14.3	14.1	14.5
194	Сейшельские Острова	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
195	Сьерра-Леоне	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
196	Сомали	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	7	9.2**	9.5**	9.0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Свазиленд	7	18.6	21.1	15.9	15.3	18.4	11.8	17.7	20.9	14.2	15.6	18.0	13.0
199	Того	6	28.9	29.2	28.6	23.1	22.8	23.4	25.0	24.4	25.8	20.4	19.5	21.4
200	Уганда	7	13.8	14.1	13.4	10.0	10.3	9.8	10.8	10.9	10.6	10.6	10.7	10.5
201	Объединенная Респ. Танзания	7	9.2**	9.2**	9.2**	7.0**	6.9**	7.0**	4.6**	4.4**	4.7**	12.1**	11.4**	12.8**
202	Замбия	7	5.4**	5.5**	5.3**	6.7**	...	...	6.9**	...	...	7.9**	0.7	0.7
203	Зимбабве	7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

I	Весь мир ²	4.0	4.6	3.4	2.6	2.7	2.6	2.1	2.5	1.6	2.7	3.0	2.5
II	Страны переходного периода	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1
III	Развитые страны	1.0	1.1	0.8	0.9	1.1	0.7	0.7	0.6	0.7	0.7	...	...
IV	Развивающиеся страны	7.6	8.7	6.5	5.4	7.4	3.3	5.4	6.0	4.8	5.4	6.3	4.5
V	Арабские государства	3.7	3.8	3.5	4.7	3.9	5.6	4.9	5.2	4.3	5.5	6.0	4.7
VI	Центр. и Восточная Европа	1.1	1.4	0.9	0.8	...	...	0.7	...	...	0.8	...	...
VII	Центральная Азия	0.1	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	0.3	0.1
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	0.6	0.6	0.6	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.1	0.1
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	8.1	9.3	6.8	5.0	...	...	5.2	5.7	4.7	4.1	4.7	3.5
X	Северная Америка и Западная Европа	0.8	1.0	0.8	0.5	0.6	0.4	0.3	0.4	0.2	0.2	0.3	0.2
XI	Южная и Западная Азия	5.9	6.5	5.3	4.5	...	...	6.0	5.7	6.4	5.3	5.3	5.2
XII	Страны Африки к югу от Сахары	16.8	17.0	15.9	15.3	18.4	11.8	15.3	14.4	16.5	17.9	17.6	18.2

1. Продолжительность (начального образования) в настоящей таблице определяется в соответствии с МСКО-97 и поэтому может отличаться от национальных данных.

2. Все величины показаны как средние.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2002/2003 г. в отношении уровней второгодничества в разбивке по классам, и к 2003/2004 г. в отношении процентной доли второгодников (все классы).

(z) Данные за 2001/2002 г.

(y) Данные за 2000/2001 г.

(x) Данные за 1999/2000 г.

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.

ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%), 2001/2002 г.									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
5 класс			6 класс			7 класс			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
27.7 **	27.4 **	28.0 **	19.3 **	19.0 **	19.6 **	.	.	.	...	...	...	34.4 **	35.1 **	33.7 **	175
...	...	...	...	...	...	.	.	.	10.6	10.7	10.5	...	...	...	176
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4.2	4.3	4.1	5.9 **	6.1 **	5.7 **	177
21.9	20.6	23.9	32.4	31.5	34.1	.	.	.	26.2	25.5	27.4	20.3	19.8	21.0	178
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24.0 **	23.6 **	24.5 **	...	...	...	179
9.6 **	...	...	8.2 **	...	...	11.1 **	...	...	...	...	...	9.2 **	9.7 **	8.7 **	180
14.7	17.1	12.6	12.6	13.9	11.6	11.9	11.4	12.2	20.3	23.3	17.4	21.2	23.8	18.6	181
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	182
31.1	31.1	31.1	.	.	.	.	.	.	28.3 **	29.2 **	27.4 **	29.3	30.3	28.3	183
9.6	8.3	11.6	9.9	8.7	11.5	.	.	.	14.6	14.6	14.6	15.6	15.7	15.5	184
28.9	28.2	30.0	29.9	29.3	30.9	.	.	.	17.4	17.2	17.7	19.8	19.6	20.0	185
.	.	.	22.6	25.0	19.9	.	.	.	3.6	3.9	3.3	4.7	5.3	4.0	186
21.3	20.1	23.2	.	.	.	.	.	.	23.8 **	23.3 **	24.4 **	23.2	22.9	23.6	187
18.7 **	...	...	11.3 **	...	...	10.2 **	...	...	12.1	13.6	10.6	13.1 **	14.6 **	11.5 **	188
12.5	11.9	13.4	27.9	27.3	28.7	.	.	.	12.2	12.4	11.8	7.3	7.2	7.5	189
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2.6	2.5	2.6	190
19.8	19.2	20.4	20.8	20.4	21.1	.	.	.	29.1	29.2	29.0	16.5	16.7	16.4	191
18.5 **, ^y	18.9 **, ^y	18.2 **, ^y	35.6 **, ^y	37.1 **, ^y	34.1 **, ^y	.	.	.	30.7	32.6	28.7	25.8 **, ^z	27.0 **, ^z	24.5 **, ^z	192
16.0	15.6	16.5	27.9	27.4	28.5	.	.	.	14.4	14.5 **	14.2 **	13.8	13.9	13.6	193
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	194
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	196
...	...	...	...	...	...	.	.	.	8.0 *	9.0 *	6.9 *	7.4	8.5	6.3	197
14.0	15.3	12.7	13.3	14.2	12.5	8.5	9.0	8.0	15.3	17.7	12.8	15.5	17.5	13.2	198
21.5	20.6	22.7	19.0	17.6	21.0	.	.	.	31.2	30.9	31.6	23.7	23.2	24.3	199
10.5	10.4	10.7	11.0	10.8	11.1	8.9	9.7	7.8	...	...	...	10.5	10.8	10.3	200
0.4 **	0.5 **	0.3 **	0.7 **	0.7 **	0.7 **	0.01 **	0.01 **	0.01 **	2.9	2.9	3.0	5.5 **	5.4 **	5.6 **	201
7.9 **	...	...	9.0 **	...	...	...	...	...	5.8	6.1	5.6	7.6	8.0	7.1	202
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	203

1.4	...	...	1.1	1.4	0.7	.	.	.	3.6	3.8	3.5	3.0	3.4	2.5	I
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.5	0.5	0.5	0.2	0.2	0.1	II
.	.	.	—	—	—	.	.	.	1.2	1.5	1.0	0.8	0.9	0.7	III
4.1	4.2	4.1	3.5	3.9	3.2	.	.	.	6.5	7.1	5.8	6.2	6.5	6.0	IV
5.7	6.0	5.2	4.6	7.0	2.0	.	.	.	6.5	7.2	5.6	4.8	5.6	3.7	V
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1.2	...	...	0.9	...	...	VI
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0.3	0.5	0.2	0.2	0.2	0.1	VII
—	—	—	...	...	...	.	.	.	1.2	1.3	0.7	0.3	0.4	0.3	VIII
2.8	3.4	2.2	1.8	2.2	1.4	.	.	.	4.7	4.9	4.4	5.6	6.7	4.5	IX
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0.4	0.5	0.3	0.3	0.3	0.2	X
4.8	5.3	4.4	...	...	...	.	.	.	6.7	6.9	6.5	4.9	5.0	4.8	XI
16.1	15.1	17.3	17.1	17.4	17.2	.	.	.	17.4	17.5	17.4	15.6	16.7	15.5	XII

Таблица 7. **Внутренняя эффективность: доля учащихся, доучившихся до последнего класса начального учебного заведения, уровень перехода на ступень среднего образования**

Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2002/2003 г.	ОТСЕВ: ВСЕ КЛАССЫ (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)					
		1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства													
Алжир	6	8.6	10.2	6.9	5.5	6.5	4.4	95.0	93.9	96.1	97.0	96.5	97.5
Бахрейн	6	7.6**	8.7**	6.6**	1.3**	2.4**	—	97.4**	96.9**	97.9**	99.1**	98.2**	100.0**
Джибути	6	...	...	...	...	...	...	76.7	71.2	84.9	80.2**	...	...
Египет	5	...	...	...	2.0**	3.8**	—	...	...	...	98.0**	96.2**	100.0**
Ирак	6	50.6**	48.7**	52.8**	...	...	...	65.6**	67.4**	63.3**	...	...	...
Иордания	6	3.1	3.0	3.2	4.2	4.7	3.6	97.7	98.0	97.4	97.1	96.6	97.7
Кувейт	4	6.0	7.1	4.9	2.5	3.8	1.2	...	...	...	...	...	...
Ливан	6	8.7	11.8	5.2	11.5	14.6	8.4	91.3	88.2	94.8	91.9	89.9	94.0
Ливийская Арабская Джамахирия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	6	42.9**	40.1**	45.8**	51.3	50.6	52.0	65.2**	67.9**	62.4**	60.6	60.8	60.3
Марокко	6	25.0	25.4	24.5	24.5	24.0	25.1	81.9	81.7	82.0	81.2	82.0	80.4
Оман	6	8.1	8.3	7.9	2.7	2.7	2.6	93.7	93.7	93.8	98.0	97.9	98.1
Палестинские А.Т.	4	0.6	—	1.2	2.1	2.3	1.8	...	...	...	...	...	...
Катар	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	6	6.8	7.1	6.5	10.9	9.5	12.3	95.3	95.2	95.4	91.5	92.3	90.7
Судан	6	22.9**	26.4**	18.5**	16.4	19.6	12.3	84.1**	80.7**	88.4**	84.3	81.0	88.4
Сирийская Арабская Респ.	6	13.1	12.9	13.2	10.4	10.7	10.1	91.8	92.0	91.5	91.4	90.7	92.3
Тунис	6	12.9	14.0	11.7	6.9	7.8	5.8	92.1	91.4	92.9	96.2	95.6	96.7
Объед. Арабские Эмираты	5	10.3	9.9	10.7	7.5	7.4	7.5	92.4	92.8	91.9	92.5	92.6	92.5
Йемен	6	...	...	...	29.9	26.0	35.6	...	...	...	75.9	79.6	70.7
Центральная и Восточная Европа													
Албания	4	...	...	...	10.0 ^x	13.5 ^x	6.2 ^x	...	...	...	...	...	...
Беларусь	4	0.8	1.0	0.6	1.5	2.2	0.7	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	4	7.1	7.4	6.7	6.1	5.9	6.4	...	...	...	...	...	...
Хорватия	4	0.3	0.6	—	0.4	0.9	—	...	...	...	...	...	...
Чешская Республика	5	1.7	2.0	1.4	2.3	2.7	1.9	98.3	98.0	98.6	97.7	97.3	98.1
Эстония	6	1.5	2.2	0.7	2.3	2.9	1.6	99.1	98.6	99.5	98.4	97.6	99.2
Венгрия	4	...	...	...	2.4	3.0	1.8	...	...	...	...	...	...
Латвия	4	3.0	3.4	2.6	2.2	1.9	2.5	...	...	...	...	...	...
Литва	4	0.7	1.3	—	2.1	1.9	2.4	...	...	...	...	...	...
Польша	6	1.7	...	...	0.8	...	...	98.6	...	...	99.3	...	...
Республика Молдова	4	4.6	...	...	8.9	9.1	8.7	...	...	...	...	...	...
Румыния	4	4.3	5.0	3.6	4.8	4.9	4.5	...	...	...	...	...	...
Российская Федерация	3	...	...	...	0.8 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия и Черногория	4	...	...	...	4.4*** ^x	5.2*** ^x	3.5*** ^x	...	...	...	...	...	...
Словакия	4	3.1	3.7	2.4	2.1	1.6	2.7	...	...	...	...	...	...
Словения	4	...	...	...	1.1	1.6	0.7	...	...	...	...	...	...
б. ю. Республика Македония	4	2.5	4.2	0.7	4.1	4.6	3.6	...	...	...	...	...	...
Турция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Украина	4	4.0**	...	...	1.4 ^y	1.1** ^y	1.8** ^y	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия													
Армения	3	...	...	...	3.7	3.8	3.6	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	4	1.6	2.5	0.6	3.4	2.1	4.7	...	...	...	...	...	...
Грузия	4	0.6	1.2	—	1.8	0.8	2.9	...	...	...	...	...	...
Казахстан	4	...	...	...	1.8	2.2	1.4	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	4	5.5*	4.9*	6.1*	6.5	7.9	5.1	...	...	...	...	...	...
Монголия	4	12.8	15.3	10.3	8.0	8.2	7.7	...	...	...	...	...	...
Таджикистан	4	3.3	0.3**	6.4**	1.1	—	2.3**	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	4	...	...	...	3.9**	3.7**	4.2**	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан													
Австралия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.0 ^y	92.5 ^y	93.7 ^y
Камбоджа	6	51.4**	48.1**	55.0**	45.0	45.8	44.1	56.3**	58.3**	54.0**	60.9	59.6	62.3
Китай	5	2.7	2.9	2.4	1.0	—	2.0**	97.3	97.1	97.6	99.0	100.0**	98.0**
Острова Кука	6	53.1	50.0	56.7	...	...	...	51.5	55.7	46.8	...	...	...
Корейская НДР	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	6	16.7**	18.3**	14.8**	15.2** ^y	20.1** ^y	9.6** ^y	92.0**	90.5**	93.7**	88.5** ^y	85.2** ^y	92.1** ^y

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)						Страна или территория
1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства												
91.4	89.8	93.1	94.5	93.5	95.6	71.9**	68.3**	76.1**	79.4	76.3	83.0	Алжир
92.4**	91.3**	93.4**	98.7**	97.6**	100.0**	98.5**	97.2**	100.0**	96.9**	95.3**	98.6**	Бахрейн
...	...	...	...	...	...	42.3	42.6	41.9	58.0**	58.8**	57.0**	Джибути
...	...	...	98.0**	96.2**	100.0**	...	...	...	84.3**	82.6**	86.3**	Египет
49.4**	51.3**	47.2**	...	...	...	72.6**	78.9**	64.2**	...	...	...	Ирак
96.9	97.0	96.8	95.8	95.3	96.4	97.1	97.1	97.2	97.4	96.6	98.2	Иордания
94.0	92.9	95.1	97.5	96.2	98.8	96.7	97.4	96.1	98.9	97.8	100.0	Кувейт
91.3	88.2	94.8	88.5	85.4	91.6	85.4	83.7	87.1	86.1	83.5	88.9	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Арабская Джамахирия
57.1**	59.9**	54.2**	48.7	49.4	48.0	40.6	42.5	38.5	47.3	50.5	44.0	Мавритания
75.0	74.6	75.5	75.5	76.0	74.9	80.7	79.3	82.8	79.2	78.2	80.5	Марокко
91.9	91.7	92.1	97.3	97.3	97.4	94.6	92.7	96.6	99.4	100.0	98.7	Оман
99.4	100.0	98.8	97.9	97.7	98.2	96.5	95.6	97.5	96.7	96.6	96.7	Палестинские А.Т.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	95.5**x	91.4**x	100.0**x	Катар
93.2	92.9	93.5	89.1	90.5	87.7	96.9	100.0	93.6	98.4	99.5	97.3	Саудовская Аравия
77.1**	73.6**	81.5**	83.6	80.4	87.7	78.3**	...	...	90.4	90.5	90.2	Судан
86.9	87.1	86.8	89.6	89.3	89.9	68.5	70.0	66.8	76.6	77.0	76.2	Сирийская Арабская Респ.
87.1	86.0	88.3	93.1	92.2	94.2	68.0**	66.6**	69.6**	87.8	85.7	90.1	Тунис
89.7	90.1	89.3	92.5	92.6	92.5	96.0	94.6	97.5	97.7	96.1	99.5	Объединенные Арабские Эмираты
...	...	...	70.1	74.0	64.4	...	...	...	...	...	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа												
...	...	...	90.0x	86.5x	93.8x	93.0**	92.8**	93.3**	94.0x	93.2x	94.9x	Албания
99.2	99.0	99.4	98.5	97.8	99.3	99.9	99.7	100.0	99.9	100.0	99.8	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
92.9	92.6	93.3	93.9	94.1	93.6	...	...	...	95.8	96.2	95.3	Болгария
99.7	99.4	100.0	99.6	99.1	100.0	99.9	100.0	99.8	99.9	99.8	100.0	Хорватия
98.3	98.0	98.6	97.7	97.3	98.1	...	...	...	99.1	99.0	99.1	Чешская Республика
98.5	97.8	99.3	97.7	97.1	98.4	95.7	93.4	98.1	95.7	93.2	98.4	Эстония
...	...	...	97.6	97.0	98.2	99.3	99.9	98.6	98.8	98.6	99.0	Венгрия
97.0	96.6	97.4	97.8	98.1	97.5	98.3	98.0	98.8	98.8	98.6	98.9	Латвия
99.3	98.7	100.0	97.9	98.1	97.6	100.0	99.9	100.0	98.9	99.1	98.7	Литва
98.3	...	...	99.2	...	...	100.0	...	...	98.3	...	...	Польша
95.4	...	...	91.1	90.9	91.3	99.0	99.0**	99.0**	98.0	97.4	98.6	Республика Молдова
95.7	95.0	96.4	95.2	95.1	95.5	...	...	...	97.7	97.5	98.0	Румыния
...	...	...	99.2y	...	...	...	...	...	90.0	...	...	Российская Федерация
...	...	...	95.6**x	94.8**x	96.5**x	...	...	...	...	...	...	Сербия и Черногория
96.9	96.3	97.6	97.9	98.4	97.3	98.6**	98.5**	98.8**	98.2	98.1	98.3	Словакия
...	...	...	98.9	98.4	99.3	...	...	...	99.3	99.2	99.5	Словения
97.5	95.8	99.3	95.9	95.4	96.4	99.0	99.8	98.1	97.7	98.0	97.3	б. ю. Республика Македония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Турция
96.0**	...	...	98.6**y	98.9**y	98.2**y	100.0**	...	...	99.4y	98.9**y	100.0**y	Украина
Центральная Азия												
...	...	...	96.3	96.2	96.4	...	...	...	97.9	98.6	97.1	Армения
98.4	97.5	99.4	96.6	97.9	95.3	97.5	96.4	98.6	97.8	98.1	97.3	Азербайджан
99.4	98.8	100.0	98.2	99.2	97.1	98.3	97.5	99.1	98.3	98.1	98.5	Грузия
...	...	...	98.2	97.8	98.6	...	...	...	99.4	99.5	99.4	Казахстан
94.5*	95.1*	93.9*	93.5	92.1	94.9	98.5*	97.1*	100.0*	98.4	96.8	100.0	Кыргызстан
87.2	84.7	89.7	92.0	91.8	92.3	94.4	92.5	96.4	99.0	98.3	99.6	Монголия
96.7	99.7**	93.6**	98.9	100.0**	97.7**	97.1	97.2**	96.9**	98.2	99.7**	96.6**	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	96.1**	96.3**	95.8**	...	...	...	99.6**	100.0**	99.2**	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
...	...	...	...	...	...	96.6	97.6	95.5	93.3	93.4	93.1	Бруней-Даруссалам
48.6**	51.9**	45.0**	55.0	54.2	55.9	77.4**	81.8**	71.4**	83.2	86.4	79.3	Камбоджа
97.3	97.1	97.6	99.0	100.0**	98.0**	...	...	...	91.6	91.6**	91.6**	Китай
46.9	50.0	43.3	...	...	...	87.7	94.0	81.6	...	...	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
83.3**	81.7**	85.2**	84.8**y	79.9**y	90.4**y	95.8**	97.8**	93.7**	98.4**y	100.0**y	96.6**y	Фиджи

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	Продолжи- тельность ¹ начального образования 2002/2003 г.	ОТСЕВ: ВСЕ КЛАССЫ (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)					
		1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Индонезия	6	...	...	...	13.6	14.3	12.9	...	...	...	89.1	88.3	89.9
Япония	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	5	45.7	45.1	46.4	35.9	36.4	35.3	54.3	54.9	53.6	64.1	63.6	64.7
Макао, Китай	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.7	99.4	100.0
Малайзия	6	...	...	...	15.7	15.9	15.5	...	...	...	87.1	86.9	87.3
Маршалловы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федерат. Штаты)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	5	...	...	...	35.4	36.3	34.4	...	...	...	64.6	63.7	65.6
Науру	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	6	...	...	...	...	...	...	75.8	...	...	...	...	...
Палау	5	15.8	7.8	24.2	...	...	...	84.2	92.2	75.8	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	6	38.6	38.5	38.8	56.2 ^У	55.3 ^У	57.3 ^У	68.0	67.8	68.2	50.6 ^У	51.5 ^У	49.5 ^У
Филиппины	6	...	...	...	26.6	31.2	21.5	...	...	...	76.0	72.2	80.2
Республика Корея	6	0.2	—	0.4	0.1	0.2	—	99.9	100.0	99.7	99.9	99.8	100.0
Самоа	6	19.8	...	...	...	...	...	82.6	...	...	93.8 ^У	96.0 ^У	91.5 ^У
Сингапур	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	6	8.1**	10.3**	5.8**	...	...	...	94.1**	92.3**	96.0**	...	...	...
Тимор-Леште	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	6	9.9**	...	...	31.1 ^Х	33.0 ^Х	29.0 ^Х	95.3**	...	...	72.1 ^Х	72.4 ^Х	71.8 ^Х
Вьетнам	5	17.2	20.1	13.8	12.9**	12.6**	13.3**	82.8	79.9	86.2	87.1**	87.4**	86.7**
Латинская Америка и Карибский бассейн													
Ангилья	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	6	7.7	9.5	5.8	10.1	11.7	8.4	94.7	93.3	96.1	92.2	91.1	93.4
Аруба	6	...	...	...	6.0	7.9	4.1	96.8	97.4	96.2	95.0	93.9	96.1
Багамские Острова	6	...	...	...	35.2**	...	...	...	...	...	75.2**	...	...
Барбадос	6	...	...	...	3.2 ^У	...	...	94.1	96.4	91.8	98.8	99.9	97.7
Белиз	6	23.1	22.5	23.7	20.5 ^Х	21.4 ^Х	19.5 ^Х	77.8	76.2	79.5	81.5 ^Х	81.5 ^Х	81.5 ^Х
Бермудские Острова	6	...	...	...	4.8 ^У	...	...	...	...	...	96.3 ^У	...	...
Боливия	6	22.8	20.4	25.3	17.7	15.8	19.7	79.4	80.4	78.3	84.4	85.2	83.7
Бразилия	4	...	...	...	20.1 ^У	24.2** ^У	15.5** ^У	...	...	...	...	...	...
Британские Виргинские Острова	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	6	0.5	1.0	—	1.3	0.8	1.8	99.8	99.6	100.0	99.2	100.0	98.4
Колумбия	5	36.6	43.8	27.8	30.6	33.7	27.2	63.4	56.2	72.2	69.4	66.3	72.8
Коста-Рика	6	...	...	...	11.6	13.0	10.1	...	...	...	91.6	90.2	93.1
Куба	6	7.4	7.8	7.0	2.7	3.0	2.3	93.7	93.6	93.9	97.9	97.9	97.9
Доминика	7	...	...	...	21.3	25.1	17.2	...	...	...	83.7	80.3	87.2
Доминиканская Республика	6	29.4**	33.7**	24.8**	38.5**	...	...	75.1**	71.4**	79.1**	69.1**	...	...
Эквадор	6	25.4	25.7	25.1	27.9	28.6	27.2	77.0	76.8	77.2	74.4	73.9	75.0
Сальвадор	6	39.6**	39.8**	39.4**	34.7	36.7	32.6	61.3**	60.4**	62.3**	68.9	67.1	70.8
Гренада	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.0	73.0	85.4
Гватемала	6	45.2**	41.7**	49.0**	39.6	38.1	41.3	60.4**	64.1**	56.4**	65.2	66.6	63.6
Гайана	6	7.3	...	...	34.9 ^Х	38.5 ^Х	31.1 ^Х	97.4	...	...	77.2 ^Х	71.1 ^Х	84.0 ^Х
Гаити	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	6	...	...	...	15.1	...	...	...	...	...	89.7	...	...
Мексика	6	12.8	14.0	11.5	8.7	9.6	7.7	89.0	88.0	90.0	93.0	92.3	93.7
Монсеррат	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерландские Антильские О-ва	6	...	...	...	16.9 ^У	...	...	...	...	...	88.5 ^У	...	...
Никарагуа	6	...	...	...	36.1	38.6	33.5	...	...	...	64.8	62.5	67.3
Панама	6	...	...	...	12.0	13.2	10.7	...	...	...	89.8	89.0	90.6
Парагвай	6	36.4**	37.7**	35.0**	36.4**	38.2**	34.6**	70.0**	68.9**	71.2**	69.7**	68.3**	71.2**
Перу	6	14.8	14.5	15.1	21.9	20.6	23.3	87.9	88.2	87.6	83.6	84.5	82.7
Сент-Китс и Невис	7	...	...	...	27.5 ^У	24.3 ^У	29.8 ^У	...	...	...	78.4 ^У	74.5 ^У	83.3 ^У
Сент-Люсия	7	...	...	...	...	...	...	90.1**	...	...	96.6 ^У	...	...

Таблица 7

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)						Страна или территория
1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	86.4	85.7	87.1	...	...	...	81.5	80.2	82.8	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
54.3	54.9	53.6	64.1	63.6	64.7	71.0	73.5	67.8	78.7	81.2	75.6	Лаосская НДР
...	...	...	...	...	...	84.2	83.3	85.2	89.8	87.2	92.5	Макао, Китай
...	...	...	84.3	84.1	84.5	...	...	...	99.7 ^У	100.0 ^У	99.5 ^У	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
...	...	...	64.6	63.7	65.6	68.2	65.9	70.6	69.9	73.9	65.8	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	91.5	92.0	90.9	...	...	...	Ниуэ
84.2	92.2	75.8	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
61.4	61.5	61.2	43.8 ^У	44.7 ^У	42.7 ^У	70.3	70.9	69.4	74.4 ^{**У}	75.2 ^{**У}	73.5 ^{**У}	Папуа-Новая Гвинея
...	...	...	73.4	68.8	78.5	...	...	...	97.5	98.2	96.8	Филиппины
99.8	100.0	99.6	99.9	99.8	100.0	100.0	...	...	99.1	99.0	99.2	Республика Корея
80.2	...	...	...	...	...	91.9	92.1	91.8	97.5 ^У	95.7 ^У	99.4 ^У	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
91.9 ^{**}	89.7 ^{**}	94.2^{**}	...	...	...	88.0 ^{**}	86.8 ^{**}	89.2 ^{**}	91.7 ^{**У}	91.2 ^{**У}	92.2 ^{**У}	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	82.1 ^{**У}	...	...	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
...	...	...	...	...	...	79.9	75.7	85.0	78.9 ^{**У}	80.1 ^{**У}	77.6 ^{**У}	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
90.1^{**}	...	...	68.9 ^Х	67.0 ^Х	71.0 ^Х	...	...	...	42.7 ^У	42.0 ^У	43.4 ^У	Вануату
82.8	79.9	86.2	87.1 ^{**}	87.4 ^{**}	86.7 ^{**}	92.9	...	...	99.7 ^{**}	99.4 ^{**}	100.0 ^{**}	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
92.3	90.5	94.2	89.9	88.3	91.6	94.1 ^{**}	92.7 ^{**}	95.5 ^{**}	93.9	92.7	95.0	Аргентина
...	...	...	94.0	92.1	95.9	99.3	98.7	100.0	97.3	96.7	97.8	Аруба
...	...	...	64.8^{**}	...	...	...	...	...	79.4 ^{**}	81.0 ^{**}	77.9 ^{**}	Багамские Острова
...	...	...	96.8 ^У	...	...	99.1	98.2	100.0	99.5	100.0	98.9	Барбадос
76.9	77.5	76.3	79.5 ^Х	78.6 ^Х	80.5 ^Х	86.2	83.1	89.6	87.6 ^{**}	87.2 ^{**}	88.1 ^{**}	Белиз
...	...	...	95.2 ^У	...	...	...	...	...	100.0 ^У	...	...	Бермудские Острова
77.2	79.6	74.7	82.3	84.2	80.3	89.6	88.8	90.5	89.8	88.8	90.8	Боливия
...	...	...	79.9 ^У	75.8 ^{**У}	84.5 ^{**У}	...	...	...	88.7^{**}	...	...	Бразилия
...	...	...	...	...	...	100.0	...	...	69.8 ^{**У}	62.6 ^{**У}	77.5 ^{**У}	Британские Виргинские Острова
...	...	...	...	...	...	98.6 [*]	100.0 [*]	97.4 [*]	90.8 ^У	89.0 ^У	92.9 ^У	Каймановы Острова
99.5	99.0	100.0	98.7	99.2	98.2	95.5 ^{**}	94.2 ^{**}	96.8 ^{**}	96.5	95.3	97.7	Чили
63.4	56.2	72.2	69.4	66.3	72.8	94.2	94.3	94.1	92.3 ^{**}	92.4 ^{**}	92.2 ^{**}	Колумбия
...	...	...	88.4	87.0	89.9	79.5 ^{**}	79.8 ^{**}	79.2 ^{**}	86.2	87.1	85.3	Коста-Рика
92.6	92.2	93.0	97.3	97.0	97.7	94.3	92.4	96.2	97.9	97.5	98.3	Куба
...	...	...	78.7	74.9	82.8	89.2	90.3	88.3	96.5	95.8	97.4	Доминика
70.6 ^{**}	66.3 ^{**}	75.2 ^{**}	61.5^{**}	...	...	87.8 ^{**}	85.3 ^{**}	90.2 ^{**}	75.6 ^{**}	72.4 ^{**}	78.6 ^{**}	Доминиканская Республика
74.6	74.3	74.9	72.1	71.4	72.8	68.3 [*]	70.3 [*]	66.3 [*]	72.9	75.0	70.8	Эквадор
60.4 ^{**}	60.2 ^{**}	60.6 ^{**}	65.3	63.3	67.4	...	...	...	92.9	93.4	92.5	Сальвадор
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гренада
54.8 ^{**}	58.3 ^{**}	51.0 ^{**}	60.4	61.9	58.7	84.0 ^{**}	85.1 ^{**}	82.6 ^{**}	94.2	94.8	93.5	Гватемала
92.7	...	...	65.1 ^Х	61.5 ^Х	68.9 ^Х	67.6	64.7	70.7	...	...	...	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гондурас
...	...	...	84.9	...	...	...	...	...	97.1	...	...	Ямайка
87.2	86.0	88.5	91.3	90.4	92.3	...	...	...	92.9	94.0	91.7	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монсеррат
...	...	...	83.1 ^У	...	...	51.1	46.8	55.0	55.1 ^{**}	52.6 ^{**}	57.3 ^{**}	Нидерландские Антильские О-ва
...	...	...	63.9	61.4	66.5	...	...	...	...	...	...	Никарагуа
...	...	...	88.0	86.8	89.3	...	...	...	56.7 ^{**}	55.5 ^{**}	58.0 ^{**}	Панама
63.6 ^{**}	62.3 ^{**}	65.0 ^{**}	63.6 ^{**}	61.8 ^{**}	65.4 ^{**}	87.1 ^{**}	86.8 ^{**}	87.4 ^{**}	88.6 ^{**}	89.0 ^{**}	88.2 ^{**}	Парагвай
85.2	85.5	84.9	78.1	79.4	76.7	92.5	93.6	91.3	94.0	95.7	92.2	Перу
...	...	...	72.5 ^У	...	...	...	...	...	100.0 ^Х	...	...	Сент-Китс и Невис
...	...	...	...	...	...	67.5 ^{**}	57.4 ^{**}	77.2 ^{**}	65.7 ^{**}	56.6 ^{**}	74.6 ^{**}	Сент-Люсия

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2002/2003 г.	ОТСЕВ: ВСЕ КЛАССЫ (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)					
		1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Сент-Винсент и Гренадины	7	...	...	...	20.9	...	...	...	...	...	88.0	...	...
Суринам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	7	...	...	...	41.3** ^У	44.7** ^У	38.4** ^У	100.0	...	...	71.2** ^У	66.5** ^У	76.2** ^У
Острова Теркс и Кайкос	6	...	...	...	55.2	...	...	...	...	...	45.9	41.8	51.4
Уругвай	6	13.0	17.4	8.3	7.9	9.8	5.9	88.3	85.7	91.1	92.9	91.3	94.5
Венесуэла	6	11.9	15.7	7.9	19.6	22.9	16.1	90.8	87.6	94.3	84.2	81.5	87.1
Северная Америка и Западная Европа													
Андорра	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	4	...	...	...	6.1** ^Х	7.5** ^Х	4.7** ^Х	...	...	...	...	...	...
Бельгия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Канада	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	6	4.0	5.3	2.6	...	...	...	96.1	94.8	97.4	99.3	98.6	100.0
Дания	6	—	—	—	...	...	...	100.0	100.0	100.0	...	...	...
Финляндия	6	0.1	—	0.2	...	...	...	99.8	100.0	99.7	99.9	99.8	100.0
Франция	5	2.0	1.6**	2.5**	...	...	...	98.0	98.4**	97.5**	...	...	...
Германия	4	0.5	0.8	0.2	1.0	1.6	0.4	...	...	...	...	...	...
Греция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Исландия	7	...	...	...	0.4	...	...	99.8	100.0	99.7	99.7	100.0	99.4
Ирландия	8	...	...	...	...	...	...	95.1	93.7	96.6	99.2	98.4	100.0
Израиль	6	...	...	...	18.7**	18.3**	19.2**	...	...	...	85.2**	85.7**	84.7**
Италия	5	3.4	...	...	3.5 ^У	4.0 ^У	3.0 ^У	96.6	...	...	96.5 ^У	96.0 ^У	97.0 ^У
Люксембург	6	...	...	...	12.4** ^У	13.2** ^У	11.7** ^У	...	...	...	99.0** ^У	99.2** ^У	98.7** ^У
Мальта	6	—	...	...	1.0	1.4	0.5	99.4	100.0	98.8	99.3	98.8	99.9
Монако	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	6	0.2	—	0.5	...	...	...	99.9	99.8	100.0	99.8	99.7	100.0
Норвегия	7	...	...	...	0.6	—	1.3	...	...	...	99.5	100.0	99.1
Португалия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Марино	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швеция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия													
Афганистан	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	5	45.3	49.9	40.0	46.1	50.7	41.0	54.7	50.1	60.0	53.9	49.3	59.0
Бутан	7	23.6	25.6	21.1	18.7 ^У	22.0 ^У	14.9 ^У	87.5	86.3	88.8	91.0 ^У	89.2 ^У	93.2 ^У
Индия	5	38.0	36.7	39.6	38.6 ^У	40.3 ^У	36.5 ^У	62.0	63.3	60.4	61.4 ^У	59.7 ^У	63.5 ^У
Иран, Исламская Республика	5	...	...	...	5.4**	...	...	...	...	...	94.6**	...	...
Мальдивские Острова	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	5	...	...	...	35.1	36.7	33.1	...	...	...	64.9	63.3	66.9
Пакистан	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	5	...	...	...	1.6**	2.1**	1.1**	...	...	...	98.4**	97.9**	98.9**
Страны Африки к югу от Сахары													
Ангола	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	6	...	...	...	41.4	38.5	45.7	...	...	...	68.3	70.3	65.6
Ботсвана	7	17.7	21.9	13.1	19.1**	23.1**	14.8**	87.6	84.2	91.1	87.6**	84.9**	90.5**
Буркина-Фасо	6	39.1	40.6	36.7	40.5**	42.5**	37.6**	68.3	66.9	70.4	66.2**	64.9**	68.2**
Бурунди	6	...	...	...	37.6	38.9	35.9	...	...	...	67.5	65.8	69.7
Камерун	6	22.3**	...	...	41.2**	40.4**	42.1**	80.7**	...	...	63.7**	63.9**	63.5**
Кабо-Верде	6	...	...	...	15.2	14.3	16.3	...	...	...	88.0	87.6	88.2
Центральноафриканская Респ.	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	6	53.2	49.8	59.1	67.3**	60.5**	76.7**	55.1	58.1	50.0	44.3**	50.8**	35.4**
Коморские Острова	6	...	...	...	34.5** ^Х	...	...	...	...	...	71.7** ^Х	69.1** ^Х	74.8** ^Х
Конго	6	...	...	...	44.6	44.7	44.6	...	...	...	66.3	65.4	67.2
Кот-д'Ивуар	6	38.1	33.3	44.4	14.4** ^Х	12.2** ^Х	17.8** ^Х	69.1	72.6	64.6	87.6** ^Х	88.3** ^Х	86.7** ^Х
Демократическая Респ. Конго	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эваториальная Гвинея	5	...	...	...	70.5** ^У	66.4** ^У	75.0** ^У	...	...	...	29.5** ^У	33.6** ^У	25.0** ^У
Эритрея	5	4.7	2.5	7.2	13.7	10.5	17.9	95.3	97.5	92.8	86.3	89.5	82.1
Эфиопия	6	50.6	51.6	48.5	46.7**	45.6**	47.9**	55.8	55.2	57.0	61.5**	63.0**	59.7**

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						Страна или территория
1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	79.1	...	...	...	...	...	51.1	44.2	57.8	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	12.5 **	15.2 **	10.0 **	Суринам
...	...	...	58.7 **у	55.3 **у	61.6 **у	95.8	94.3	97.3	97.6 **	...	...	Тринидад и Тобаго
...	...	...	44.8	...	...	49.4	40.0	59.4	71.6	72.0	71.1	Острова Теркс и Кайкос
87.0	82.6	91.7	92.1	90.2	94.1	...	...	...	81.7	76.0	87.5	Уругвай
88.1	84.3	92.1	80.4	77.1	83.9	94.2	94.4	94.1	96.6	96.5	96.7	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	94.2	93.4	95.1	Андорра
...	...	...	93.9 **х	92.5 **х	95.3 **х	...	...	...	...	...	...	Австрия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бельгия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Канада
96.0	94.7	97.4	...	...	...	99.8	99.7	100.0	99.4	99.8	98.9	Кипр
...	...	...	...	...	...	99.9	99.9	100.0	99.6	100.0	99.1	Дания
...	...	...	...	...	...	99.7	99.5	100.0	99.9	100.0	99.8	Финляндия
98.0	98.4 **	97.5 **	...	...	...	98.7 **	99.1 **	98.3 **	98.9 х	...	...	Франция
99.5	99.2	99.8	99.0	98.4	99.6	99.6	99.6	99.6	99.7 у	100.0 у	99.4 у	Германия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Греция
...	...	...	99.6	...	...	99.8	100.0	99.5	99.6	99.2	100.0	Исландия
...	...	...	...	...	...	99.0	98.1	100.0	100.0	...	...	Ирландия
...	...	...	81.3 **	81.7 **	80.8 **	...	...	...	69.2 **	69.1 **	69.3 **	Израиль
96.6	...	...	96.5 у	96.0 у	97.0 у	96.6	93.4	100.0	99.9	100.0	99.8	Италия
...	...	...	87.6 **у	86.8 **у	88.3 **у	...	...	...	...	...	...	Люксембург
...	...	...	99.0	98.6	99.5	...	...	...	90.7	89.6	92.0	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
99.8	...	...	...	...	...	...	...	...	98.9 х	97.9 х	100.0 х	Нидерланды
...	...	...	99.4	100.0	98.7	...	...	...	...	...	...	Норвегия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Испания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100.0 у	100.0 у	99.9 у	Швеция
...	...	...	...	...	...	99.8	99.6	100.0	100.0	100.0	100.0	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенное Королевство
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
54.7	50.1	60.0	53.9	49.3	59.0	75.5	69.9	81.7	89.3	83.0	95.7	Бангладеш
76.4	74.4	78.9	81.3 у	78.0 у	85.1 у	87.6	87.8	87.4	82.5 у	82.4 у	82.6 у	Бутан
62.0	63.3	60.4	61.4 у	59.7 у	63.5 у	88.8	90.7	86.1	86.7	84.9	89.0	Индия
...	...	...	94.6 **	...	...	...	...	...	96.0	97.0	94.9	Иран, Исламская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальдивские Острова
...	...	...	64.9	63.3	66.9	...	...	...	78.2	80.1	75.9	Непал
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Пакистан
...	...	...	98.4 **	97.9 **	98.9 **	...	...	...	97.0 **	96.4 **	97.7 **	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангола
...	...	...	58.6	61.5	54.3	...	...	...	51.1	51.1	51.0	Бенин
82.3	78.1	86.9	80.9 **	76.9 **	85.2 **	95.8	95.2	96.4	93.9 **	93.6 **	94.3 **	Ботсвана
60.9	59.4	63.3	59.5 **	57.5 **	62.4 **	38.4	38.9	37.8	39.9 **	40.7 **	38.7 **	Буркина-Фасо
...	...	...	62.4	61.1	64.1	...	...	...	32.3 **у	...	...	Бурунди
77.7 **	...	...	58.8 **	59.6 **	57.9 **	...	...	...	26.7 х	27.8 х	25.4 х	Камерун
...	...	...	84.8	85.7	83.7	...	...	...	72.2	68.3	76.2	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральноафриканская Респ.
46.8	50.2	40.9	32.7 **	39.5 **	23.3 **	47.2	48.4	43.8	43.8 **х	45.6 **х	39.0 **х	Чад
...	...	...	65.5 **х	...	...	...	...	...	58.2 **	57.0 **	59.6 **	Коморские Острова
...	...	...	55.4	55.3	55.4	...	...	...	60.0	73.6	46.0	Конго
61.9	66.7	55.6	85.6 **х	87.8 **х	82.2 **х	35.2	39.5	28.3	39.7 у	41.9 у	36.3 у	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократическая Респ. Конго
...	...	...	29.5 **у	33.6 **у	25.0 **у	...	...	...	...	...	...	Эваториальная Гвинея
95.3	97.5	92.8	86.3	89.5	82.1	84.5	86.9	81.5	82.8	86.7	77.6	Эритрея
49.4	48.4	51.5	53.3 **	54.4 **	52.1 **	92.1	91.5	93.1	93.7 **	95.0 **	91.4 **	Эфиопия

Таблица 7 (продолжение)

Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2002/2003 г.	ОТСЕВ: ВСЕ КЛАССЫ (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)					
		1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Габон	6	...	...	...	44.5**	46.3**	42.6**	...	...	...	69.3**	67.9**	70.7**
Гамбия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана	6	...	...	...	40.0	44.7	34.7	...	...	...	63.3	61.8	64.7
Гвинея	6	22.1	15.9	31.4	28.6	22.8	35.8	86.9	92.5	79.1	79.7	85.4	72.7
Гвинея-Бисау	6	72.5**	69.5**	76.6**	...	...	...	38.1**	41.2**	33.8**	...	...	...
Кения	7	...	...	...	43.8**	...	...	...	...	...	59.0**	60.9**	57.2**
Лесото	7	46.1	53.9	38.3	41.3	50.1	32.2	68.9	61.7	76.1	73.0	65.8	80.5
Либерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	5	48.9	49.3	48.4	47.1	47.6	46.6	51.1	50.7	51.6	52.9	52.4	53.4
Малави	6	62.4	59.9**	64.9**	78.2	83.4	69.1	44.1	49.5**	38.8**	32.8	29.2	38.1
Мали	6	34.4**	32.5**	37.2**	34.5	30.0	40.3	78.3**	79.2**	77.1**	74.6	77.9	70.5
Маврикий	6	0.7	1.4	—	2.4	3.8	0.9	99.4	98.9	100.0	98.9	98.2	99.5
Мозамбик	5	58.2	54.8	62.5	50.8	47.3	55.1	41.8	45.2	37.5	49.2	52.7	44.9
Намибия	7	28.0	31.9	23.9	14.1**	...	...	83.4	79.8	87.1	94.7**	...	...
Нигер	6	...	...	...	33.9	33.2	35.1	...	...	...	69.1	70.5	67.2
Нигерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	6	69.8	...	...	63.4	64.0	62.8	45.4	...	...	46.6	44.9	48.3
Сан-Томе и Принсипи	6	...	...	...	42.3** _y	48.5** _y	35.8** _y	...	...	...	61.5** _y	58.3** _y	64.7** _y
Сенегал	6	...	...	...	28.6	25.7	31.7	...	...	...	80.0	82.6	77.2
Сейшельские Острова	6	—	...	...	1.3	—	2.6	100.0	...	...	99.3	100.0	98.6
Сьерра-Леоне	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	7	32.4*	34.1*	30.8*	42.6 ^x	41.5 ^x	43.7 ^x	75.9*	75.1*	76.7*	64.8 ^x	65.2 ^x	64.2 ^x
Свазиленд	7	39.7	51.6	24.6	42.7	39.8	45.8	81.5	76.0	87.1	73.2	77.1	69.2
Того	6	...	...	...	38.3	32.7	44.8	...	...	...	68.6	72.6	64.1
Уганда	7	...	...	...	59.3	58.6	60.1	...	...	...	63.6	62.9	64.4
Объединенная Респ. Танзания	7	26.7	29.5	23.8	26.1**	26.0**	26.1**	80.9	78.6	83.3	82.0**	81.6**	82.5**
Замбия	7	36.4	28.7	43.9	12.5**	...	...	78.2	83.5	73.0	76.7** _y	78.7** _y	74.8** _y
Зимбабве	7	...	...	...	37.9**	38.4**	37.5****	...	...	...	69.7**	68.2**	71.2**

Весь мир ²	...	...	...	...	15.1	...	...	...	...	...	89.7	...	...
Страны переходного периода	...	3.3	0.3	6.4	1.8	0.8	2.9	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	...	2.3	2.8	1.7	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	...	...	...	...	25.5	27.6	23.3	...	...	...	81.2	82.0	80.4
Арабские государства	...	8.7	11.8	5.2	7.2	7.6	6.6	91.3	88.2	94.8	94.3	94.1	94.6
Центр. и Восточная Европа	...	2.5	4.2	0.7	2.2	2.4	2.0	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия	...	3.3	0.3	6.4	3.5	3.0	4.1	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн	...	...	...	...	20.5	21.4	19.5	...	...	...	83.9	80.9	87.1
Северная Америка и Западная Европа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия	...	...	...	...	35.1	36.7	33.1	...	...	...	64.9	63.3	66.9
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	40.5	42.5	37.6	...	...	...	68.6	72.6	64.1

1. Продолжительность (начального образования) в настоящей таблице определяется в соответствии с МСКО-97 и может поэтому отличаться от национальных данных.

2. Все величины показаны как срединные.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2002/2003 г.

(y) Данные за 2000/2001 г.

(x) Данные за 1999/2000 г.

Таблица 7

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА						Страна или территория
1998/1999 г.			2001/2002 г.			1998/1999 г.			2001/2002 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	55.5**	53.7**	57.4**	92.1	91.5	93.1	...	...	...	Габон
...	...	...	...	...	...	83.5	84.2	82.7	78.5**у	77.5**у	79.8**у	Гамбия
...	...	...	60.0	55.3	65.3	92.6	92.1	93.3	91.0**	96.5**	85.5**	Гана
77.9	84.1	68.6	71.4	77.2	64.2	51.5	52.6	48.9	47.7	48.8	45.5	Гвинея
27.5**	30.5**	23.4**	...	...	...	62.9**	65.5**	58.4**	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	...	56.2**	...	...	69.6	72.1	67.2	72.5**	74.6**	70.4**	Кения
53.9	46.1	61.7	58.7	49.9	67.8	53.8	55.7	52.6	66.9	67.0	66.7	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
51.1	50.7	51.6	52.9	52.4	53.4	47.5	48.8	46.2	44.6	45.6	43.7	Мадагаскар
37.6	40.1**	35.1**	21.8	16.6	30.9	80.3	82.6**	77.7**	...	...	...	Малави
65.6**	67.5**	62.8**	65.5	70.0	59.7	52.7**	53.1**	52.1**	54.2	56.5	50.6	Мали
99.3	98.6	100.0	97.6	96.2	99.1	...	...	...	62.7	57.4	68.4	Маврикий
41.8	45.2	37.5	49.2	52.7	44.9	50.9	50.0	52.4	58.6	58.7	58.4	Мозамбик
72.0	68.1	76.1	85.9**	...	...	82.1	80.9	83.3	83.3**	81.2**	85.2**	Намибия
...	...	...	66.1	66.8	64.9	29.6	30.0	28.9	42.1	43.1	40.6	Нигер
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нигерия
30.2	...	...	36.6	36.0	37.2	...	...	...	...	...	...	Руанда
...	...	...	57.7**у	51.5**у	64.2**у	...	...	...	64.5**у	66.4**у	62.6**у	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	71.4	74.3	68.3	35.0	36.1**	33.5**	40.1	41.5	38.2	Сенегал
100.0	...	...	98.7	100.0	97.4	98.6	100.0	97.2	99.0	98.9	99.1	Сейшельские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
67.6*	65.9*	69.2*	57.4 ^x	58.5 ^x	56.3 ^x	92.7**	...	...	91.9 ^x	90.7 ^x	93.0 ^x	Южная Африка
60.3	48.4	75.4	57.3	60.2	54.2	81.3	80.2	82.4	78.1	76.6	79.6	Свазиленд
...	...	...	61.7	67.3	55.2	...	...	...	62.5	65.7	57.8	Того
...	...	...	40.7	41.4	39.9	23.8	22.9	25.2	42.2	40.7	44.1	Уганда
73.3	70.5	76.2	73.9**	74.0**	73.9**	17.2**	17.9**	16.5**	18.8**	19.8**	17.9**	Объединенная Респ. Танзания
63.6	71.3	56.1	65.2**у	68.7**у	61.7**у	31.2**	30.8**	31.7**	54.5**	53.5**	55.6**	Замбия
...	...	...	62.1**	61.6**	62.5**	...	...	...	69.7**	69.3**	70.2**	Зимбабве
...	...	...	84.9	...	...	91.9	92.1	91.8	91.7	91.2	92.2	Весь мир ²
96.7	99.7	93.6	98.2	99.2	97.1	98.5	97.1	100.0	98.3	98.1	98.5	Страны переходного периода
...	...	...	97.7	97.2	98.3	...	...	...	98.9	98.5	99.4	Развитые страны
...	...	...	74.5	72.4	76.7	84.5	86.9	81.5	83.3	83.8	82.3	Развивающиеся страны
91.3	88.2	94.8	92.8	92.4	93.4	83.1	81.5	85.0	90.4	90.5	90.2	Арабские государства
97.5	95.8	99.3	97.8	97.6	98.0	99.1	99.9	98.4	98.3	...	...	Центр. и Восточная Европа
96.7	99.7	93.6	96.5	97.0	95.9	97.5	96.4	98.6	98.3	98.5	98.9	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	90.7	89.4	92.0	Восточная Азия и Тихий океан
...	...	...	79.5	78.6	80.5	89.6	88.8	90.5	90.8	89.0	92.9	Латинская Америка и Карибский бассейн
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99.6	99.6	99.6	Северная Америка и Западная Европа
...	...	...	64.9	63.3	66.9	...	...	...	86.7	83.0	89.0	Южная и Западная Азия
...	...	...	59.5	57.5	62.4	53.8	55.7	52.6	60.0	73.6	46.0	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 8

Участие в среднем¹ и послесреднем невысшем² образовании

Страна или территория	Возрастная группа 2002/ 2003 г.	Контингент школьного возраста (тыс.) 2002 г.	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Общее число охваченных учащихся				Число учащихся охваченных средним профессионально- техническим образованием		1998/1999 г.				
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		2002/2003 г.		В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	
			В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.					
Арабские государства													
1	Алжир	12-17	4 438	...	...	3 548	51	356	40	...	...	...	...
2	Бахрейн	12-17	70	59	51	67	50	15	41	93.9	90.2	97.8	1.08
3	Джибути	12-18	107	16	42	27	40	2	49	16.2	18.9	13.5	0.72
4	Египет	11-16	9 828	7 671 **	47 **	8 384 **	47 **	2 514 **	45 **	80.8 **	84.3 **	77.2 **	0.92 **
5	Ирак	12-17	3 460	1 105	38	1 478	40	63	19	35.7	43.6	27.5	0.63
6	Иордания	12-17	713	579	49	613	49	35	46	86.9	85.8	88.0	1.03
7	Кувейт	10-17	292	235 **	49 **	261	50	14	41	97.8 **	96.8 **	98.8	1.02 **
8	Ливан	12-17	441	372	52	350	51	46	40	77.5	74.1	80.9	1.09
9	Ливийская Арабская Джамахирия	12-17	762	...	...	798 **	50 **	178 **	53 **	...	...	...	...
10	Мавритания	12-17	373	63 **	42 **	84	44	3	35	18.7 **	21.7 **	15.8 **	0.73 **
11	Марокко	12-17	3 904	1 470	43	1 758	45	106	42	37.7	42.0	33.3	0.79
12	Оман	12-17	347	229	49	279	48	.	.	71.7	71.9	71.5	0.99
13	Палестинские А.Т.	10-17	663	444	50	583	50	4	29	78.8	77.5	80.3	1.04
14	Катар	12-17	55	44	50	52	49	0.6	.	92.3	89.6	95.1	1.06
15	Саудовская Аравия	12-17	2 981	1 774	46	1 995	46	68	10	67.9	72.7	62.9	0.87
16	Судан	12-16	3 650	965 **	...	1 291	45	29	36	28.5 **	...	...	...
17	Сирийская Арабская Респ.	12-17	2 656	1 030	47	1 284	47	122	45	40.6	42.5	38.7	0.91
18	Тунис	12-18	1 481	1 059	49	1 149	51	18	37	72.9	72.3	73.6	1.02
19	Объед. Арабские Эмираты	11-17	348	202	50	273	49	2	.	82.1	79.0	85.5	1.08
20	Йемен	12-17	2 903	1 042	26	1 373	30	9	5	41.9	60.3	22.5	0.37
Центральная и Восточная Европа													
21	Албания	10-17	489	363 **	49 **	396	48	20	49	75.8 **	74.7 **	77.1 **	1.03 **
22	Беларусь	10-16	1 098	1 143	49	998	50	5	34	97.2	97.4	97.0	1.00
23	Босния и Герцеговина	10-17	490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	Болгария	11-17	719	700	48	707	48	199	39	89.4	90.3	88.5	0.98
25	Хорватия	11-18	445	416	49	400	49	146	46	87.6	86.8	88.4	1.02
26	Чешская Республика	11-18	1 032	928	50	1 000	49	391	47	82.5	80.9	84.3	1.04
27	Эстония	13-18	128	116	50	123	50	17	34	92.7	91.0	94.6	1.04
28	Венгрия	11-18	973	1 007	49	1 030	49	67	39	95.3	94.5	96.0	1.02
29	Латвия	11-18	290	255	50	276	49	39	39	88.4	86.8	90.1	1.04
30	Литва	11-18	437	407	45	448	49	37	35	95.7	95.5	96.0	1.01
31	Польша	13-18	3 727	...	...	3 895	48	1 181	39	...	...	...	...
32	Республика Молдова	11-17	560	415	50	411	50	23	37	72.2	71.8	72.6	1.01
33	Румыния	11-18	2 620	2 218	49	2 218	49	650	44	78.9	78.3	79.4	1.01
34	Российская Федерация	10-16	15 245	...	...	14 486 **	...	1 949 **	...	...	...	...	...
35	Сербия и Черногория ³	11-18	...	814	49	761 Y	49 Y	267 Y	47 Y	92.3	92.0	92.6	1.01
36	Словакия	10-18	730	674	50	670	49	218	47	85.2	84.3	86.2	1.02
37	Словения	11-18	199	220	49	218	49	87	45	98.7	97.4	100.1	1.03
38	б. ю. Республика Македония	11-18	258	219	48	219	48	59	43	82.3	83.4	81.1	0.97
39	Турция	12-16	7 263	...	...	5 742 **	42 **	1 261	36 **	...	...	...	...
40	Украина	10-16	4 980	...	...	4 824	49	326	33	...	...	...	...
Центральная Азия													
41	Армения	10-16	423	...	...	368	50	5	41	...	...	...	...
42	Азербайджан	10-16	1 322	929	49	1 094	48	21	34	76.9	77.2	76.7	0.99
43	Грузия	10-16	562	440	49	450	49	9	27	72.8	73.1	72.3	0.99
44	Казахстан	11-17	2 252	1 966	49	2 067	49	91	36	87.4	87.8	87.1	0.99
45	Кыргызстан	11-17	805	633	50	739	50	26	36	85.4	84.3	86.4	1.02
46	Монголия	12-17	374	205	55	313	53	17	50	58.3	51.4	65.2	1.27
47	Таджикистан	11-17	1 105	769	46	948	45	26	29	72.6	78.0	67.0	0.86
48	Туркменистан	10-16	825	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49	Узбекистан	11-17	4 363	...	...	4 161	49	367	44	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан													
50	Австралия	12-17	1 635	2 433	50	2 514	48	1 102	46	154.8	151.7	158.0	1.04
51	Бруней-Даруссалам	12-18	43	33	51	39	49	2	36	81.6	77.7	85.6	1.10
52	Камбоджа	12-17	2 222	318 **	34 **	560	38	15	34	16.0 **	20.8 **	11.0 **	0.53 **

Таблица 8

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ			ПОСЛЕСРЕДНЕЕ НЕВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ			
2002/2003 г.				1998/1999 г.				2002/2003 г.				Процентная доля второгодников в среднем общем образовании(%)			Общее число охваченных этим видом образования			
В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	В целом (тыс.)	% дев.		
Арабские государства																		
80.0	77.4	82.7	1.07	...	...	...	...	66.8**	65.1**	68.5**	1.05**	...	...	...	40	50	1
95.6	92.7	98.8	1.07	84.1	80.7	87.6	1.09	87.0	83.9	90.3	1.08	5.2	7.3	3.2	4	33	2	
24.3	28.9	19.8	0.68	...	...	...	...	21.2**	25.0**	17.3**	0.69**	6.0**	6.1**	5.8**	0.3	24	3
85.3**	88.1**	82.4**	0.94**	...	...	...	...	80.8** ^z	83.1** ^z	78.5** ^z	0.95** ^z	7.4**	8.7**	6.1**	152	51	4
42.7	49.8	35.3	0.71	31.4	37.7	24.8	0.66	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
86.0	85.1	86.9	1.02	78.5**	76.0**	81.0**	1.07**	79.9	78.9	81.1	1.03	1.0	1.1	0.8	.	.	6	
89.3	86.9	91.8	1.06	88.0**	87.3**	88.8**	1.02**	77.2** ^z	75.2** ^z	79.3** ^z	1.05** ^z	7.8	9.2	6.4	16	68	7	
79.4	76.1	82.8	1.09	...	...	...	...	...	...	...	...	11.2	11.9	10.5	1**	41**	8
104.7**	101.5**	108.0**	1.06**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
22.6	25.3	20.0	0.79	...	...	...	...	16.1**	18.2**	14.0**	0.77**	14.3	14.0	14.6	1	61	10
45.0	49.1	40.8	0.83	...	...	...	...	35.7**	38.5**	32.9**	0.86**	16.4	18.6	13.7	72	44	11
80.5	82.1	78.7	0.96	61.6	60.8	62.5	1.03	69.3	68.9	69.6	1.01	7.9	10.7	4.8	...	...	12
87.9	85.4	90.5	1.06	75.6	74.2	77.2	1.04	83.8	81.7	86.0	1.05	1.8	2.0	1.5	...	...	13
93.9	92.2	95.8	1.04	78.0	74.9	81.2	1.08	82.3**	79.8**	84.9**	1.06**	...	...	...	.	.	14
66.9	70.3	63.4	0.90	53.3**	58.1**	48.3**	0.83**	52.7**	53.9**	51.6**	0.96**	7.8	9.5	5.8	36 ^z	41** ^z	15	
35.4	38.5	32.2	0.84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	16
48.3	50.4	46.2	0.92	36.4	37.9	34.8	0.92	42.9	44.4	41.3	0.93	7.3	8.9	5.6	40	58	17	
77.6	74.6	80.7	1.08	...	...	...	...	64.5	61.3	67.8	1.11	14.1	16.9	11.5	3	39	18
78.7	77.5	80.0	1.03	74.4	71.7	77.2	1.08	71.0	70.0	72.0	1.03	5.5	7.3	3.6	.	.	19	
47.3	64.5	29.2	0.45	32.6*	45.8*	18.6*	0.41*	...	...	...	...	...	...	...	19y	16y	20
Центральная и Восточная Европа																		
81.1	80.9	81.3	1.00	71.5**	70.5**	72.7**	1.03**	77.0	76.4	77.7	1.02	4.2	4.5	3.8	.	.	21	
90.9	89.6	92.3	1.03	...	...	...	...	84.8	83.3**	86.5**	1.04**	0.2	0.2	0.2	128	38	22
...	23
98.4	99.8	97.0	0.97	83.2	83.8	82.5	0.98	87.5	88.5	86.5	0.98	1.6	2.1	1.1	3	47	24	
89.8	89.1	90.5	1.02	84.2	83.5	84.9	1.02	86.6	85.8	87.4	1.02	0.5	0.8	0.3	.	.	25	
96.9	95.7	98.2	1.03	...	...	...	...	90.5	89.4	91.6	1.03	1.0	1.3	0.7	74	49	26
96.4	94.8	98.1	1.03	...	...	...	...	88.3	86.5	90.2	1.04	4.1	5.6	2.8	12	63	27
105.8	105.6	106.0	1.00	84.7**	84.2**	85.2**	1.01**	93.8	93.7	93.8	1.00	2.3	2.9	1.6	84	53	28	
95.3	95.4	95.2	1.00	85.0**	83.8**	86.2**	1.03**	88.0	87.7	88.2	1.01	1.1	1.4	0.7	7	66	29	
102.5	103.3	101.6	0.98	90.6**	90.2**	91.1**	1.01**	94.0	93.8	94.3	1.01	0.8	1.2	0.4	8	62	30	
104.5	106.6	102.3	0.96	...	...	...	...	91.5	90.5	92.6	1.02	1.4	...	...	216	59	31
73.3	72.0	74.7	1.04	68.8**	...	...	...	69.0	67.6	70.5	1.04	0.4	0.4	0.4	.	.	32
84.7	84.1	85.3	1.01	74.4**	73.6**	75.3**	1.02**	80.5	79.5	81.6	1.03	2.0	2.8	1.2	62	62	33	
95.0**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.8** ^y	...	...	234	59	34
88.7y	88.3y	89.2y	1.01y	...	...	...	...	87.6** ^y	87.0** ^y	88.1** ^y	1.01** ^y	2.1** ^y	2.1** ^y	2.1** ^y	7 y	5 y	35
91.7	91.4	92.1	1.01	...	...	...	...	88.0	87.6	88.4	1.01	1.4	1.7	1.0	6	60	36
109.4	109.7	109.0	0.99	89.5	87.9	91.1	1.04	93.2	92.7	93.8	1.01	1.4	2.5	0.4	2	67	37	
84.7	85.6	83.8	0.98	79.1**	80.1**	78.0**	0.97**	...	...	...	...	0.5	0.7	0.3	0.3	6	38
79.1**	90.3**	67.4**	0.75**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	39
96.9	97.4	96.3	0.99	...	...	...	...	84.6	84.3**	84.8**	1.01**	0.1	0.1**	0.0**	176	53	40
Центральная Азия																		
86.9	85.9	88.0	1.02	...	...	...	...	83.3	82.1	84.6	1.03	0.2	0.3	0.1	29	68	41
82.8	84.3	81.2	0.96	73.8*	73.5*	74.2*	1.01*	75.9	76.7	74.9	0.98	0.6	0.8	0.5	51	69	42	
80.2	79.9	80.4	1.01	71.1	71.2	71.1	1.00	77.6	77.3	78.0	1.01	0.3	0.4	0.1	28	61	43	
91.8	91.7	91.9	1.00	...	...	...	...	86.8	86.7	86.9	1.00	0.2	0.3	0.1	211	56	44
91.9	91.5	92.3	1.01	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	0.2	0.1	26	65	45
83.7	77.6	89.9	1.16	55.4**	49.0**	62.0**	1.27**	77.4	71.6	83.3	1.16	0.1	0.1	0.1	3	46	46	
85.8	93.7	77.8	0.83	68.0	72.1	63.8	0.89	83.3**	90.0**	76.4**	0.85**	0.5	0.5**	0.5**	25	51	47	
...	48
95.4	96.7	94.0	0.97	...	...	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	49
Восточная Азия и Тихий океан																		
153.7	155.8	151.5	0.97	...	...	...	...	88.0**	87.0**	89.1**	1.02**	...	...	...	176	51	50
89.6	87.3	92.1	1.06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.1	60	51
25.2	30.8	19.5	0.64	14.3**	18.6**	10.0**	0.54**	24.4**	29.7**	18.9**	0.64**	6.4	7.7	4.4	9	32	52	

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Общее число охваченных учащихся				Число учащихся охваченных средним профессионально-техническим образованием		1998/1999 г.				
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		2002/2003 г.		В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	
			В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.					
53	Китай	12-17	136 109	77 436	...	95 625	47	11 298	48	61.7	...	...	...
54	Острова Кука ⁴	11-18	...	2	50	2 ** ^y	50 ** ^y	.	.	...	...	...	...
55	Корейская НДР	10-15	2 364	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Фиджи	12-18	119	...	...	96 ** ^z	50 ** ^z	3 ** ^z	37 ** ^z	...	...	...	...
57	Индонезия	13-18	26 141	...	...	15 873	49	2 100	43	...	...	...	...
58	Япония	12-17	7 971	8 959	49	8 131	49	1 048	44	101.8	101.1	102.4	1.01
59	Кирибати ³	12-16	...	...	...	10	52	...	...	...	...	...	...
60	Лаосская НДР	11-16	809	240	40	353	42	5	40	33.4	39.4	27.3	0.69
61	Макао, Китай	12-17	49	32	51	44	50	3	48	75.5	71.8	79.4	1.10
62	Малайзия	12-18	3 273	2 154	51	2 300	51	141	42	69.4	65.9	73.1	1.11
63	Маршалловы Острова ³	12-17	...	6	50	6 ^z	50 ^z	.	.	...	...	...	...
64	Микронезия (Фед. Штаты)	12-17	17	19	...	...	...	...	...	109.2	...	...	...
65	Мьянма	10-15	6 116	2 059	50	2 383	48	—	—	34.9	35.0	34.8	0.99
66	Науру ³	12-17	...	0.7 **	51 **	...	...	...	...	53.9 **	52.3 **	55.6 **	1.06 **
67	Новая Зеландия	11-17	411	433	50	483	...	56	...	114.3	110.9	117.8	1.06
68	Ниуэ ³	11-16	...	0.3	47	0.2 ^z	50 ^z	.	.	101.4	111.9	91.7	0.82
69	Палау ³	11-17	...	2	49	2 ** ^y	48 ** ^y	.	.	101.2	98.2	104.5	1.07
70	Папуа-Новая Гвинея	13-18	723	133	40	185	41	17	27	20.4	23.2	17.3	0.75
71	Филиппины	12-15	7 226	5 117	51	6 069	51	.	.	75.8	72.5	79.3	1.09
72	Республика Корея	12-17	4 076	4 368	48	3 646	47	546	48	99.9	99.9	99.9	1.00
73	Самоа	11-17	30	22	50	23 **	50 **	.	.	74.9	71.2	78.9	1.11
74	Сингапур	12-15	235	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Соломоновы Острова	12-18	75	...	...	46	...	...	...	...	...	...	...
76	Таиланд	12-17	6 596	...	...	5 010	50	625	45	...	...	...	...
77	Тимор-Леште	12-17	138	...	...	47 ^z	...	— ^z	...	...	...	...	...
78	Токелау	11-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Тонга	11-16	14	14	51	15	50	...	...	93.3	87.8	99.3	1.13
80	Тувалу ³	12-17	...	0.8 **	45 **	0.9 ^z	46 ^z	...	...	78.3 **	83.1 **	73.1 **	0.88 **
81	Вануату	12-18	35	10 **	43 **	10	50	...	...	33.1 **	36.1 **	29.9 **	0.83 **
82	Вьетнам	11-17	12 794	7 401	47	9 266	47	310	51	61.9	65.1	58.6	0.90
Латинская Америка и Карибский бассейн													
83	Ангилья ³	12-16	...	1	53	1 **	51 **	0.1 **	58 **	...	...	...	...
84	Антигуа и Барбуда	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85	Аргентина	12-17	3 986	3 556	51	3 976	51	1 271	52	89.0	85.7	92.5	1.08
86	Аруба ³	12-16	...	6	51	7	52	1	38	100.6	98.6	102.7	1.04
87	Багамские Острова	11-16	35	...	...	32 **	50 **	.	.	...	...	...	...
88	Барбадос	11-15	20	22 **	51 **	21	50	0.1	23	104.0 **	101.3 **	106.7 **	1.05 **
89	Белиз	11-16	36	22	51	28 **	51 **	1 **	59 **	64.8	62.3	67.4	1.08
90	Бермудские Острова ³	11-17	...	...	...	5 ^z	51 ^z	.	.	...	...	...	...
91	Боливия	12-17	1 154	756	48	997 **	48 **	40 **	66 **	72.3	74.9	69.7	0.93
92	Бразилия	11-17	24 345	...	...	26 789	52	484	70	...	...	...	...
93	Британские Виргинские О-ва ³	12-16	...	2	47	2	54	0.3	53	98.8	103.3	94.1	0.91
94	Каймановы Острова ⁴	11-16	...	2	48	2 ^z	50 ^z	.	.	...	...	...	...
95	Чили	12-17	1 684	1 246	50	1 557	49	387	46	79.6	78.0	81.3	1.04
96	Колумбия	11-16	5 261	3 549	52	3 723	52	286	55	70.6	66.9	74.5	1.11
97	Коста-Рика	12-16	435	227	51	289	50	54	50	56.8	54.5	59.2	1.09
98	Куба	12-17	1 013	740	50	938	48	272	39	79.4	77.1	81.8	1.06
99	Доминика ³	12-16	...	7	53	8	52	0.4	61	85.5	78.5	92.8	1.18
100	Доминиканская Республика	12-17	1 122	610 **	55 **	658 **	54 **	30 **	55 **	56.1 **	49.5 **	63.0 **	1.27 **
101	Эквадор	12-17	1 643	904	50	973	50	216	53	56.4	55.7	57.2	1.03
102	Сальвадор	13-18	784	402	49	463	50	91 **	52 **	50.2	50.4	50.0	0.99
103	Гренада ³	12-16	...	...	...	15	49	1	29	...	...	...	...
104	Гватемала	13-17	1 426	400 *	47 *	608	47	174	51	30.7 *	31.9 *	29.5 *	0.92 *
105	Гайана	12-16	73	66	50	69 **	50 **	...	...	81.1	80.5	81.8	1.02
106	Гаити	12-18	1 490	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гондурас	13-18	940	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Ямайка	12-16	273	231 **	50 **	230	50	0.4	42	84.1 **	83.2 **	85.1 **	1.02 **
109	Мексика	12-17	12 890	8 722	50	10 188	51	1 592	59	69.1	68.3	69.9	1.02

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Общее число охваченных учащихся				Число учащихся охваченных средним профессионально-техническим образованием		1998/1999 г.				
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		2002/2003 г.		В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	
			В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.					
110	Монсеррат ³	12-16	...	0.3	47	0.3**	49**	.	.	...	...	...	...
111	Нидерландские Антильские О-ва	12-17	21	15	54	15**	52**	6**	54**	74.9	69.0	80.9	1.17
112	Никарагуа	13-17	631	287**	54**	383	53	19	56	48.4**	44.3**	52.5**	1.18**
113	Панама	12-17	356	229**	51**	251	51	103	49	67.5**	65.0**	70.1**	1.08**
114	Парагвай	12-17	799	368	50	519	50**	45	48**	50.8	49.6	52.1	1.05
115	Перу	12-16	2832	2212	48	2540	48	.	.	81.7	84.0	79.4	0.95
116	Сент-Китс и Невис ³	12-16	...	...	...	4	55	.	.	...	...	...	...
117	Сент-Люсия	12-16	15	12	57	13	56	0.3	40	76.4	66.6	86.1	1.29
118	Сент-Винсент и Гренадины	12-16	14	...	...	10	52	2	34	...	...	...	...
119	Суринам	12-17	56	...	...	41**	56**	18**	52**	...	...	...	...
120	Тринидад и Тобаго	12-16	131	117**	52**	108**	51**	3**	53**	81.7**	78.5**	85.0**	1.08**
121	Острова Теркс и Кайкос ³	12-16	...	1	51	1**	49**	0.1**	49**	...	...	...	...
122	Уругвай	12-17	314	...	...	332	52	28	45	...	...	...	...
123	Венесуэла	12-16	2670	1439	54	1866	53	57	51	56.9	51.2	62.8	1.23
Северная Америка и Западная Европа													
124	Андорра ⁴	12-17	...	...	...	3	50	0.2	46	...	...	...	...
125	Австрия	10-17	765	748	48	764	47	267	43	98.8	100.9	96.6	0.96
126	Бельгия	12-17	735	1033	51	1181	51	693	51	142.4	137.3	147.7	1.08
127	Канада	12-17	2514	2565	49	2622**z	49**z	102**z	36**z	105.3	105.6	105.0	0.99
128	Кипр ³	12-17	...	63	49	65	49	4	18	93.2	91.8	94.7	1.03
129	Дания	13-18	346	422	50	447	50	118	46	125.6	122.1	129.2	1.06
130	Финляндия	13-18	388	480	51	497	51	178	50	120.9	115.8	126.2	1.09
131	Франция	11-17	5379	5955	49	5859	49	1457	45	109.6	109.5	109.6	1.00
132	Германия	10-18	8447	8185	48	8447	48	1730	43	98.2	99.0	97.3	0.98
133	Греция	12-17	732	771	49	714	49	134	41	93.9	93.3	94.5	1.01
134	Исландия	13-19	30	32	50	35	50	7	38	109.4	106.2	112.7	1.06
135	Ирландия	12-16	300	346	50	321	51	.	.	105.4	102.2	108.7	1.06
136	Израиль	12-17	647	569	49	603	48	125	42	90.8	91.0	90.6	1.00
137	Италия	11-18	4561	4450	49	4528	48**	699	45	91.7	92.2	91.1	0.99
138	Люксембург	12-18	36	...	...	35	50	12	48	...	...	...	...
139	Мальта	11-17	40	...	...	38	48	2	24	...	...	...	...
140	Монако ⁴	11-17	...	3	51	3y	48y	0.5y	44y	...	...	...	...
141	Нидерланды	12-17	1161	1365	48	1415	49	489	47	124.4	127.1	121.6	0.96
142	Норвегия	13-18	336	378	49	385	49	124	45	120.3	118.9	121.7	1.02
143	Португалия	12-17	680	848	51	766	51	106	46	109.5	105.3	114.0	1.08
144	Сан-Марино	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	12-17	2599	3299	50	3053	50	410	48	108.9	105.4	112.6	1.07
146	Швеция	13-18	662	964	55	918	53	258	53	160.1	141.0	180.2	1.28
147	Швейцария	13-19	568	544	47	556	47	175	40	99.9	103.8	95.8	0.92
148	Соединенное Королевство	11-17	5437	8053	52	9706	54	5302	58	156.9	148.3	165.7	1.12
149	Соединенные Штаты	12-17	25336	22445	...	23854	49	.	.	94.9	...	...	...
Южная и Западная Азия													
150	Афганистан	13-18	3012	...	...	362 ^z	— ^z	— ^z	— ^z	...	...	...	...
151	Бангладеш	11-17	23212	9134	47	11024	51	126	26	42.4	43.3	41.5	0.96
152	Бутан ⁵	13-16	...	17	44	29**	45**	0.5**	39**	...	...	...	...
153	Индия	11-17	153514	67090	39	81050	43	710	15	46.6	54.4	38.1	0.70
154	Иран, Исламская Республика	11-17	12869	9727	47	10024	47	819	38	77.4	80.2	74.4	0.93
155	Мальдивские Острова	13-17	38	12	51	25	53	...	...	36.5	35.7	37.3	1.05
156	Непал	10-16	4047	1265	40	1822	42	16	22	35.5	41.2	29.3	0.71
157	Пакистан	10-16	25462	...	...	5734	40	83	18	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	10-17	2721	...	...	2320**	51**	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары													
159	Ангола	10-16	2241	292*	44*	414 ^z	44 ^z	77 ^z	39 ^z	14.7*	16.5*	13.0*	0.78*
160	Бенин	12-18	1131	213	31	312	32	29	25	21.1	29.1	13.2	0.45
161	Ботсвана	13-17	218	148	52	159**	51**	5**	30**	71.2	67.7	74.6	1.10
162	Буркина-Фасо	13-19	2062	173	38	237	40	18	50	9.4	11.8	7.1	0.60

Таблица 8

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ			ПОСЛЕДНЕЕ НЕВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				
2002/2003 г.				1998/1999 г.				2002/2003 г.				Процентная доля второгодников в среднем общем образовании(%)			Общее число охваченных этим видом образования				
В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	В целом (тыс.)	% дев.			
103.4**	...	...	...	...	...	...	...	96.3 ^z	...	...	...	0.3	**	—	0.7	**	0.02**	50**	110
71.0**	67.4**	74.8**	1.11**	70.8	65.2	76.3	1.17	63.1**	59.6**	66.7**	1.12**	—	—	—	—	0.4**	84**	111	
60.7	55.9	65.5	1.17	...	...	...	...	39.0	35.8	42.2	1.18	6.4	7.8	5.2	...	.	.	112	
70.6	68.3	72.9	1.07	60.1**	58.2**	62.2**	1.07**	63.0**	59.8**	66.3**	1.11**	5.1 ^z	6.4 ^z	3.8 ^z	4	56	.	113	
64.9	64.2**	65.7**	1.02**	42.1**	40.8**	43.5**	1.07**	51.1	49.7	52.6	1.06	1.1	1.4	0.7	1*	...	...	114	
89.7	92.8	86.5	0.93	62.2	62.9	61.6	0.98	69.2	70.2	68.1	0.97	5.6	6.4	4.6	264 ^z	66 ^z	.	115	
105.9	92.4	120.7	1.31	...	...	...	...	94.7	...	...	...	2.5	2.3	2.6	1**	48**	.	116	
86.8	77.0	96.5	1.25	65.4	60.3	70.4	1.17	76.1**	67.6**	84.7**	1.25**	0.2**	0.2**	0.2**	2	62	.	117	
69.2	65.8	72.7	1.11	...	...	...	...	58.4	55.9	60.8	1.09	16.2	19.7	13.5	1	69	.	118	
73.8**	63.2**	84.8**	1.34**	...	...	...	...	63.7**	53.6**	74.1**	1.38**	—	—	—	.	.	.	119	
82.4**	79.2**	85.6**	1.08**	72.5**	70.0**	74.9**	1.07**	72.0**	69.4**	74.7**	1.08**	0.9	0.9	1.0	8	63	.	120	
94.0**	94.3**	93.7**	0.99**	...	...	...	...	79.1**	78.3**	79.9**	1.02**	1.9	2.2	1.6	0.6	67	.	121	
105.6	99.4	112.1	1.13	...	...	...	...	73.2	69.8	76.8	1.10	12.4 ^z	15.3 ^z	9.9 ^z	3	35	.	122	
69.9	65.1	74.9	1.15	48.0	43.0	53.2	1.24	59.2	54.8	63.8	1.16	9.1	10.9	7.5	.	.	.	123	
Северная Америка и Западная Европа																			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	.	.	.	.	124
100.0	102.3	97.5	0.95	...	...	...	...	88.9	89.3	88.5	0.99	...	...	...	55	61	.	.	125
160.8	153.1	168.9	1.10	...	...	...	...	97.2	96.7	97.8	1.01	...	...	...	54	49	.	.	126
105.3**z	105.7**z	104.9**z	0.99**z	94.0**	94.3**	93.7**	0.99**	97.6**y	97.4**y	97.9**y	1.00**y	...	...	...	298**z	42**z	.	.	127
98.4	97.6	99.3	1.02	87.8	86.2	89.6	1.04	92.8	91.4	94.3	1.03	1.7	2.6	0.9	.	.	.	.	128
129.1	125.9	132.4	1.05	89.0**	87.6**	90.4**	1.03**	95.9	94.3	97.6	1.04	.	.	.	1	25	.	.	129
128.2	121.7	134.9	1.11	94.9**	94.5**	95.2**	1.01**	94.6	94.2	95.0	1.01	0.3	0.4	0.3	11	46	.	.	130
108.9	108.4	109.5	1.01	93.3**	92.5**	94.3**	1.02**	94.4	93.5	95.3	1.02	8.7**y	...	...	33	62	.	.	131
100.0	100.8	99.1	0.98	87.8**	87.6**	88.0**	1.0**	88.0	87.8	88.2	1.00	3.1	3.5	2.6	463	49	.	.	132
97.5	97.6	97.3	1.00	84.9**	83.5**	86.4**	1.03**	86.1	85.2	87.1	1.02	...	...	...	33	55	.	.	133
114.4	110.4	118.6	1.07	84.7**	82.3**	87.2**	1.06**	86.0	84.0	88.1	1.05	—	—	—	1	40	.	.	134
106.8	102.2	111.6	1.09	82.1	80.1	84.1	1.05	83.4	80.4	86.6	1.08	2.4	2.1	2.6	51	55	.	.	135
93.2	94.2	92.3	0.98	86.8**	86.3**	87.3**	1.01**	89.0	89.1	88.9	1.00	1.9	3.0	0.9	14	51	.	.	136
99.3	100.0**	98.6**	0.99**	84.8**	84.4**	85.2**	1.01**	91.4	90.9	91.8	1.01	2.4	2.9**	1.8**	46	64	.	.	137
96.0	93.1	99.1	1.06	...	...	...	...	80.0	77.3	82.9	1.07	...	...	...	1	21	.	.	138
94.9	95.3	94.6	0.99	...	...	...	...	86.8	85.8	87.8	1.02	0.4	0.4	0.3	0.3	20	.	.	139
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	.	.	.	.	140
121.9	122.8	121.0	0.99	92.2**	91.8**	92.7**	1.01**	88.9	88.5	89.3	1.01	3.7	4.0	3.4	6	18	.	.	141
114.6	113.4	115.8	1.02	96.1**	95.7**	96.5**	1.01**	96.0	95.5	96.6	1.01	...	...	...	6	20	.	.	142
112.7	108.0	117.7	1.09	85.3**	81.8**	89.0**	1.09**	85.1	80.9	89.5	1.11	2.0**y	2.0**y	2.0**y	.	.	.	.	143
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	—	—	—	...	...	...	...	144
117.5	114.4	120.7	1.06	...	...	...	...	95.6	93.7	97.6	1.04	...	...	...	.	.	.	.	145
138.7	127.3	150.6	1.18	97.8**	95.7**	100.0**	1.05**	99.5	99.2	99.8	1.01	...	...	...	11	50	.	.	146
97.9	100.9	94.7	0.94	88.2**	91.3**	85.0**	0.93**	87.0	89.3	84.5	0.95	2.2	2.4	2.1	29	69	.	.	147
178.5	159.0	199.1	1.25	94.8	94.7	94.9	1.00	95.2	93.8	96.6	1.03	...	...	...	...	...	.	.	148
94.2	94.2	94.1	1.00	88.3	...	...	...	88.4	87.7	89.0	1.01	...	...	...	423	66	.	.	149
Южная и Западная Азия																			
12.5 ^z	24.0 ^z	— ^z	— ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	150
47.5	45.0	50.2	1.12	39.4	40.3	38.5	0.95	44.5	42.1	46.9	1.11	5.4	5.8	5.1	23	42	.	.	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10.7 ^z	9.2 ^z	12.6 ^z	4**	35**	.	.	152
52.8	58.5	46.7	0.80	...	...	...	...	...	...	...	...	4.8	5.2	4.3	522**	25	.	.	153
77.9	80.2	75.4	0.94	...	...	...	...	...	...	...	...	7.1y	9.8y	4.1y	881	16**	.	.	154
66.7	62.2	71.3	1.15	...	...	...	...	51.4**	47.9**	54.9**	1.15**	...	...	...	0.2 ^z	...	.	.	155
45.0	50.4	39.2	0.78	...	...	...	...	...	...	...	...	11.7**	10.8**	12.9**	.	.	.	.	156
22.5	26.2	18.6	0.71	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	924*y	45*y	.	.	157
86.5**	84.2**	88.9**	1.06****	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	158
Страны Африки к югу от Сахары																			
19.1 ^z	21.4 ^z	16.8 ^z	0.78 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	159
27.6	37.9	17.4	0.46	15.7**	21.5**	9.9**	0.46**	20.1**y	27.2**y	12.9**y	0.48**y	23.1	22.8	23.8	...	...	.	.	160
72.7**	70.5**	74.9**	1.06**	52.7**	48.2**	57.4**	1.19**	53.6**	49.9**	57.4**	1.15**	0.5**	0.1**	0.9**	14 ^z	49 ^z	.	.	161
11.5	13.8	9.2	0.67	8.3	10.5	6.1	0.58	9.0	10.8	7.2	0.67	27.6	26.5	29.2	.	.	.	.	162

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста (тыс.)	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Общее число охваченных учащихся				Число учащихся охваченных средним профессионально-техническим образованием		1998/1999 г.				
			1998/1999 г.		2002/2003 г.		2002/2003 г.		В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	
			В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.	В целом (тыс.)	% дев.					
163	Бурунди	13-19	1 183	...	...	42	12	31	...	...	...	...
164	Камерун	12-18	2 627	626 **	45 **	820	45	151	40	26.5 **	29.1 **	24.0 **	0.82 **
165	Кабо-Верде	12-17	71	...	...	50	52	2	39	...	...	...	...
166	Центральноафриканская Респ.	12-18	617	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
167	Чад	12-18	1 316	123	21	191 **	25 **	4 **	32 **	10.7	17.1	4.4	0.26
168	Коморские Острова	12-18	124	29	44	38	45	0.1	10	24.8	27.4	22.2	0.81
169	Конго	12-18	589	...	...	183 **,z	42 **,z	18 **,z	52 **,z	...	...	...	...
170	Кот-д'Ивуар	12-18	2 891	592 **	35 **	737 **,z	36 **,z	...	...	22.5 **	29.2 **	15.7 **	0.54 **
171	Демократическая Респ. Конго	12-17	7 322	1 235	34	...	...	...	...	18.4	24.2	12.7	0.52
172	Эваториальная Гвинея	12-18	74	20	38 **	21 **,z	36 **,z	1 z	20 z	31.0	38.5 **	23.5 **	0.61 **
173	Эритрея	12-17	575	115	41	161	39	2	23	23.3	27.6	19.1	0.69
174	Эфиопия	13-18	9 440	1 060	40	2 141	36	87	47	12.9	15.4	10.4	0.67
175	Габон	12-18	212	87	46	105 **,z	...	8 z	...	45.7	49.2	42.3	0.86
176	Гамбия	13-18	176	48	39	60 **	41 **	0.4 **	67 **	31.4	38.4	24.5	0.64
177	Гана	12-17	2 979	1 024	44	1 277	45	19	15	36.7	41.2	32.2	0.78
178	Гвинея	13-19	1 289	172 **	26 **	310 **	31 **	...	...	13.9 **	20.2 **	7.3 **	0.36 **
179	Гвинея-Бисау	13-17	159	...	...	27 **,y	35 **,y	0.9 **,y	27 **,y	...	...	...	...
180	Кения	13-17	4 222	1 156 **	47 **	1 390	48 **	28	47	29.9 **	31.5 **	28.3 **	0.90 **
181	Лесото	13-17	237	72	58	82	56	1	45	31.7	26.5	36.9	1.39
182	Либерия	12-17	463	114	39	...	...	...	...	30.5	37.0	23.9	0.65
183	Мадагаскар	11-17	2 721	347 **	49 **	...	...	...	...	14.3 **	14.6 **	14.0 **	0.96 **
184	Малави	12-17	1 567	473	41 **	518 **	44 **	.	.	32.9	38.8 **	27.1 **	0.70 **
185	Мали	13-18	1 801	218	34	351	35	40	42	13.6	17.7	9.4	0.53
186	Маврикий	11-17	138	102 **	49 **	112	49	12	29	70.8 **	70.7 **	70.9 **	1.00 **
187	Мозамбик	11-17	3 128	270 **	40 **	499	40	22	28	9.8 **	11.7 **	8.0 **	0.68 **
188	Намибия	13-17	221	110	53	138	53	.	.	57.3	53.2	61.4	1.15
189	Нигер	13-19	1 783	105	38	125	39	0.9	24	6.7	8.1	5.2	0.63
190	Нигерия	12-17	17 328	...	...	6 313	44	-	-	...	...	...	...
191	Руанда	13-18	1 174	91	50	189	47	...	...	9.6	10.2	9.0	0.88
192	Сан-Томе и Принсипи	13-17	19	...	...	7 **,z	45 **,z	0.04 z	25 z	...	...	...	...
193	Сенегал	13-19	1 601	239 **	39 **	310	41	4	45	16.7 **	20.2 **	13.0 **	0.64 **
194	Сейшельские Острова ³	12-16	...	8	49	8	50	.	.	114.0	114.1	113.9	1.00
195	Сьерра-Леоне	12-17	637	...	...	156 y	42 **,y	21 y	44 **,y	...	...	...	...
196	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	14-18	4 917	4 244 *	53 *	4 312 **	52 **	203 **	42 **	89.8 *	84.5 *	95.1 *	1.13 *
198	Свазиленд	13-17	138	61	50	63	50	1.1	72	48.4	48.4	48.5	1.00
199	Того	12-18	782	232	29	...	...	...	...	33.6	47.9	19.2	0.40
200	Уганда	13-18	3 487	304	39	688 **	45 **	32 **	30 **	9.8	12.0	7.7	0.64
201	Объед. Республика Танзания	14-19	5 086	250 **	45 **	...	...	...	...	5.5 **	6.1 **	5.0 **	0.82 **
202	Замбия	14-18	1 261	226	43 **	351	45	6	6	19.8	22.4 **	17.1 **	0.77 **
203	Зимбабве	13-18	2 057	...	...	758	48	.	.	...	...	...	...

	Сумма	Сумма	% дев.	Сумма	% дев.	Сумма	% дев.	Взвешенные средние значения				
I	Весь мир	759 758	427 000	47	495 499	47	49 638	46	59.7	62.6	56.6	0.90
II	Страны переходного периода	33 537	31 127	50	31 112	49	2 862	35	88.9	88.3	89.5	1.01
III	Развитые страны	84 466	87 519	49	90 084	49	17 951	49	103.4	103.0	103.8	1.01
IV	Развивающиеся страны	641 754	308 354	46	374 303	47	28 825	46	51.8	55.4	47.9	0.86
V	Арабские государства	39 473	22 209	46	25 643	46	3 583	43	59.9	63.6	56.1	0.88
VI	Центр. и Восточная Европа	42 535	38 743	49	39 240	48	7 044	39	85.4	86.2	84.7	0.98
VII	Центральная Азия	12 028	9 688	49	10 707	48	576	41	85.7	87.0	84.5	0.97
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	219 238	133 696	47	155 620	48	17 323	47	64.4	66.8	61.9	0.93
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	66 486	41 894	51	58 662	51	5 355	55	71.7	68.6	74.9	1.09
X	Северная Америка и Западная Европа	61 767	63 593	49	66 840	50	12 394	51	105.3	105.0	105.7	1.01
XI	Южная и Западная Азия	225 084	95 949	41	112 336	44	1 935	29	45.6	52.1	38.7	0.74
XII	Страны Африки к югу Сахары	93 147	21 228	46	26 452	44	1 427	37	24.5	27.2	21.8	0.80

1. В соответствии с МСКО относится к нижней (ступень 1) и верхней (ступень 2) ступеням среднего образования.

2. Соответствует ступени 4 МСКО. Как и в среднем образовании, эта ступень включает программы как общего, так и технического и профессионального образования.

3. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

4. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

Таблица 8

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ВНУТРЕННЯЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ			ПОСЛЕСРЕДНЕЕ НЕВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
2002/2003 г.				1998/1999 г.				2002/2003 г.				Процентная доля второгодников в среднем общем образовании(%)			Общее число охваченных этим видом образования		
В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Юноши	Девушки	В целом (тыс.)	% дев.	
11.1	12.8	9.4	0.73	...	...	...	...	8.6**	9.7**	7.6**	0.78**	36.6	31.7	43.0	.	.	163
31.2	33.9	28.5	0.84	...	...	...	...	...	...	...	...	17.5	17.2	17.8	...	...	164
69.7	66.8	72.7	1.09	...	...	...	...	58.0	55.0	61.1	1.11	20.4	21.9	19.1	0.8	66	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
14.5**	21.9**	7.2**	0.33**	7.5	11.6	3.4	0.29	10.4**	...	...	...	16.1**y	16.1**y	16.1**y	.	.	167
31.0	33.8	28.1	0.83	...	...	...	...	...	...	...	...	18.5	18.3	18.7	0.7	46	168
32.0**z	37.4**z	26.6**z	0.71**z	...	...	...	...	...	...	...	...	30.2	30.3	30.0	...	...	169
25.9**z	33.2**z	18.5**z	0.56**z	18.2**	23.8**	12.6**	0.53**	20.8**z	26.5**z	15.1**z	0.57**z	15.8z	15.8z	15.8z	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
29.7**z	37.8**z	21.6**z	0.57**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	172
28.1	34.0	22.1	0.65	18.8**	20.8**	16.8**	0.80**	21.6	24.8	18.4	0.74	19.7	15.5	26.3	1	11	173
21.9	27.8	15.9	0.57	11.4	13.3	9.4	0.71	18.4**	23.4**	13.4**	0.57**	11.4	9.5	14.9	29	39	174
50.9**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	21.7**z	...	...	...	...	175
34.1**	40.5**	27.8**	0.69**	25.9	31.1	20.7	0.67	32.7**	38.8**	26.5**	0.68**	...	...	...	...	...	176
42.4	46.8	38.0	0.81	31.1**	34.1**	28.0**	0.82**	36.2**	39.1**	33.3**	0.85**	2.4**	2.4**	2.5**	19**	29**	177
24.1**	32.7**	15.2**	0.46**	12.0**	17.2**	6.5**	0.38**	20.8**	28.0**	13.4**	0.48**	24.8	26.1	21.8	...	...	178
17.8**y	23.0**y	12.5**y	0.54**y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	179
32.9	34.2**	31.6**	0.92**	...	...	...	...	24.5**	24.7**	24.3**	0.98**	.	.	.	...	...	180
34.7	30.4	38.9	1.28	14.0**	9.7**	18.3**	1.89**	22.5**	17.8**	27.2**	1.53**	8.7	8.7	8.7	—	—	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
...	...	...	...	11.5**	11.3**	11.6**	1.03**	...	...	...	...	16.4	16.5	16.3	17**z	34**z	183
33.0**	37.5**	28.7**	0.76**	26.9**	30.3**	23.5**	0.78**	28.5**	31.5**	25.5**	0.81**	...	...	...	14y	35y	184
19.5	25.1	13.8	0.55	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	185
81.2	81.2	81.1	1.00	62.3**	62.1**	62.6**	1.01**	74.4**	74.3**	74.5**	1.00**	12.4	14.0	10.9	4**	23**	186
15.9	19.1	12.7	0.66	7.9**	9.3**	6.6**	0.72**	12.2	14.4	10.0	0.70	21.8	20.6	23.6	.	.	187
62.4	58.9	65.9	1.12	30.3	24.6	36.1	1.47	44.2	38.7	49.7	1.29	7.8**	6.9**	8.6**	2z	27z	188
7.0	8.4	5.5	0.66	5.8**	7.0**	4.6**	0.65**	6.1	7.3	4.9	0.67	21.0	18.9	24.4	3	36	189
36.4	40.3	32.5	0.81	...	...	...	...	29.1	32.2	25.9	0.80	3.6	3.7	3.5	...	...	190
16.1	17.9	14.5	0.81	...	...	...	...	...	...	...	...	13.2**z	11.5**z	15.0**z	.	.	191
39.2**z	42.4**z	35.9**z	0.84**z	...	...	...	...	28.9**z	31.6**z	26.2**z	0.83**z	23.5**z	20.7**z	26.8**z	...	...	192
19.4	22.8	15.8	0.69	...	...	...	...	...	...	...	...	11.4	11.3	11.5	...	...	193
110.9	110.8	111.0	1.00	99.4	98.8	100.0	1.01	99.9	100.0	99.7	1.00	.	.	.	2	56	194
26.4y	31.0**y	21.8**y	0.70**y	...	...	...	...	...	...	...	...	7.8y	7.0y	8.9y	40y	57y	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
87.7**	84.5**	90.9**	1.08**	59.4*	55.4*	63.4*	1.15*	65.5**	62.7**	68.4**	1.09**	13.4	13.8	13.1	356	40	197
45.3	45.0	45.6	1.01	37.1	35.3	38.8	1.10	32.4**	29.3**	35.6**	1.21**	12.5z	12.6z	12.5z	0.4	28	198
...	...	...	...	23.1	32.1	14.1	0.44	...	...	...	...	24.2	24.2	24.0	...	...	199
19.7**	21.9**	17.6**	0.80**	...	...	...	...	16.5**	17.4**	15.6**	0.90**	2.0	1.9	2.0	.	.	200
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3.1**	2.4**	3.9**	—	—	201
27.9	30.5	25.3	0.83	15.9**	17.3**	14.6**	0.84**	22.8**	24.9**	20.6**	0.83**	12.3**z	11.4**z	13.4**z	...	...	202
36.3	38.1	34.6	0.91	...	...	...	...	33.8	35.1	32.6	0.93	.	.	.	0.9	11	203

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения								Срединная величина					
65.2	67.0	63.3	0.94	50.2	52.7	47.7	0.91	56.1**	57.8**	54.4**	0.94**	2.4	2.9	1.9	...	...	I
92.8	93.8	91.7	0.98	81.6	81.0	82.3	1.02	84.7	84.8	84.5	1.00	0.2	0.2	0.2	...	...	II
106.6	105.3	108.1	1.03	89.2	89.0	89.4	1.00	91.0	90.3	91.6	1.01	1.4	2.5	0.4	...	...	III
58.3	60.7	55.9	0.92	42.8	45.9	39.7	0.86	50.1	52.2	48.0	0.92	5.6	6.4	4.6	...	...	IV
65.0	68.1	61.7	0.91	51.2	53.9	48.5	0.90	56.1	58.1	54.0	0.93	7.6	9.0	5.8	...	...	V
92.3	94.6	89.8	0.95	78.2	78.6	77.8	0.99	83.4**	84.5**	82.2**	0.97**	1.2	1.6	0.9	...	...	VI
89.0	90.5	87.5	0.97	80.8	81.5	80.1	0.98	83.4	84.7	82.2	0.97	0.2	0.3	0.1	...	...	VII
71.0	71.7	70.2	0.98	53.4	54.9	51.7	0.94	64.3	64.8	63.8	0.98	1.3	1.9	0.7	...	...	VIII
88.2	85.1	91.5	1.08	52.8	50.7	55.0	1.09	65.7	63.7	67.7	1.06	3.1	3.8	2.5	...	...	IX
108.2	106.3	110.2	1.04	89.4	89.5	89.3	1.00	90.6	89.9	91.3	1.02	1.8	2.8	0.9	...	...	X
49.9	54.2	45.3	0.84	40.2	46.1	33.9	0.74	43.6	47.6	39.2	0.82	7.1	9.2	5.1	...	...	XI
28.4	31.9	24.9	0.78	17.9	19.6	16.2	0.83	22.1	24.5	19.7	0.80	13.4	13.8	13.1	...	...	XII

5. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождения данных по охвату образованием с данными ООН по народонаселению.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.
(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 9А
Участие в высшем образовании

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
	Общее число охваченных студентов (тыс.)						Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)			
	1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.			ИГП (Ж/М)
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	
Арабские государства										
1 Алжир	456 **	...	...	683 **	...	...	15.1 **	...	...	...
2 Бахрейн	11	4 **	7 **	19	7	12	20.7	15.0 **	27.8 **	1.86 **
3 Джибути	0.2	...	...	1.1	0.6	0.5	0.3	...	...	...
4 Египет	2 447 **	...	...	2 154	...	...	38.3 **	...	...	...
5 Ирак	272	179	93	318 **,z	210 **,z	108 **,z	12.9	16.7	9.1	0.54
6 Иордания	...	...	...	186	91	95	...	...	...	...
7 Кувейт	32 **	10 **	22 **	...	...	...	20.9 **	12.2 **	31.6 **	2.58 **
8 Ливан	113	56	57	144	66	78	35.5	35.1	35.9	1.02
9 Ливийская Арабская Джамахирия	308	158 **	150 **	375 **	182 **	193 **	56.1	56.8 **	55.4 **	0.98 **
10 Мавритания	13	...	...	9 **	7 **	2 **	5.5	...	...	...
11 Марокко	273	159	114	336	185	151	9.4	10.8	8.0	0.74
12 Оман	...	...	...	20 **,z	8 **,z	12 **,z	...	...	...	...
13 Палестинские А.Т.	66	36	30	105	53	52	24.8	26.2	23.3	0.89
14 Катар	9 **	3 **	6 **	8	2	6	25.2 **	11.7 **	45.7 **	3.89 **
15 Саудовская Аравия	350	150	199	525	219	306	20.2	16.8	23.8	1.41
16 Судан	201	106	95	...	...	...	6.8	7.1	6.5	0.92
17 Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18 Тунис	157 **	81 **	76 **	263	119	145	17.3 **	17.5 **	17.0 **	0.97 **
19 Объединенные Арабские Эмираты	40 **	13 **	27 **	68 **	23 **	45 **	19.7 **	10.6 **	34.0 **	3.22 **
20 Йемен	164	130	34	...	...	...	11.2	17.1	4.8	0.28
Центральная и Восточная Европа										
21 Албания	...	...	...	44	16	27	...	...	...	...
22 Беларусь	353	155	198	489	210	279	48.4	41.6	55.4	1.33
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	270	109	161	231	109	122	43.5	34.5	52.9	1.53
25 Хорватия	96	45	51	122	57	65	31.9	29.6	34.2	1.16
26 Чешская Республика	231	116	115	287	142	145	26.1	25.7	26.5	1.03
27 Эстония	49	21	28	64	24	39	51.0	42.3	60.0	1.42
28 Венгрия	279	128	151	390	169	221	33.4	29.9	37.1	1.24
29 Латвия	82	32	51	119	46	73	50.5	38.5	62.6	1.63
30 Литва	107	43	64	168	67	101	45.5	36.1	55.0	1.52
31 Польша	1 399	601	798	1 983	837	1 147	45.7	38.5	53.1	1.38
32 Республика Молдова	104	46	58	114	50	64	29.4	25.8	33.1	1.28
33 Румыния	408	200	208	644	294	350	21.3	20.4	22.1	1.08
34 Российская Федерация	...	...	...	8 151 **	3 572 **	4 579 **	...	...	...	...
35 Сербия и Черногория ²	197	92	106	209 y	97 y	112 y	34.0	31.1	37.0	1.19
36 Словакия	123	59	64	158	74	84	26.5	25.2	27.9	1.11
37 Словения	79	35	44	101	44	57	52.8	45.3	60.7	1.34
38 б. ю. Республика Македония	35	16	19	46	20	26	22.0	19.3	24.7	1.28
39 Турция	...	...	...	1 918	1 108	811	...	...	...	...
40 Украина	1 737	821	916	2 296	1 061 *	1 235 *	47.3	44.1	50.5	1.15
Центральная Азия										
41 Армения	...	...	...	79	35	44	...	...	...	...
42 Азербайджан	108	66	42	121	67	54	16.2	20.0	12.4	0.62
43 Грузия	130	63	68	155	80	76	32.2	30.4	34.1	1.12
44 Казахстан	324	151	173	603	261	342	23.7	22.0	25.5	1.16
45 Кыргызстан	131	65	67	201	92	109	30.4	29.8	30.9	1.04
46 Монголия	65	23	42	98	37	61	26.1	18.1	34.1	1.88
47 Таджикистан	76	57	19	97	73	24	13.8	20.3	7.1	0.35
48 Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан	...	...	...	394	221	173	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан										
50 Австралия	869	399	470	1 012	466	547	63.9	57.4	70.7	1.23
51 Бруней-Даруссалам	3	1	2	4.4	1.6	2.8	9.4	6.5	12.4	1.90
52 Камбоджа	...	...	...	43	31 **	12 **	...	...	...	...

Таблица 9А

ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ					РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ (тыс.)						
Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)					Общее число студентов (%)			Процент студентов женского пола на каждой ступени			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
2002/2003 г.					2002/2003 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
20.5**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1
33.2	23.5	44.4	1.89	82.1	17.9	0.02	63.6	54.0	50.0	...	...	...	1.3	0.9	0.4	2
1.8	2.0	1.6	0.81	55.2	38.4	6.3	42.5	48.9	40.3	—	—	—	— z	— z	— z	3	
29.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4
14.1**z	18.2**z	9.8**z	0.54**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	5
34.8	33.2	36.6	1.10	84.7	14.5	0.8	49.2	63.5	26.1	...	...	...	16	...	...	6
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	7
44.3	40.4	48.2	1.19	84.7	14.4	1.0	56.1	43.5	32.2	15.6	...	...	12.2	6.1	6.1	8
58.1**	55.5**	60.7**	1.09**	72.1**	25.7**	2.2**	52.4**	49.6**	38.0**	...	...	...	...	...	...	9
3.5**	5.5**	1.5**	0.27**	94.1**	4.9**	0.9**	21.8	18.5**	5.8	...	...	...	0.2	...	...	10
10.8	11.7	9.9	0.84	84.6	10.8	4.6	45.5	45.5	32.4	4.2	3.5	0.7	5.1	4.2	0.9	11	
7.5**z	5.7**z	9.6**z	1.67**z	98.5**z	...	1.5**z	58.5**z	...	22.2**z	...	...	...	...	...	...	12
34.8	34.2	35.5	1.04	92.4	7.6	...	49.1	54.1	...	2.8	2.0	0.8	0.4y	0.2y	0.1	13	
22.0	11.9	32.3	2.71	98.5	1.3	0.2	72.7	81.9	23.1	...	...	...	1.6	0.7	1.0	14
25.4	20.7	30.4	1.47	84.8	13.1	2.1	65.4	15.6	34.0	6.1	4.5	1.5	11.0	7.9	3.1	15	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17
26.7	23.5	30.0	1.28	73.3	19.3	7.4	...	...	...	2.7j	...	...	2.3	...	...	18
34.7**	20.7**	52.8**	2.55**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	19
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
Арабские государства																	
Центральная и Восточная Европа																	
16.2	11.7	20.9	1.78	98.7	1.3	/.1	62.1	81.4	/.1	...	...	...	0.5	0.4	0.1	21
61.6	51.7	72.1	1.39	65.8	32.9	1.3	57.5	56.6	49.3	2.7	...	...	1.0	...	...	22
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
39.0	35.9	42.2	1.18	91.7	6.4	1.9	52.5	56.9	50.9	8.4	4.9	3.5	8.0	4.7	3.3	24	
39.4	36.1	42.8	1.18	65.5	34.3	0.2	55.2	49.5	36.5	0.5j	...	...	2.8	1.5	1.3	25
35.5	34.3	36.8	1.07	82.4	10.3	7.3	50.0	66.9	36.1	...	...	...	10.3	4.3	6.1	26
66.4	50.1	83.4	1.66	...	...	...	...	...	...	0.8	0.3	0.5	1.1	...	...	27
51.1	43.3	59.2	1.37	94.3	3.8	1.9	56.8	60.9	43.6	8.9j	4.1	4.8	12.2	6.6	5.7	28	
72.5	54.7	90.9	1.66	80.1	18.8	1.1	63.4	54.9	58.3	1.8j	0.7**	1.1**	2.4	...	...	29
71.6	56.2	87.5	1.56	70.0	28.7	1.3	59.2	62.1	58.2	0.5	0.4	0.1	0.7	0.5	0.2	30	
59.9	49.6	70.6	1.42	97.4	1.0	1.6	57.8	80.3	46.7	5.7j	3.0	2.7	7.6	3.5	4.1	31	
29.8	25.7	34.0	1.32	84.9	13.4	1.7	56.1	57.5	59.3	1.7	...	...	2.4	1.6	0.8	32
34.9	31.3	38.7	1.24	87.8	7.9	4.2	54.0	60.2	49.9	13.3	8.0	5.3	9.7	5.4	4.3	33	
69.4**	60.2**	78.8**	1.31**	72.9	25.1**	...	57.5	53.1**	...	41.2	...	...	71.2	...	...	34
36.0y	32.8y	39.4y	1.20y	75.3y	24.4y	0.3y	55.4y	48.6y	35.7y	1.3	0.8	0.5	0.8y	0.5y	0.3y	35	
33.7	31.0	36.4	1.17	89.7	3.9	6.4	52.6	80.8	42.8	...	...	...	1.7	1.0	0.6	36
68.4	58.4	79.0	1.35	49.8	50.2	—	59.6	52.9	—	0.7	0.4	0.3	1.0	0.5	0.5	37	
27.5	23.6	31.6	1.34	93.6	6.4	—	56.8	46.8	—	0.3	0.2	0.1	0.1	0.0	0.1	38	
28.0	31.9	24.1	0.76	68.8	30.0	1.2	42.1	42.8	37.4	18.3v	13.1	5.2	12.7	7.9	4.8	39	
61.8	56.5*	67.2*	1.19*	73.5	25.4	1.2	54.1*	53.1*	49.7	18.3	...	...	18.2	...	...	40
Центральная Азия																	
27.3	24.2	30.5	1.26	98.3	.	1.7	55.8	.	35.4	...	...	...	3.0	...	...	41
16.5	18.6	14.4	0.78	99.1	.	0.9	44.8	.	29.4	1.7	1.1	0.6	1.9	1.4	0.5	42	
37.9	38.3	37.5	0.98	98.9	.	1.1	48.6	.	61.1	0.3	...	...	0.9	...	...	43
44.7	38.7	50.7	1.31	99.1	.	0.9	56.6	.	61.1	7.5	...	...	6.5	...	...	44
42.2	38.5	45.9	1.19	99.0	.	1.0	54.0	.	61.9	1.1	0.5**	0.6**	13.4	7.2	6.3	45	
37.0	27.6	46.5	1.69	94.2	4.1	1.6	62.2	69.1	59.4	0.3	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	46	
16.4	24.4	8.3	0.34	99.1	.	0.9	24.9	.	36.6	5.0	3.7**	1.3**	2.2	1.8	0.4	47	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	48
15.7	17.5	13.9	0.80	59.0	40.2	0.8	38.9	51.4	38.9**	...	...	...	...	...	...	49
Восточная Азия и Тихий океан																	
74.3	66.8	82.2	1.23	77.9	18.8	3.3	55.1	50.3	48.5	...	...	...	179.6	94.6	85.0	50
13.0	9.5	16.7	1.76	64.5	35.3	0.2	63.2	63.5	28.6	0.1	0.05	0.05	0.04	0.02	0.02	51	
3.4	4.9**	2.0**	0.40**	100.0	.	—	28.8**	.	—	0.02	0.02	0.01	0.04z	0.02z	0.02z	52	

Таблица 9А (продолжение)

Страна или территория		ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
		Общее число охваченных студентов (тыс.)						Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)			
		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.			
		В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)
111	Нидерландские Антильские О-ва	2	1	1	2.3 ^z	0.9 ^z	1.4 ^z	14.4	13.3	15.4	1.16
112	Никарагуа	...	...	...	100	48	52	...	...	...	...
113	Панама	...	...	...	118	45	73	...	...	...	...
114	Парагвай	...	...	...	147 **	62 **	85 **	...	...	...	...
115	Перу	...	...	...	831 **	407 **	425 **	...	...	...	...
116	Сент-Китс и Невис	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
117	Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
118	Сент-Винсент и Гренадины	.	.	.	...	...	...	.	.	.	.
119	Суринам	...	...	...	5 ^z	2 ^z	3 ^z	...	...	...	...
120	Тринидад и Тобаго	7.6	3.2	4.3	12	5	8	6.0	5.0	7.0	1.38
121	Острова Теркс и Кайкос ²	0.03	—	0.03	0.01	0.01**	0.00**	...	...	...	...
122	Уругвай	94 **	34 **	60 **	99 **	34 **	64 **	34.8 **	24.6 **	45.3 **	1.84 **
123	Венесуэла	...	...	...	983 **	482 **	502 **	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа											
124	Андорра ³	...	...	...	0.3	0.2	0.1	...	...	...	...
125	Австрия	253	126	127	230	108	122	52.8	51.6	54.1	1.05
126	Бельгия	352	168	183	375	175	200	55.9	52.6	59.2	1.13
127	Канада	1 193	529	664	1 193 ** ^z	525 ** ^z	668 ** ^z	58.9	51.0	67.1	1.31
128	Кипр ²	11	5	6	18	9	9	21.9	19.7	24.0	1.22
129	Дания	190	83	107	202	85	117	54.6	46.8	62.7	1.34
130	Финляндия	263	121	142	292	136	156	83.3	75.1	91.9	1.22
131	Франция	2 012	917	1 095	2 119	953	1 166	51.4	46.1	57.0	1.24
132	Германия	2 185 **	1 163 **	1 022 **	2 335	1 191	1 144	48.4 **	50.4 **	46.3 **	0.92 **
133	Греция	388	193	195	561	275	286	49.0	47.5	50.6	1.07
134	Исландия	8	3	5	13	5	8	40.4	30.1	51.0	1.69
135	Ирландия	151	70	81	182	80	101	44.5	40.5	48.7	1.20
136	Израиль	247	105	142	301	134	168	49.1	40.5	58.2	1.44
137	Италия	1 797	806	991	1 913	837	1 076	45.3	39.9	50.9	1.28
138	Люксембург	2.7	1.3	1.4	3	1	2	10.3	9.9	10.8	1.09
139	Мальта	6	3	3	9	4	5	19.8	18.6	21.1	1.13
140	Монако	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
141	Нидерланды	470	238	232	527	258	269	48.9	48.6	49.1	1.01
142	Норвегия	187	80	108	212	86	127	64.8	54.2	75.8	1.40
143	Португалия	357	157	199	401	174	227	43.9	38.3	49.6	1.30
144	Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	1 787	839	948	1 841	863	978	52.9	48.6	57.5	1.18
146	Швеция	335	142	193	415	168	247	62.3	51.8	73.3	1.42
147	Швейцария	156	91	65	186	104	82	38.6	43.9	33.0	0.75
148	Соединенное Королевство	2 081	974	1 107	2 288	1 009	1 279	59.2	55.2	63.2	1.15
149	Соединенные Штаты	13 769	6 106 **	7 663 **	16 612	7 202	9 410	73.4	63.7 **	83.6 **	1.31 **
Южная и Западная Азия											
150	Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	709	480	229	877	596	281	5.6	7.3	3.7	0.51
152	Бутан ⁴	1.3 **	0.9 **	0.4 **	1.9 ** ^z	1.3 ** ^z	0.6 ** ^z	...	...	...	...
153	Индия	...	...	...	11 295	6 953	4 342	...	...	...	...
154	Иран, Исламская Республика	1 308	740	568	1 714	844	870	20.2	22.4	17.9	0.80
155	Мальдивские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
156	Непал	...	...	...	125	95	30	...	...	...	...
157	Пакистан	...	...	...	401	228	173	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары											
159	Ангола	8	5	3	13	8 *	5 *	0.8	0.9	0.6	0.69
160	Бенин	16	13	3	...	...	...	3.3	5.3	1.4	0.26
161	Ботсвана	5.5	3.1	2.4	9 **	5 **	4 **	3.1	3.5	2.8	0.79
162	Буркина-Фасо	...	...	...	16 **	12 **	4 **	...	...	...	...
163	Бурунди	5	4	1	12 **	8 **	4 **	1.0	1.5	0.6	0.40
164	Камерун	67	...	...	81	50 **	32 **	5.1	...	...	...

Таблица 9А (продолжение)

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
	Общее число охваченных студентов (тыс.)						Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)			
	1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.			
	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)
165 Кабо-Верде	...	...	...	2.2	1.0	1.2	...	...	...	...
166 Центральноафриканская Республика	6	5	1	...	...	...	1.9	3.3	0.6	0.18
167 Чад	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
168 Коморские Острова	0.6	0.4	0.3	1.7	1.0	0.7	1.0	1.2	0.9	0.75
169 Конго	11 **	8 **	2 **	12 **	10 **	2 **	3.7 **	5.8 **	1.5 **	0.26 **
170 Кот-д'Ивуар	97	71	25	...	...	...	7.1	10.4	3.7	0.36
171 Демократическая Республика Конго	60 **	...	...	...	...	...	1.4 **	...	...	...
172 Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173 Эритрея	4	3	1	6 **	5 **	1 **	1.2	2.2	0.3	0.16
174 Эфиопия	52	43	10	172	129	43	1.0	1.6	0.4	0.23
175 Габон	7.5	4.8	2.7	...	...	...	6.8	8.9	4.8	0.54
176 Гамбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177 Гана	...	...	...	70	48	22	...	...	...	...
178 Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179 Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
180 Кения	...	...	...	99 **,z	64 **,z	34 **,z	...	...	...	...
181 Лесото	4	1	3	6	2	4	2.2	1.7	2.7	1.61
182 Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183 Мадагаскар	31	17	14	33	18	15	2.3	2.5	2.1	0.84
184 Малави	3.2	2.3	0.9	4.5	3.2	1.3	0.3	0.5	0.2	0.37
185 Мали	19	...	...	28 **	...	...	1.8	...	...	...
186 Маврикий	7.6	4.1	3.5	17	7	10	7.1	7.6	6.6	0.87
187 Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
188 Намибия	11	5	6	14 **	7 **	6 **	6.6	6.2	7.1	1.14
189 Нигер	...	...	...	14 **,z	10 **,z	3 **,z	...	...	...	...
190 Нигерия	...	...	...	948	568 **	380 **	...	...	...	...
191 Руанда	6	...	...	20	13	7	0.9	...	...	...
192 Сан-Томе и Принсипи	.	.	.	0.2 **,z	0.1 **,z	0.1 **,z	.	.	.	.
193 Сенегал	29	...	...	...	...	...	3.7	...	...	...
194 Сейшельские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
195 Сьерра-Леоне	...	...	...	9 **,z	6 **,z	3 **,z	...	...	...	...
196 Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197 Южная Африка	634	293	341	675	312	363	15.3	14.2	16.3	1.15
198 Свазиленд	5	3	2	5 **	2 **	3 **	4.9	5.3	4.5	0.85
199 Того	15	12	3	...	...	...	3.8	6.4	1.3	0.21
200 Уганда	41	27 **	14 **	74 **	49 **	26 **	2.0	2.7 **	1.4 **	0.52 **
201 Объединенная Республика Танзания	19	15	4	31	22	10	0.6	1.0	0.3	0.26
202 Замбия	23	16	7	25 **,y	17 **,y	8 **,y	2.3	3.2	1.5	0.46
203 Зимбабве	...	...	...	56 **	34 **	22 ****	...	...	...	...

	Сумма						Срединная величина			
I Весь мир	21.2	20.4	21.9	1.07
II Страны переходного периода	29.9	27.8	32.0	1.15
III Развитые страны	48.4	43.9	52.9	1.21
IV Развивающиеся страны	11.0	14.7	7.1	0.48
V Арабские государства	19.7	10.6	34.0	3.22
VI Центральная и Восточная Европа	38.7	32.8	43.8	1.34
VII Центральная Азия	24.9	21.1	28.2	1.33
VIII Восточная Азия и Тихий океан
IX Латинская Америка и Карибский бассейн
X Северная Америка и Западная Европа	49.1	40.5	58.2	1.44
XI Южная и Западная Азия
XII Страны Африки к югу от Сахары	2.3	2.5	2.1	0.84

1. Данные включены в ступень 5А МСКО.
2. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению

3. Расчет коэффициента охвата не производился из-за отсутствия данных о контингенте и данных ООН по народонаселению.

4. Расчет коэффициента охвата не производился из-за расхождения данных о контингенте и данных ООН по народонаселению.

(eo) Только полный учебный день.

(hf) Данные относятся только к ступени 5А МСКО.

(j) Данные относятся только к ступеням 5А и 6.

Таблица 9А

ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ				РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ (тыс.)						
Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)				Общее число студентов (%)			Процент студентов женского пола на каждой ступени			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
2002/2003 г.				2002/2003 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			
В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины	
4.6	4.4	4.7	1.09	100.0	.	.	52.9	.	.	...	...	...	...	...	...	165
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	166
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	167
2.3	2.6	2.0	0.77	68.0	32.0	.	39.0	52.1	.	...	...	...	...	...	...	168
3.8**	6.5**	1.2**	0.19**	84.4**	15.0**	0.6**	16.3**	12.5**	31.2**	...	...	...	...	...	...	169
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	171
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
1.5**	2.6**	0.4**	0.15**	100.0**	.	.	13.3**	.	.	0.1	0.08	0.02	...	...	...	173
2.7	4.1	1.4	0.33	100.0	.	0.0	25.2	.	—	...	...	...	...	...	...	174
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.4	...	...	...	...	...	175
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	176
3.2	4.3	2.0	0.46	86.7	13.0	0.3	32.5	25.6	17.0	...	...	...	...	...	...	177
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	178
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	179
2.9**z	3.8**z	2.0**z	0.53**z	47.0**z	49.6**z	3.4**z	39.2**z	31.0**z	25.4**z	...	...	...	...	...	...	180
3.0	2.4	3.5	1.48	50.9	49.1	.	53.1	69.9	.	1.0	0.5	0.5	0.1	0.06	0.05	181
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	182
2.1	2.3	1.9	0.83	77.3	20.3	2.4	45.5	45.0	45.2	1.1	...	...	1.2 ^z	0.9 ^z	0.3 ^z	183
0.4	0.6	0.2	0.41	100.0	.	.	...	29.2	...	...	...	...	...	...	...	184
2.5**	...	...	...	99.0**	.	1.0**	...	...	...	1.2	...	...	...	...	...	185
15.3	12.8	18.0	1.41	39.8	59.4	0.7	44.7	67.1	40.0	...	...	...	...	...	...	186
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	187
7.5**	7.9**	7.0	0.89**	55.3**	44.7**	0.0**	57.1**	35.0**	20.0	...	...	...	...	...	...	188
1.5**z	2.2**z	0.7**z	0.34**z	84.3**z	14.9**z	0.7**z	23.9**z	30.0**z	25.2**z	...	...	...	...	...	...	189
8.2	9.7**	6.7**	0.69**	61.0	37.7	1.3	37.1	44.8	44.8**	...	...	...	...	...	...	190
2.5	3.6	1.7	0.46	96.4	3.6	.	37.3	23.4	.	0.07	...	...	0.09 y	0.06 y	0.03 y	191
1.0**z	1.3**z	0.7**z	0.56**z	100.0**z	.	.	36.1**z	.	.	...	...	...	...	...	...	192
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.3	...	...	...	...	...	193
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	194
2.2**z	3.1**z	1.2**z	0.40**z	43.9**z	56.1**z	.	16.0**z	38.8**z	.	...	...	...	...	...	...	195
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	196
15.0	14.0	16.1	1.15	86.6	12.2	1.1	52.3	65.7	38.7	15.5	8.4*	7.1*	...	...	...	197
4.7**	4.3**	5.0**	1.16**	...	...	...	...	...	...	0.1	...	...	0.1 ^z	...	...	198
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0.5	0.4	0.2	...	...	...	199
3.2**	4.3**	2.2**	0.52**	57.2**	42.7**	0.1**	37.5**	30.5**	—	...	...	...	...	...	...	200
0.9	1.3	0.6	0.44	70.6	25.4	4.0	32.0	25.4	40.7	...	...	...	0.4	0.3	0.1	201
2.4**y	3.3**y	1.5**y	0.46**y	58.4**y	40.8**y	0.8**y	37.7**y	23.3**y	14.4**y	...	...	...	...	...	...	202
3.9**	4.7**	3.0**	0.63**	37.5**	59.2**	3.3	32.1	43.7	...	...	...	...	...	...	...	203

Срединная величина				Срединная величина						Сумма						
26.7	23.5	30.0	1.28	82.1	17.9	0.02	53.7	45.2	50.4	...	...	...	...	...	...	I
37.9	38.3	37.5	0.98	98.3	.	1.7	54.1	.	49.5	...	...	...	...	...	...	II
57.7	49.6	66.2	1.34	79.0	20.2	0.8	55.5	55.0	44.6	...	...	...	...	...	...	III
13.0	9.5	16.7	1.76	82.3	17.5	0.1	49.1	54.1	...	...	...	...	...	...	...	IV
26.0	22.1	30.2	1.37	84.7	14.4	0.9	52.4	48.6	29.2	...	...	...	...	...	...	V
39.4	36.1	42.8	1.18	81.2	14.5	4.2	56.5	56.7	46.7	...	...	...	...	...	...	VI
32.2	26.0	34.0	1.31	98.9	.	1.1	51.3	.	49.1	...	...	...	...	...	...	VII
16.4	18.2	14.5	0.80	72.5	25.5	2.0	51.7	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
23.4	23.1	23.7	1.03	62.7	37.3	.	55.6	56.8	39.5	...	...	...	...	...	...	IX
57.7	49.6	66.2	1.34	77.8	20.6	1.6	63.5	52.2	44.6	...	...	...	...	...	...	X
6.2	8.2	4.1	0.50	94.3	4.6	1.1	36.1	33.5	25.9	...	...	...	...	...	...	XI
2.5	3.6	1.7	0.46	84.4	15.0	0.7	37.6	26.9	7.2	...	...	...	...	...	...	XII

(l) Данные относятся только к ступени 5В МСКО. ± Частичные данные. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.
 (v) Данные не включают ступень 6 МСКО.
 (q) Данные охватывают только 80% студентов.
 (z) Данные за 2001/2002 г.
 (y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 9В **Высшее образование: распределение студентов по областям обучения и доля студентов женского пола в каждой области, 2002/2003 г.**

Страна или территория	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО ОБЛАСТЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВИДЕ ПРОЦЕНТНОЙ ДОЛИ										
	Общее число студентов, охваченных высшим образованием		Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Службы	Неизвестные или не-уточненные
	(тыс.)	% Ж									
Арабские государства											
Алжир	683 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бахрейн	19	62	3	7	50	10	11	.	7	3	7
Джибути	1.1	45	.	21	51	20	2	.	.	6	—
Египет	2 154	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Ирак	318 **,z	34 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	186	51	15	15	26	18	12	1	10	1	2
Кувейт	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливан	144	54	3	19	39	16	12	0.4	8	3	0.5
Ливийская Арабская Джамахирия	375 **	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	9 **	21 **	3 **	24 **	57 **	10 **	—	0.2 **	1 **	—	5 **
Марокко	336	45	2	26	47	15	4	1	4	1	1
Оман	20 **,z	58 **,z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палестинские А.Т.	105	49	22	17	29	11	8	0.5	12	—	0.3
Катар	8	73	17	15	41	12	4	.	3	.	8
Саудовская Аравия	525	58	53	14	11	8	8	1	4	—	1
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	263	55	1	21	27	22	9	2	7	—	11
Объед. Арабские Эмираты	68 **	66 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа											
Албания	44	62	33	10	32	3	9	3	9	2	...
Беларусь	489	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	231	53	9	9	41	5	22	2	6	6	0.1
Хорватия	122	53	5	10	35	7	17	4	8	15	...
Чешская Республика	287	51	12	9	27	10	20	4	13	4	0.4
Эстония	64	62	10	11	38	10	12	2	10	7	...
Венгрия	390	57	13	7	40	7	14	3	7	7	...
Латвия	119	62	15	7	53	7	10	2	4	4	...
Литва	168	60	15	7	37	6	20	3	9	4	...
Польша	1 983	58	13	9	42	6	14	2	3	6	7
Республика Молдова	114	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Румыния	644	54	3	11	43	5	22	3	6	3	3
Российская Федерация	8 151 **	56 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Сербия и Черногория	209 y	54 y	4 y	10 y	33 y	5 y	24 y	5 y	12 y	7 y	0.3 y
Словакия	158	53	16	6	28	9	18	4	12	7	...
Словения	101	56	10	7	44	5	17	3	7	7	...
б. ю. Республика Македония	46	56	13	11	28	8	20	5	10	6	...
Турция	1 918	42	12	5	17	7	14	3	5	3	34
Украина	2 296	54 *	8	5	42	4	22	5	6	5	2
Центральная Азия											
Армения	79	55	17	4	35	0.3	6	2	8	2	26
Азербайджан	121	45	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Грузия	155	49	7	19	32	4	23	3	8	3	0.0
Казахстан	603	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	201	54	25	5	42	6	10	1	3	8	...
Монголия	98	62	12	11	35	7	19	3	7	5	1
Таджикистан	97	25	14 ^z	39 ^z	20 ^z	11 ^z	8 ^z	3 ^z	4 ^z	1 ^z	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	394	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан											
Австралия	1 012	54	8	11	36	13	11	2	13	4	2
Бруней-Даруссалам	4.4	63	55	11	13	4	3	.	12	.	3
Камбоджа	43	29 **	1 ^z	11 ^z	57 ^z	14 ^z	3 ^z	3 ^z	3 ^z	5 ^z	3 ^z
Китай	15 186	44	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	Общее число студентов, охваченных высшим образованием (тыс.) % Ж		РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО ОБЛАСТЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВИДЕ ПРОЦЕНТНОЙ ДОЛИ								
			Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Службы	Неизвестные или не-уточненные
Острова Кука	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	3 441	44	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Япония	3 984	46	7	17	30	3	17	2	11	7	7
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	28	36	29	.	20	1	7	9	2	4	28
Макао, Китай	26	36	4	4	82	3	2	—	4	1	...
Малайзия	632	55	7	13	27	16	24	2	4	0.2	7
Маршалловы Острова	0.9 ^z	56 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Фед. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	555 ^{**z}	...	1 ^y	32 ^y	23 ^y	37 ^y	5 ^y	1 ^y	1 ^y	0.0 ^y	...
Науру	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	185	59	10	19	30	13	6	1	11	4	5
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	0.5 ^{**z}	63 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	2 427	55	17	3	31	12	12	3	9	4	7
Республика Корея	3 223	37	6	18	20	10	31	1	7	7	—
Самоа	1.2 ^{**z}	44 ^{**z}	23 ^y	8 ^y	34 ^y	9 ^y	5 ^y	11 ^y	3 ^y	3 ^y	5 ^y
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	2 251	54	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Тимор-Леште	6 ^{*z}	53 ^{*z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	0.4 ^{**z}	58 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	0.7 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	797 ^{**}	43 ^{**}	23 ^z	4 ^z	39 ^z	— ^z	20 ^z	6 ^z	4 ^z	— ^z	5 ^z
Латинская Америка и Карибский бассейн											
Ангилья	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	2 027	59	3	7	35	7	7	3	10	1	26
Аруба	1.7	59	11	.	44	.	26	.	19	.	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	8 ^y	71 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	0.5	65 [*]
Бермудские Острова	2.0 ^{**z}	55 ^{**z}	. ^y	12 ^y	17 ^y	8 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	63 ^y
Боливия	311	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	3 579	56	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Британские Виргинские О-ва	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	0.4 ^y	75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	567	48	14	6	35	2	30	5	9	—	—
Колумбия	990	51	11 ^z	3 ^z	43 ^z	3 ^z	29 ^z	2 ^z	9 ^z	...	...
Коста-Рика	77	52	20	7	28	12	14	3	6	1	9
Куба	236	56	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминика	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	287	61	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эквадор	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сальвадор	113	54	10	1	51	10	12	...	14	0.1	...
Гренада	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	112	43	13	1	44	2	17	2	6	.	16
Гайана	5	61^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	97 ^{**z}	56 ^{**z}	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	46 ^{**}	70^{**}	...	...	...	...	...	...	...	...	100 ^z
Мексика	2 237	50	11	4	42	13	19	2	8	2	0.3
Монсеррат	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерландские Антильские О-ва	2.3 ^z	60 ^z	5 ^y	. ^y	41 ^y	. ^y	32 ^y	. ^y	22 ^y	. ^y	...
Никарагуа	100	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО ОБЛАСТЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВИДЕ ПРОЦЕНТНОЙ ДОЛИ										
	Общее число студентов, охваченных высшим образованием		Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Службы	Неизвестные или неуточненные
	(тыс.)	% Ж									
Панама	118	62	16	7	42	4	18	1	7	3	2
Парагвай	147 **	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 **
Перу	831 **	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	100 **
Сент-Китс и Невис	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винцент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	5 ^z	62 ^z	38 ^z	3 ^z	35 ^z	8 ^z	10 ^z	1 ^z	1 ^z	1 ^z	3 ^z
Тринидад и Тобаго	12	61	11 ^z	12 ^z	25 ^z	14 ^z	21 ^z	4 ^z	11 ^z	2 ^z	0.0 ^z
Острова Теркс и Кайкос	0.01	33 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	99 **	65 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Венесуэла	983 **	51 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа											
Андорра	0.3	49	–	4	43	31	–	–	22	–	...
Австрия	230	53	15	12	36	12	14	1	9	2	0.3
Бельгия	375	53	13	10	30	8	11	2	17	1	8
Канада	1 193 ** ^z	56 ** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	18	49	12	10	44	13	3	0.1	4	14	...
Дания	202	58	11	17	24	9	11	2	25	2	...
Финляндия	292	53	5	15	22	12	27	2	13	4	...
Франция	2 119	55	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Германия	2 335	49	7	16	26	14	15	1	14	2	...
Греция	561	51	7 ^z	14 ^z	32 ^z	16 ^z	14 ^z	6 ^z	7 ^z	5 ^z	...
Исландия	13	64	20	14	35	11	7	1	12	2	...
Ирландия	182	56	5	18	20	14	11	1	10	4	17
Израиль	301	56	16	11	34	12	19	0.5	6	–	1
Италия	1 913	56	6	15	38	8	16	2	12	2	0.2
Люксембург	3	53	22 ^z	13 ^z	41 ^z	10 ^z	8 ^z	...	7 ^z	...	...
Мальта	9	57	20	11	37	5	8	0.3	18	1	...
Монако	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Нидерланды	527	51	14	8	41	6	10	2	16	2	2
Норвегия	212	60	15	10	31	11	6	1	18	3	4
Португалия	401	57	12	9	32	8	21	2	11	5	...
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	1 841	53	8	11	34	13	18	3	9	5	0.2
Швеция	415	60	15	13	26	10	17	1	16	2	0.2
Швейцария	186	44	10	13	38	12	14	1	9	3	0.4
Соединенное Королевство	2 288	56	8	16	25	13	8	1	17	–	13
Соединенные Штаты	16 612	57	...	...	...	...	...	...	...	...	100
Южная и Западная Азия											
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	877	32	3	41	38	11	2	1	2	0.1	2
Бутан	1.9 ** ^z	34 ** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индия	11 295	38	1 ^z	– ^z	52 ^z	15 ^z	5 ^z	– ^z	1 ^z	– ^z	25 ^z
Иран, Исламская Республика	1 714	51	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальдивские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Непал	125	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Пакистан	401	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары											
Ангола	13	40 *	35	.	37	10	9	.	7	.	3
Бенин	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ботсвана	9 **	43 **	26 ^z	22 ^z	29 ^z	14 ^z	4 ^z	1 ^z	2 ^z	0.4 ^z	...
Буркина-Фасо	16 **	25 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бурунди	12 **	32 **	25 ^z	14 ^z	28 ^z	5 ^z	5 ^z	4 ^z	6 ^z	1 ^z	13 ^z
Камерун	81	39 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кабо-Верде	2.2	53	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральноафриканская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	Общее число студентов, охваченных высшим образованием		РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО ОБЛАСТЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВИДЕ ПРОЦЕНТНОЙ ДОЛИ								
	(тыс.)	% Ж	Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Службы	Неизвестные или неуточненные
Коморские Острова	1.7	43	9	29	38	11	.	.	8	4	...
Конго	12**	16**	8 ^z	27 ^z	34 ^z	10 ^z	1 ^z	3 ^z	4 ^z	0.2 ^z	13 ^z
Кот-д'Ивуар	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Респ. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	6**	13**	19 ^z	1 ^z	27 ^z	17 ^z	- ^z	6 ^z	4 ^z	- ^z	26 ^z
Эфиопия	172	25	24	3	42	9	10	6	5	0.3	1
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана	70	32	11	39	12	15	12	4	4	2	1
Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	99** ^z	35** ^z	23 ^y	8 ^y	21 ^y	10 ^y	19 ^y	7 ^y	9 ^y	1 ^y	1 ^y
Лесото	6	61	41	6	24	6	-	4	0.3	-	18
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	33	45	3	10	54	13	7	2	9	0.1	1
Малави	4.6	29	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	28**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маврикий	17	58	37	15	20	12	13	1	0.4	1	0.3
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	14**	47	32 ^z	3 ^z	40 ^z	6 ^z	4 ^z	2 ^z	5 ^z	3 ^z	3 ^z
Нигер	14** ^z	25** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигерия	948	40**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	20	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	0.2** ^z	36** ^z	49 ^y	21 ^y	30 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	...
Сенегал	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сейшельские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Сьерра-Леоне	9** ^z	29** ^z	43 ^y	18 ^y	11 ^y	7 ^y	1 ^y	15 ^y	4 ^y	1 ^y	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	675	54	21 ^y	7 ^y	47 ^y	11 ^y	7 ^y	1 ^y	5 ^y	1 ^y	...
Свазиленд	5**	54**	14** ^y	17** ^y	32** ^y	5** ^y	6** ^y	5** ^y	4** ^y	...	...
Того	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уганда	74**	34**	44 ^y	5 ^y	33 ^y	2 ^y	5 ^y	3 ^y	3 ^y	3 ^y	2 ^y
Объединенная Респ. Танзания	31	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Замбия	25** ^y	32** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	56**	39****	...	...	...	...	...	...	...	...	100

Страны переходного периода	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	...	...	10	7	44	5	17	3	7	7	...
Арабские государства	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	...	...	3	13	44	13	11	0.2	8	3	4
Центральная Азия	...	...	12	7	22	9	17	3	9	3	17
Восточная Азия и Тихий океан	...	...	14	39	20	11	8	3	4	1	...
Латинская Америка и Карибский бассейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия	...	...	12	10	44	13	3	0.1	4	14	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Все величины показаны как срединные. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ СТУДЕНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА В КАЖДОЙ ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ

Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Службы	Неизвестные или не-уточненные	Страна или территория
53	36	47	27	.	.	55	57	.	Коморские Острова
9 ^z	13 ^z	16 ^z	16 ^z	10 ^z	31 ^z	24 ^y	44 ^z	19 ^z	Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократическая Республика Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эваториальная Гвинея
9 ^z	32 ^z	19 ^z	7 ^z	— ^z	10 ^z	12 ^z	— ^z	15 ^z	Эритрея
19	26	33	24	11	18	26	39	17	Эфиопия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Габон
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гамбия
36	37	42	27	8	20	37	22	...	Гана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
42 ^y	33 ^y	48 ^y	28 ^y	13 ^y	27 ^y	44 ^y	35 ^y	24 ^y	Кения
68	53	50	30	—	46	94	—	76	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
45	59	49	31	20	37	52	51	40	Мадагаскар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Малави
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мали
71	69	55	51	22	57	22	26	53	Маврикий
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мозамбик
55 ^z	60 ^z	56 ^z	40 ^z	16 ^z	35 ^z	81 ^z	62 ^z	50 ^z	Намибия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нигер
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нигерия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Руанда
26 ^y	61 ^y	35 ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сенегал
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Сейшельские Острова
33 ^y	31 ^y	21 ^y	27 ^y	25 ^y	20 ^y	29 ^y	34 ^y	. ^y	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
71 ^y	65 ^y	53 ^y	43 ^y	17 ^y	37 ^y	72 ^y	75 ^y	...	Южная Африка
43 ^y	62 ^y	48 ^y	41 ^y	15 ^y	33 ^y	72 ^y	...	...	Свазиленд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Того
33 ^y	38 ^y	38 ^y	24 ^y	18 ^y	17 ^y	42 ^y	56 ^y	48 ^y	Уганда
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Объединенная Республика Танзания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	41	Зимбабве
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Весь мир ¹
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны переходного периода
75	65	59	47	25	49	66	52	49	Развитые страны
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Развивающиеся страны
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Арабские государства
77	72	56	63	26	48	65	50	—	Центральная и Восточная Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Восточная Азия и Тихий океан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Латинская Америка и Карибский бассейн
76	63	57	35	24	53	71	56	51	Северная Америка и Западная Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Южная и Западная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 10А

Преподавательский персонал в доначальном и начальном образовании

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)	
	Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)							
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
Арабские государства												
Алжир	1.3	93	1.8	83	...	...	...	...	...	...	28	28
Бахрейн	0.7	100	0.8**	99**	18	—	18	...	...	...	21	21**
Джибути	0.01	100	0.04	77	...	...	...	87	67	93	29	21**
Египет	13.7**	99**	18.9	99	...	...	...	86** ^y	...	...	24**	24
Ирак	4.6	100	3.6	100**	...	...	...	...	...	...	15	15
Иордания	3.3	100	4.2	98	...	...	...	...	...	...	22	20
Кувейт	3.8	100	4.7	100	100	100	100	100	100	100	15	13
Ливан	10.7	95	8.3	100	...	...	...	11	17	11	13	18
Ливийская Арабская Джамахирия	1.2	100	1.8**	99**	...	...	...	...	...	...	8	10**
Мавритания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Марокко	40.1	40	41.1	52	...	...	...	...	...	...	20	17
Оман	0.4	100	0.4	100	93	...	93	92** ^z	...	92** ^z	20	21
Палестинские А.Т.	2.7	100	2.4	99	...	...	...	...	...	...	29	25
Катар	0.4**	96**	0.7	95	...	...	...	...	...	...	21**	16
Саудовская Аравия	8.7	100	9.2	100	...	...	...	72 ^z	...	72 ^z	11	10
Судан	12.3**	84**	14.2	83	...	...	...	46	...	...	30**	35
Сирийская Арабская Республика	4.6	96	6.4	94	87	84	87	...	...	...	24	22
Тунис	3.9	95	5.7**	95**	...	...	...	100** ^y	...	...	20	19**
Объед. Арабские Эмираты	3.5	100	3.9	100	59	71	59	61 ^z	80 ^z	61 ^z	19	19
Йемен	0.8	93	1.0	98	...	...	...	...	...	...	17	15
Центральная и Восточная Европа												
Албания	3.9**	100**	3.9	100	...	...	...	...	...	...	21**	21
Беларусь	53.6	...	43.7	99	...	...	...	58	100	58	5	6
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	19.3	100**	17.1	100	...	...	...	...	...	...	11	12
Хорватия	6.4	100	7.1	100	76	86	76	84	100	84	13	12
Чешская Республика	17.0	100**	22.4	100	...	...	...	...	...	...	18	13
Эстония	6.9	100	6.9	100	...	...	...	...	...	...	8	8
Венгрия	32.0	100	34.5	96	...	...	...	...	...	...	12	10
Латвия	1.3	100	1.2	98	...	...	...	...	...	...	46	51
Литва	12.7	99	11.1	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Польша	77.1**	...	66.9**	...	...	...	...	...	...	...	12**	13**
Республика Молдова	13.2	100	9.6	100	92**	—	92**	93	—	93	8	10
Румыния	36.6	100**	34.3	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Российская Федерация	618.3	99**	490.1**	...	...	...	...	...	...	...	...	7
Сербия и Черногория	11.8	100	11.9 ^y	100 ^y	96	—	96	95 ^y	— ^y	95 ^y	14	14 ^y
Словакия	16.3	100	15.5	100	...	...	...	...	...	...	10	10
Словения	3.2	99**	2.7	100	...	...	...	...	...	...	18	18
б. ю. Республика Македония	3.2	99	2.9	99	...	...	...	...	...	...	10	11
Турция	17.1	99**	18.9	95	...	...	...	...	...	...	15	17
Украина	142.6	100	119.3	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Центральная Азия												
Армения	...	...	5.4	100	...	...	...	56	—	56	...	9
Азербайджан	11.9	100	11.0	100	78	...	78	83	100	83	9	10
Грузия	5.8	100	7.2	100	...	...	...	98	—	98	13	10
Казахстан	18.5	...	23.1	99	...	...	...	...	...	...	9	12
Кыргызстан	2.6	100	2.3	100	32	—	32	36	33	36	18	21
Монголия	3.0	100	3.3	99	99	75	99	98 ^y	...	...	25	27
Таджикистан	5.2	100	4.4	100	...	...	...	85	—	85	11	13
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	65.8	95	...	...	...	100	100	100	...	10
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	0.5*	82*	0.6**	85**	...	...	...	...	...	...	21*	19**
Камбоджа	2.2**	99**	3.5	99**	...	...	...	94 ^z	...	...	27**	25
Китай	875.4	94	856.5 ^y	94 ^y	...	...	...	...	...	...	27	26 ^y
Острова Кука	0.03	...	0.03** ^y	100** ^y	...	...	...	...	...	...	15	14** ^y

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ												Страна или территория
Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		
1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
Арабские государства												
169.5	46	167.5	49	94	92	96	98	97	99	28	28	Алжир
...	...	5.0 ** _z	76 ** _z	...	...	...	...	...	...	...	16 ** _z	Бахрейн
1.0	28	1.3 ** _z	30 ** _z	...	...	...	...	...	...	40	34 ** _z	Джибути
346.0 **	52 **	354.9 **	54 **	...	...	...	100 ** _y	...	...	23 **	22 **	Египет
141.5	72	220.4	...	...	...	...	...	...	...	25	19	Ирак
...	...	39.4 **	64 **	...	...	...	...	...	...	...	20 **	Иордания
10.4	73	11.6	83	100	100	100	100	100	100	13	13	Кувейт
28.4	82	26.4	87	...	...	...	14	...	...	14	17	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Арабская Джамахирия
7.4	26	9.6	25 **	...	...	...	...	...	...	47	41	Мавритания
123.0	39	145.6	44	...	...	...	...	...	...	28	28	Марокко
12.4	52	14.9 **	57 **	100	100	99	100 ** _z	100 ** _z	100 ** _z	25	21 **	Оман
...	...	11.1	62	...	...	...	...	...	...	...	36	Палестинские А.Т.
4.6	75	5.7	83	...	...	...	...	...	...	13	12	Катар
184.8	54	198.2	51	...	...	...	93 _y	100 _y	87 _y	12	12	Саудовская Аравия
...	...	105.1 **	62 **	...	...	...	...	...	...	...	29 **	Судан
110.5 **	68 **	120.9 ** _z	68 ** _z	...	...	...	88 _y	87 _y	89 _y	25 **	24 ** _z	Сирийская Арабская Респ.
60.5	50	59.3	50	...	...	...	94 ** _y	...	...	24	22	Тунис
16.9	73	16.3	80	...	...	...	...	...	...	16	15	Объединенные Арабские Эмираты
77.2 **	21 **	...	...	...	...	...	...	...	...	30 **	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа												
12.7 **	75 **	11.8	76	...	...	...	...	...	...	23 **	21	Албания
32.4	99	27.4	99	...	...	...	98	98	98	20	16	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
23.0	91 **	19.4	92	...	...	...	...	...	...	18	17	Болгария
10.6	89	10.8	90	100	100	100	100	100	100	19	18	Хорватия
35.8	85 **	33.7	84	...	...	...	...	...	...	18	17	Чешская Республика
8.1	...	7.7 ** _z	...	...	...	...	...	...	...	16	14 ** _z	Эстония
47.3	85	48.4	84	...	...	...	...	...	...	11	10	Венгрия
9.2	97	7.5	97	...	...	...	...	...	...	15	14	Латвия
13.3	98	11.8	98	...	...	...	...	...	...	17	16	Литва
...	...	273.6 **	...	...	...	...	...	...	...	...	11 **	Польша
12.4	96	11.1	96	...	...	...	...	...	...	21	19	Республика Молдова
68.6 **	85 **	56.6	87	...	...	...	...	...	...	19 **	17	Румыния
349.0 **	98 **	321.1 **	97 **	...	...	...	...	...	...	18 **	17	Российская Федерация
20.8 **	82 **	19.2 _y	82 _y	100 **	100 **	100 **	100 _y	100 _y	100 _y	20 **	20 _y	Сербия и Черногория
16.9	93	14.7	92	...	...	...	...	...	...	19	18	Словакия
6.5	96	6.9	96	...	...	...	...	...	...	14	13	Словения
5.9	66	5.8	69	...	...	...	...	...	...	22	20	б. ю. Республика Македония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Турция
107.4	98	102.6	99	...	...	...	100	...	...	20	19	Украина
Центральная Азия												
...	...	7.6	99	...	...	...	...	...	...	...	18	Армения
36.8	83	41.7	85	100	100	100	100	99	100	19	15	Азербайджан
17.4	92	16.5	95	...	...	...	97	...	...	17	14	Грузия
...	...	60.5	98	...	...	...	...	...	...	...	19	Казахстан
19.2	95	18.4	97	48	49	48	52	52	52	24	24	Кыргызстан
7.8	93	7.8	93	...	...	...	93 _y	93 _y	93 _y	32	31	Монголия
31.4	56	31.1	62	...	...	...	82	...	...	22	22	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан												
104.6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Австралия
3.2 *	66 *	3.5 **	71 **	...	...	...	...	...	...	14 *	13 **	Бруней-Даруссалам
44.5 **	37 **	49.3	40	...	...	...	96 _z	...	...	48 **	56	Камбоджа
6751.9	50 **	5778.9	53	...	...	...	97 ** _z	...	...	...	21	Китай
0.1	...	0.1 ** _y	86 ** _y	...	...	...	...	...	...	19	18 ** _y	Острова Кука

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)	
	Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						1998/1999 г.	2002/2003 г.
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.				
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	90.5**	98**	137.1	98	...	...	...	71**y	...	...	17**	13
Япония	96.0	...	102.0	98**	...	...	...	...	...	...	31	30
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	2.1	100	2.4	100	86	100	86	82	100	82	18	16
Макао, Китай	0.5	100	0.5	100	93	—	93	98	.	98	31	27
Малайзия	23.1	100	25.1	99	...	...	...	...	...	...	25	23
Маршалловы Острова	0.1	...	0.1 ^z	60 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	11	12 ^z
Микронезия (Федерат. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	1.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	...	...	8.8	99	...	...	...	...	...	...	...	11
Ниуэ	0.0	100	0.01 ^z	100 ^z	...	...	...	100 ^z	.z	100 ^z	14	6 ^z
Палау	...	...	0.1**y	98**y	...	...	...	...	...	...	...	10**y
Папуа-Новая Гвинея	1.4	41	2.5 ^z	42 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	34	30 ^z
Филиппины	18.0	...	23.7	96	100**	...	...	...	...	...	33	32
Республика Корея	22.7	100	26.1	99	...	...	...	...	...	...	24	21
Самоа	...	...	0.1**	94**	...	...	...	...	...	...	...	41**
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	111.3	79	...	...	...	...	...	...	...	...	25	...
Тимор-Леште	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	0.1	100	0.1**y	100**y	50	—	50	...	...	...	10	18**y
Тувалу	...	...	0.04 ^z	100 ^z	...	...	...	33 ^z	.z	33 ^z	...	18 ^z
Вануату	...	...	0.8 ^z	99 ^z	...	...	...	42 ^z	—z	43 ^z	...	10 ^z
Вьетнам	94.0	100	103.2	100**	44	—	44	56y	.y	56y	23	21
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	0.03	100	0.04	97	38	—	38	55	100	54	18	12
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	55.0	96	53.5	97	...	...	...	83**y	...	...	21	24
Аруба	0.1	100	0.1	99	100	—	100	99	100	99	26	22
Багамские Острова	...	...	0.3**	100**	...	...	...	60 ^z	.z	60 ^z	...	11**
Барбадос	0.3**	99**	0.4**	99**	84**	—	85**	84**	—**	85**	17**	16**
Белиз	0.2	98	0.2	99	...	...	...	68**	50**	68**	19	18
Бермудские Острова	...	...	0.1 ^z	100 ^z	...	...	...	100 ^z	.z	100 ^z	...	7 ^z
Боливия	4.8**	93**	5.1	95	...	...	...	84	66	85	42**	44
Бразилия	265.7	98	297.5	96	...	...	...	87**y	...	...	20	19
Британские Виргинские Острова	0.1	98	0.1	100	...	...	...	20	.	20	7	13
Каймановы Острова	0.1	96	0.1 ^z	98 ^z	...	...	...	97 ^z	100 ^z	97 ^z	9	10 ^z
Чили	...	...	17.2	99	...	...	...	91**y	...	...	...	23
Колумбия	58.3	94**	50.7	95	...	...	...	...	...	...	17	21
Коста-Рика	3.3	97	5.6	96	...	...	...	79	...	...	20	18
Куба	25.7	98	26.6	100	98	—	100	100	.	100	19	18
Доминика	0.1	100	0.1	100	75	—	75	75	.	75	18	12
Доминиканская Республика	8.2	95	7.1**	96**	...	...	...	75 ^z	75**z	75**z	24	27**
Эквадор	10.2	90	12.3	88	...	...	...	71	60	72	18	17
Сальвадор	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гренада	...	...	0.2	99	...	...	...	32	—	33	...	15
Гватемала	9.2*	...	17.0	...	...	...	...	100 ^z	...	...	27*	23
Гайана	2.1	99	2.2**z	99**z	38	41	38	40y	10y	40y	18	16**z
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	6.3**z	...	...	...	...	...	...	...	...	19**z
Ямайка	5.5	...	6.5	99	...	...	...	67**y	...	...	25	21
Мексика	150.1	94	163.3	...	...	...	...	...	...	...	22	22
Монсеррат	0.01	100	0.01**	100**	...	...	...	100 ^z	.z	100 ^z	12	11**
Нидерландские Антильские О-ва	0.3	99	0.3**	100**	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	21	19**
Никарагуа	4.7	97	7.2	97	35	24	36	30	15	30	31	25
Панама	2.1**	97**	3.5	97	...	...	...	54	...	...	22**	20

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Страна или территория
1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
5.1 **	57 **	4.1 ** ^z	57 ** ^z	97 **	97 **	98 **	97 ** ^y	97 ** ^y	98 ** ^y	23 **	28 ** ^z	Фиджи
...	...	1431.5	54	...	...	...	94 ** ^y	...	...	...	20	Индонезия
366.6	...	371.7	65 **	...	...	...	...	...	...	21	20	Япония
0.7	64	0.7	71	...	...	...	...	...	...	24	22	Кирибати
27.1	43	28.6	44	76	69	85	78	71	86	31	31	Лаосская НДР
1.5	87	1.6	89	81	62	84	90	74	92	31	26	Макао, Китай
132.4	63	159.0	68	97 **	...	...	...	...	...	22	19	Малайзия
0.6	...	0.5 ^z	34 ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ^z	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
154.7	73	149.0	77	60	60	60	65	65	65	31	33	Мьянма
0.1 **	82 **	...	...	...	...	...	...	...	...	23 **	...	Науру
18.7	88	20.4	87 **	...	...	...	...	...	...	19	18	Новая Зеландия
0.01	100	0.02	...	...	...	...	100 ^z	...	100 ^z	24	15	Ниуэ
0.1	82	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Палау
16.1	38	17.7 ^z	39 ^z	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	36	35 ^z	Папуа-Новая Гвинея
360.4	87	371.4	89	100 **	...	...	...	...	...	35	35	Филиппины
124.4	64	139.1	73	...	...	...	...	...	...	31	30	Республика Корея
1.1 **	73 **	1.1 **	54 **	...	...	...	91 ^y	94 ^y	90 ^y	25 **	27 **	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
297.6	63	295.5 **	58 **	...	...	...	...	...	...	21	21 **	Таиланд
...	...	3.6 ^z	30 ^z	...	...	...	...	...	...	...	51 ^z	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
0.8	70	0.8	70	87	75	93	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22	22	Тонга
...	...	0.1 ^z	84 ^z	...	...	...	...	...	...	...	25 ^z	Тувалу
1.6 **	44 **	1.2 ^z	58 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	22 **	29 ^z	Вануату
336.8	78	358.6	78	78	75	78	87 ^z	87 ^z	87 ^z	30	25	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн												
0.1	87	0.1	91	76	78	76	62	75	60	22	16	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
234.1	89	283.4	86	...	...	...	67 ** ^y	...	...	21	17	Аргентина
0.5	78	0.5	92	100	100	100	100	100	100	19	18	Аруба
...	...	2.0 **	93 **	...	...	...	95 ^z	90 ^z	95 ^z	...	17 **	Багамские Острова
1.4 **	75 **	1.4 **	77 **	84 **	76 **	87 **	78 **	88 **	75 **	20 **	16 **	Барбадос
1.9 **	64 **	2.3	69	...	...	...	41 **	37 **	43 **	24 **	21	Белиз
...	...	0.5 ^z	88 ^z	...	...	...	100 ^z	100 ** ^z	100 ** ^z	...	9 ^z	Бермудские Острова
...	...	65.3 **	62 **	...	...	...	74 ** ^y	70 ** ^y	77 ** ^y	...	24 **	Боливия
...	...	767.8 **	90 **	...	...	...	92 ** ^y	...	...	...	25 **	Бразилия
0.2	86	0.2	89	72	55	75	79	78	79	18	14	Британские Виргинские Острова
0.2	89	0.2 ^z	81 ^z	...	...	...	99 ^z	98 ^z	99 ^z	15	15 ^z	Каймановы Острова
53.5	78	50.3	77	...	...	...	92 ** ^y	...	...	33	34	Чили
220.5	77 **	193.6	77	...	...	...	...	...	...	23	27	Колумбия
19.2	81	24.1	80	...	...	...	88	...	...	28	23	Коста-Рика
91.2	79	86.6	78	100	100	100	100	100	100	12	11	Куба
0.6	77	0.6	84	64	49	68	60	45	63	20	19	Доминика
33.7 **	75 **	35.9 ** ^z	82 ** ^z	...	...	...	58 ** ^z	58 ** ^z	58 ** ^z	39 **	39 ** ^z	Доминиканская Республика
70.6	68	83.7	69	...	...	...	70	70	70	27	24	Эквадор
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сальвадор
...	...	0.9	78	...	...	...	68	66	68	...	19	Гренада
46.5 *	...	68.9	...	...	...	...	100 ^z	...	...	36 *	30	Гватемала
4.0	86	4.2 ** ^z	85 ** ^z	52	52	52	53 ^y	53 ^y	53 ^y	27	26 ** ^z	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	32.8 ** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ** ^z	Гондурас
...	...	11.0	90	...	...	...	80 ** ^y	...	...	...	30	Ямайка
539.9	66 **	557.3	...	...	...	...	...	...	...	27	27	Мексика
0.02	84	0.03 **	92 **	...	...	...	91 ^z	100 ^z	91 ^z	21	19 **	Монсеррат
1.3	86	1.1 **	86 **	100	100	100	100 ^z	100 ^z	100 ^z	20	20 **	Нидерландские Антильские О-ва
21.1	83	26.2	82	74	62	76	74	53	79	37	35	Никарагуа
15.1 **	75 **	17.3	76	...	...	...	75	81	73	26 **	24	Панама

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)	
	Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)							
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
Парагвай	4.6**	92**	5.4	88	...	...	...	...	...	...	25**	26
Перу	35.2	96	39.8	98	...	...	...	...	...	...	29	27
Сент-Китс и Невис	...	...	0.3	100	...	...	...	60**	**	60**	...	9
Сент-Люсия	0.5	100	0.3	100	...	...	...	58**	**	58**	12	11
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	0.7**	99**	...	...	...	100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	24**
Тринидад и Тобаго	1.7**	100**	1.8*	100*	20**	—	20**	20*	*	20*	13**	13*
Острова Теркс и Кайкос	0.1**	97**	0.1	94	72**	50**	72**	77**	50**	79**	14**	12
Уругвай	3.1	98**	3.7	...	...	...	...	...	...	...	31	29
Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра	...	...	0.2	93	...	...	...	...	...	...	...	15
Австрия	14.1	99	14.5	99	...	...	...	...	...	...	16	15
Бельгия	...	...	28.1	99	...	...	...	...	...	...	...	14
Канада	29.4	68**	27.9** ^z	68** ^z	...	...	...	...	...	...	18	18** ^z
Кипр	1.0	99	0.9	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Дания	45.2	92	45.4 ^y	...	...	...	...	...	...	...	6	6 ^y
Финляндия	10.4	96	11.3	97	...	...	...	...	...	...	12	12
Франция	128.4	78	137.2	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Германия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Греция	9.0	...	10.7	...	...	...	...	...	...	...	16	13
Исландия	2.8	98	3.6	97	...	...	...	...	...	...	5	5
Ирландия	0.2	92	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	119.2	99	134.2	99	...	...	...	...	...	...	13	12
Люксембург	...	...	1.1	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Мальта	0.9	99	1.1 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	12	8 ^z
Монако	0.1**	100**	0.1** ^y	100** ^y	...	...	...	...	...	...	18**	18 ^y
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	...	...	14.4	92**	...	...	...	...	...	...	...	17
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	67.5	93	89.6	88	...	...	...	...	...	...	17	14
Швеция	...	...	33.2	...	...	...	...	...	...	...	...	10
Швейцария	9.7	99	9.6** ^z	99** ^z	...	...	...	...	...	...	16	16** ^z
Соединенное Королевство	...	...	44.2	97	...	...	...	...	...	...	...	24
Соединенные Штаты	326.6	95	387.6	91	...	...	...	...	...	...	22	19
Южная и Западная Азия												
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	64.7	32	61.6	34	...	...	...	...	...	...	38	38
Бутан	0.02	81	0.04**	58**	88	...	...	72 ^z	73 ^z	71 ^z	22	16**
Индия	...	...	600.4	...	...	...	...	...	...	...	...	40
Иран, Исламская Республика	9.5	98	15.6	90**	...	...	...	79**	...	...	23	26
Мальдивские Острова	0.4	90	0.6	93	47	25	49	47	45	47	32	23
Непал	9.9**	31**	12.2**	41**	—	—	—	—	—	—	24**	20**
Пакистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	14.1**	24**	...	...	...	...	...	...	...	...	22**	...
Бенин	0.6	61	0.6	65	100	100	100	100	100	100	28	34
Ботсвана	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	...	...	0.5** ^z	66** ^z	...	...	...	...	...	...	...	29** ^z
Бурунди	0.2**	99**	0.3*	90*	...	...	...	...	...	...	28**	30*
Камерун	4.4	97	5.9	97	...	...	...	100	100	100	23	24
Кабо-Верде	...	...	0.8	100	...	...	...	8	.	8	...	26
Центральноафриканская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	0.1**	94**	0.1	95	...	...	...	...	...	...	26**	26

Таблица 10А

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Страна или территория
1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
48.9 **	76 **	35.7	72	...	...	...	...	...	...	19 **	27	Парагвай
170.2	60	170.7	67	...	...	...	78 ** ^y	...	...	25	25	Перу
...	...	0.4	85	...	...	...	56	55 **	56 **	...	17	Сент-Китс и Невис
1.2	84 **	1.1	85	...	...	...	77	93	75	22	22	Сент-Люсия
...	...	1.1 **	73 **	...	...	...	73 **	64 **	76 **	...	18 **	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	3.3 **	85 **	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	...	19 **	Суринам
8.1	76	7.6	75	71	74	71	83	81	84	21	19	Тринидад и Тобаго
0.1 **	93 **	0.1	87	61 **	67 **	60 **	80 **	...	...	20 **	15	Острова Теркс и Кайкос
17.7	92 **	17.2	...	...	...	...	...	...	...	21	21	Уругвай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа												
...	...	0.3	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Андорра
28.9	89	28.8	90	...	...	...	...	...	...	13	13	Австрия
...	...	64.1	78	...	...	...	...	...	...	...	12	Бельгия
156.9	67	142.5 ** ^z	68 ** ^z	...	...	...	...	...	...	15	17 ** ^z	Канада
3.5	67	3.3	83	...	...	...	...	...	...	18	19	Кипр
37.1	63	39.9 ^y	64 ^y	...	...	...	...	...	...	10	10 ^y	Дания
22.2	71	24.0	75	...	...	...	...	...	...	17	16	Финляндия
208.6	78	203.4	81	...	...	...	...	...	...	19	19	Франция
221.3	82	235.2	...	...	...	...	...	...	...	17	14	Германия
47.7	...	54.6	...	...	...	...	...	...	...	14	12	Греция
2.7 **	76 **	3.0 **	78 **	...	...	...	...	...	...	11 **	11 **	Исландия
21.1	85	24.0	...	...	...	...	...	...	...	22	19	Ирландия
53.9	...	52.5	87	...	...	...	...	...	...	13	15	Израиль
253.7	95	256.7	95	...	...	...	...	...	...	11	11	Италия
...	...	3.0	69	...	...	...	...	...	...	...	11	Люксембург
1.8	87	1.7	85	...	...	...	...	...	...	20	18	Мальта
0.1	87	0.1 ^y	87 ^y	...	...	...	...	...	...	16	16 ^y	Монако
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
...	...	41.4	73 **	...	...	...	...	...	...	...	10	Норвегия
...	...	69.1	79 **	...	...	...	...	...	...	...	11	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
171.5	68	179.3	70	...	...	...	...	...	...	15	14	Испания
61.9	80	69.3	80	...	...	...	...	...	...	12	11	Швеция
39.5	72	39.4 ** ^z	73 ** ^z	...	...	...	...	...	...	13	14 ** ^z	Швейцария
244.5	76	262.4	81	...	...	...	...	...	...	19	17	Соединенное Королевство
1617.8	86	1677.4	88	...	...	...	...	...	...	15	15	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия												
32.6	—	53.4	24	...	...	...	...	...	...	32	61	Афганистан
309.6	31	315.1	38	63	62	64	67	66	68	59	56	Бангладеш
2.1	41	2.4 **	36 **	100	100	100	92 ^z	92 ^z	91 ^z	38	38 **	Бутан
3 135,3 *	33 *	3 038.2	44	...	...	...	...	...	...	...	41	Индия
327.0	53	297.7	54 **	...	...	...	100	100	100	27	24	Иран, Исламская Республика
2.8	58	3.4	63	69	71	68	64	64	64	26	20	Мальдивские Острова
82.0 **	22 **	110.2	29	52 **	55 **	41 **	16	17	13	41 **	36	Непал
...	...	347.2	36	...	...	...	...	...	...	...	40	Пакистан
...	...	72.7 **	79 **	...	...	...	...	...	...	...	23 **	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары												
32.1	24	...	...	...	...	...	...	...	...	42	...	Ангола
16.3	23	19.8	19	58	52	77	62	60	72	53	62	Бенин
11.7	82	12.4 **	80 **	92	87	93	89 **	84 **	91 **	28	27 **	Ботсвана
16.7	25	22.7	27	...	...	...	87	86	90	49	45	Буркина-Фасо
12.3 **	54 **	17.9	54	...	...	...	...	...	...	57 **	50	Бурунди
41.1	36	49.0	33	...	...	...	68	67	71	52	57	Камерун
3.2 **	62 **	3.1	65	...	...	...	69	61	74	29 **	28	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральноафриканская Респ.
12.4	9	16.5 **	11 **	...	...	...	...	...	...	68	68 **	Чад
2.4	26	2.9	...	...	...	...	...	...	...	35	37 **	Коморские Острова

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)	
	Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						1998/1999 г.	2002/2003 г.
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.				
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
Конго	0.6	100	1.0**	100**	...	...	...	34**	—**	34**	10	15**
Кот-д'Ивуар	1.6	96	2.2*	80*	...	...	...	100*	100*	100*	23	22*
Демократическая Респ. Конго	...	...	1.6**,z	88**,z	...	...	...	...	...	...	...	25**,z
Эваториальная Гвинея	0.4	36	0.6	80	...	...	...	36	46	33	43	39
Эритрея	0.3	97	0.4	95	65	22	66	66	58	66	36	36
Эфиопия	2.5	93	4.3	91	63	37	65	74	60	75	36	32
Габон	...	...	0.5**,z	98**,z	...	...	...	...	...	...	...	30**,z
Гамбия	...	...	0.8**	56**	...	...	...	...	...	...	...	38**
Гана	24.2**	92**	29.3	79	27**	16**	28**	12	10	12	25**	28
Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	0.2**	73**	0.2**,y	73**,y	...	...	...	...	...	...	21**	21**,y
Кения	37.8	99	54.5**	48**	...	...	...	44**	...	...	27	23**
Лесото	2.0	100	2.0	99**	—	—	—	—	—	—	18	20
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	...	...	3.4	91	...	...	...	...	...	...	...	48
Малави	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	...	...	1.0**	73**	...	...	...	...	...	...	...	21**
Маврикий	2.6	100	2.4	100	100	—	100	91	.	91	17	15
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	1.3**	88**	1.6**,z	89**,z	...	...	...	—	—	—	27**	27**,z
Нигер	0.5	98	0.7	98	...	...	...	96	92	96	22	25
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	...	...	0.6**,z	86**,z	...	...	...	...	...	...	...	35**,z
Сан-Томе и Принсипи	...	...	0.2**	94**	...	...	...	55 ^z	75 ^z	53 ^z	...	25**
Сенегал	1.3	78	1.4	82	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	19	21
Сейшельские Острова	0.2	100	0.2	100	88	—	88	81**	.	81**	17	14
Сьерра-Леоне	...	...	0.9 ^y	83 ^y	...	...	...	76 ^y	95 ^y	73 ^y	...	19 ^y
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	7.0**	79**	...	...	66**	68**	65**	...	...	...	36**	...
Свазиленд	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Того	0.6	97	0.7	91	...	...	...	67	70	67	20	18
Уганда	2.6**	70**	3.2	84	...	...	...	77	56	81	25**	25
Объединенная Респ. Танзания	...	...	10.2**	59****	...	...	...	...	...	...	...	55**
Замбия	0.7	57	...	...	100	100	100	...	...	...	43*	...
Зимбабве	...	...	19.6	100	...	...	...	...	...	...	...	...

Весь мир ¹	...	99	...	98	...	...	...	...	...	...	19	18
Страны переходного периода	...	100	...	100	...	...	...	84	—	84	9	10
Развитые страны	...	99	...	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Развивающиеся страны	...	98	...	97	...	...	...	...	...	...	25	21
Арабские государства	...	100	...	99	...	...	...	...	...	...	20	19
Центр. и Восточная Европа	...	100	...	100	...	...	...	...	...	...	12	12
Центральная Азия	...	100	...	100	...	...	...	85	—	85	11	11
Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	23	19
Латин. Америка и Карибский басс.	...	98	...	99	...	...	...	76	63	77	20	18
Северная Америка и Западная Европа	...	97	...	97	...	...	...	...	...	...	16	15
Южная и Западная Азия	...	81	...	58	...	...	...	...	...	...	24	24
Страны Африки к югу от Сахары	...	94	...	89	...	...	...	...	...	...	25	25

1. Все величины показаны как срединные. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Общее число учителей				Квалифицированные учителя (%)						Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Страна или территория
1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.			2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
4.5	42	7.8	43	...	...	...	57	47	71	61	65	Конго
44.7	20	48.3 *	24 *	...	...	...	100 *	100 *	100 *	43	42 *	Кот-д'Ивуар
154.6	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	Демократическая Республика Конго
...	...	1.8 **,y	24 **,y	...	...	...	...	...	...	...	43 **,y	Эваториальная Гвинея
5.6	35	7.7	36	73	75	69	81	88	68	47	47	Эритрея
112.4	28	124.2 **	34 **	...	...	...	72 **	65 **	87 **	46	67 **	Эфиопия
6.0	42	7.8	45	...	...	...	100	100	100	44	36	Габон
4.6	29	4.7 **	29 **	72	72 **	72 **	73 y	69 y	83 y	33	38 **	Гамбия
80.3	32	82.8	39	72	64	89	68	58	84	30	32	Гана
15.5	25	23.9	24	...	...	...	...	...	...	47	45	Гвинея
...	...	3.5 **,y	20 **,y	...	...	...	...	...	...	...	44 **,y	Гвинея-Бисау
...	...	166.8 **	41 **	...	...	...	44 **	...	...	...	34 **	Кения
8.3 **	80 **	8.9	80	77 **	74 **	77 **	73	59	76	44 **	47	Лесото
10.0	19	...	...	...	...	...	...	...	...	39	...	Либерия
42.7	58	55.3	60	...	...	...	...	...	...	47	52	Мадагаскар
39.9 **	40 **	45.8	44	46 **	48 **	43 **	51 y	52 y	49 y	63 **	62	Малави
15.4 *	23 *	22.6	24	...	...	...	...	...	...	62 *	57	Мали
5.1	53	5.3	57	100	100	100	100	100	100	26	25	Маврикий
31.5	24	40.2	28	33	33	33	60	57	66	...	67	Мозамбик
12.0	67	14.3 **	61 **	29	29	29	50 **	50 **	49 **	32	28 **	Намбия
12.9	31	20.6	35	...	...	...	72	73	68	41	42	Нигер
516.7 **	38 **	590.7	48	...	...	...	76	70	83	31 **	42	Нигерия
23.7	55	27.3	50	49	52	46	81 z	81 z	82 z	54	60	Руанда
0.7	...	0.9 **,z	62 **,z	...	...	...	...	...	...	36	33 **,z	Сан-Томе и Принсипи
21.3	23 **	26.3 **	23 **	...	...	...	91 z	96 z	72 z	49	49 **	Сенегал
0.7	88	0.7	86	84	78	84	77 **	97 **	74 **	15	13	Сейшельские Острова
...	...	14.9 y	38 y	...	...	...	79 y	83 y	73 y	...	37 y	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
216.0 **	78 **	211.0	80	63 **	66 **	62 **	81	91	79	37 **	35	Южная Африка
6.4	75	6.7	75	91	89	92	91	89	91	33	31	Свазиленд
23.1	13	27.5	12	...	...	...	81 z	83 z	65 z	41	35	Того
109.7	33	139.5	37	...	...	...	81	79	83	60	53	Уганда
106.3	44	116.4 **	46 **	...	...	...	100	100	100	38	56 **	Объединенная Респ. Танзания
34.8	47	40.5	49	89	86	92	100	100	100	45	43	Замбия
...	...	61.3	51	...	...	...	95 **,z	...	...	...	39	Зимбабве
...	72	...	73	...	...	...	...	...	...	23	22	Весь мир ¹
...	95	...	97	...	...	...	98	...	...	20	18	Страны переходного периода
...	85	...	82	...	...	...	...	...	...	17	14	Развивающиеся страны
...	62	...	62	...	...	...	81	81	82	28	28	Развивающиеся страны
...	52	...	62	...	...	...	...	...	...	25	21	Арабские государства
...	92	...	92	...	...	...	...	...	...	19	17	Центральная и Восточная Европа
...	92	...	95	...	...	...	93	93	93	22	19	Центральная Азия
...	66	...	66	...	...	...	...	...	...	23	25	Восточная Азия и Тихий океан
...	78	...	82	...	...	...	78	...	...	22	21	Латинская Америка и Карибский бассейн
...	78	...	79	...	...	...	...	...	...	15	14	Северная Америка и Западная Европа
...	33	...	38	...	...	...	67	66	68	35	38	Южная и Западная Азия
...	35	...	41	...	...	...	79	83	73	43	43	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 10В

Преподавательский персонал в среднем и высшем образовании

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹						
	Общее число преподавателей				Квалифицированные преподаватели (%)		
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.		
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины
Арабские государства							
Алжир	...	...	170.3**	48**	...	...	...
Бахрейн	...	...	5.2** ^z	54** ^z	...	...	...
Джибути	0.7	22	0.7** ^z	23** ^z	...	...	...
Египет	454.0**	41**	485.2**	41**	...	...	...
Ирак	56.1**	69**	84.1	...	...	...	...
Иордания	...	...	...	...	...	...	...
Кувейт	22.3**	56**	23.7** ^z	56** ^z	100**	100**	100**
Ливан	42.1**	51**	46.2	53	...	...	...
Ливийская Арабская Джамахирия	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	2.4	10	3.2	12	...	...	...
Марокко	87.9**	33**	97.1**	33**	...	...	...
Оман	12.9	50	16.9**	50**	100	100	100
Палестинские А.Т.	...	...	22.4	46	...	...	...
Катар	4.4**	57**	5.1	56	...	...	...
Саудовская Аравия	138.8	55	171.3	49	...	...	...
Судан	...	...	50.6**	55**	...	...	...
Сирийская Арабская Респ.	70.2**	47**	62.8** ^y	51** ^y	...	...	...
Тунис	56.5**	40**	58.3** ^z	46** ^z	...	...	...
Объединенные Арабские Эмираты	16.3	55	20.1	54	52	46	56
Йемен	73.8**	19**	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа							
Албания	22.2**	54**	22.4	56	...	...	...
Беларусь	106.9	77	105.9	79	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	56.0	73**	57.5	77	...	...	...
Хорватия	33.4	64	36.8	67	100	100	100
Чешская Республика	72.3	62**	93.1	67	...	...	...
Эстония	11.1	...	12.3** ^z	...	...	...	...
Венгрия	100.2	71	94.0	74	...	...	...
Латвия	24.8	80	24.8	82	...	...	...
Литва	36.3**	79**	41.2**	80**	...	...	...
Польша	...	...	315.2**	...	...	...	...
Республика Молдова	33.0	72	31.0	75	...	...	...
Румыния	177.3**	64**	164.6	66	...	...	...
Российская Федерация	...	...	...	...	...	...	...
Сербия и Черногория	58.8**	58**	55.9 ^y	61 ^y	100**	100**	100**
Словакия	53.7**	72**	51.8	73	...	...	...
Словения	16.8	69	15.8	70	...	...	...
б. ю. Республика Македония	13.4	49	14.0	52	...	...	...
Турция	...	...	...	...	...	...	...
Украина	...	...	367.4	78	...	...	...
Центральная Азия							
Армения	...	...	36.0	84	...	...	...
Азербайджан	118.5	63	125.4	65	100	100	100
Грузия	57.8	77	49.0	82	...	...	...
Казахстан	...	...	176.1	84	...	...	...
Кыргызстан	48.1	68	52.7	71	...	...	...
Монголия	11.0	69	14.5	70	...	...	...
Таджикистан	46.9	42	54.9	45	...	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан							
Австралия	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	3.1*	47*	3.5	53	...	...	...
Камбоджа	18.1**	27**	23.7	30	...	...	...
Китай	...	...	5138.0	43	...	...	...
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹						
	Общее число преподавателей				Квалифицированные преподаватели (%)		
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.		
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	5.8** ^z	49** ^z	...	...	...
Индонезия	...	...	1 115.1	41	...	...	...
Япония	629.8	...	615.2	31**	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	11.8	40	13.8	42	98	97	98
Макао, Китай	1.4	56	1.8	57	59	50	66
Малайзия	111.2**	60**	129.8	63	...	...	...
Маршалловы Острова	0.3	...	0.4 ^z	39 ^z	...	...	...
Микронезия (Федеративные Штаты)	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	68.4	76	73.1	78	69**	73**	69**
Науру	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	24.8	64	36.5 ^z	59 ^z	...	...	...
Ниуэ	0.02	60	0.02** ^z	50** ^z	...	...	...
Палау	0.2	51	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	6.0	35	7.6 ^z	36 ^z	100	100	100
Филиппины	150.2	76	163.6	51	100**	...	...
Республика Корея	192.5	40	206.2	49	...	...	...
Самоа	1.1**	56**	1.1**	59**	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	241.7	60	215.8**	54**	...	...	...
Тимор-Леште	...	...	1.6 ^z	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	1.4	32	1.0** ^y	50** ^y	59	45	90
Тувалу	...	...	0.04 ^z	83 ^z	...	...	...
Вануату	0.4**	47**	0.4 ^y	49 ^y	...	...	...
Вьетнам	258.3	65	362.1	65	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн							
Ангилья	0.1**	65**	0.1**	63**	60**	65**	57**
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	257.8	69	229.2	66	...	...	...
Аруба	0.4**	49**	0.5	50	100**	100**	100**
Багамские Острова	...	...	2.1**	67**	...	...	...
Барбадос	1.2**	58**	1.4**	59**	64**	63**	64**
Белиз	0.9**	62**	1.2**	65**	...	...	...
Бермудские Острова	...	...	0.7 ^z	67 ^z	...	...	...
Боливия	...	...	41.0**	51**	...	...	...
Бразилия	...	...	1 401.1	79	...	...	...
Британские Виргинские Острова	0.1**	62**	0.2	65	...	...	...
Каймановы Острова	0.2**	51**	0.2** ^z	55** ^z	...	...	...
Чили	...	...	47.1**	63**	...	...	...
Колумбия	184.6**	50**	177.9	50	...	...	...
Коста-Рика	12.0	53	15.4	54	...	...	...
Куба	64.9	60	80.4	57	94	94	94
Доминика	0.3**	68**	0.5	61	30**	27**	31**
Доминиканская Республика	22.1**	58**	24.7** ^z	72** ^z	...	...	...
Эквадор	53.9**	50**	73.3*	49*	...	...	...
Сальвадор	...	...	...	...	...	...	...
Гренада	...	...	0.7**	63**	...	...	...
Гватемала	27.2*	...	44.4	...	...	...	...
Гайана	3.6**	63**	3.4**	70**	58**	59**	58**
Гаити	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	...	...	11.3	67	...	...	...
Мексика	...	...	594.4	...	...	...	...
Монсеррат	0.03**	69**	0.03**	55**	...	...	...
Нидерландские Антильские О-ва	1.0	53	1.2**	55**	100	100	100
Никарагуа	7.7*	58*	11.3*	56*	44*	36*	50*
Панама	14.3**	55**	15.6	57	...	...	...

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹					ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Квалифицированные преподаватели (%)			Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Общее число преподавателей				
2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.		2002/2003 г.		
В целом	Мужчины	Женщины			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
82 **y	80 **y	83 **y	...	17 **z	...	...	...	...	Фиджи
53 **y	...	...	...	14	...	...	233.4	39	Индонезия
...	...	...	14	13	465.1	...	490.1	...	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
98	98	99	20	26	1.1	31	1.8	35	Лаосская НДР
63	50	73	23	25	0.7	...	1.2	33	Макао, Китай
53 **y	...	...	19 **	18	...	...	35.0	44	Малайзия
...	...	...	22	17 z	...	...	0.05 z	52 z	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	0.1	...	...	...	Микронезия (Федеративные Штаты)
68	69	67	30	33	...	...	10.5 y	70 **y	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
...	...	...	17	13 z	10.5	42	13.4	45 **	Новая Зеландия
...	...	...	14	12 **z	...	...	...	...	Ниуэ
...	...	...	13	...	...	...	0.05 **z	46 **z	Палау
100 z	100 z	100 z	22	22 z	1.1	20	...	...	Папуа-Новая Гвинея
...	...	...	34	37	93.7	...	110.0	55	Филиппины
...	...	...	23	18	126.6	25	172.6	29	Республика Корея
84 y	83 y	84 y	19 **	21 **	0.2	37	0.1 **z	43 **z	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
...	...	...	...	25 **	50.2	53	65.5 **	47 **	Таиланд
...	...	...	...	28 z	...	...	0.1 **z	9 **z	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
...	...	...	10	15 **y	0.1 **	21 **	0.1 **y	22 **y	Тонга
...	...	...	...	25 z	...	...	...	...	Тувалу
85 y	100 y	70 y	27 **	27 y	0.01	40	0.03 z	...	Вануату
92 **z	91 **z	92 **z	29	26	28.0	37	38.6	40	Вьетнам
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Латинская Америка и Карибский бассейн
66 **	72 **	63 **	16 **	14 **	...	...	...	...	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
65 **y	...	...	14	17	116.1	53	127.1	50	Аргентина
96	95	97	16 **	15	0.2	43	0.2	46	Аруба
100 **z	100 **z	100 **z	...	15 **	...	...	...	...	Багамские Острова
78 **	78 **	77 **	18 **	15 **	0.6 **	41 **	0.6 **y	51 **y	Барбадос
41 **	38 **	43 **	24 **	23 **	...	...	0.1	47 **	Белиз
100 z	100 z	100 z	...	7 z	...	...	0.1 **z	55 **z	Бермудские Острова
77 **y	74 **y	80 **y	...	24 **	11.5	...	16.3	...	Боливия
79 **y	...	...	...	19	165.1	42	242.5	53	Бразилия
72	63	77	10 **	10	...	...	...	...	Британские Виргинские Острова
100 **z	100 **z	100 **z	9 **	10 **z	0.02	42	0.02 y	32 y	Каймановы Острова
87 **y	...	...	...	33	...	...	...	...	Чили
...	...	...	19 **	21	...	...	83.3	33	Колумбия
84	...	...	19	19	...	...	3.9 z	...	Коста-Рика
85	85	84	11	12	23.5	47	44.7	37	Куба
30	21	35	22 **	17	...	...	...	...	Доминика
64 **z	67 **z	63 **z	28 **	31 **z	...	...	11.1	41	Доминиканская Республика
70 *	64 *	76 *	17 **	13 *	...	...	15.3 y	...	Эквадор
...	...	...	...	...	7.2	32 **	7.3	32	Сальвадор
31 **	34 **	29 **	...	20 **	...	...	...	...	Гренада
100 z	...	...	15 *	14	...	...	4.0	...	Гватемала
60 **y	58 **y	61 **y	19 **	20 **	...	...	...	...	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	...	5.5	...	5.5 **z	36 **z	Гондурас
...	...	...	...	20	1.5	...	2.0 **	60 **	Ямайка
...	...	...	...	17	192.4	...	231.6	...	Мексика
58 **z	33 **z	78 **z	10 **	9 **	...	...	...	...	Монсеррат
100 **z	100 **z	100 **z	15	13 **	0.2 **	42 **	0.3 **z	34 **z	Нидерландские Антильские О-ва
65 *	53 *	75 *	37 **	34 *	...	...	6.5	46	Никарагуа
81	76	85	16 **	16	6.3	...	8.4	52	Панама

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹						
	Общее число преподавателей				Квалифицированные преподаватели (%)		
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.		
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины
Парагвай	...	...	43.8	61	...	...	...
Перу	128.4**	41**	134.3	44	...	...	...
Сент-Китс и Невис	...	...	0.4**	67**	...	...	...
Сент-Люсия	0.7**	64**	0.8**	63**	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	0.4**	59**	...	...	...
Суринам	...	...	2.7**	61**	...	...	...
Тринидад и Тобаго	5.4**	59**	5.7**	61**	56**	58**	54**
Острова Теркс и Кайкос	0.1**	61**	0.1**	64**	...	...	...
Уругвай	15.9	...	18.4**	...	...	...	...
Венесуэла	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа							
Андорра	...	...	0.4	56	...	...	...
Австрия	72.6	57	72.6	60	...	...	...
Бельгия	...	...	117.7	57	...	...	...
Канада	136.7	...	148.0** ^z	68** ^z	...	...	...
Кипр	4.9**	51**	5.3	60	...	...	...
Дания	44.2	45	43.9 ^y	48 ^y	...	...	...
Финляндия	39.3	64	...	...	...	...	...
Франция	495.2	57	510.9	58	...	...	...
Германия	532.6	51	595.4	...	...	...	...
Греция	74.7	...	83.0	...	...	...	...
Исландия	2.5**	58**	2.8**	62**	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	54.9	...	60.9	71	...	...	...
Италия	422.1	65	428.2	65	...	...	...
Люксембург	...	...	3.3	43	...	...	...
Мальта	3.6	48	3.8	53	...	...	...
Монако	0.4	61	0.4 ^y	61 ^y	...	...	...
Нидерланды	...	...	108.1	43	...	...	...
Норвегия	...	...	41.9	58**	...	...	...
Португалия	...	...	87.3	69**	...	...	...
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...
Испания	...	...	274.8	...	...	...	...
Швеция	63.1	...	72.1	56	...	...	...
Швейцария	50.3	39	48.0** ^z	40** ^z	...	...	...
Соединенное Королевство	469.5	56	483.8	60	...	...	...
Соединенные Штаты	1 503.9	56	1 599.3	61	...	...	...
Южная и Западная Азия							
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	251.5	13	320.8	14	28	26	43
Бутан	0.5	33	0.9**	39**	100	100	100
Индия	...	...	2 490.6	35	...	...	...
Иран, Исламская Республика	322.0	45	352.5	48**	...	...	...
Мальдивские Острова	0.7	24	1.7	33	76	75	79
Непал	39.9	9	52.5	14	...	...	...
Пакистан	...	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	117.9**	63**	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары							
Ангола	16.0*	33*	...	...	...	...	...
Бенин	9.0**	12**	11.9** ^y	11** ^y	...	...	...
Ботсвана	8.5	46	...	...	80	83	78
Буркина-Фасо	6.2**	...	7.6	11	...	...	...
Бурунди	...	...	6.9	21	...	...	...
Камерун	26.4**	28**	38.8	...	...	...	...
Кабо-Верде	...	...	2.1	41	...	...	...
Центральноафриканская Республика	...	...	...	...	...	...	...
Чад	3.6	5	4.4** ^y	4** ^y	...	...	...
Коморские Острова	...	...	3.4	11	...	...	...

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹					ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ					Страна или территория
Квалифицированные преподаватели (%)			Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Общее число преподавателей					
2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.		2002/2003 г.			
В целом	Мужчины	Женщины			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
...	...	...	...	12	...	...	...	...	Парагвай
76** ^y	...	...	17**	19	54.5	...	56.1	...	Перу
39**	45**	36**	...	10**	...	...	.	.	Сент-Китс и Невис
61**	63**	59**	18**	16**	...	...	...	...	Сент-Люсия
...	...	...	...	22**	.	.	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
100 ^z	100** ^z	100** ^z	...	15**	...	...	0.6**	48**	Суринам
58**	61**	56**	21**	19**	0.5	31	1.0	33	Тринидад и Тобаго	
100**	100**	100**	9**	10**	0.01	33	0.01**	20**	Острова Теркс и Кайкос	
...	...	...	...	18**	12.7	...	12.0	...	Уругвай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа										
...	...	...	...	7	...	...	0.1	50	Андорра
...	...	...	10	11	25.7	...	28.7	29	Австрия
...	...	...	...	10	...	...	25.4	39	Бельгия
...	...	...	19**	18** ^z	125.5	...	131.3** ^z	41** ^z	Канада
...	...	...	13**	12	1.1	34	1.3	41	Кипр
...	...	...	10	10 ^y	...	...	...	...	Дания
...	...	...	12	...	17.5**	46**	18.0	45	Финляндия
...	...	...	12	11	102.3	...	134.1	34	Франция
...	...	...	15	14	271.7	...	284.1	33	Германия
...	...	...	10	9	17.2	...	23.8	...	Греция
...	...	...	13**	12**	1.4	43	2.0	48**	Исландия
...	...	...	...	...	10.3	33	12.7	38	Ирландия
...	...	...	10	10	...	...	...	...	Израиль
...	...	...	11	11	73.0	...	87.2	33	Италия
...	...	...	...	11	...	...	...	...	Люксембург
...	...	...	...	10	0.7	25	0.6	22	Мальта
...	...	...	8	8 ^y	.	.	.	.	Монако
...	...	...	...	13	...	...	44.1	34	Нидерланды
...	...	...	...	9	14.1	...	15.2	...	Норвегия
...	...	...	...	9	...	...	36.2	41	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
...	...	...	...	11	107.7	...	136.4	38	Испания
...	...	...	15	13	28.9	...	36.4	...	Швеция
...	...	...	11	11** ^z	26.1	...	37.7	28	Швейцария
...	...	...	17	20	92.2	...	101.0	36	Соединенное Королевство
...	...	...	...	15	991.8	41**	1 167.3	42	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия										
...	...	...	...	...	...	...	1.5 ^y	—	Афганистан
29	27	42	36	34	44.9	14	61.3	15	Бангладеш	
89** ^z	88** ^z	89** ^z	39	34**	...	...	0.2** ^y	27** ^y	Бутан
...	...	...	...	33	...	...	428.1	37	Индия
100	100**	100**	30	28	65.4	17	84.2	18	Иран, Исламская Республика	
81	79	86	17	15	.	.	.	.	Мальдивские Острова
28 ^z	29 ^z	21 ^z	32	35	3.0**	...	4.6** ^y	...	Непал	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Пакистан
...	...	...	...	20**	...	...	...	...	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары										
...	...	...	18*	...	0.8	...	1.3**	20**	Ангола
...	...	...	24**	22** ^y	...	...	...	...	Бенин
...	...	...	17	...	0.5**	28**	...	...	Ботсвана
...	...	...	28**	31	...	...	...	...	Буркина-Фасо
37	39	28	...	19	0.4	...	0.8**	...	Бурунди	
...	...	...	24**	21	2.6	...	3.2*	...	Камерун
62	60	65	...	24	...	...	0.3	...	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	0.3	5	...	...	Центральноафриканская Республика
...	...	...	34	32** ^y	...	...	...	...	Чад
...	...	...	...	11	0.1	10	0.1	14	Коморские Острова

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹						
	Общее число преподавателей				Квалифицированные преподаватели (%)		
	1998/1999 г.		2002/2003 г.		1998/1999 г.		
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины
Конго	...	...	7.7**y	9**y	...	...	...
Кот-д'Ивуар	20.1**	...	...	...	...	...	...
Демократическая Республика Конго	89.5	10	...	...	...	...	...
Эваториальная Гвинея	0.9**	5**	...	...	...	...	...
Эритрея	2.3	12	3.0	11	56	55	66
Эфиопия	...	...	45.1**	9****	...	...	...
Габон	3.1**	16**	...	...	...	...	...
Гамбия	2.4**	15**	2.4**	17**	66**	65**	66**
Гана	52.2	22	67.9	24**	74	70	89
Гвинея	5.8**	11**	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...
Кения	44.3**	35**	48.0**y	35**y	93**	91**	96**
Лесото	3.1**	51**	3.5	54**	84**	85**	84**
Либерия	6.6	16	...	...	...	...	...
Мадагаскар	20.4**	44**	...	...	...	...	...
Малави	7.5**	47**	11.4**	24**	...	...	...
Мали	7.7*	14*	...	...	...	...	...
Маврикий	5.1**	46**	5.9	50	...	...	...
Мозамбик	...	...	14.8 ^z	19 ^z	...	...	...
Намибия	5.1**	47**	5.6**	58**	...	...	...
Нигер	4.3	18	4.1	19	...	...	...
Нигерия	...	...	180.3	38	...	...	...
Руанда	...	...	7.1	19	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...
Сенегал	9.4**	14**	10.7**z	14**z	...	...	...
Сейшельские Острова	0.6	53	0.5	55	88	85	89
Сьерра-Леоне	...	...	5.8y	27y	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	143.8**	50**	146.5**	51**	89**	86**	93**
Свазиленд	3.4**	46**	3.9**	47**	99**	99**	99**
Того	6.6	13	...	...	...	...	...
Уганда	...	...	31.0y	21**y	...	...	...
Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	...	...	...
Замбия	10.0	26	9.9**	27**	...	...	...
Зимбабве	...	...	34.0	40	...	...	...

Весь мир ²	...	51	...	55	...	...	...
Страны переходного периода	...	70	...	78	...	...	...
Развитые страны	...	61	...	61	...	...	...
Развивающиеся страны	...	47	...	50	...	...	...
Арабские государства	...	48	...	50	...	...	...
Центральная и Восточная Европа	...	70	...	73	...	...	...
Центральная Азия	...	68	...	71	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан	...	56	...	50	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн	...	58	...	61	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа	...	56	...	59	...	...	...
Южная и Западная Азия	...	24	...	35	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	22	...	22	...	...	...

1. Данные относятся к первому и второму этапам среднего образования (соответственно, к ступени 2 и ступени 3 МСКО).
2. Все величины показаны как средины.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ¹					ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Квалифицированные преподаватели (%)			Соотн. числа учащихся к числу учителей (СУУ)		Общее число преподавателей				
2002/2003 г.			1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.		2002/2003 г.		
В целом	Мужчины	Женщины			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
...	...	...	...	26** ^y	0.4**	5**	0.9**	...	Конго
...	...	...	29**	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	14	...	3.8	6	...	...	Демократическая Республика Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эваториальная Гвинея
62 ^y	61 ^y	68 ^y	51	54	0.2	13	0.2	13	Эритрея
...	...	...	...	47**	2.2	6	4.8	9	Эфиопия
...	...	...	28**	...	0.6	17	...	...	Габон
88** ^y	87** ^y	93** ^y	20**	25**	0.1	13	...	...	Гамбия
74 ^y	70 ^y	87 ^y	20	19	2.3**	13**	3.9	14	Гана
...	...	...	30**	...	...	...	...	...	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	...	26**	26** ^y	...	...	...	...	Кения
—	—	—	23**	23	0.4	45**	0.5	50**	Лесото
...	...	...	17	...	...	...	0.8** ^y	16** ^y	Либерия
...	...	...	17**	...	1.5	31	1.9	26	Мадагаскар
...	...	...	63**	46**	0.5	25	0.5	44**	Малави
...	...	...	28*	...	1.0	...	...	...	Мали
...	...	...	20**	19	0.6**	26**	...	...	Маврикий
57 ^z	55 ^z	65 ^z	...	27 ^z	...	...	...	...	Мозамбик
...	...	...	22**	24**	0.6	...	0.9	31	Намибия
67 ^z	68 ^z	63 ^z	24	31	...	...	0.8 ^y	15** ^y	Нигер
...	...	...	...	35	...	...	35.1	42**	Нигерия
...	...	...	...	27	0.4	10	1.3	13	Руанда
...	...	...	...	...	.	.	0.03** ^z	33** ^z	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	25**	27** ^z	...	...	...	...	Сенегал
84 ^z	87 ^z	82 ^z	14	14	.	.	.	.	Сейшельские Острова
...	...	...	...	27 ^y	...	...	1.2** ^z	15** ^z	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
89**	88**	90**	30**	29**	...	...	40.8	49	Южная Африка
83**	73**	93**	18**	16**	0.2	32	0.3**	35**	Свазиленд
...	...	...	35	...	0.4	10	...	...	Того
...	...	...	...	...	2.2	17	5.1**	18**	Уганда
...	...	...	...	...	2.1	14	2.2	17	Объединенная Республика Танзания
...	...	...	23	36**	...	...	...	...	Замбия
79** ^z	...	...	...	22**	...	...	...	...	Зимбабве
...	...	...	17	17	...	...	...	38	Весь мир ²
...	...	...	12	12	...	50	...	47	Страны переходного периода
...	...	...	13	11	...	...	...	39	Развитые страны
...	...	...	19	20	...	...	...	...	Развивающиеся страны
...	...	...	16	18	...	26	...	26	Арабские государства
...	...	...	13	12	...	42	...	41	Центральная и Восточная Европа
...	...	...	13	12	...	42	...	46	Центральная Азия
...	...	...	20	21	...	...	...	41	Восточная Азия и Тихий океан
77	...	...	17	17	...	...	...	46	Латинская Америка и Карибский бассейн
...	...	...	12	11	...	...	...	38	Северная Америка и Западная Европа
81	79	86	32	33	...	...	...	...	Южная и Западная Азия
...	...	...	24	26	...	...	...	18	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 11

Контингент учащихся в частных учебных заведениях и финансирование образования

Страна или территория	ДОЛЯ (%) УЧАЩИХСЯ ЧАСТНЫХ УЧ. ЗАВ. ОТ ОБЩЕГО ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ						ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ							
	Доначальное образование		Начальное образование		Среднее образование		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов		Текущие гос. расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов на образование		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) в пост. долл. США за 2002 г.	
	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
Арабские государства														
1 Алжир	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
2 Бахрейн	100	99	19	22	13	15	...	...	...	...	...	...	...	1731 **
3 Джибути	100	77	9	15	14	21	3.4**	...	...	...	...	...	...	...
4 Египет	54	48** ^z	7**	8** ^y	4**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
5 Ирак	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
6 Иордания	100	97 ^z	29	29	17	16	6.2**	...	...	...	...	...	...	216 239
7 Кувейт	24	32	32	31	27**	27	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Ливан	78	76	66	64	55	51	...	2.7	...	12.3	...	96.5	...	...
9 Ливийская Арабская Джамахирия	.	15**	.	3**	.	3**	...	...	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	...	...	2	4	...	9	4.0**	...	16.6**	...	...	...	...	...
11 Марокко	100	100	4	5	5	5	6.1	6.6	26.1	26.4	90.8	92.3	210	217
12 Оман	100	100	5	4	0.9	1	4.3	4.8**	...	...	93.1	87.3**	800	880 **
13 Палестинские А.Т.	100	100	9	8	5	4	...	...	...	...	...	...	...	...
14 Катар	100	96	37	43	26	32	...	...	...	...	93.9*	...	...	...
15 Саудовская Аравия	50	48	6	7	5	8	8.2	...	...	...	...	...	...	...
16 Судан	90**	90	2**	4	9**	13**	...	...	...	...	...	...	...	...
17 Сирийская Арабская Респ.	67	71	4	4	5	4	...	...	...	...	...	...	...	131
18 Тунис	88	86 ^z	0.7	0.9	8	4	7.9	6.7	...	18.2 ^z	...	88.4	...	346 **
19 Объед. Арабские Эмираты	68	70	44	54	31	38	...	...	...	22.5**	...	93.2**	...	1532
20 Йемен	37	45	1	2	1	2	...	10.3** ^z	...	32.8 ^y	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа														
21 Албания	.	2 ^y	.	2	.	3	...	...	...	...	...	...	...	...
22 Беларусь	.	.	0.1	0.1	0.04	0.1	6.0**	6.0** ^y	...	...	...	...	...	...
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	0.1	0.3	0.3	0.4	0.6	0.8	3.3	3.6 ^z	...	...	98.9** ^z	...	223	305 ** ^z
25 Хорватия	5	8	0.1	0.2	0.7	1	...	4.6	...	10.0	...	90.2	...	1054 **
26 Чешская Республика	2	2	0.8	1	6	7	4.0	4.6	...	9.6 ^z	85.4	89.8	623	814
27 Эстония	0.7	1	1	2	1	2	6.4	6.0	...	...	...	86.1	605	935
28 Венгрия	3	4	5	5	6	10	4.9	5.8	...	14.1 ^y	91.3**	90.0	932 **	1287
29 Латвия	1	3	1	0.9	0.8	1	6.3	5.8	...	...	...	94.2** ^y	...	677 ** ^y
30 Литва	...	0.3	...	0.3	...	0.3	...	6.0	...	...	...	95.9	...	...
31 Польша	3	6	...	1	...	6	5.1	5.7	...	12.8	...	93.8	...	1121
32 Республика Молдова	...	0.8	...	1	...	1	...	4.5	...	21.4	...	92.7	...	65 **
33 Румыния	...	1	...	0.1	...	0.6	3.6**	3.6	...	...	...	90.9	...	211 **
34 Российская Федерация	...	2**	0.3	0.4	...	0.3**	3.8**	3.8	...	11.5 ^z	...	...	...	...
35 Сербия и Черногория	.	.	.	.	0.01	0.02 ^y	...	3.3 ^y	...	...	94.8	...	733	...
36 Словакия	0.4	0.7	4	4	5	6	...	4.4	...	7.5 ^z	...	94.4	...	520
37 Словения	1	1	0.1	0.1	0.8	2	...	...	...	...	...	...	...	...
38 б. ю. Республика Македония	.	.	.	.	...	0.5	...	3.5	...	...	...	...	...	...
39 Турция	6	3.0	...	2**	...	2**	2.9	3.7 ^z	...	...	...	94.4** ^z	...	286 ** ^z
40 Украина	0.04	0.3	0.3	0.4	...	0.4	4.5	5.5	14.6	20.3	97.1	...	77 **	...
Центральная Азия														
41 Армения	...	2	...	0.9	...	0.7**	...	3.1**	...	...	...	98.6 ^z	...	36 ** ^z
42 Азербайджан	—	0.1	—	0.1	—	0.3	3.4	3.4	22.0	20.7	99.2**	98.0	...	54 **
43 Грузия	0.1	—	0.5	3	0.7	3	2.0	2.2	10.4	11.8	...	...	...	...
44 Казахстан	10	5	0.5	0.6	0.8	0.8	...	3.2	...	...	...	...	...	...
45 Кыргызстан	1	1	0.2	0.3	0.2	0.2	5.2	3.2**	...	18.6 ^z	95.2	98.7**	...	...
46 Монголия	4	3** ^z	0.5	2	0.1	2	6.5	8.6	...	...	...	95.1	...	157
47 Таджикистан	.	.	.	.	.	.	2.6	2.9	...	17.8	...	96.0	...	...
48 Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан	.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан														
50 Австралия	...	66	27	28	24	24 ^z	4.9	5.0	...	...	95.9**	96.0	2844 **	3346
51 Бруней-Даруссалам	66	65	36	35	12	11	3.0	...	9.3**	9.1** ^y	94.8	98.3 ^y	...	...
52 Камбоджа	22 **	24	2	0.9	0.6**	0.4 ^z	1.3	1.9	10.2	15.3 ^z	63.8	95.3 ^z	7	18 ^z

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	ДОЛЯ (%) УЧАЩИХСЯ ЧАСТНЫХ УЧ. ЗАВ. ОТ ОБЩЕГО ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ						ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ							
	Доначальное образование		Начальное образование		Среднее образование		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов		Текущие гос. расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов на образование		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) в пост. долл. США за 2002 г.	
	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
53 Китай	...	...	...	...	...	...	2.0	...	...	...	...	...	...	...
54 Острова Кука	26	...	15	...	11	...	0.4	...	13.1**	...	98.6	...	...	...
55 Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Фиджи	...	...	...	...	...	...	5.8**	5.9**z	16.2**	19.4**z	...	...	...	...
57 Индонезия	99**	99	...	16	...	43	...	1.3	...	9.0**	...	87.8	...	25
58 Япония	65	65	0.9	0.9	...	19	3.5	3.5z	9.3	10.5y	...	88.8**y	...	5 962**y
59 Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60 Лаосская НДР	18	19	2	2	0.7	0.8	2.5	2.8**	...	11.0**	...	40.3z	...	13z
61 Макао, Китай	94	92	95**	94	94	94	3.5	3.0z	10.8	16.1	...	91.0	...	...
62 Малайзия	53	41	0.9	0.9	...	3	5.1	8.7	14.0	20.3	73.9**	58.7	366**	479
63 Маршалловы Острова	...	18z	...	24z	...	34z	14.3	9.1**	...	...	...	97.2z	...	539z
64 Микронезия (Фед. Штаты)	...	...	...	...	...	...	5.1**	6.2**z	...	...	...	...	...	...
65 Мьянма	90	...	.	—	.	—	0.6	1.3y	8.1	18.1**y	63.8	66.5y	...	...
66 Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	7.0**	6.9**z	...	95.3**y	...	...
67 Новая Зеландия	...	49	2	2	9	11z	7.3	7.1	...	15.1	95.1**	99.7	2 413**	2 779
68 Ниуэ	.	z	.	z	.	z	...	...	...	10.1z	99.7	97.3z	...	...
69 Палау	24	...	18	...	27	...	8.6**	10.7**z	...	...	...	...	...	...
70 Папуа-Новая Гвинея	...	1z	...	1z	...	2z	2.1**	2.4**y	17.5**	17.5**y	...	...	...	...
71 Филиппины	47	46	8	7	26	20	4.0	2.9	...	17.8	90.4	96.9	121	105
72 Республика Корея	75	78	2	1	41	36	3.8	4.2	...	15.5	...	80.0	...	1523
73 Самоа	100	100z	15	17z	...	32z	4.5	4.8**z	13.3	14.6**z	98.9	100.0y	...	159y
74 Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75 Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	3.3	3.4**y	15.4**	...	...	...	...	...
76 Таиланд	19	22**	13	15	...	9	5.2	4.7	...	27.5	...	93.1**y	...	312**y
77 Тимор-Леште	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Тонга	...	...	...	9z	...	...	5.2**	5.0**	15.0**	13.2**	...	77.5z	...	171z
80 Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81 Вануату	...	100z	...	4z	...	13z	8.9	11.2**	17.4	28.1**	...	59.3z	...	176z
82 Вьетнам	49	60	0.3	0.3	11	11**	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн														
83 Ангилья	100	100	5	10	.	.	...	...	14.4	10.4**	95.1	93.6	...	...
84 Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	4.0	...	...	...	96.2	...	...
85 Аргентина	29	28	20	20	25	25	4.1	4.3	...	13.8	98.6	99.4**	364	290**
86 Аруба	83	79	83	80	91	92	...	...	17.5	15.6	73.9	87.6	...	2467
87 Багамские Острова	...	79**	...	25**	...	28z	...	...	...	...	...	...	...	...
88 Барбадос	18	20	9	11	8**	5	5.3	7.9	15.4	17.3	91.6	89.9	1 031**	1 955**
89 Белиз	100	100	87**	87	54	74**	5.7**	5.7	17.1**	18.1	...	90.9	...	513
90 Бермудские Острова	...	.	...	35z	...	41z	...	...	17.0	...	73.5	...	...	...
91 Боливия	7	23	7	20	14**	28**	5.6	6.5	25.0	19.7	86.5	96.7	102**	138
92 Бразилия	...	27	...	9	...	11z	5.3	4.4z	12.3	12.0z	94.1	92.7z	...	256z
93 Британские Виргинские О-ва	100	100	13	15	...	3	...	...	...	9.0z	...	79.8z	...	...
94 Каймановы Острова	88	92z	36	38z	25	25z	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Чили	45	46	44	47	46	50y	3.8	4.3	16.1	19.1	...	90.3	486	608
96 Колумбия	45	38	20	17	33	24	4.0	5.4	18.1*	15.6	...	92.9	...	263**
97 Коста-Рика	10**	15	7**	7	15**	12	...	5.2	...	22.4	...	80.2	...	656
98 Куба	.	.	.	.	.	.	6.8	8.7y	12.2	18.7	...	83.5	...	...
99 Доминика	100	100	24	28	27	32	7.6	...	...	...	65.4*	...	633*	...
100 Доминиканская Республика	45	45	12**	15**	32**	24**	2.6**	2.4	15.7**	12.4	...	91.1	...	...
101 Эквадор	39	46	21	28	24	33	2.7	1.1**z	14.2	8.0**z	...	94.8y	...	...
102 Сальвадор	22	19	11	10	25	20	2.4	2.9	16.4	20.0	96.8	95.3	182**	210**
103 Гренада	...	58	...	76	...	60	...	5.7	...	12.9	...	87.1**	...	393**
104 Гватемала	23**	19	15**	12	...	74	...	...	...	...	...	...	...	147z
105 Гайана	1	0.7**z	1	0.9**z	0.8	1y	9.5**	9.1	18.4**	18.4	...	84.4	...	194
106 Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107 Гондурас	...	...	...	...	...	...	4.2**	...	...	...	...	...	...	...
108 Ямайка	88	89	...	5	...	2	...	5.3	...	9.5	...	94.1	...	413
109 Мексика	9	10	7	8	15	16	4.3	5.4	...	24.3z	94.4**	97.3	554**	882
110 Монсеррат	.	.	38.0	38.7	**	.	...	...	6.8	** 3.3	z 58.9	94.0	z ...	...

ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США за 2002 г.		Текущие гос. расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Текущие гос. расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих гос. расходов на образование		Расходы на учебники и др. учебные материалы для начального образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на нач. образование		Расходы на зар. плату учителей начального образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на нач. образование		Расходы на зар. плату преподавателей в виде доли (%) от текущих гос. расходов на образование		Расходы на зар. плату всех видов персонала начального образования в виде доли (%) текущих гос. расходов на образование		Расходы на зар. плату всех видов персонала образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на образование	
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
...
...	...	0.2	...	...	...	53.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	98	...	0.4	...	3.2	...	38.7	...	...	...	78.3	...	80.7	...	80.8	...	89.6
...	4 124** ^y	...	1.1** ^y	...	18.9** ^y	...	35.3** ^y	...	...	...	...	...	...	...	88.1 ^z	...	86.5 ^z
...
...	68 ^z	...	0.7 ^z	...	4.5 ^z	...	54.3 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88.9	...	...
858**	1 119	1.4**	1.6	10.7**	13.0	37.5**	31.8	...	...	...	71.2	...	55.6	...	83.8	...	67.3
...	...	...	4.0 ^z	...	23.0 ^z	...	45.0 ^z	...	1.7 ^z	...	68.6 ^z	...	59.6 ^z	...	78.9 ^z	...	76.9 ^z
...
...	...	...	...	...	...	...	45.6** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3014**	4062	1.8**	1.8	19.0**	19.2	26.7**	25.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	31.9	29.1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
496	449	2.2	1.6	12.6	9.9	59.8	57.6	...	...	...	87.5 ^y	...	83.0 ^y	...	92.0	...	89.6
2 580	...	1.2	...	13.2	...	34.2	...	...	...	63.8	...	56.1	...	73.2	...	68.0	...
...	596 ^y	...	1.8 ^y	...	11.2 ^y	...	42.9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	985** ^y	...	1.7** ^y	...	16.4** ^y	...	33.6** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	807 ^z	...	2.2 ^z	...	13.2 ^z	...	59.1 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...	472 ^z	...	2.8 ^z	...	15.4 ^z	...	43.9 ^z	...	1.2 ^z	...	98.8 ^z	...	94.5 ^z	...	98.8 ^z	...	97.9 ^z
...

Латинская Америка и Карибский бассейн

...	...	...	...	...	...	26.1	39.5	6.0	4.8	78.0	91.2	...	85.9	90.4	95.2	...	91.6
...	...	...	1.1	...	...	...	28.3	...	0.4	...	90.1	...	69.5	...	93.5	...	73.3
551	1 173**	1.4	1.5**	10.8	11.7**	35.2	35.4**	...	...	...	59.9	...	68.4	...	89.3	...	89.6
...	...	...	...	...	...	31.2	29.3	...	...	...	...	...	...	...	95.9	...	94.8
1 630**	3 173**	1.2**	1.8**	11.1**	21.6**	24.4**	25.9**	0.1	1.5**	...	...	...	...	93.9	75.0**	98.1	77.9
...	936	...	2.8	...	15.1	...	54.8	...	0.8 ^y	...	...	...	...	...	97.5**	...	77.3**
...	...	...	...	...	...	43.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
224**	383	2.0**	2.8	11.3**	15.8	40.8**	44.9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	663 ^z	1.6	1.2 ^z	...	10.6 ^z	32.8	29.5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	78.7 ^z	...	80.3 ^z
...	...	...	...	...	...	...	29.5 ^z	...	...	...	...	...	...	...	96.1 ^z	...	...
...
864	1 452	1.5	1.6	12.5	14.6	...	40.5	...	...	...	...	...	...	...	72.2	...	66.4
...	906**	...	1.8**	...	14.8**	...	35.2**	...	...	...	...	...	91.0 ^z	...	...	...	...
...	1 357	...	2.2	...	16.5	...	52.2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	2.9** ^y	...	32.0** ^y	...	34.4	...	1.3	...	...	...	...	...	70.6	...	60.1
935*	...	3.0*	...	19.1*	...	61.0*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	1.1** ^z	...	6.4** ^z	...	45.5** ^z	...	1.7 ^z	...	...	...	65.6	...	79.7 ^z	...	82.2
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82.4 ^y
402**	462**	1.3**	1.5**	8.6**	9.7**	58.1**	53.4**	...	...	...	...	...	...	...	75.1**	...	73.5
...	705**	...	1.7**	...	10.6**	...	35.3**	...	—	...	93.5	...	79.6	...	96.1	...	90.8
...	330 ^z	...	1.3 ^z	...	7.7 ^z	...	...	...	1.8 ^z	...	...	...	...	...	89.1 ^z	...	97.5 ^y
...	884	...	3.2	...	22.2	...	42.4	...	...	...	63.5	...	61.5	...	63.5	...	64.2
...
...	547	...	1.7	...	13.8	...	34.5	...	...	...	77.4	...	63.1 ^z	...	85.5	...	79.5 ^z
1 011**	1 252	1.5**	2.1	9.5**	14.2	35.6**	39.3	...	...	...	85.7	...	77.6	...	95.9	...	90.9
...	...	...	...	...	...	...	19.7 ^z	...	1.6 ^z	87.6	79.9** ^z	78.6	45.3** ^z	100.0	92.5 ^z	93.4	56.5 ^z

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	ДОЛЯ (%) УЧАЩИХСЯ ЧАСТНЫХ УЧ. ЗАВ. ОТ ОБЩЕГО ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ						ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ								
	Доначальное образование		Начальное образование		Среднее образование		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов		Текущие гос. расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов на образование		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) в пост. долл. США за 2002 г.		
	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	
	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	
111	Нидерландские Антильские О-ва	75	75**	74	73**	79	81**	...	...	14.1**	12.8 ²	...	93.4 ²	...	...
112	Никарагуа	17**	16	16**	16	32**	29	3.0	3.2	8.2	15.0	...	90.8	...	57
113	Панама	23**	18	10**	10	16**	15	5.3**	4.6	...	7.7	96.1**	96.5 ²	535**	425 ²
114	Парагвай	32	28	15**	16	29	26	4.5	4.4	...	11.4	...	95.7	...	112
115	Перу	...	16	...	14	...	17	3.3	3.1	...	17.1	86.2	93.8	136	134
116	Сент-Китс и Невис	...	61	...	15	...	3	6.0	3.7	13.8	7.9**	...	99.7	...	603
117	Сент-Люсия	100	100	2**	3	...	5**	8.1	8.2**	20.7	...	81.4	...	...	...
118	Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	5	...	33	4.9	10.5	6.5	20.3	...	93.0	...	604
119	Суринам	...	46**	...	48**	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Тринидад и Тобаго	100**	100*	5	28	8**	28**	3.5	4.6**	13.1	13.4 ²	90.2	90.6 ²	581	994** ^z
121	Острова Теркс и Кайкос	47	64	18	24	9	12**	...	...	13.6	16.5	91.1	78.7	...	...
122	Уругвай	23	19	15	13	...	11	2.6	2.6	...	9.6	...	100.0** ^z	...	441** ^z
123	Венесуэла	20	17	15	14	30	25	...	...	...	...	...	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа															
124	Андорра	...	2	...	1	...	4	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Австрия	25	26	4	4	8	9	6.4	5.8	...	11.1 ²	93.0**	96.2	5481**	5683
126	Бельгия	56	53	55	54	...	57	...	6.2	...	...	...	...	...	4382** ^z
127	Канада	5	8** ^z	5	6** ^z	6	6** ^z	6.0	5.4 ^y	...	12.7 ^y	98.4**	98.1** ^y	...	...
128	Кипр	54	42	4	5	10	12	...	6.4	...	...	...	88.4	...	2757
129	Дания	...	...	11	11 ²	12	11 ²	8.4	8.6	...	15.4 ²	95.2**	93.6	7475**	7100
130	Финляндия	10	8	1	1	6	8	...	6.4	...	12.7 ²	...	92.4	...	3977
131	Франция	13	13	15	15	25	25	5.8	5.6	...	11.4 ^y	87.6	91.6	3345	3809
132	Германия	54	59	2	3	7	7	4.7	4.6 ²	...	9.5 ²	91.9**	92.7** ^z	3739**	3778** ^z
133	Греция	3	3	7	8	5	6	3.3	...	...	...	80.2**	...	1253**	...
134	Исландия	5	8	1	1	4	4	7.4	7.8**	...	...	87.5**	89.5**	...	6429
135	Ирландия	45	...	0.9	0.9	0.4	0.7	5.0	6.8	...	13.5 ^y	93.3**	89.7	2593**	4201
136	Израиль	7	4	...	...	...	...	7.7	7.8	...	...	91.5**	94.2	3076**	3426
137	Италия	30	31	7	7	6	5	4.8	4.8	...	10.3 ²	95.3**	93.4	4325**	4775
138	Люксембург	5	5	7	7	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
139	Мальта	37	38	36	37	...	28	4.9	4.6	...	...	90.3	95.6	908	1497
140	Монако	26	25 ^y	31	30 ^y	23	25 ^y	...	...	...	...	...	93.5 ^y	...	...
141	Нидерланды	69	69	68	69	85	83	4.9	5.2	...	10.7 ²	95.7**	94.6	3545**	4183
142	Норвегия	40	40	1	2	7	6	7.6	7.6	...	16.2 ^y	89.6	92.5	10409**	7595**
143	Португалия	52	49	9	11	12	15	...	...	...	12.7 ²	...	...	...	...
144	Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Испания	32	35	33	33	28	29	4.6	4.5	...	11.3 ²	91.1**	91.4	2500**	2809
146	Швеция	10	14	3	5	2	4 ²	7.8	7.7	...	12.8 ²	...	100.0** ^z	...	6013** ^z
147	Швейцария	6	7	3	4	8	7	5.0	5.5**	...	15.1 ^y	90.2**	91.0**	7769**	8069**
148	Соединенное Королевство	6	7	5	5	53	58	4.6	5.2 ²	11.4	11.5 ²	...	...	...	...
149	Соединенные Штаты	34	40	12	11	10	9	5.4	5.6 ²	...	17.1 ^y	...	...	...	7516** ^y
Южная и Западная Азия															
150	Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	...	...	36	39	95	96	2.3	2.3	15.7	15.5	63.7	84.5	13	24
152	Бутан	100	100** ^z	2	1 ²	...	0.3** ^z	...	5.9 ^y	...	12.9 ^y	...	67.6 ^y	...	...
153	Индия	...	4	...	17	...	42	3.2	4.1 ^y	12.6	12.7 ^y	...	99.5** ^y	...	58** ^z
154	Иран, Исламская Республика	...	8	...	4**	...	6**	4.6	4.9	18.7	17.7	90.9	89.9	...	179
155	Мальдивские Острова	27	41	...	2	...	11	3.9**	...	11.2**	...	76.4**	...	...	...
156	Непал	...	80	...	15	...	28	2.9**	3.4	12.5**	14.9	73.6**	76.8	16**	18**
157	Пакистан	...	25	...	29	...	25**	1.9**	1.8** ^y	8.5**	7.8** ^y	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	...	...	...	2**	...	2**	3.1	...	...	...	82.7**	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары															
159	Ангола	23	...	5	...	18*	...	3.2	3.4** ^z	...	...	88.7	93.7** ^z	...	...
160	Бенин	20	31** ^z	7	6	18	19	2.5	3.3**	...	...	...	...	...	36**
161	Ботсвана	...	...	4	5**	6	4**	...	2.3 ^y	...	25.6 ^y	...	...	...	147 ^y
162	Буркина-Фасо	34	...	11	13	33	34** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...
163	Бурунди	49	60	0.8**	1**	...	...	4.0**	4.0	...	13.0	...	90.9	...	10

Таблица 11

ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США за 2002 г.		Текущие гос. расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Текущие гос. расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы текущих гос. расходов на образование		Расходы на учебники и др. учебные материалы для начального образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на нач. образование		Расходы на зар. плату учителей начального образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на нач. образование		Расходы на зар. плату преподавателей в виде доли (%) от текущих гос. расходов на образование		Расходы на зар. плату всех видов персонала начального образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на образование		Расходы на зар. плату всех видов персонала образования в виде доли (%) от текущих гос. расходов на образование		
1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
...	187	...	1.3	...	7.8	...	46.4	...	10.2	...	...	...	...	...	85.0	...	88.2	112
784**	645 ^z	1.9**	1.5 ^z	14.1**	11.3 ^z	38.3**	34.6 ^z	...	...	...	...	...	...	...	90.6	...	86.0	113
...	518	...	2.0	...	11.7	...	46.6	...	...	...	74.3	...	74.8	...	85.2	...	88.1	114
275	318	1.1	1.0	6.7	6.5	40.4	36.1	...	...	...	89.1 ^z	...	80.5 ^z	...	93.7	...	82.8	115
...	966	...	1.3	...	7.9	...	33.7	0.7	0.6** ^z	80.0	76.1** ^z	78.9	73.3** ^z	90.2	80.9** ^z	88.6	85.4 ^z	116
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	117
...	1070	...	3.3	...	21.0	...	33.6	...	1.5	...	93.7	...	48.7	...	93.8	...	48.9	118
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	119
946	1270** ^z	1.3	1.7 ^z	9.6	15.3** ^z	41.3	41.9 ^z	0.3	...	85.5	...	57.0	...	86.9	93.1 ^z	85.9	87.3 ^z	120
...	...	...	...	...	...	...	18.6**	...	1.7**	75.0**	67.9**	55.1	70.8	83.3**	83.3**	57.9	80.3	121
...	691** ^z	...	1.2** ^z	...	11.2** ^z	...	37.2** ^z	...	...	...	45.0	...	46.1	...	58.9	...	62.1	122
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	123
Северная Америка и Западная Европа																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	1.2	...	92.6	...	79.2	...	98.8	...	98.8	124
5243**	6549	1.1**	1.1	23.8**	23.4	19.3**	19.7	...	...	...	67.1	...	59.8	...	74.0	...	73.9	125
...	5399** ^z	...	1.3** ^z	...	17.9** ^z	...	...	...	...	...	63.3	...	63.8	...	87.9	...	84.9	126
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.4 ^y	...	...	...	73.7 ^y	127
...	...	...	1.7	...	19.4	...	30.3	...	...	...	79.8	...	80.4	...	89.9	...	89.4	128
6143**	6827	1.8**	1.8	25.2**	22.4	22.2**	21.7	...	...	...	51.3	...	50.9	...	78.6	...	78.3	129
...	4117	...	1.2	...	16.3	...	20.8	...	...	...	57.7	...	48.7	...	67.9	...	65.2	130
3106	4262	1.0	1.0	15.2	16.4	19.9	20.2	...	...	...	...	...	...	...	82.0	...	80.8	131
3446**	4511** ^z	0.8**	0.6** ^z	16.5**	15.5** ^z	17.5**	14.9** ^z	...	...	...	...	...	...	...	83.7 ^z	...	82.4 ^z	132
1593**	...	0.7**	...	12.0**	...	26.9**	...	...	...	...	...	...	...	75.9 ^z	...	...	...	133
...	6429	...	2.4	...	22.3	...	35.1**	...	...	...	...	...	...	...	74.4	...	73.4 ^z	134
2613**	4930	1.5**	2.0	12.4**	17.3	32.8**	32.5	...	...	...	79.8	...	68.2	...	89.9	...	80.0	135
3291**	4237	2.4**	2.6	19.2**	21.2	34.1**	35.4	...	...	...	...	...	...	...	72.5	...	72.6	136
4797**	6148	1.1**	1.2	22.8**	24.1	25.1**	26.1	...	...	...	71.8	...	60.6	...	82.1	...	77.3	137
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75.5	...	70.0 ^z	...	85.4	...	86.4 ^z	138
1560	2709	1.0	1.1	10.5	13.4	21.7	24.7	...	...	...	60.5	...	59.9	...	93.4	...	85.8	139
...	...	...	...	...	...	...	16.2 ^y	...	...	...	...	...	...	99.3	98.7 ^y	98.7	97.6 ^y	140
3582**	4703	1.2**	1.4	14.8**	17.0	25.2**	27.8	...	...	...	...	...	...	...	68.6	...	70.6	141
10045**	6622**	2.4**	1.7**	26.2**	18.0**	35.7**	24.5**	...	...	...	...	...	...	...	79.6**	...	76.0	142
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	143
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
3061**	3776	1.1**	1.1	17.9**	18.4	27.4**	27.1	...	...	...	78.0	...	72.5	...	86.7	...	83.9	145
...	6177** ^z	...	2.0** ^z	...	22.7** ^z	...	27.3** ^z	...	...	...	52.6	...	...	...	70.9	...	63.9 ^z	146
5651**	6600**	1.4**	1.5**	19.5**	20.5**	31.6**	30.5**	...	...	...	71.3	...	67.2	...	84.4	...	83.1	147
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.1 ^z	...	54.3 ^z	...	75.0 ^z	...	75.7 ^z	148
...	7423** ^y	...	1.8** ^y	...	20.8** ^y	...	...	...	...	...	55.5 ^z	...	47.6 ^z	...	81.1 ^z	...	74.2 ^z	149
Южная и Западная Азия																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
51	114	0.6	0.8	4.2	6.8	38.9	43.3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
...	321** ^z	...	1.4** ^z	...	12.4** ^z	...	37.6** ^y	...	...	...	87.5 ^y	...	...	...	92.6 ^y	...	93.9 ^y	153
...	727	...	1.1	...	10.7	...	25.0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	154
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
88**	108**	1.1**	1.3**	7.5**	8.0**	52.7**	49.1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	156
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
Страны Африки к югу от Сахары																		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159
...	94**	...	1.7**	...	8.9**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
...	345 ^y	...	1.1 ^y	...	5.7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	161
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
...	64	...	1.5	...	11.0	...	40.5	...	...	...	...	...	...	...	99.6	...	80.4	163

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	ДОЛЯ (%) УЧАЩИХСЯ ЧАСТНЫХ УЧ. ЗАВ. ОТ ОБЩЕГО ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ						ФИНАНСИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ							
	Доначальное образование		Начальное образование		Среднее образование		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма гос. расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов		Текущие гос. расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы гос. расходов на образование		Текущие гос. расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) в пост. долл. США за 2002 г.	
	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998/ 1999 г.	2002/ 2003 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.	1998 г.	2002 г.
164 Камерун	57	62	28	23	32 **	31	2.7**	4.1	10.9**	17.3	...	85.2	40	...
165 Кабо-Верде	—	—	—	—	—	—	4.4**	8.1	...	17.0	...	61.6	...	207
166 Центральноафриканская Респ.	...	...	...	...	...	...	1.9**	...	...	...	...	...	...	...
167 Чад	...	...	25	34**	14	17**	1.7**	...	...	...	...	...	...	...
168 Коморские Острова	100	79	12	10**	46	42	3.8	3.9	23.5	24.1	...	100.0	...	40 **
169 Конго	85	75**	10	24	...	13**z	5.4	4.4**	21.2	12.6z	96.1	85.9**	...	66 **
170 Кот-д'Ивуар	46	46**	12	11**	...	...	4.0	4.8**z	...	21.5y	88.3	94.0y	94	...
171 Демократическая Респ. Конго	...	93**z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172 Экваториальная Гвинея	37	37**z	33	...	...	...	2.0	2.2z	...	1.6z	84.5	90.5	...	25 **z
173 Эритрея	97	86	11	8	7	6	3.9	3.3	...	...	69.5	48.2	40	...
174 Эфиопия	100	100	...	...	...	...	4.3**	4.6**z	...	13.8y	...	63.9**z	...	...
175 Габон	...	73**z	17	29	29	30**z	3.8	4.6**y	...	...	87.3	...	208	...
176 Гамбия	...	100	...	3	...	21**	...	3.0	...	8.9	...	86.4	...	...
177 Гана	26	36	13	18	7	11	...	...	...	...	...	...	...	...
178 Гвинея	...	...	15	20	...	12**	1.8**	1.9**y	25.8**	25.6**y	...	...	...	...
179 Гвинея-Бисау	62 **	62**y	...	19**y	...	13**y	...	...	...	...	...	...	...	...
180 Кения	...	10	...	...	...	...	6.6	7.1	...	22.1	95.5	92.8	...	...
181 Лесото	100	100	3	0.1	11	0.2	10.2	8.4**z	25.5	18.4y	74.1	92.0**y	74	80 **z
182 Либерия	39	...	38	...	37	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183 Мадагаскар	93 **	90	22	20	...	...	1.9	2.9**z	10.2	...	79.6	71.7**z	11	15z
184 Малави	...	...	...	...	...	...	4.7	6.1	24.6	...	81.8	81.8	...	20
185 Мали	...	...	...	...	...	20	3.0	...	...	...	89.6	...	38	...
186 Маврикий	83	82	24	24	73 **	73	4.2	4.7	17.7	13.3y	91.1	71.2	348	359
187 Мозамбик	...	...	2 **	2	10 **	10	2.7	...	12.3	...	67.2	...	...	...
188 Намибия	100 **	100	4	4	5	4	7.9	7.1	...	...	93.9	92.8**y	305	302
189 Нигер	33	29	4	4	16	15	...	2.4**	...	...	...	...	...	...
190 Нигерия	...	44	...	7	...	21	...	...	...	...	...	...	...	...
191 Руанда	...	100**z	...	0.8	49	44**z	2.6**	2.8**y	...	...	...	...	...	...
192 Сан-Томе и Принсипи	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...
193 Сенегал	68	62	12	11	28 **	25**z	3.5*	3.7	...	3.5	...	91.8	...	47 **z
194 Сейшельские Острова	4	5	4	4	3	4	6.2	5.7	10.7	...	84.4	91.4	716	1050 **
195 Сьерра-Леоне	...	59	...	...	...	2y	1.0	3.8y	...	...	98.5	...	...	...
196 Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197 Южная Африка	17 *	7	0.9*	2	1 *	3**	6.2	5.4**	22.2	18.5z	98.1	98.1**	315 *	317 **z
198 Свазиленд	...	...	...	—	...	—	6.0	6.8	...	...	100.0	80.8	99	124
199 Того	53	59	36	41	18	...	4.1	2.7	24.4	13.6	96.8	95.2	26	27 **y
200 Уганда	...	99	...	11	58 **	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201 Объединенная Респ. Танзания	...	1**	0.2	0.5	...	...	2.2**	...	...	...	...	...	...	...
202 Замбия	100 *	...	2 **	3	3 **	3	2.5	2.1**z	17.6	...	99.4	...	...	...
203 Зимбабве	...	...	...	87	...	71	...	4.9**y	...	...	...	...	...	112 **z

I	Весь мир ¹	38	40	7	7	11	11	4.3	4.6	...	14.1	...	92.7	...	...
II	Страны переходного периода	0.1	1	0.3	0.4	0.2	0.4	3.8	3.3	...	18.6	...	...	...	...
III	Развитые страны	10	8	4	4	6	7	5.0	5.5	...	12.7	...	93.4	...	3794
IV	Развивающиеся страны	52	59	11	11	16	15	4.0	4.5	...	15.5	...	91.8	...	...
V	Арабские государства	89	86	7	13	8	9	...	...	...	...	...	...	...	...
VI	Центр. и Восточная Европа	1	1	0.3	0.9	0.6	1	4.5	4.6	...	...	...	93.3	...	677
VII	Центральная Азия	1	1	0.5	0.8	0.2	0.8	3.4	3.2	...	...	...	98.0	...	...
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	60	...	4	...	12	4.0	4.8	...	...	...	93.1	...	...
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	42	41	13	16	25	25	4.4	4.6	14.9	14.4	...	93.0	...	413
X	Северная Америка и Западная Европа	26	25	7	7	7	9	5.2	5.7	...	12.7	91.5	93.0	3545	4291
XI	Южная и Западная Азия	...	33	...	9	...	25	3.1	3.8	12.5	13.9	76.4	84.5	...	...
XII	Страны Африки к югу от Сахары	51	62	10	8	16	13	3.8	4.0	...	...	...	...	...	...

1. Все величины показаны как срединные. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.
(y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 12 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения целей 1, 2 и 3 ОДВ

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1					
	Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)					
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ					
	1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Арабские государства						
Алжир	...	...	2.5	1.01	3.8	0.99
Бахрейн	27.1	1.02	32.9	0.95	36.7	0.94
Джибути	0.7	1.46	0.4	1.50	1.2	0.99
Египет	6.1	0.99	10.1	0.95	13.7	0.95
Ирак	7.8	0.95	5.2	0.98	3.8	0.98
Иордания	20.8	0.88	28.6	0.91	30.4	0.93
Кувейт	32.9	1.01	78.3	1.01	69.9	1.00
Ливан	...	...	66.0	0.97	74.8	0.98
Ливийская Арабская Джамахирия	...	...	5.0	0.98**	7.8**	0.96**
Мавритания	...	...	...	...	1.9	...
Марокко	60.7	0.46	64.3	0.52	56.1	0.62
Оман	3.1	0.89	5.6	0.87	5.5	0.84
Палестинские А.Т.	13.8	...	39.9	0.97	27.4	0.96
Катар	28.3	0.93	25.6	0.98	33.9	0.92
Саудовская Аравия	6.8	0.87	5.1	0.91	4.9	0.94**
Судан ²	19.7	0.57	21.3	...	26.6	0.86
Сирийская Арабская Респ.	6.2	0.88	8.4	0.90	10.5	0.94
Тунис	7.7	...	13.5	0.95	21.6**	0.99**
Объединенные Арабские Эмираты	53.0	0.97	61.6	0.97	75.3	0.99
Йемен	0.7	0.94	0.7	0.87	0.7	0.93
Центральная и Восточная Европа						
Албания	58.6	...	41.7**	1.09**	47.0	1.03
Беларусь	84.1	...	81.2	0.92	101.9	0.98
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...
Болгария	91.6	1.01	64.3	0.99	75.5	0.98
Хорватия	28.2	0.99	41.1	0.98	45.5	0.97
Чешская Республика	95.0	0.97	90.5	1.06	102.0	1.00
Эстония	74.9	0.99	86.8	0.98	112.9	0.99
Венгрия	113.4	0.97	79.4	0.98	80.5	0.97
Латвия	44.7	1.01	50.9	0.95	74.3	0.94
Литва	57.5	1.01	50.2	0.97	58.3	0.97
Польша	46.7	...	49.8	1.01	50.6	1.00
Республика Молдова	72.7	0.95	40.3	0.96	46.9	0.97
Румыния	76.0	1.04	61.8	1.02	76.4	1.03
Российская Федерация ³	74.0	...	...	...	93.9	0.94**
Сербия и Черногория ⁴	...	...	44.1	0.99	43.7 ^Y	1.01 ^Y
Словакия	86.1	...	81.7	...	86.9	0.98
Словения	73.6	0.95	72.0	0.91	67.7	0.96
б. ю. Республика Македония	...	...	27.3	1.01	28.5	1.01
Турция	4.2	0.92	6.0	0.94	7.6	0.94
Украина	85.0	0.92	47.5	0.98	76.4	0.98
Центральная Азия						
Армения	36.6	...	...	...	34.6	1.07
Азербайджан	18.8	0.84	20.9	0.89	24.6	1.00
Грузия	58.9	...	35.4	0.99	42.7	1.06
Казахстан	72.4	...	13.9	0.95	29.4	0.98
Кыргызстан	33.5	1.02	10.5	0.78	11.3	0.95
Монголия	39.1	1.24	24.7	1.21	33.8	1.14
Таджикистан	15.8	...	8.5	0.76	10.1	0.94
Туркменистан	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	73.1	...	...	...	28.1	0.94
Восточная Азия и Тихий океан						
Австралия	71.3	1.00	...	...	101.7	1.00
Бруней-Даруссалам	47.2	0.95	50.6	1.03	48.5	1.01
Камбоджа	3.9	0.90	5.2**	1.03**	7.0	1.05

ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3				Страна или территория
Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				
НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)				
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		1990 г.		2000-2004 г. ¹		
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
Арабские государства										
93.2	0.88	92.1	0.96	94.9	0.97	77.3	0.79	90.1*	0.92*	Алжир
99.0	1.00	93.9	1.02	89.9	1.02	95.6	0.99	99.3*	1.00*	Бахрейн
31.3	0.71**	31.3	0.72	35.6	0.80	73.2	0.78	...	...	Джибути
83.7**	0.84**	90.9**	0.93**	91.4**	0.96**	61.3	0.72	73.2*	0.85*	Египет
94.2**	0.88**	91.2	0.85	90.5** ^у	0.85** ^у	41.0	0.44	...	...	Ирак
94.1	1.01	89.6	1.01	92.0	1.02	96.7	0.97	99.1*	1.00*	Иордания
49.0**	0.93**	88.2	1.00	83.4	1.02	87.5	0.99	93.1	1.02	Кувейт
77.8**	0.96**	87.5**	0.97**	90.6	0.99	92.1	0.93	...	...	Ливан
96.1**	0.96**	...	...	...	...	91.0	0.84	97.0	0.94	Ливийская Арабская Джамахирия
35.3**	0.74**	62.6**	0.94**	67.5	0.97	45.8	0.65	61.3*	0.82*	Мавритания
56.8	0.70	73.1	0.86	89.6	0.94	55.3	0.62	69.5	0.79	Марокко
69.3	0.95	75.9	1.00	71.9	1.01	85.6	0.79	98.5	0.98	Оман
...	...	96.9	1.01	90.9	1.00	...	...	98.7*	1.00*	Палестинские А.Т.
89.4	0.98	97.1	1.01	94.5	1.00	90.3	1.05	98.6*	...	Катар
58.7	0.81	56.8	0.93	54.4	0.99	85.4	0.86	95.9*	0.96*	Саудовская Аравия
43.3**	0.75**	...	...	...	...	65.0	0.71	74.6*	0.85*	Судан ²
92.3	0.91	93.0**	0.93**	97.9	0.96	79.9	0.73	95.2*	0.96*	Сирийская Арабская Респ.
93.9	0.92	94.0	0.98	97.3	1.00	84.1	0.81	94.3*	0.96*	Тунис
99.1	0.98	78.2	0.98	83.1	0.98	84.7	1.08	91.4	1.08	Объединенные Арабские Эмираты
51.7**	0.38**	57.4	0.59	71.8	0.71	50.0	0.34	67.9	0.60	Йемен
Центральная и Восточная Европа										
95.1**	1.01**	99.1**	0.99**	94.9	0.98	94.8	0.94	99.4*	1.00*	Албания
86.2**	0.95**	...	...	94.3	0.99**	99.8	1.00	99.8*	1.00*	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	99.6*	1.00*	Босния и Герцеговина
86.1	0.99	95.6	0.98	90.4	0.99	99.4	1.00	98.2*	1.00*	Болгария
74.2	1.00	88.4	0.98	89.3	0.99	99.6	1.00	99.6*	1.00*	Хорватия
86.7**	1.00**	90.2	1.01	86.5	1.00	...	...	...	...	Чешская Республика
99.5**	0.99**	97.0**	0.98**	94.9	0.99	99.8	1.00	99.8*	1.00*	Эстония
91.3	1.01	89.5	0.99	90.6	0.99	99.7	1.00	99.5*	1.00*	Венгрия
92.1**	0.99**	91.0	0.99	85.6	0.99	...	...	99.7*	1.00*	Латвия
...	...	94.5	0.99	90.9	1.00	99.8	1.00	99.7*	1.00*	Литва
96.7	1.00	...	...	97.9	1.00	...	...	...	...	Польша
88.8**	0.99**	78.2**	...	79.0	0.99	99.8	1.00	98.7*	1.01*	Республика Молдова
81.2**	1.00**	95.7	0.99	88.9	0.99	99.3	1.00	97.8*	1.00*	Румыния
98.6**	1.00**	...	...	89.7**	1.02**	99.8	1.00	99.7*	1.00*	Российская Федерация ³
69.4	1.02	...	...	95.8 ^у	1.00 ^у	...	...	99.4*	1.00*	Сербия и Черногория ⁴
...	...	...	...	85.5	1.01	...	...	99.6*	1.00*	Словакия
99.7**	1.01**	93.9	0.99	93.4	0.99	99.8	1.00	99.8	1.00	Словения
94.4	0.99	94.5	0.98	90.8	1.00	...	...	98.7*	0.99*	б. ю. Республика Македония
89.5	0.92**	...	...	86.4	0.94	92.7	0.91	96.6*	0.96*	Турция
80.2**	1.00**	...	...	84.3	1.00**	99.8	1.00	99.8*	1.00*	Украина
Центральная Азия										
...	...	...	...	94.4	0.98	99.5	1.00	99.8*	1.00*	Армения
100.0**	1.00**	80.1**	1.00**	79.9	0.97	...	...	99.9*	1.00*	Азербайджан
97.1**	1.00**	...	...	88.7	0.98	...	...	...	...	Грузия
87.6**	0.99**	...	...	91.5	0.99	99.8	1.00	99.8*	1.00*	Казахстан
92.3**	1.00**	91.0*	0.98*	89.3	0.96	...	...	99.7*	1.00*	Кыргызстан
90.1**	1.02**	89.4	1.04	79.0	1.03	...	...	97.7*	1.01*	Монголия
76.7**	0.98**	94.3	0.94	...	...	99.8	1.00	99.8*	1.00*	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	99.8*	1.00*	Туркменистан
78.2**	0.99**	...	...	...	...	99.6	1.00	99.7	1.00	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан										
99.2	1.00	94.7	1.01	96.8	1.01	...	...	...	...	Австралия
89.7**	0.95**	...	...	...	...	97.9	1.01	98.9*	1.00*	Бруней-Даруссалам
66.6**	0.83**	82.5**	0.91**	93.3	0.95	73.5	0.81	83.4*	0.90*	Камбоджа

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1					
	Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)					
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ					
	1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Китай ^{5,6}	22.7	0.99	37.9	0.97	36.4	0.92
Острова Кука ⁷	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...
Фиджи	13.4	1.06	15.4 **	1.02 **	...	...
Индонезия	18.1	...	17.5 **	1.01 **	21.4	1.09
Япония	48.1	1.02	83.1	1.02 **	84.9	1.03 **
Кирибати	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	7.3	0.87	7.9	1.11	8.0	1.05
Макао, Китай	88.8	0.98	86.9	0.95	85.3	0.95
Малайзия	35.0	1.02	109.5	0.99	98.8	1.08
Маршалловы Острова ⁴	...	...	...	...	51.5 ^z	0.97 ^z
Микронезия (Федеративные Штаты)	...	...	36.6	...	...	...
Мьянма	...	...	1.9	...	...	...
Науру ⁴	...	...	140.9 **	0.96 **	...	...
Новая Зеландия	74.5	1.00	84.5	1.00	88.4	1.01
Ниуэ ⁴	...	...	128.6	1.15	147.8 ^z	1.23 ^z
Палау ⁴	...	...	62.5	1.23	65.5 ** ^y	1.12 ** ^y
Папуа-Новая Гвинея	0.4	1.00	33.5	0.95	58.2	0.93
Филиппины	11.7	...	30.7	1.05	38.5	1.04
Республика Корея	55.4	0.98	79.8	1.00	85.8	1.01
Самоа	...	...	55.5	1.14	54.2 **	1.24 **
Сингапур	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	32.1	0.93	...	...	20.5	...
Таиланд	43.4	0.99	86.6	0.98	88.2 **	0.99 **
Тимор-Леште	...	...	...	...	11.2 ^z	...
Токелау	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	21.7	1.15	29.4 ** ^y	1.21 ** ^y
Тувалу ⁴	...	...	79.5 **	1.25 **	82.4 ^z	1.16 ^z
Вануату	...	...	73.2 **	1.11 **	75.6 ^z	1.03 ^z
Вьетнам	28.5	...	40.2	0.94	45.3	0.94
Латинская Америка и Карибский бассейн						
Ангилья ⁴	...	...	...	...	116.1 ^z	0.97 ^z
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...
Аргентина	...	...	57.0	1.02	60.5	1.01
Аруба ⁴	...	...	96.9	1.00	100.2	0.99
Багамские Острова	...	...	...	...	30.4 **	0.99 **
Барбадос	...	...	82.2	0.98	88.5	1.00
Белиз	23.2	1.13	27.8	1.03	28.8	1.07
Бермудские Острова ⁴	...	...	...	...	54.6 ^y	...
Боливия	31.5	1.00	44.1	1.01	47.3	1.02
Бразилия	46.5	...	53.5	1.01	57.2	1.00
Британские Виргинские Острова ⁴	...	...	61.6	1.16	86.4	0.95
Каймановы Острова ⁷	...	...	...	...	...	...
Чили	82.4	1.01	73.6	0.99	45.8	0.99
Колумбия	13.0	...	34.8	1.02	37.1	1.01
Коста-Рика	60.1	1.01	80.5	1.02	60.9	1.02
Куба	101.0	0.82	102.0	1.04	114.6	0.99
Доминика ⁴	...	...	76.1	1.11	51.0	0.88
Доминиканская Республика	...	...	35.2	1.01	34.3	1.01
Эквадор	41.9	...	63.6	1.04	74.4	1.03
Сальвадор	...	...	40.2	1.05	48.6	1.06
Гренада ⁴	...	...	...	...	85.8	0.99
Гватемала	...	...	37.3 *	0.99 *	55.2 ^z	1.01 ^z
Гайана	73.6	1.03	120.2	0.99	120.2	1.00 **
Гаити	34.2	0.95	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	...	21.4 ** ^z	1.05 ** ^z
Ямайка	78.1	1.03	83.6	1.08	85.7	1.05
Мексика	64.5	1.03	74.0	1.02	80.7	1.02
Монсеррат ⁴	...	...	...	...	82.9 ^z	...

ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3				Страна или территория
Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				
НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)				
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		1990 г.		2000-2004 г. ¹		
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
97.4	0.96	...	...	94.6** ^z	1.01** ^z	95.3	0.95	98.9*	0.99*	Китай ^{5,6}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука ⁷
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
99.6**	1.01**	99.4**	1.00**	99.8** ^z	1.00** ^z	97.8	1.00	99.3*	1.00*	Фиджи
96.7	0.96	...	...	92.4	0.98	95.0	0.97	98.0	0.99	Индонезия
99.7	1.00	100.0	1.00	99.9	1.00	...	...	...	...	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
62.6**	0.85**	80.2	0.92	85.0	0.93	70.1	0.76	78.5*	0.90*	Лаосская НДР
81.1**	0.98**	84.3	1.01	87.2	0.98	97.2	0.97	99.6*	1.00*	Макао, Китай
93.7**	1.00**	97.4	1.00	93.1	1.00	94.8	0.99	97.2*	1.00*	Малайзия
...	...	...	...	84.4 ^z	0.99 ^z	...	...	...	...	Маршалловы Острова ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федеративные Штаты)
97.8**	0.96**	82.5**	0.99**	84.2	1.01	88.2	0.96	94.4*	0.98*	Мьянма
...	...	81.0**	1.04**	...	...	46.6	0.41	...	...	Науру ⁴
99.6	0.99	...	...	99.7**	0.99**	...	...	...	...	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ ⁴
...	...	96.8**	0.94**	96.1** ^y	0.92** ^y	...	...	...	...	Палау ⁴
66.0**	0.86**	74.8*	0.93*	73.0** ^z	0.90** ^z	68.6	0.84	66.7*	0.93*	Папуа-Новая Гвинея
96.5**	0.99**	...	...	93.7	1.02	97.3	1.00	95.1*	1.01*	Филиппины
99.7	1.01	94.3	1.01	99.8	1.00	...	...	...	...	Республика Корея
95.6**	1.09**	94.2	1.02	97.5**	0.98**	99.0	1.00	99.5	1.00	Самоа
96.4**	0.99**	...	...	...	...	99.0	1.00	99.5*	1.00*	Сингапур
83.2**	0.86**	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
75.9**	0.97**	79.6**	0.95**	85.4	0.97	...	...	98.0*	1.00*	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
91.8	0.96	91.7	1.00	99.9 ^z	1.00 ^z	...	...	99.3*	1.00*	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу ⁴
70.6**	1.01**	90.5**	1.00**	94.1**	1.02**	...	...	...	...	Вануату
90.5**	0.92**	96.1	...	94.0** ^z	...	94.1	0.99	...	...	Вьетнам
...	...	...	...	95.2	1.02	...	...	...	...	Латинская Америка и Карибский бассейн
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
93.8**	1.00**	...	...	...	...	98.2	1.00	98.9*	1.00*	Аргентина
...	...	97.8	1.01	99.0	0.99	...	...	...	...	Аруба ⁴
89.6**	1.03**	...	...	86.4**	1.03**	96.5	1.02	...	...	Багамские Острова
80.1**	0.99**	99.7**	0.99**	100.0	1.00	99.8	1.00	99.8	1.00	Барбадос
94.0**	0.99**	94.3**	1.00**	99.2	1.02	...	...	84.2*	1.01*	Белиз
...	...	...	...	100.0** ^z	...	...	...	...	...	Бермудские Острова ⁴
90.8	0.92	96.0	0.99	95.1	1.00	92.6	0.93	97.3*	0.98*	Боливия
85.6	0.94**	...	...	97.3	...	91.8	1.03	96.6*	1.02*	Бразилия
...	...	95.6**	1.02**	93.7	0.98	...	...	...	...	Британские Виргинские Острова ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова ⁷
87.7	0.98**	87.9	0.99	84.8	0.99	98.1	1.00	99.0*	1.00*	Чили
68.1**	1.15**	86.6	...	87.4	0.99**	94.9	1.01	97.6*	1.02*	Колумбия
87.3	1.01	88.5**	1.02**	90.4	1.02	97.4	1.01	98.4	1.01	Коста-Рика
91.7	1.00	98.9	0.98	93.5	0.99	99.3	1.00	100.0*	1.00*	Куба
...	...	82.9**	0.93**	81.3	0.95	...	...	...	...	Доминика ⁴
58.2**	2.20**	88.3**	1.02**	96.4	0.95**	87.5	1.02	94.0*	1.02*	Доминиканская Республика
97.8**	1.01**	97.0	1.01	99.5	1.01	95.5	0.99	96.4*	1.00*	Эквадор
72.8**	1.02**	81.0	1.17	90.4	1.00	83.8	0.97	88.9	0.98	Сальвадор
...	...	...	...	84.2** ^y	0.90** ^y	...	...	...	...	Гренада ⁴
64.0**	0.91**	76.5**	0.93**	87.3	0.97	73.4	0.82	82.2*	0.91*	Гватемала
88.9	1.00	95.7**	0.99**	99.2**	0.98**	99.8	1.00	...	...	Гайана
22.1	1.05	...	...	...	...	54.8	0.96	66.2	1.01	Гаити
89.9**	1.02**	...	...	87.4** ^z	1.02** ^z	79.7	1.03	88.9*	1.05*	Гондурас
95.7	1.00	90.3**	1.00**	94.6	1.00	91.2	1.09	94.5	1.07	Ямайка
98.8	0.98**	99.5	1.01	99.4	1.01	95.2	0.98	97.6*	0.99*	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монсеррат ⁴

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1					
	Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)					
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ					
	1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Нидерландские Антильские О-ва	...	...	100.3	1.03	86.2 **	0.99**
Никарагуа	12.1	1.09	24.7	1.02	27.7	1.03
Панама	53.4	1.00	37.7 **	0.96**	55.8	1.01
Парагвай	27.1	1.03	25.5	1.03	30.0	1.01
Перу	29.6	...	56.1	1.02	57.9	1.02
Сент-Китс и Невис ⁴	...	...	...	...	163.5	0.90
Сент-Люсия	54.4	...	85.2	0.99	64.1	1.14
Сент-Винсент и Гренадины	44.6	1.11	...	...	...	...
Суринам	79.2	0.99	...	...	94.2 **	0.98**
Тринидад и Тобаго	8.8	1.02	59.8 **	1.01**	66.4 *	1.03**
Острова Теркс и Кайкос ⁴	...	...	...	...	125.0	1.00
Уругвай	42.6	1.03	56.0	1.01	63.4	1.02
Венесуэла	40.8	1.02	44.2	1.03	52.7	1.01
Северная Америка и Западная Европа						
Андорра ⁷	...	...	...	...	...	...
Австрия	68.9	0.99	81.5	0.99	86.4	1.00
Бельгия	104.0	1.00	109.9	0.99	116.1	0.99
Канада	60.8	1.00	66.0	1.01	64.6 **, ^z	0.98**, ^z
Кипр ⁴	48.0	0.99	59.8	1.02	59.6	1.00
Дания	99.0	1.00	91.0	1.00	91.6	1.00
Финляндия	33.6	...	48.3	0.99	56.0	0.99
Франция	83.3	1.00	110.6	1.00	112.7	1.00
Германия	...	...	93.6	0.98	99.6	0.95
Греция	56.7	1.00	68.4	1.02	67.7	1.04
Исландия	...	...	108.3	0.99	124.8	1.02
Ирландия	101.2	0.98	...	...	...	...
Израиль	85.4	...	106.0	0.98	112.2	1.00
Италия	93.9	1.01	95.4	0.98	101.4	0.98
Люксембург	92.4	...	72.9	0.99	85.5	1.01
Мальта	102.6	0.93	102.7	0.99	100.0	1.03
Монако ⁷	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	99.2	1.01	97.8	0.99	87.3	0.99
Норвегия	88.4	...	75.4	1.06	83.9	...
Португалия	52.7	0.99	66.3	1.00	72.9	1.02
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...
Испания	59.4	1.03	99.4	0.99	111.3	1.00
Швеция	64.7	...	76.1	1.01	81.1	1.00
Швейцария	59.7	1.00	93.9	0.99	99.7	1.00
Соединенное Королевство	53.2	0.99	77.5	1.01	77.7	1.01
Соединенные Штаты	62.7	0.97	57.4	0.97	58.2	...
Южная и Западная Азия						
Афганистан	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	...	...	22.3	1.08	20.6	1.07
Бутан ⁸	...	...	...	...	...	...
Индия ⁹	3.4	0.89	19.5	0.99	34.0	1.01
Иран, Исламская Республика	11.9	0.95	13.3	1.05	30.7	1.12
Мальдивские Острова	...	...	45.9	1.00	46.6	1.02
Непал	...	...	12.1 **	0.73**	17.6	0.86
Пакистан	...	...	...	...	47.3	0.88
Шри-Ланка ²	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары						
Ангола	54.4	0.51	25.5	0.53	...	...
Бенин	2.6	0.83	4.6	0.94	5.2	0.95
Ботсвана	...	...	...	...	...	...
Буркина-Фасо	0.7	1.01	1.7	1.01	1.1 **, ^z	0.92**, ^z
Бурунди	...	...	0.8	1.01	1.3	0.98
Камерун	12.4	1.01	11.6	0.95	14.9	1.01

ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3				Страна или территория
Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				
НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)				
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		1990 г.		2000-2004 г. ¹		
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
...	...	96.1	1.01	88.4**	1.05**	97.5	1.00	98.3	1.00	Нидерландские Антильские О-ва
72.2	1.04	77.9**	1.03**	85.5	1.00	68.2	1.01	86.2*	1.06*	Никарагуа
91.5	1.00	96.5**	0.99**	99.6	0.99	95.3	0.99	96.1*	0.99*	Панама
92.8	0.99	91.7	1.01	89.3	1.00	95.6	0.99	96.3*	1.00*	Парагвай
87.8**	0.99**	99.8	1.00	99.7	1.00	94.5	0.95	96.8*	0.98*	Перу
...	...	...	...	100.0	...	...	...	...	...	Сент-Китс и Невис ⁴
95.1**	0.97**	...	...	99.4	1.01	...	...	95.4*	1.01*	Сент-Люсия
...	...	...	...	90.0	0.99	...	...	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
78.4**	1.03**	...	...	97.0**	1.02**	...	...	93.5*	0.97*	Суринам
90.9	0.99	92.9	1.00	90.6	0.99	99.6	1.00	99.8	1.00	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	73.5	0.98	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос ⁴
91.9**	1.01**	92.4	1.01	90.4	1.00	98.7	1.01	99.1	1.01	Уругвай
88.1	1.03	85.9	1.01	90.8	1.01	96.0	1.01	97.2*	1.02*	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Андорра ⁷
87.7**	1.02**	89.9	1.01	89.9	1.02	...	...	...	...	Австрия
96.2	1.02	99.4	1.00	100.0	1.00	...	...	...	...	Бельгия
97.7	1.00	96.9	1.00	99.6** ^y	1.00** ^y	...	...	...	...	Канада
86.9	1.00	95.5	1.00	96.1	1.00	99.7	1.00	99.8*	1.00*	Кипр ⁴
98.3	1.00	99.4	1.00	100.0	1.00	...	...	...	...	Дания
98.3**	1.00**	98.7	1.00	100.0	1.00	...	...	...	...	Финляндия
100.0	1.00	100.0	1.00	99.3	1.00	...	...	...	...	Франция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Германия
94.6	0.99	93.4	1.00	98.5	1.00	99.5	1.00	99.5*	1.00*	Греция
99.6**	0.99**	98.3	0.98	99.6	0.99	...	...	...	...	Исландия
90.4	1.02	93.8	1.01	96.0	1.02	...	...	...	...	Ирландия
91.9**	1.03**	99.9	1.00	99.3	1.00	98.7	0.99	99.6*	1.00*	Израиль
99.8**	1.00**	99.7	0.99	99.5	0.99	...	...	...	...	Италия
81.4**	1.10**	96.0	1.02	90.3	1.01	...	...	...	...	Люксембург
97.0	0.99	99.1	1.02	96.0	0.99	97.5	1.03	96.0*	1.04*	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако ⁷
95.3	1.04	99.5	0.99	99.2	0.99	...	...	...	...	Нидерланды
100.0	1.00	100.0	1.00	100.0	1.00	...	...	...	...	Норвегия
99.8	1.00	...	...	99.5	0.99	...	...	...	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
99.8	1.00	99.6	0.99	99.7	0.99	...	...	99.6*	1.00*	Испания
99.8	1.00	99.8	1.00	99.7	0.99	...	...	...	...	Швеция
83.7	1.02	97.9	0.99	98.9	0.99	...	...	...	...	Швейцария
98.3	0.97	99.6	1.01	100.0	1.00	...	...	...	...	Соединенное Королевство
96.8	1.00	93.8	1.00	92.4	1.01	...	...	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия										
26.5**	0.55**	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
71.2	0.87	84.8**	0.98**	84.0	1.04	42.0	0.65	49.7	0.71	Бангладеш
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бутан ⁸
...	...	...	...	87.5(g)	0.94(g)	64.3	0.74	76.4*	0.80*	Индия ⁹
92.3**	0.92**	81.4**	0.97**	86.3	0.97	86.3	0.88	...	...	Иран, Исламская Республика
86.7**	1.00**	99.7**	1.01**	92.4	1.00	98.1	1.00	98.2*	1.00*	Мальдивские Острова
...	...	68.5*	0.79*	70.5** ^y	0.88** ^y	46.6	0.41	70.1*	0.75*	Непал
...	...	...	...	59.1** ^y	0.74** ^y	47.4	0.49	64.5*	0.72*	Пакистан
89.9**	0.96**	...	...	...	...	95.1	0.98	95.6*	1.01*	Шри-Ланка ²
Страны Африки к югу от Сахары										
58.0**	0.95**	61.3**	0.86**	...	...	...	...	71.4*	0.76*	Ангола
44.8**	0.52**	55.4*	0.66*	...	...	40.4	0.44	44.4*	0.56*	Бенин
84.9	1.09	78.7	1.04	80.9**	1.04**	83.3	1.10	89.1	1.09	Ботсвана
26.2	0.63	33.5	0.68	36.2	0.73	...	...	19.4*	0.55*	Буркина-Фасо
53.2**	0.85**	...	...	57.4	0.84	51.6	0.77	72.3*	0.92*	Бурунди
73.6**	0.87**	...	...	...	...	81.1	0.88	...	...	Камерун

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1					
	Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ)					
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ					
	1990/1991		1998/1999		2002/2003	
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Кабо-Верде	...	...	...	...	59.2	1.02
Центральноафриканская Республика	5.7	...	...	...	2.6	1.05
Чад	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	...	...	2.2	1.07	2.4	0.91
Конго	2.3	1.00	1.8	1.59	4.1 **	1.06**
Кот-д'Ивуар	0.9	0.94	2.6	0.97	3.5 *	0.97*
Демократическая Республика Конго	...	...	...	...	0.8 **z	0.98**z
Эваториальная Гвинея	...	...	30.9	1.04	...	...
Эритрея	...	...	5.3	0.89	5.9	1.00
Эфиопия	1.6	1.01	1.5	0.97	2.1	0.95
Габон	...	...	...	...	13.9 **z	...
Гамбия	...	...	19.7	0.91	18.3	1.03
Гана	...	...	37.0	0.99	47.0	0.97
Гвинея	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	3.2 **	1.05**	3.2 **y	1.05**y
Кения	32.9	1.13	38.3	1.07	48.2	0.99
Лесото	...	...	24.9	1.13*	29.6	0.94
Либерия	...	...	43.3	0.74	...	...
Мадагаскар	...	...	3.4 **	1.02**	10.0	...
Малави	...	...	...	...	...	...
Мали	...	...	1.9	1.08	1.6 **	1.00**
Маврикий	56.0	0.99	98.0	1.02	88.6	1.01
Мозамбик	...	...	...	...	...	...
Намибия	14.2	1.13	20.1 **	1.11**	27.5	1.30
Нигер	1.5	0.94	1.1	1.03	1.4	1.01
Нигерия	...	...	...	...	12.0	0.94
Руанда	...	...	...	...	2.5 **z	0.99**z
Сан-Томе и Принсипи	...	...	25.5 **	1.06**	25.8 **	1.11**
Сенегал	2.4	1.04	2.9	1.00	3.4	1.10
Сейшельские Острова ⁴	...	...	112.8	1.03	98.6	0.96
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	4.1 y	...
Сомали	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	16.5	1.03	24.2 *	0.99*	31.6	1.02
Свазиленд	14.0	1.83	...	...	...	...
Того	3.2	0.98	2.7	1.00	2.8	0.99
Уганда	...	...	4.0	1.00	4.3	1.04
Объединенная Республика Танзания	...	...	...	...	23.9 **	0.99**
Замбия	...	...	2.3 *	1.19*	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	39.8	...

	Срединная величина					
	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Весь мир	...	...	42.5	1.00	48.6	1.03
Страны переходного периода	72.4	...	28.1	0.95	34.6	1.07
Развитые страны	72.5	0.98	76.1	1.01	81.1	1.00
Развивающиеся страны	...	...	32.9	0.95	34.3	1.01
Арабские государства	10.8	...	13.5	0.95	17.7	0.98
Центральная и Восточная Европа	74.0	...	50.5	0.96	74.3	0.94
Центральная Азия	37.9	...	17.4	0.91	28.8	0.96
Восточная Азия и Тихий океан	32.1	0.93	53.1	1.08	56.2	1.07
Латинская Америка и Карибский бассейн	43.6	1.07	58.4	1.02	60.9	1.02
Северная Америка и Западная Европа	68.9	0.99	81.5	0.99	86.8	0.99
Южная и Западная Азия	...	...	19.5	0.99	32.3	1.06
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	4.6	0.94	5.6	0.98

1. Данные относятся к самому последнему году указанного периода. См. Введение к Статистическому приложению для более подробного объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, источников и годов, по которым представляются данные.

2. Данные по грамотности за самый последний год не включают некоторых географических регионов.

3. В странах, где существуют две или больше образовательные структуры, показатели рассчитываются на основе самой общей или наиболее распространенной структуры. В Российской Федерации такой структурой является начальное трехлетнее образование (три класса), начинающееся в 7 лет. Вместе с тем существует также и четырехлетняя структура (четыре класса), контингент учащихся в которой составляет примерно одну треть от общего числа учащихся, охваченных начальным образованием.

4. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

5. Дети поступают в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет. Так как возраст в 7 лет является наиболее распространенным возрастом для поступления в начальную школу, коэффициенты охвата были рассчитаны на основе возрастной группы 7-11 лет как по контингенту, так и по числу населения, относящегося к данной возрастной группе.

ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3				Страна или территория
Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых				
НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)				
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		1990 г.		2000-2004 г. ¹		
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
93.8**	0.95**	99.1**	0.98**	99.2	0.98	81.5	0.87	89.1	0.94	Кабо-Верде
53.5	0.66	...	...	...	...	52.1	0.60	58.5*	0.67*	Центральноафриканская Республика
36.5**	0.45**	54.7	0.62	62.8**	0.68**	48.0	0.65	37.3*	0.42*	Чад
56.7**	0.73**	49.2	0.85	...	...	56.7	0.78	59.0	0.79	Коморские Острова
79.3**	0.93**	...	...	54.0	0.96	92.5	0.95	97.8	0.99	Конго
45.6	0.71**	55.5	0.76	60.6*	0.81*	52.6	0.62	59.8*	0.74*	Кот-д'Ивуар
54.5	0.78	...	...	...	...	68.9	0.72	68.7*	0.80*	Демократическая Республика Конго
90.5**	0.97**	88.0	0.83**	84.6 ^z	0.85 ^z	92.7	0.92	93.8*	1.00*	Эваториальная Гвинея
16.1**	0.99**	33.9	0.87	45.2	0.86	60.9	0.68	...	...	Эритрея
23.3**	0.75**	35.8	0.69	51.1	0.85	43.0	0.66	57.4	0.82	Эфиопия
86.0**	1.00**	...	...	78.3** ^y	0.99** ^y	...	...	...	...	Габон
48.0**	0.71**	66.7	0.88	78.8**	0.99**	42.2	0.68	...	...	Гамбия
52.4**	0.87**	57.9**	0.93**	59.0	...	81.8	0.86	...	...	Гана
25.5**	0.51**	45.3	0.69	65.5	0.80	44.1	0.43	...	...	Гвинея
38.0**	0.56**	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
74.3**	1.00**	65.8**	1.01**	66.5	1.00	89.8	0.93	80.3*	1.01*	Кения
73.0	1.24	64.5	1.14	85.8	1.07	87.2	1.26	...	...	Лесото
...	...	43.9	0.77	...	...	57.2	0.51	70.8	0.64	Либерия
64.8**	1.00**	64.5	1.01	78.6	1.00	72.2	0.86	70.1*	0.94*	Мадагаскар
49.8	0.92	...	...	...	...	63.2	0.68	76.3*	0.86*	Малави
20.4	0.61	38.3**	0.72**	44.5	0.77	...	...	24.2*	0.52*	Мали
94.9	1.01	93.2	1.00	96.6	1.02	91.1	1.00	94.5*	1.02*	Маврикий
44.7	0.76**	47.3**	0.83**	55.3	0.91	48.8	0.48	62.8	0.64	Мозамбик
83.2**	1.09**	77.9	1.07	78.3	1.07	87.4	1.04	92.3*	1.03*	Намбия
24.0	0.58	26.1	0.66	38.2	0.69	17.0	0.37	19.8*	0.54*	Нигер
59.9**	0.78**	...	...	67.2**	0.82**	73.6	0.82	88.6	0.95	Нигерия
67.4	0.99	...	...	86.7	1.04	72.7	0.86	76.5*	0.98*	Руанда
...	...	85.5	0.98	97.1** ^z	0.94** ^z	...	...	...	...	Сан-Томе и Принсипи
47.1**	0.74**	57.9	0.88**	68.5	0.92	40.1	0.60	49.1*	0.70*	Сенегал
...	...	99.1	0.98	99.6	0.99	...	...	99.1*	1.01*	Сейшельские Острова ⁴
41.0**	0.73**	...	...	...	...	...	...	38.2*	0.64*	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
87.9**	1.03**	91.3*	1.01*	89.0	1.01	88.5	1.00	93.9*	1.01*	Южная Африка
77.2	1.04	67.2	1.02	75.3	1.00	85.1	1.01	88.1*	1.03*	Свазиленд
75.2	0.71	89.8	0.80	91.2	0.84	63.5	0.60	74.0*	0.76*	Того
52.7**	0.82**	...	...	...	...	70.1	0.76	80.2	0.86	Уганда
49.6	1.02	45.8	1.03	77.4**	0.98**	83.1	0.87	78.4*	0.94*	Объединенная Республика Танзания
79.1**	0.96**	68.5	0.97	68.4	0.98	81.2	0.88	69.4*	0.91*	Замбия
85.7**	1.00**	...	...	79.2	1.02	93.9	0.95	97.6	0.97	Зимбабве

Взвешенные средние значения						Взвешенные средние значения				
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
81.7	0.88	83.6	0.93	84.6	0.96	88.2	0.91	87.5	0.93	Весь мир
89.0	0.99	85.4	0.99	89.1	1.00	99.2	1.00	99.7	1.00	Страны переходного периода
96.2	1.00	96.6	1.00	95.6	1.01	99.7	1.00	99.7	1.00	Развитые страны
79.5	0.86	82.0	0.92	83.2	0.95	85.8	0.88	85.0	0.91	Развивающиеся страны
74.8	0.81	78.1	0.90	82.6	0.92	77.3	0.71	78.3	0.85	Арабские государства
90.1	0.98	87.2	0.97	89.0	0.98	99.2	0.98	98.9	0.99	Центральная и Восточная Европа
84.8	0.99	88.9	0.99	89.9	0.98	97.8	1.00	99.7	1.00	Центральная Азия
95.9	0.96	95.7	1.00	92.1	0.99	97.2	0.96	97.9	0.99	Восточная Азия и Тихий океан
86.4	0.99	94.4	0.99	96.4	0.99	92.7	1.00	95.9	1.01	Латинская Америка и Карибский бассейн
97.0	1.00	96.3	1.00	95.3	1.01	99.7	1.00	99.8	1.00	Северная Америка и Западная Европа
72.7	0.67	78.6	0.83	82.5	0.92	71.1	0.72	73.1	0.80	Южная и Западная Азия
54.5	0.86	56.2	0.88	63.5	0.90	74.8	0.80	72.0	0.88	Страны Африки к югу от Сахары

6. В ожидании достижения согласия в отношении данных по народонаселению, данные по НКО, публикуемые в настоящей таблице, касающиеся начального образования в Китае, носят лишь справочный характер.
 7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению.
 8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождения коэффициентов охвата и данных ООН по народонаселению.

9. Уровни грамотности за самый последний год были получены на основе абсолютных цифр, касающихся числа неграмотных и грамотных, представленных в ответах на вопросник по грамотности, разосланный СИУ.
 (g) Рассчитана для национального уровня (593 района) на основе данных в разбивке по возрасту, собранных по ступени 1 МСКО на выборочной основе (193 района) в рамках Районной информационной системы по образованию.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.
 (z) Данные за 2001/2002 г.
 (y) Данные за 2000/2001 г.

Таблица 13 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения целей 4 и 5 ОДВ

Страна или территория	ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5					
	Повышение уровня грамотности взрослых УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)				Гендерный паритет в начальном образовании БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА					
	1990 г.		2000-2004 г. ¹		1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Арабские государства										
Алжир	52.9	0.64	69.8*	0.76*	100.5	0.85	106.8	0.92	108.7	0.93
Бахрейн	82.1	0.86	87.7*	0.90*	110.0	1.00	100.7	1.01	97.1	1.00
Джибути	53.0	0.59	...	...	37.7	0.71	38.1	0.71	42.5	0.79
Египет	47.1	0.56	55.6*	0.65*	91.5	0.83	98.6**	0.92**	97.4**	0.95**
Ирак	35.7	0.38	...	...	115.6	0.84	99.5	0.82	110.1	0.83
Иордания	81.5	0.80	89.9*	0.89*	100.6	1.01	96.5	1.00	99.1	1.01
Кувейт	76.7	0.91	82.9	0.96	60.2	0.95	101.9	1.01	93.6	1.00
Ливан	80.3	0.83	...	...	113.2**	0.96**	106.7	0.96	103.4	0.97
Ливийская Арабская Джамахирия	68.1	0.62	81.7	0.77	104.7	0.94	115.7	0.98	114.1**	1.00**
Мавритания	34.8	0.52	51.2*	0.53*	50.3	0.73	86.5	0.94	88.1	0.97
Марокко	38.7	0.47	50.7	0.61	65.2	0.69	89.2	0.81	109.6	0.90
Оман	54.7	0.57	74.4	0.80	84.9	0.92	85.7	0.96	80.8	0.99
Палестинские А.Т.	...	...	91.9*	0.91*	...	...	105.7	1.01	98.8	1.00
Катар	77.0	0.98	89.2*	...	100.5	0.93	108.0	0.97	105.7	0.97
Саудовская Аравия	66.2	0.66	79.4*	0.80*	72.7	0.86	68.7	0.97	66.6	0.96
Судан ²	45.8	0.53	59.0*	0.72*	52.3	0.77	54.5**	0.85**	60.2	0.87
Сирийская Арабская Респ.	64.8	0.58	82.9*	0.82*	102.2	0.90	103.6	0.92	114.9	0.95
Тунис	59.1	0.65	74.3*	0.78*	113.7	0.89	114.9	0.95	110.7	0.96
Объединенные Арабские Эмираты	71.0	0.99	77.3	1.07	110.8	0.97	89.1	0.96	96.8	0.97
Йемен	32.7	0.23	49.0	0.41	65.4**	0.35**	73.3	0.56	83.5	0.69
Центральная и Восточная Европа										
Албания	77.0	0.77	98.7*	0.99*	100.2	1.00	108.2**	0.99**	103.5	0.98
Беларусь	99.5	1.00	99.6*	1.00*	96.0	0.96**	108.9	0.98	101.9	0.99
Босния и Герцеговина	...	...	94.6*	0.93*	...	...	...	...	...	...
Болгария	97.2	0.98	98.2*	0.99*	97.6	0.97	103.4	0.97	100.3	0.98
Хорватия	96.9	0.96	98.1*	0.98*	79.7	0.99	95.7	0.98	96.5	0.99
Чешская Республика	...	...	...	...	96.4	1.00	104.0	0.99	102.0	0.98
Эстония	99.8	1.00	99.8*	1.00*	110.8	0.97	102.2	0.97	100.7	0.96
Венгрия	99.1	1.00	99.3*	1.00*	94.5	1.00	103.5	0.98	100.3	0.99
Латвия	...	...	99.7*	1.00*	96.5	0.99	99.1	0.98	94.0	0.97
Литва	99.3	1.00	99.6*	1.00*	94.0	0.95	101.5	0.98	98.1	0.99
Польша	...	...	...	...	98.4	0.99	...	...	99.5	0.99
Республика Молдова	97.5	0.97	96.2*	0.98*	93.1	1.00	84.3	1.00	86.0	0.99
Румыния	97.1	0.97	97.3*	0.98*	91.3	1.00	104.3	0.98	99.0	0.98
Российская Федерация ³	99.2	0.99	99.4*	1.00*	109.2	1.00	100.5	0.99	118.2	1.00
Сербия и Черногория ⁴	...	...	96.4*	0.95*	72.0	1.02	103.9	0.99	98.3 ^У	1.00 ^У
Словакия	...	...	99.6*	1.00*	...	...	102.5	0.99	100.7	0.99
Словения	99.6	1.00	99.7	1.00	108.3	...	97.7	0.99	107.8	0.99
б. ю. Республика Македония	...	...	96.1*	0.96*	99.3	0.98	101.8	0.98	96.5	1.00
Турция	77.9	0.74	88.3*	0.85*	99.1	0.92	...	...	91.4**	0.93**
Украина	99.4	0.99	99.4*	0.99*	88.8	1.00	105.7	0.99	92.7	1.00
Центральная Азия										
Армения	97.5	0.97	99.4*	0.99*	...	...	...	...	98.5	0.98
Азербайджан	...	...	98.8*	0.99*	110.6**	0.99**	90.9	1.00	92.3	0.97
Грузия	...	...	...	...	97.3	1.00	95.3	1.00	90.5	0.98
Казахстан	98.8	0.99	99.5*	1.00*	88.2	0.99**	93.0	1.00	101.5	0.99
Кыргызстан	...	...	98.7*	0.99*	92.8	1.00	101.1	0.98	100.9	0.97
Монголия	...	...	97.8*	1.00*	97.2	1.02	98.2	1.04	100.8	1.02
Таджикистан	98.2	0.98	99.5*	1.00*	91.0	0.98	102.8	0.95	110.6	0.95
Туркменистан	...	...	98.8*	0.99*	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	98.7	0.98	99.3	0.99	81.4	0.98	...	...	102.7	0.99
Восточная Азия и Тихий океан										
Австралия	...	...	...	...	107.7	0.99	100.8	1.00	103.6	1.00
Бруней-Даруссалам	85.5	0.87	92.7*	0.95*	115.3	0.94	114.5	0.98	106.1	1.00
Камбоджа	62.0	0.63	73.6*	0.76*	83.4	0.81**	96.5	0.86	123.8	0.90

ЦЕЛЬ 5							Страна или территория
Гендерный паритет в среднем образовании							
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА							
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.			
В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)		
Арабские государства							
60.9	0.81	...	...	80.0	1.07	Алжир
99.7	1.03	93.9	1.08	95.6	1.07	Бахрейн	
11.6	0.66	16.2	0.72	24.3	0.68	Джибути	
70.8	0.79	80.8 **	0.92 **	85.3 **	0.94 **	Египет	
49.0	0.64	35.7	0.63	42.7	0.71	Ирак	
63.3	1.04	86.9	1.03	86.0	1.02	Иордания	
42.9	0.98	97.8 **	1.02 **	89.3	1.06	Кувейт	
...	...	77.5	1.09	79.4	1.09	Ливан	
85.9	...	...	...	104.7 **	1.06 **	Ливийская Арабская Джамахирия
13.4	0.46	18.7 **	0.73 **	22.6	0.79	Мавритания	
35.5	0.73	37.7	0.79	45.0	0.83	Марокко	
44.9	0.81	71.7	0.99	80.5	0.96	Оман	
...	...	78.8	1.04	87.9	1.06	Палестинские А.Т.	
83.6	1.06	92.3	1.06	93.9	1.04	Катар	
43.7	0.79	67.9	0.87	66.9	0.90	Саудовская Аравия	
21.5	0.79	28.5 **	...	35.4	0.84	Судан ²	
48.8	0.73	40.6	0.91	48.3	0.92	Сирийская Арабская Респ.	
44.4	0.79	72.9	1.02	77.6	1.08	Тунис	
65.4	1.21	82.1	1.08	78.7	1.03	Объединенные Арабские Эмираты	
...	...	41.9	0.37	47.3	0.45	Йемен	
Центральная и Восточная Европа							
78.3	0.86	75.8 **	1.03 **	81.1	1.00	Албания	
95.3	...	97.2	1.00	90.9	1.03	Беларусь	
...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
75.2	1.04	89.4	0.98	98.4	0.97	Болгария	
69.2	1.09	87.6	1.02	89.8	1.02	Хорватия	
91.2	0.97	82.5	1.04	96.9	1.03	Чешская Республика	
98.5	1.11	92.7	1.04	96.4	1.03	Эстония	
78.6	1.01	95.3	1.02	105.8	1.00	Венгрия	
91.0	1.00	88.4	1.04	95.3	1.00	Латвия	
91.7	...	95.7	1.01	102.5	0.98	Литва	
81.5	1.05	...	...	104.5	0.96	Польша
80.0	1.09	72.2	1.01	73.3	1.04	Республика Молдова	
92.0	0.99	78.9	1.01	84.7	1.01	Румыния	
93.3	1.06	...	...	95.0 **	...	Российская Федерация ³
63.4	1.03	92.3	1.01	88.7 ^У	1.01 ^У	Сербия и Черногория ⁴	
...	...	85.2	1.02	91.7	1.01	Словакия	
91.1	...	98.7	1.03	109.4	0.99	Словения	
55.7	0.99	82.3	0.97	84.7	0.98	б. ю. Республика Македония	
48.2	0.63	...	...	79.1 **	0.75 **	Турция
92.8	...	...	...	96.9	0.99	Украина
Центральная Азия							
...	...	...	...	86.9	1.02	Армения
87.5	1.01	76.9	0.99	82.8	0.96	Азербайджан	
94.9	0.97	72.8	0.99	80.2	1.01	Грузия	
97.5	1.04	87.4	0.99	91.8	1.00	Казахстан	
100.1	1.02	85.4	1.02	91.9	1.01	Кыргызстан	
82.4	1.14	58.3	1.27	83.7	1.16	Монголия	
102.1	...	72.6	0.86	85.8	0.83	Таджикистан	
...	...	...	...	...	...	Туркменистан
99.4	0.91	...	...	95.4	0.97	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан							
81.7	1.04	154.8	1.04	153.7	0.97	Австралия	
68.7	1.07	81.6	1.10	89.6	1.06	Бруней-Даруссалам	
28.9	0.43	16.0 **	0.53 **	25.2	0.64	Камбоджа	

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5					
	Повышение уровня грамотности взрослых УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)				Гендерный паритет в начальном образовании GROSS ENROLMENT RATIO					
	1990 г.		2000-2004 ¹ г.		1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Китай ⁵	78.3	0.79	90.9*	0.91 *	125.2	0.93	...	...	115.2	1.00
Острова Кука ⁵	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	88.6	0.93	92.9*	0.97 *	131.4	1.00**	110.5**	0.99**	108.8**z	1.00**z
Индонезия	79.5	0.84	87.9	0.90	114.3	0.98	...	...	111.7	0.98
Япония	...	...	...	...	99.7	1.00	101.4	1.00	100.4	1.00
Кирибати ⁴	...	...	...	...	...	...	130.8	1.02	110.9	1.16
Лаосская НДР	56.5	0.61	68.7*	0.79 *	103.4	0.79	116.7	0.85	116.4	0.87
Макао, Китай	90.5	0.92	91.3*	0.92 *	98.6	0.96	99.1	0.95	104.0	0.93
Малайзия	80.7	0.86	88.7*	0.93 *	93.7	1.00	97.4	1.00	93.1	1.00
Маршалловы Острова ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	106.4 ^z	0.93 ^z
Микронезия (Федеративные Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	80.7	0.85	89.7*	0.92 *	108.6	0.95	90.1	0.98	91.9	1.01
Науру ⁴	30.4	0.30	...	...	...	...	81.0**	1.04**	...	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	105.6	0.98	102.6	1.00	101.7	0.99**
Ниуэ ⁴	...	...	...	...	...	...	102.9	0.87	117.6 ^z	0.94 ^z
Палау ⁴	...	...	...	...	...	...	113.8	0.93	115.8**y	0.93**y
Папуа-Новая Гвинея	56.6	0.75	57.3*	0.80 *	66.2	0.86	74.8	0.93	73.4 ^z	0.90 ^z
Филиппины	91.7	0.99	92.6*	1.00 *	109.5	0.99	113.1	1.00	112.5	0.99
Республика Корея	...	...	...	...	104.9	1.01	95.3	1.01	105.5	0.99
Самоа	98.0	0.99	98.7	0.99	121.7	1.09	99.4	1.01	105.4**	0.97**
Сингапур	88.8	0.88	92.5*	0.92 *	103.7	0.97	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	85.8	0.86	...	...	71.6	...
Таиланд	...	...	92.6*	0.95 *	98.1	0.96	94.1	0.95	96.8	0.96
Тимор-Леште	...	...	...	...	...	...	...	...	143.3 ^z	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	98.9*	1.00 *	105.8	0.96	110.4	0.97	112.3	0.97
Тувалу ⁴	...	...	...	...	...	...	103.6**	0.96**	102.2 ^z	1.13 ^z
Вануату	...	...	74.0*	...	96.0	0.98	110.4	0.99	112.7	1.00
Вьетнам	...	...	90.3*	0.93 *	106.9	0.93**	109.4	0.92	101.0	0.93
Латинская Америка и Карибский бассейн										
Ангилья ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	99.9	1.01
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	95.7	1.00	97.2*	1.00 *	106.3	1.04**	119.7	1.00	119.4	1.00
Аруба ⁴	...	...	...	...	...	...	112.2	0.98	115.1	0.94
Багамские Острова	94.4	1.02	...	...	95.6	1.03**	...	...	92.2**	1.01**
Барбадос	99.4	1.00	99.7	1.00	93.0	1.00	104.3	0.99	108.7	0.99
Белиз	...	...	76.9*	1.01 *	111.5	0.98	118.1	0.97	122.0	0.98
Бермудские Острова ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	102.2 ^z	...
Боливия	78.1	0.80	86.5*	0.87 *	94.8	0.91	112.5	0.98	115.3	0.99
Бразилия	82.0	0.98	88.4*	1.00 *	105.3	0.94**	...	...	147.0	0.95
Британские Виргинские Острова ⁴	...	...	...	...	...	...	111.6	0.97	106.6	0.94
Каймановы Острова ⁶	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	94.0	0.99	95.7*	1.00 *	99.9	0.98	102.7	0.97	98.0	0.97
Колумбия	88.4	0.99	94.2*	1.01 *	102.2	1.15	113.7	0.97	110.3	0.99
Коста-Рика	93.9	1.00	95.8	1.00	101.9	0.99	104.3	1.00	107.6	0.98
Куба	95.1	1.00	99.8*	1.00 *	97.7	0.97	105.3	0.96	97.8	0.96
Доминика ⁴	...	...	...	...	...	...	98.8	0.95	88.2	0.93
Доминиканская Республика	79.4	0.99	87.7*	0.99 *	94.8**	1.02**	116.7**	0.98**	124.3**	1.02**
Эквадор	87.6	0.94	91.0*	0.97 *	116.5	0.99**	113.4	1.00	116.9	1.00
Сальвадор	72.4	0.91	79.7	0.94	81.1	1.01	111.6	0.97	112.5	0.95
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	119.6	0.98
Гватемала	61.0	0.77	69.1*	0.84 *	77.6	0.88**	94.0*	0.89*	106.1	0.93
Гайана	97.2	0.98	...	...	93.6	0.98	116.9	0.98	124.8	0.98**
Гаити	39.7	0.87	51.9	0.93	47.8	0.94	...	...	...	...
Гондурас	68.1	0.98	80.0*	1.01 *	109.0**	1.05**	...	...	105.8**z	1.02**z
Ямайка	82.2	1.10	87.6	1.09	101.3	0.99	95.4**	1.00**	99.8	0.99
Мексика	87.3	0.93	90.3*	0.96 *	113.9	0.98	110.9	0.99	110.4	0.99
Монсеррат ⁴	...	...	...	...	...	...	...	...	118.3**	...

ЦЕЛЬ 5

Гендерный паритет в среднем образовании

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА

1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		Страна или территория
В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
48.7	0.75	61.7	...	70.3	0.97	Китай ⁵
...	...	...	...	...	...	Острова Кука ⁶
...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
58.2 **	...	...	...	80.4 **z	1.07 **z	Фиджи
45.5	0.83	...	...	60.7	0.99	Индонезия
97.1	1.02	101.8	1.01	102.0	1.00	Япония
...	...	...	...	104.4	1.13	Кирибати ⁴
24.4 *	0.62 *	33.4	0.69	43.7	0.74	Лаосская НДР
65.1 *	1.11 *	75.5	1.10	90.9	1.07	Макао, Китай
56.3	1.07	69.4	1.11	70.3	1.11	Малайзия
...	...	...	...	75.7 ^z	1.02 ^z	Маршалловы Острова ⁴
...	...	109.2	...	...	...	Микронезия (Федеративные Штаты)
22.4	0.98	34.9	0.99	39.0	0.94	Мьянма
...	...	53.9 **	1.06 **	...	...	Науру ⁴
89.1	1.02	114.3	1.06	117.5	...	Новая Зеландия
...	...	101.4	0.82	93.8 ^z	0.98 ^z	Ниуэ ⁴
...	...	101.2	1.07	88.8 **y	1.00 **y	Палау ⁴
11.5	0.59	20.4	0.75	25.5	0.79	Папуа-Новая Гвинея
70.7	1.04	75.8	1.09	84.0	1.10	Филиппины
89.8	0.97	99.9	1.00	90.5	1.00	Республика Корея
36.1	1.22	74.9	1.11	75.9 **	1.10 **	Самоа
68.1	0.93	...	...	...	...	Сингапур
14.0	0.63	...	...	61.5	...	Соломоновы Острова
30.8	0.94	...	...	76.7	1.00	Таиланд
...	...	...	...	34.6 ^z	...	Тимор-Леште
...	...	...	...	...	...	Токелау
97.1	1.01	93.3	1.13	102.8	1.15	Тонга
...	...	78.3 **	0.88 **	84.4 ^z	0.93 ^z	Тувалу ⁴
16.7	0.79	33.1 **	0.83 **	27.8	1.08	Вануату
32.2	...	61.9	0.90	72.4	0.93	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн						
...	...	...	...	108.3 **	1.00 **	Ангилья ⁴
...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
71.1	...	89.0	1.08	99.7	1.06	Аргентина
...	...	100.6	1.04	103.1	1.07	Аруба ⁴
...	...	...	...	91.3 **	1.03 **	Багамские Острова
...	...	104.0 **	1.05 **	105.8	1.02	Барбадос
43.9	1.15	64.8	1.08	77.8 **	1.05 **	Белиз
...	...	...	...	86.1 ^z	...	Бермудские Острова ⁴
36.7	0.85	72.3	0.93	86.4 **	0.97 **	Боливия
38.4	...	...	...	110.0	1.10	Бразилия
...	...	98.8	0.91	94.7	1.16	Британские Виргинские Острова ⁴
...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова ⁶
73.5	1.08	79.6	1.04	91.2	1.01	Чили
49.8 *	1.13 *	70.6	1.11	70.8	1.11	Колумбия
43.0	1.05	56.8	1.09	66.5	1.08	Коста-Рика
88.9	1.14	79.4	1.06	92.6	0.98	Куба
...	...	85.5	1.18	113.9	1.12	Доминика ⁴
...	...	56.1 **	1.27 **	58.7 **	1.23 **	Доминиканская Республика
55.3 *	...	56.4	1.03	59.2	1.02	Эквадор
26.4 *	1.06 *	50.2	0.99	59.0	1.01	Сальвадор
...	...	...	...	148.7	0.96	Гренада
...	...	30.7 *	0.92 *	42.7	0.93	Гватемала
78.7	1.06	81.1	1.02	94.7 **	1.06 **	Гайана
20.6 *	0.96 *	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	...	...	Гондурас
65.3	1.06	84.1 **	1.02 **	84.1	1.02	Ямайка
53.3	1.01	69.1	1.02	79.0	1.09	Мексика
...	...	...	...	103.4 **	...	Монсеррат ⁴

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 4				GOAL 5					
	Повышение уровня грамотности взрослых УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)				Гендерный паритет в начальном образовании GROSS ENROLMENT RATIO					
	1990 г.		2000-2004 ¹ г.		1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Нидерландские Антильские О-ва	95.6	1.00	96.7	1.00	---	---	115.5	0.95	104.3**	1.00**
Никарагуа	62.7	1.00	76.7*	1.00*	93.5	1.06	99.9	1.03	108.5	0.99
Панама	89.0	0.98	91.9*	0.99*	106.4	0.96	108.1**	0.97**	112.0	0.97
Парагвай	90.3	0.96	91.6*	0.97*	105.4	0.97	109.6**	0.98**	110.1	0.96
Перу	---	---	87.7*	0.88*	118.9	0.97**	122.6	0.99	118.4	1.00
Сент-Китс и Невис ⁴	---	---	---	---	---	---	---	---	111.8	1.06
Сент-Люсия	---	---	90.1*	1.01*	138.5	0.94	114.8	0.98	111.8	1.00
Сент-Винсент и Гренадины	---	---	---	---	111.6	0.99	---	---	107.3	0.97
Суринам	---	---	88.0*	0.91*	100.2	1.00	---	---	125.8**	0.98**
Тринидад и Тобаго	96.8	0.98	98.5	0.99	96.7	0.99	101.7	0.99	100.1	0.97
Острова Теркс и Кайкос ⁴	---	---	---	---	---	---	---	---	85.9	0.95
Уругвай	96.5	1.01	97.7	1.01	108.6	0.99	112.8	0.99	109.3	0.98
Венесуэла	88.9	0.97	93.0*	0.99*	95.7	1.03	100.3	0.98	103.9	0.98
Северная Америка и Западная Европа										
Андорра ⁶	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Австрия	---	---	---	---	100.7	1.00	102.2	0.99	103.2	1.00
Бельгия	---	---	---	---	99.9	1.01	103.8	0.99	105.3	0.99
Канада	---	---	---	---	103.8	0.98	97.7	1.00	101.3**z	1.00**z
Кипр ⁴	94.3	0.93	96.8*	0.96*	90.0	1.00	97.4	1.00	97.6	1.00
Дания	---	---	---	---	98.3	1.00	101.9	1.00	103.9	1.00
Финляндия	---	---	---	---	98.8	0.99	99.2	1.00	102.0	0.99
Франция	---	---	---	---	108.4	0.99	105.6	0.99	104.3	0.99
Германия	---	---	---	---	101.0	1.01**	105.7	0.99	99.4	1.00
Греция	94.9	0.95	91.0*	0.94*	98.4	0.99	95.5	1.00	100.8	1.00
Исландия	---	---	---	---	101.3	0.99**	98.5	0.98	99.7	0.99
Ирландия	---	---	---	---	102.5	1.00	104.1	1.00	105.6	1.00
Израиль	91.4	0.93	96.9*	0.97*	97.9	1.03	112.9	0.99	112.2	1.00
Италия	---	---	---	---	103.7	1.00	102.5	0.99	101.1	0.99
Люксембург	---	---	---	---	90.2	1.09	99.6	1.01	99.2	0.99
Мальта	88.4	1.01	87.9*	1.03*	107.9	0.96	106.3	1.01	104.4	0.99
Монако ⁶	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Нидерланды	---	---	---	---	102.4	1.03	108.3	0.98	107.9	0.98
Норвегия	---	---	---	---	100.4	1.00	101.1	1.00	101.3	1.00
Португалия	---	---	---	---	123.0	0.95	123.1	0.96	115.3	0.95
Сан-Марино	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Испания	---	---	97.1*	0.98*	108.6	0.99	107.4	0.98	107.6	0.98
Швеция	---	---	---	---	99.8	1.00	109.7	1.03	110.5	1.03
Швейцария	---	---	---	---	90.3	1.01	106.3	0.99	107.7	0.99
Соединенное Королевство	---	---	---	---	107.4	0.97	101.8	1.01	100.1	1.00
Соединенные Штаты	---	---	---	---	103.1	0.98	100.6	1.03	98.1	1.00
Южная и Западная Азия										
Афганистан	---	---	---	---	28.8	0.55	32.7	0.08**	92.3	0.52
Бангладеш	34.2	0.53	41.1	0.62	79.6	0.86	106.0	0.97	95.9	1.04
Бутан ⁷	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Индия ⁸	49.3	0.58	61.0*	0.65*	98.6	0.76	97.9	0.83	107.5	0.94
Иран, Исламская Республика	63.2	0.75	77.0*	0.84*	109.3	0.90	95.6	0.95	91.9	0.97
Мальдивские Острова	94.8	1.00	96.3*	1.00*	134.1**	0.97**	134.1	1.01	118.0	0.98
Непал	30.4	0.30	48.6*	0.56*	113.8	0.61	112.3**	0.78**	119.3	0.89
Пакистан	35.4	0.41	48.7*	0.57*	---	---	---	---	68.5	0.71
Шри-Ланка ²	88.7	0.91	90.4*	0.96*	113.2	0.96	109.2	0.97	110.5**	0.99**
Страны Африки к югу от Сахары										
Ангола	---	---	66.8*	0.66*	92.0	0.92*	97.1	0.83	---	---
Бенин	26.4	0.41	33.6*	0.49*	58.6	0.50	82.7	0.65	109.3	0.72
Ботсвана	68.1	1.07	78.9	1.07	103.0	1.08	102.8	1.00	103.3**	1.00**
Буркина-Фасо	---	---	12.8*	0.44*	32.5	0.63	41.8	0.68	46.2	0.74
Бурунди	37.0	0.55	58.9*	0.78*	71.5	0.84	62.7**	0.80**	77.3	0.81
Камерун	57.9	0.69	67.9*	0.78*	99.5	0.86	87.5	0.82	107.6	0.85

ЦЕЛЬ 5

Гендерный паритет в среднем образовании

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА

1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		Страна или территория
В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
92.9	1.19	74.9	1.17	71.0 **	1.11 **	Нидерландские Антильские О-ва
40.4	1.37	48.4 **	1.18 **	60.7	1.17	Никарагуа
61.4	1.07	67.5 **	1.08 **	70.6	1.07	Панама
30.9	1.04	50.8	1.05	64.9	1.02 **	Парагвай
67.4	...	81.7	0.95	89.7	0.93	Перу
...	...	...	...	105.9	1.31	Сент-Китс и Невис ⁴
52.9	1.45	76.4	1.29	86.8	1.25	Сент-Люсия
58.4	1.24	...	...	69.2	1.11	Сент-Винсент и Гренадины
52.1	1.15	...	...	73.8 **	1.34 **	Суринам
80.4	1.05	81.7 **	1.08 **	82.4 **	1.08 **	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	94.0 **	0.99 **	Острова Теркс и Кайкос ⁴
81.3	...	...	...	105.6	1.13	Уругвай
34.7	1.38	56.9	1.23	69.9	1.15	Венесуэла
Северная Америка и Западная Европа						
...	...	...	...	...	...	Андорра ⁶
101.8	0.93	98.8	0.96	100.0	0.95	Австрия
101.8	1.01	142.4	1.08	160.8	1.10	Бельгия
100.8	1.00	105.3	0.99	105.3 ** ^z	0.99 ** ^z	Канада
72.1	1.02	93.2	1.03	98.4	1.02	Кипр ⁴
109.2	1.01	125.6	1.06	129.1	1.05	Дания
116.4	1.19	120.9	1.09	128.2	1.11	Финляндия
98.5	1.05	109.6	1.00	108.9	1.01	Франция
98.2	0.97	98.2	0.98	100.0	0.98	Германия
93.8	0.98	93.9	1.01	97.5	1.00	Греция
99.6	0.96	109.4	1.06	114.4	1.07	Исландия
100.2	1.09	105.4	1.06	106.8	1.09	Ирландия
88.1	1.08	90.8	1.00	93.2	0.98	Израиль
83.2	1.00	91.7	0.99	99.3	0.99 **	Италия
76.5	...	...	...	96.0	1.06	Люксембург
82.8	0.94	...	...	94.9	0.99	Мальта
...	...	...	...	...	...	Монако ⁶
119.5	0.92	124.4	0.96	121.9	0.99	Нидерланды
103.0	1.03	120.3	1.02	114.6	1.02	Норвегия
67.2	1.16	109.5	1.08	112.7	1.09	Португалия
...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
104.1	1.07	108.9	1.07	117.5	1.06	Испания
90.2	1.05	160.1	1.28	138.7	1.18	Швеция
99.1	0.95	99.9	0.92	97.9	0.94	Швейцария
88.0	1.00	156.9	1.12	178.5	1.25	Соединенное Королевство
92.1	1.01	94.9	...	94.2	1.00	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия						
10.2	...	...	...	12.5 ^z	— ^z	Афганистан
20.2	0.52	42.4	0.96	47.5	1.12	Бангладеш
...	...	...	...	...	...	Бутан ⁷
44.5	0.60	46.6	0.70	52.8	0.80	Индия ⁸
57.5	0.75	77.4	0.93	77.9	0.94	Иран, Исламская Республика
...	...	36.5	1.05	66.7	1.15	Мальдивские Острова
33.1	0.44	35.5	0.71	45.0	0.78	Непал
25.1	0.48	...	...	22.5	0.71	Пакистан
76.8	1.09	...	...	86.5 **	1.06 **	Шри-Ланка ²
Страны Африки к югу от Сахары						
12.1	...	14.7 *	0.78 *	19.1 ^z	0.78 ^z	Ангола
11.7	0.41	21.1	0.45	27.6	0.46	Бенин
37.6	1.12	71.2	1.10	72.7 **	1.06 **	Ботсвана
6.7	0.52	9.4	0.60	11.5	0.67	Буркина-Фасо
5.5	0.58	...	...	11.1	0.73	Бурунди
27.5	0.71	26.5 **	0.82 **	31.2	0.84	Камерун

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5					
	Повышение уровня грамотности взрослых УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 ЛЕТ И СТАРШЕ)				Гендерный паритет в начальном образовании GROSS ENROLMENT RATIO					
	1990 г.		2000-2004 ¹ г.		1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.	
	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Кабо-Верде	63.8	0.71	75.7	0.80	113.8	0.94**	125.6	0.96	120.6	0.95
Центральноафриканская Республика	33.2	0.44	48.6*	0.52*	65.5	0.63	...	...	65.5	0.68
Чад	27.7	0.51	25.5*	0.31*	54.7	0.45	67.0	0.58	78.3**	0.64**
Коморские Острова	53.8	0.76	56.2	0.77	75.0	0.73	75.2	0.85	89.6**	0.82**
Конго	67.1	0.75	82.8	0.87	116.8	0.90	49.6	0.95	80.4	0.93
Кот-д'Ивуар	38.5	0.51	48.1*	0.64*	65.1	0.71	73.1	0.75	77.6*	0.80*
Демократическая Республика Конго	47.5	0.56	65.3*	0.65*	70.6	0.75	49.6	0.90	...	...
Эваториальная Гвинея	73.3	0.71	84.2*	0.83*	162.6**	0.95**	131.3	0.91**	126.2 ^z	0.91 ^z
Эритрея	46.4	0.59	...	...	21.3	0.94	53.2	0.83	63.4	0.81
Эфиопия	28.6	0.53	41.5	0.69	31.8	0.66	49.9	0.60	70.0	0.77
Габон	...	...	...	...	141.8**	0.98**	134.1	1.00	132.2	0.99
Гамбия	25.6	0.62	...	...	61.1	0.68	79.9	0.85	85.2	0.98**
Гана	58.5	0.67	54.1*	0.73*	72.1	0.83	76.8	0.90	83.0	0.91
Гвинея	27.2	0.30	...	...	34.0	0.47	58.4	0.63	81.5	0.77
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	49.9**	0.55**	...	...	69.7** ^y	0.67** ^y
Кения	70.8	0.75	73.6*	0.90*	94.5	0.95	90.2	0.98	92.4	0.94
Лесото	78.0	1.37	81.4*	1.23*	112.1	1.21	109.2	1.08	126.4	1.01
Либерия	39.2	0.41	55.9	0.54	...	...	89.6	0.74	...	...
Мадагаскар	58.0	0.75	70.6*	0.85*	93.6	0.98	95.6	0.97	119.6	0.96
Малави	51.8	0.53	64.1*	0.72*	68.0	0.83	146.2	0.95**	140.1	0.96
Мали	...	...	19.0*	0.44*	25.3	0.60	48.8	0.71	58.4	0.76
Маврикий	79.8	0.88	84.3*	0.91*	109.2	1.00	107.6	1.00	103.8	1.01
Мозамбик	33.5	0.37	46.5	0.50	63.9	0.76	81.2**	0.74**	103.4	0.81
Намибия	74.9	0.94	85.0*	0.96*	123.9	1.09	113.9	1.01	105.0	1.01
Нигер	11.4	0.28	14.4*	0.48*	27.8	0.58	30.9	0.67	43.5	0.69
Нигерия	48.7	0.65	66.8	0.80	91.9	0.78	86.1**	0.76**	119.4	0.81
Руанда	53.3	0.70	64.0*	0.84*	71.3	0.98	118.6	0.97	122.0	1.00
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	107.1	0.96	126.4** ^z	0.94** ^z
Сенегал	28.4	0.49	39.3*	0.57*	57.5	0.73	68.6	0.86**	79.9	0.92
Сейшельские Острова ⁴	...	...	91.9*	1.01*	...	...	112.8	0.98	109.6	0.99
Сьерра-Леоне	...	...	29.6*	0.52*	50.3	0.69	...	...	78.9 ^y	0.70 ^y
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	81.2	0.98	82.4*	0.96*	106.6	0.99	114.4*	0.97*	105.6	0.96
Свазиленд	71.6	0.95	79.2*	0.97*	97.7	0.98	104.3	0.95	98.2	0.93
Togo	44.2	0.47	53.0*	0.56*	110.0	0.66	132.3	0.76	121.2	0.83
Уганда	56.1	0.63	68.9	0.75	68.7	0.80	143.3	0.90	140.7	0.98
Объединенная Республика Танзания	62.9	0.68	69.4*	0.80*	67.2	0.98	61.8	0.99	90.8	0.96
Замбия	68.2	0.75	67.9*	0.78*	93.7	0.91**	81.2	0.93	82.2	0.93
Зимбабве	80.7	0.87	90.0	0.92	103.6	0.99	...	...	92.9	0.98

	Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения					
	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Ж/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Весь мир	75.4	0.84	81.9	0.88	99.1	0.89	100.5	0.92	103.6	0.94
Страны переходного периода	99.2	0.99	99.4	0.99	97.0	0.99	100.5	0.99	105.6	0.99
Развитые страны	98.0	0.99	98.7	0.99	101.9	0.99	102.1	1.00	100.6	1.00
Развивающиеся страны	67.0	0.76	76.4	0.83	98.8	0.87	100.3	0.91	103.9	0.93
Арабские государства	50.0	0.56	62.7	0.69	85.7	0.80	89.7	0.87	93.8	0.90
Центральная и Восточная Европа	96.2	0.97	97.4	0.97	98.0	0.98	97.3	0.96	99.5	0.97
Центральная Азия	98.7	0.99	99.2	0.99	89.4	0.99	98.9	0.99	101.6	0.98
Восточная Азия и Тихий океан	81.8	0.84	91.4	0.92	116.9	0.94	111.6	0.99	110.9	0.99
Латинская Америка и Карибский бассейн	85.0	0.96	89.7	0.98	104.3	0.98	121.4	0.98	119.5	0.98
Северная Америка и Западная Европа	97.9	0.99	98.7	0.99	104.0	0.99	102.5	1.01	100.8	1.00
Южная и Западная Азия	47.5	0.58	58.6	0.66	92.2	0.76	94.5	0.83	102.0	0.92
	49.9	0.67	59.7	0.76	73.5	0.83	80.0	0.84	91.1	0.86

1. Данные относятся к самому последнему году указанного периода. См. Введение к Статистическому приложению для более подробного объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, источников и годов, по которым представляются данные.

2. Данные по грамотности за самый последний год не включают некоторых географических регионов.

3. В странах, где существуют две или больше образовательные структуры, показатели рассчитываются на основе самой общей или наиболее распространенной структуры. В Российской Федерации такой структурой является начальное трехлетнее образование (три класса), начинающееся в 7 лет. Вместе с тем существует также и четырехлетняя структура (четыре класса), контингент учащихся в которой составляет примерно одну треть от общего числа учащихся, охваченных начальным образованием.

4. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

ЦЕЛЬ 5						Страна или территория
Гендерный паритет в начальном образовании						
БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА						
1990/1991 г.		1998/1999 г.		2002/2003 г.		
В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	В целом (%)	ИГП (Д/Ю)	
20.9 *	...	...	...	69.7	1.09	Кабо-Верде
11.5	0.40	...	...	...	...	Центральноафриканская Республика
7.0	0.20	10.7	0.26	14.5 **	0.33 **	Чад
17.6 *	0.65 *	24.8	0.81	31.0	0.83	Коморские Острова
46.2	0.72	...	...	32.0 **z	0.71 **z	Конго
21.3	0.48	22.5 **	0.54 **	25.9 **z	0.56 **z	Кот-д'Ивуар
...	...	18.4	0.52	...	...	Демократическая Республика Конго
...	...	31.0	0.61 **	29.7 **z	0.57 **z	Эваториальная Гвинея
...	...	23.3	0.69	28.1	0.65	Эритрея
13.5	0.75	12.9	0.67	21.9	0.57	Эфиопия
...	...	45.7	0.86	50.9 **z	...	Габон
18.4	0.49	31.4	0.64	34.1 **	0.69 **	Гамбия
34.7	0.63	36.7	0.78	42.4	0.81	Гана
9.5	0.33	13.9 **	0.36 **	24.1 **	0.46 **	Гвинея
...	...	...	...	17.8 **y	0.54 **y	Гвинея-Бисау
23.8	0.74	29.9 **	0.90 **	32.9	0.92 **	Кения
25.4	1.47	31.7	1.39	34.7	1.28	Лесото
...	...	30.5	0.65	...	...	Либерия
17.6	0.97	14.3 **	0.96 **	...	...	Мадагаскар
8.0	0.46	32.9	0.70 **	33.0 **	0.76 **	Малави
6.6	0.51	13.6	0.53	19.5	0.55	Мали
52.9	1.01	70.8 **	1.00 **	81.2	1.00	Маврикий
6.9	0.57	9.8 **	0.68 **	15.9	0.66	Мозамбик
38.9	1.26	57.3	1.15	62.4	1.12	Намибия
6.5	0.43	6.7	0.63	7.0	0.66	Нигер
24.8	0.77	...	...	36.4	0.81	Нигерия
8.2	0.76	9.6	0.88	16.1	0.81	Руанда
...	...	...	...	39.2 **z	0.84 **z	Сан-Томе и Принсипи
16.3	0.53	16.7 **	0.64 **	19.4	0.69	Сенегал
...	...	114.0	1.00	110.9	1.00	Сейшельские Острова ⁴
16.6	0.57	...	...	26.4 y	0.70 **y	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	Сомали
66.3	1.16	89.8 *	1.13 *	87.7 **	1.08 **	Южная Африка
41.3	0.93	48.4	1.00	45.3	1.01	Свазиленд
22.7	0.34	33.6	0.40	...	...	Того
12.5	0.56	9.8	0.64	19.7 **	0.80 **	Уганда
4.7	0.70	5.5 **	0.82 **	...	...	Объединенная Республика Танзания
19.6	...	19.8	0.77 **	27.9	0.83	Замбия
46.9	0.87	...	...	36.3	0.91	Зимбабве

Срединная величина		Взвешенные средние значения				
56.3	1.07	59.7	0.90	65.2	0.94	Весь мир
95.1	...	88.9	1.01	92.8	0.98	Страны переходного периода
91.7	...	103.4	1.01	106.6	1.03	Развитые страны
39.7	...	51.8	0.86	58.3	0.92	Развивающиеся страны
48.8	0.73	59.9	0.88	65.0	0.91	Арабские государства
86.3	1.03	85.4	0.98	92.3	0.95	Центральная и Восточная Европа
97.5	1.04	85.7	0.97	89.0	0.97	Центральная Азия
52.5	0.91	64.4	0.93	71.0	0.98	Восточная Азия и Тихий океан
53.3	1.01	71.7	1.09	88.2	1.08	Латинская Америка и Карибский бассейн
98.5	1.05	105.3	1.01	108.2	1.04	Северная Америка и Западная Европа
33.1	0.44	45.6	0.74	49.9	0.84	Южная и Западная Азия
17.6	0.81	24.5	0.80	28.4	0.78	Страны Африки к югу от Сахары

5. Дети поступают в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет. Так как возраст в 7 лет является наиболее распространенным возрастом для поступления в начальную школу, коэффициенты охвата рассчитывались на основе возрастной группы 7-11 лет как по охвату, так и по контингенту, относящемуся к данной возрастной группе.

6. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за расхождения коэффициентов охвата и данных ООН по народонаселению.

8. Уровни грамотности за самый последний год были получены на основе абсолютных цифр, касающихся числа неграмотных и грамотных, представленных в ответах на вопросник по грамотности, разосланный СИУ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г. (y) Данные за 2000/2001 г. (z) Данные за 2001/2002 г.

Таблица 14 Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения цели 6 ОДВ

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

Страна или территория	ОЖИДАЕМОЕ ЧИСЛО ЛЕТ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования)									ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА					
	1990/1991 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			1990/1991 г.		1998/1999 г.		2001/2002 г.	
	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
Арабские государства															
1 Алжир	10.3	...	...	...	...	...	12.4**	...	...	94.5	0.99	95.0	1.02	97.0	1.01
2 Бахрейн	13.5	13.2	13.7	12.8**	12.3**	13.4**	13.5**	12.9**	14.2**	89.2	1.01	97.4**	1.01**	99.1**	1.02**
3 Джибути	...	...	...	3.5**	...	...	4.4**	5.1**	3.8**	87.3	...	76.7	1.19	80.2**	...
4 Египет	9.7	10.8	8.5	12.4**	...	...	11.6**	...	...	...	...	...	...	98.0**	1.04**
5 Ирак	...	...	...	8.9**	10.1**	7.5**	...	...	...	...	...	65.6**	0.94**	...	...
6 Иордания	12.5	12.4	12.7	...	...	...	12.8**	12.7**	13.0**	99.1	1.02	97.7	0.99	97.1	1.01
7 Кувейт	...	...	...	13.5**	12.9**	14.3**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
8 Ливан	...	...	...	12.6**	12.4**	12.7**	13.2**	12.9**	13.5**	...	...	91.3	1.07	91.9	1.05
9 Ливийская Арабская Джамахирия	13.0	...	...	...	...	...	16.4**	15.9**	17.0**	...	...	...	...	...	...
10 Мавритания	4.1	5.0	3.2	6.9**	...	...	7.1**	7.4**	6.7**	75.3	0.99	65.2**	0.92**	60.6	0.99
11 Марокко	6.6	7.8	5.4	8.2**	9.1**	7.3**	9.9**	10.5**	9.2**	75.1	1.02	81.9	1.00	81.2	0.98
12 Оман	8.2	8.8	7.7	...	...	...	10.4**z	10.5**z	10.4**z	96.9	0.99	93.7	1.00	98.0	1.00
13 Палестинские А.Т.	...	...	...	11.9	11.7	11.9	12.9	12.4	13.1	...	...	...	...	...	...
14 Катар	12.3	11.8	13.2	13.3**	12.6**	14.3**	13.1**	12.6**	13.7**	64.1	1.02	...	...	...	...
15 Саудовская Аравия	7.8	8.4	7.2	9.7**	9.8**	9.5**	9.6**	9.7**	9.5**	82.9	1.03	95.3	1.00	91.5	0.98
16 Судан	4.4	5.0	3.9	5.1**	...	...	...	...	...	93.8	1.09	84.1**	1.10**	84.3	1.09
17 Сирийская Арабская Респ.	10.0	10.9	8.9	...	...	...	...	...	...	96.0	0.98	91.8	0.99	91.4	1.02
18 Тунис	10.4	11.3	9.5	12.7**	12.8**	12.5**	13.3**	13.0**	13.6**	86.6	0.83	92.1	1.02	96.2	1.01
19 Объед. Арабские Эмираты	11.0	10.6	11.7	11.2**	10.7**	12.1**	12.1**	11.4**	13.1**	80.0	0.99	92.4	0.99	92.5	1.00
20 Йемен	...	...	...	7.8**	10.6**	4.9**	...	...	...	...	...	...	...	75.9	0.89
Центральная и Восточная Европа															
21 Албания	11.5	11.7	11.3	...	...	...	11.4	11.2	11.6	...	...	...	...	...	...
22 Беларусь	13.1	...	...	13.8**	13.6**	14.0**	14.2	13.7	14.6	...	...	...	...	...	...
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	12.3	12.3	12.3	12.7	12.2	13.1	12.8	12.7	12.8	90.6	0.99	...	...	...	...
25 Хорватия	10.2	...	...	12.5	12.2	12.6	13.1	12.8	13.3	...	...	...	...	...	...
26 Чешская Республика	11.9	12.1	11.7	...	...	...	14.9	14.6	15.1	...	...	98.3	1.01	97.7	1.01
27 Эстония	12.8	12.6	13.0	13.9	13.2	14.6	15.8	14.4	16.7	...	...	99.1	1.01	98.4	1.02
28 Венгрия	11.4	11.4	11.4	14.0**	13.8**	14.3**	15.6	14.9	16.1	97.6	...	...	...	...	...
29 Латвия	12.4	12.2	12.5	13.7	12.8	14.4	15.2	13.8	16.1	...	...	...	...	...	...
30 Литва	...	...	...	...	...	...	15.8	14.9	16.5	...	...	...	...	...	...
31 Польша	12.2	12.0	12.4	...	...	...	15.6	14.9	16.1	97.8	...	98.6	...	99.3	...
32 Республика Молдова	11.9	...	...	9.9**	9.7**	10.1**	10.1	9.8	10.4	...	...	...	...	...	...
33 Румыния	11.5	11.5	11.4	11.8	11.6	12.0	12.7	12.3	13.0	...	...	...	...	...	...
34 Российская Федерация	12.5	12.0	13.0	...	...	...	13.5**	...	...	...	...	...	...	...	...
35 Сербия и Черногория	...	...	...	13.3	13.2	13.4	12.9**y	12.7**y	13.1**y	...	...	...	...	...	...
36 Словакия	...	...	...	13.1**	13.0**	13.3**	14.0	13.7	14.1	...	...	...	...	...	...
37 Словения	...	...	...	14.3**	13.6**	14.8**	16.3**	15.5**	16.8**	...	...	...	...	...	...
38 б. ю. Республика Македония	11.0	11.0	11.0	11.9	11.9	11.9	11.2**	11.0**	11.5**	...	...	...	...	...	...
39 Турция	8.5	9.5	7.4	...	...	...	10.9**	11.8**	9.9**	97.6	0.99	...	...	...	...
40 Украина	12.3	...	...	...	...	...	13.4	13.0*	13.7*	97.7	...	...	...	...	...
Центральная Азия															
41 Армения	...	...	...	...	...	...	10.9	10.5	11.2	...	...	...	...	...	...
42 Азербайджан	10.5	10.8	10.3	10.0	10.1	9.9	10.6	10.7	10.4	...	...	...	...	...	...
43 Грузия	12.4	12.3	12.4	10.8**	10.6**	10.9**	11.3**	11.2**	11.3**	...	...	...	...	...	...
44 Казахстан	12.4	...	...	11.5	11.3	11.7	13.5**	13.1**	13.9**	...	...	...	...	...	...
45 Кыргызстан	10.4	...	...	11.6	11.3	11.8	12.8	12.5	13.1	...	...	...	...	...	...
46 Монголия	9.4	8.8	10.0	8.7**	7.8**	9.6**	11.0	10.0	11.9	...	...	...	...	...	...
47 Таджикистан	11.7	...	...	9.9**	10.7**	9.1**	11.3	12.2	10.2	...	...	...	...	...	...
48 Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
49 Узбекистан	11.6	...	...	...	...	...	11.6**	11.8**	11.4**	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан															
50 Австралия	13.2	13.0	13.4	19.6**	19.0**	19.9**	20.6	19.4	20.8	...	...	...	...	...	...
51 Бруней-Даруссалам	...	...	...	13.1**	12.7**	13.4**	13.4**	13.1**	13.8**	...	...	...	...	93.0y	1.01y
52 Камбоджа	7.0	...	...	...	...	...	9.1**	9.9**	8.3**	...	...	56.3**	0.93**	60.9	1.05

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ (СУУ)			ДОЛЯ (%) УЧИТЕЛЕЙ ЖЕНСКОГО ПОЛА			КВАЛИФИЦИР. УЧИТЕЛЯ (% от общего числа)		ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВИДЕ ДОЛИ (%) ВВП			ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧ. ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) в постоянных долл. США за 2002 г.			ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧ. ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) при ППС в постоянных долл. США за 2002 г.		
1990/1991 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1990/1991 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.
Арабские государства																
28	28	28	39	46	49	94	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...
19	...	16** ^z	54	...	76** ^z	...	...	...	...	2.1**	...	...	1 731**	...	...	2 701**
43	40	34** ^z	37	28	30** ^z	...	...	2.0	...	...	411	...	...	...	...	...
24	23**	22**	52	52**	54**	...	100** ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	25	19	70	72	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	...	20**	62	...	64**	...	...	...	1.9	2.0	...	216	239	...	477	561
18	13	13	61	73	83	100	100	1.5	...	...	...	...	...	...	...	...
...	14	17	...	82	87	...	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	47	41	18	26	25**	...	...	1.3	...	...	50	...	...	111	...	...
27	28	28	37	39	44	...	...	...	2.3	2.5	...	210	217	...	561	679
28	25	21**	47	52	57**	100	100** ^z	1.7	1.5	1.5**	677	800	880**	988	1 572	1 466**
...	...	36	...	...	62	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
11	13	12	72	75	83	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	12	12	48	54	51	...	93 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
34	...	29**	51	...	62**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
25	25**	24** ^z	64	68**	68** ^z	...	88 ^y	...	...	2.1	...	...	131	...	...	388
28	24	22	45	50	50	...	94** ^y	...	...	2.2**	...	...	346**	...	...	1 088**
18	16	15	64	73	80	...	...	...	...	...	...	...	1 532	...	...	...
...	30**	...	...	21**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа																
19	23**	21	55	75**	76	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	20	16	...	99	99	...	98	1.6	...	...	...	...	...	...	...	...
...
15	18	17	77	91**	92	...	...	2.6	0.7	0.7** ^z	...	223	305** ^z	...	796	1 213** ^z
19	19	18	75	89	90	100	100	...	...	0.9**	...	...	1 054**	...	...	2 148**
23	18	17	...	85**	84	...	...	...	0.6	0.7	...	623	814	...	1 452	1 887
...	16	14** ^z	...	...	...	...	...	...	1.4	1.4	...	605	935	...	1 440	2 390
13	11	10	84	85	84	...	...	2.3	0.9**	1.0	1 110	932**	1 287	3 146	2 173**	2 660
15	15	14	...	97	97	...	...	...	...	1.1** ^y	...	...	677** ^y	...	...	1 705** ^y
18	17	16	94	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	...	11**	...	...	...	...	...	1.8	...	1.8	435	...	1 121	1 682	...	2 418
23	21	19	97	96	96	...	...	...	...	0.8**	...	...	65**	...	...	251**
22	19**	17	84	85**	87	...	...	1.2	...	0.5**	501	...	211**	1 616	...	673**
22	18**	17	99	98**	97**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	20**	20 ^y	...	82**	82 ^y	100**	100 ^y	...	...	...	...	733	...	...	...	...
...	19	18	...	93	92	...	...	...	...	0.6	...	...	520	...	...	1 515
...	14	13	...	96	96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	22	20	...	66	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
30	...	...	43	...	...	...	...	1.1	...	1.4** ^z	212	...	286** ^z	336	...	800** ^z
22	20	19	98	98	99	...	100	...	0.5**	...	...	77**	...	...	337**	...
Центральная Азия																
...	...	18	...	...	99	...	...	...	...	0.2** ^z	...	...	36** ^z	...	...	143** ^z
...	19	15	...	83	85	100	100	...	...	0.6**	...	...	54**	...	...	235**
17	17	14	92	92	95	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	...
21	...	19	96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...	24	24	81	95	97	48	52	...	0.9**	...	...	...	...	...	...	...
28	32	31	90	93	93	...	93 ^y	...	...	3.2	...	...	157	...	...	586
21	22	22	49	56	62	...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...
...
...
24	...	...	79	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан																
...	18	...	...	...	...	...	...	...	1.5**	1.6	...	2 844**	3 346	...	3 513**	4 542
...	14*	13**	...	66*	71**	...	...	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...
33	48**	56	31	37**	40	...	96 ^z	...	0.5	1.3 ^z	...	7	18 ^z	...	37	115 ^z

Таблица 14 (продолжение)

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

Страна или территория	ОЖИДАЕМОЕ ЧИСЛО ЛЕТ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования)									ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА					
	1990/1991 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			1990/1991 г.		1998/1999 г.		2001/2002 г.	
	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
53 Китай	9.3	10.0	8.6	...	...	...	10.8**	10.9**	10.6**	86.0	...	97.3	1.00	99.0	0.98
54 Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	51.5	0.84	...	...
55 Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56 Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	92.0**	1.04**	88.5**y	1.08**y
57 Индонезия	10.1	...	...	...	...	...	11.1	11.3	11.0	83.6	...	...	...	89.1	1.02
58 Япония	13.4	13.7	13.1	14.3**	14.5**	14.2**	14.7**	14.8**	14.5**	100.0	1.00	...	...	...	...
59 Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.4	1.14	...	...	...	...
60 Лаосская НДР	...	...	...	8.4**	9.4	7.4**	9.1**	10.1**	8.1**	...	...	54.3	0.98	64.1	1.02
61 Макао, Китай	11.5	12.0	11.1	12.1**	12.3**	11.9**	15.1	13.9	14.0	...	...	...	...	99.7	1.01
62 Малайзия	9.9	9.8	10.0	12.0**	11.7**	12.2**	12.3	11.8	12.8	98.2	1.00	...	...	87.1	1.00
63 Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64 Микронезия (Фед. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65 Мьянма	6.9	...	...	...	...	...	7.4**z	...	...	...	...	...	...	64.6	1.03
66 Науру	...	...	...	8.1**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
67 Новая Зеландия	14.6	14.5	14.7	17.5**	17.0**	17.9**	18.9	...	...	92.2	1.02	...	...	...	...
68 Ниуэ	...	...	...	12.3	...	...	12.8 ²	13.3 ²	12.4 ²	...	...	75.8	...	...	...
69 Палау	...	...	...	...	...	...	15.0**y	14.5**y	15.6**y	...	...	84.2	0.82	...	...
70 Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	5.7**	6.1**	5.3**	...	...	...	59.1	0.98	68.0	1.01	50.6y	0.96y
71 Филиппины	10.8	10.6	11.1	11.7**	11.4**	11.9**	12.0**	11.7**	12.3**	...	...	...	...	76.0	1.11
72 Республика Корея	13.7	14.4	12.9	14.9**	15.7**	14.0**	16.9	17.5	15.9	99.5	1.00	99.9	1.00	99.9	1.00
73 Самоа	...	...	...	11.7**	11.5**	12.0**	11.8**z	11.6**z	12.0**z	...	...	82.6	...	93.8y	0.95y
74 Сингапур	11.9	12.3	11.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75 Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	8.7	...	...	84.9	...	...	...	...	...
76 Таиланд	...	...	...	...	...	...	12.5**y	12.7**y	12.3**y	...	...	94.1**	1.04**	...	...
77 Тимор-Леште	...	...	...	...	...	...	11.4**z	...	...	...	...	...	...	...	...
78 Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79 Тонга	...	...	...	...	...	...	13.5**z	13.3**z	13.7**z	89.6	0.89	...	...	...	...
80 Тувалу	...	...	...	10.9**	...	...	10.8 ²	10.6 ²	11.1 ²	...	...	...	...	...	...
81 Вануату	...	...	...	...	...	...	9.4**z	...	...	...	...	95.3**	...	72.1x	0.99x
82 Вьетнам	7.5	...	...	10.4**	10.9**	9.8**	10.6**	11.0**	10.1**	...	...	82.8	1.08	87.1**	0.99**
Латинская Америка и Карибский бассейн															
83 Ангилья	...	...	...	...	...	...	12.5 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
84 Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
85 Аргентина	...	...	...	14.9**	14.3**	15.6**	16.4	15.2	17.2	...	...	94.7	1.03	92.2	1.02
86 Аруба	...	...	...	13.3**	13.2**	13.4**	13.5 ²	13.2 ²	13.7 ²	...	...	96.8	0.99	95.0	1.02
87 Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75.2**	...
88 Барбадос	...	...	...	15.0**	14.4**	15.6**	14.3**y	13.6**y	15.1**y	...	...	94.1	0.95	98.8	0.98
89 Белиз	...	...	...	...	...	...	12.5**	12.4**	12.7**	67.4	0.96	77.8	1.04	81.5x	1.00x
90 Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	15.3**z	...	...	...	...	...	...	96.3y	...
91 Боливия	10.1	...	...	12.8**	13.5**	12.1**	14.2**	...	...	...	...	79.4	0.97	84.4	0.98
92 Бразилия	10.3	...	...	...	...	...	14.7	14.1	15.0	...	...	...	...	...	...
93 Британские Виргинские О-ва	...	...	...	15.8**	...	...	14.7**	13.7**	15.8**	...	...	...	...	...	...
94 Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
95 Чили	...	...	...	12.7**	12.8**	12.6**	15.0**	15.2**	14.9**	...	...	99.8	1.00	99.2	0.98
96 Колумбия	8.8	8.3	9.4	11.1**	10.9**	11.3**	11.0**	10.8**	11.3**	62.1	0.63	63.4	1.28	69.4	1.10
97 Коста-Рика	9.7	...	...	10.1**	9.9**	10.3**	10.7**	10.6**	10.9**	82.4	1.04	...	...	91.6	1.03
98 Куба	12.4	11.9	12.9	12.1**	...	...	13.3**	13.1**	13.4**	91.6	...	93.7	1.00	97.9	1.00
99 Доминика	...	...	...	11.8**	...	...	13.1**	12.6**	13.6**	...	...	...	...	83.7	1.09
100 Доминиканская Республика	...	...	...	...	...	...	12.7**	11.9**	13.6**	...	...	75.1**	1.11**	69.1**	**
101 Эквадор	11.4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	77.0	1.01	74.4	1.02
102 Сальвадор	9.0	9.1	8.9	10.7**	10.8**	10.6**	11.3**	11.4**	11.1**	...	...	61.3**	1.03**	68.9	1.06
103 Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79.0	1.17
104 Гватемала	...	...	...	...	...	...	9.1**	9.5**	8.7**	...	...	60.4**	0.88**	65.2	0.95
105 Гайана	...	...	...	...	...	...	...	...	...	93.1	0.99	97.4	...	77.2x	1.18x
106 Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107 Гондурас	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108 Ямайка	11.0	11.0	11.1	...	...	...	11.8**	11.3**	12.3**	...	...	...	...	89.7	...
109 Мексика	10.8	11.0	10.6	11.8**	11.8**	11.7**	12.6	12.3	12.7	79.5	...	89.0	1.02	93.0	1.02
110 Монсеррат	...	...	...	...	...	...	13.6 ²	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 14 (продолжение)

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

Страна или территория	ОЖИДАЕМОЕ ЧИСЛО ЛЕТ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования)									ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						
	1990/1991 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			1990/1991 г.		1998/1999 г.		2001/2002 г.		
	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
111	Нидерландские Антильские О-ва	...	...	...	12.3**	12.0**	12.6**	11.5 ^z	11.0 ^z	11.9 ^z	...	...	...	...	88.5Y	...
112	Никарагуа	8.3	7.7	8.8	...	...	...	10.5**	10.3**	10.8**	45.6	...	...	...	64.8	1.08
113	Панама	11.2	...	...	...	...	...	13.2**	12.6**	13.8**	...	...	...	...	89.8	1.02
114	Парагвай	8.6	8.7	8.5	...	...	...	12.1**	12.0**	12.3**	70.5	1.04	70.0**	1.03**	69.7**	1.04**
115	Перу	12.2	...	...	...	...	...	13.8**	13.8**	13.8**	...	...	87.9	0.99	83.6	0.98
116	Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	15.9**Y	...	...	...	...	...	...	78.4Y	1.12Y
117	Сент-Люсия	12.9	12.6	13.1	...	...	...	...	...	...	...	...	90.1**	...	96.6Y	...
118	Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88.0	...
119	Суринам	...	...	...	...	...	...	12.5**Z	11.6**Z	13.4**Z	...	...	...	...	...	...
120	Тринидад и Тобаго	11.1	11.1	11.2	11.8**	11.5**	12.0**	11.8**	11.6**	12.1**	97.9	1.04	100.0	...	71.2**Y	1.15**Y
121	Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	12.8**Z	12.2**Z	13.3**Z	...	...	...	...	45.9	1.23
122	Уругвай	12.9	...	...	...	...	...	14.9**	14.0**	15.8**	94.5	1.03	88.3	1.06	92.9	1.04
123	Венесуэла	10.8	...	...	...	...	...	11.8**	11.5**	12.0**	86.1	1.09	90.8	1.08	84.2	1.07
Северная Америка и Западная Европа																
124	Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
125	Австрия	13.8	14.2	13.4	15.2**	15.2**	15.1**	14.9	14.5	15.1	...	...	...	...	...	...
126	Бельгия	14.0	14.0	14.1	17.8**	17.4**	18.2**	19.2	18.3	19.9	...	...	...	...	...	...
127	Канада	16.9	16.4	17.3	16.0**	15.7**	16.3**	16.0**Z	15.7**Z	16.4**Z	...	...	...	...	...	...
128	Кипр	10.3	10.3	10.4	12.5	12.3	12.7	13.4	13.3	13.5	99.9	...	96.1	1.03	99.3	1.01
129	Дания	14.3	14.1	14.5	16.1**	15.6**	16.6**	16.9	15.8	17.6	94.2	1.00	100.0	1.00	...	...
130	Финляндия	15.2	14.5	16.0	17.5**	16.7**	18.2**	18.3	16.8	19.1	99.8	1.00	99.8	1.00	99.9	1.00
131	Франция	14.3	14.0	14.6	15.6**	15.3**	15.8**	15.6	15.1	15.9	96.4	...	98.0	0.99	...	...
132	Германия	14.5	...	...	16.0**	16.2**	15.8**	15.8	15.5	15.7	...	...	...	...	...	...
133	Греция	13.4	13.5	13.3	14.2**	14.0**	14.4**	15.8	15.5	16.0	99.7	1.00	...	...	...	...
134	Исландия	15.3	15.3	15.3	16.7**	16.0**	17.3**	18.3	16.6	19.4	...	...	99.8	1.00	99.7	0.99
135	Ирландия	12.7	12.6	12.8	16.3**	15.6**	16.7**	17.0	16.1	17.7	99.5	1.01	95.1	1.03	99.2	1.02
136	Израиль	13.2	12.9	13.4	14.8**	14.4**	15.2**	15.6	14.7	16.0	...	...	...	...	85.2**	0.99**
137	Италия	13.4	13.5	13.4	14.7**	14.5**	14.9**	15.6	15.1**	16.0**	99.6	1.01	96.6	...	96.5Y	1.01Y
138	Люксембург	...	...	...	...	...	...	13.5**	13.3**	13.7**	...	...	...	...	99.0**Y	1.00**Y
139	Мальта	12.9	13.2	12.5	...	...	...	14.5	14.1	14.6	99.3	1.01	99.4	0.99	99.3	1.01
140	Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	82.9	0.81	...	...	...	...
141	Нидерланды	15.2	15.6	14.9	16.5**	16.7**	16.2**	16.6	16.4	16.6	...	...	99.9	1.00	99.8	1.00
142	Норвегия	14.4	14.1	14.7	17.5**	16.9**	18.0**	17.8	16.4	18.5	99.6	1.01	...	...	99.5	0.99
143	Португалия	12.5	12.2	12.7	15.8**	15.4**	16.1**	16.1	15.3	16.6	...	...	...	...	...	...
144	Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	88.1	1.27	...	...	...	...
145	Испания	14.6	14.3	14.8	15.7**	15.4**	16.0**	16.2	15.5	16.6	...	...	...	...	...	...
146	Швеция	13.1	12.8	13.4	19.0**	17.3**	20.8**	19.1	16.8	20.7	99.8	1.00	...	...	...	...
147	Швейцария	13.8	14.2	13.3	15.5**	16.0**	15.0**	15.9	15.8	15.6	79.7	0.98	...	...	...	...
148	Соединенное Королевство	14.2	14.4	14.0	20.0**	19.3**	20.7**	22.0	19.8	23.5	...	...	...	...	...	...
149	Соединенные Штаты	15.3	14.9	15.7	...	...	...	15.7**	14.4**	16.3**	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия																
150	Афганистан	2.5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
151	Бангладеш	5.6	6.4	4.7	8.5**	8.7**	8.2**	8.4	8.2	8.5	...	...	54.7	1.20	53.9	1.20
152	Бутан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	87.5	1.03	91.0Y	1.05Y
153	Индия	8.1	9.6	6.6	...	...	...	9.7**	10.3**	8.9**	...	...	62.0	0.95	61.4Y	...
154	Иран, Исламская Республика	9.7	10.7	8.6	11.6**	12.2**	10.9**	11.6**	12.1**	11.1**	89.9	0.98	...	...	94.6**	... **
155	Мальдивские Острова	...	...	...	11.6	...	...	11.9	11.8	12.1	...	...	...	...	...	...
156	Непал	7.7	9.8	5.5	...	...	...	9.7**	10.6**	8.8**	...	...	...	...	64.9	1.06
157	Пакистан	4.7	6.1	3.2	...	...	...	5.4**	6.3**	4.5**	...	...	...	...	...	...
158	Шри-Ланка	12.0	11.9	12.1	...	...	...	...	...	...	94.4	1.01	...	...	98.4**	1.01**
Страны Африки к югу от Сахары																
159	Ангола	4.8	...	...	5.2**	5.8**	4.6**	...	...	...	...	...	...	...	...	...
160	Бенин	4.2	5.7	2.6	6.9**	8.7**	5.1**	...	...	...	55.1	1.02	...	...	68.3	0.93
161	Ботсвана	9.4	9.1	9.8	11.4**	11.3**	11.5**	11.3**	11.2**	11.3**	96.6	1.07	87.6	1.08	87.6**	1.07**
162	Буркина-Фасо	2.5	3.1	1.9	...	...	...	3.7**	4.3**	3.0**	69.7	0.96	68.3	1.05	66.2**	1.05**
163	Бурунди	4.9	5.4	4.4	...	...	...	5.6**	6.3**	4.9**	61.8	0.89	...	...	67.5	1.06

Таблица 14

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ (СУУ)			ДОЛЯ (%) УЧИТЕЛЕЙ ЖЕНСКОГО ПОЛА			КВАЛИФИЦИР. УЧИТЕЛЯ (% от общего числа)		ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВИДЕ ДОЛИ (%) ВВП			ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧ. ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) в постоянных долл. США за 2002 г.			ТЕКУЩИЕ ГОС. РАСХОДЫ НА НАЧ. ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) при ППС в постоянных долл. США за 2002 г.			
1990/1991 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1990/1991 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1998/1999 г.	2002/2003 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.	1990 г.	1998 г.	2002 г.	
...	20	20**	...	86	86**	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	111
33	37	35	87	83	82	74	74	...	...	1.3	...	...	57	...	...	187	112
23	26**	24	...	75**	76	...	75	1.8	1.9**	1.5 ^z	354	535**	425 ^z	586	784**	645 ^z	113
25	19**	27	...	76**	72	...	...	0.5	...	2.0	33	...	112	100	...	518	114
29	25	25	...	60	67	...	78** ^y	...	1.1	1.0	...	136	134	...	275	318	115
22	...	17	74	...	85	...	56	...	...	1.3	...	...	603	...	...	966	116
29	22	22	83	84**	85	...	77	2.6	...	...	396	...	...	551	...	...	117
20	...	18**	67	...	73**	...	73**	...	...	3.3	...	...	604	...	...	1070	118
22	...	19**	84	...	85**	...	100 ^z	5.0	...	...	534	...	...	...	...	...	119
26	21	19	70	76	75	71	83	1.6	1.3	1.7 ^z	485	581	994** ^z	657	946	1270** ^z	120
...	20**	15	...	93**	87	61**	80**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	121
22	21	21	...	92**	...	...	...	1.1	...	1.2** ^z	270	...	441** ^z	526	...	691** ^z	122
23	...	...	75	...	...	...	...	0.5	...	...	...	...	...	...	...	...	123
Северная Америка и Западная Европа																	
...	...	12	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	124
11	13	13	82	89	90	...	...	0.9	1.1**	1.1	3835	5481**	5683	3355	5243**	6549	125
...	...	12	...	...	78	...	...	1.1	...	1.3** ^z	3 220	...	4 382** ^z	2 946	...	5 399** ^z	126
15	15	17** ^z	69	67	68** ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	127
21	18	19	60	67	83	...	...	1.1	...	1.7	1039	...	2757	1273	...	...	128
...	10	10 ^y	...	63	64 ^y	...	...	...	1.8**	1.8	...	7475**	7 100	...	6143**	6827	129
...	17	16	...	71	75	...	...	1.6	...	1.2	4485	...	3977	2853	...	4 117	130
...	19	19	...	78	81	...	...	0.9	1.0	1.0	2493	3345	3809	2081	3106	4262	131
...	17	14	...	82	...	...	...	...	0.8**	0.6** ^z	...	3 739**	3 778** ^z	...	3 446**	4 511** ^z	132
19	14	12	52	...	...	...	...	0.7	0.7**	...	715	1253**	...	947	1593**	...	133
...	11**	11**	...	76**	78**	...	...	2.5	...	2.4	5106	...	6429	4 151	...	6 429	134
27	22	19	77	85	...	...	...	1.5	1.5**	2.0	1634	2593**	4201	1500	2613**	4930	135
15	13	15	82	...	87	...	...	1.9	2.4**	2.6	1567	3076**	3426	1784	3291**	4237	136
12	11	11	91	95	95	...	...	0.8	1.1**	1.2	2710	4325**	4775	2457	4797**	6148	137
13	...	11	51	...	69	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	138
21	20	18	79	87	85	...	...	0.9	1.0	1.1	693	908	1497	937	1560	2709	139
...	16	16 ^y	...	87	87 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	140
17	...	...	53	...	...	...	...	0.9	1.2**	1.4	2602	3545**	4183	2353	3582**	4703	141
...	...	10	...	...	73**	...	...	2.5	2.4**	1.7**	9878	10409**	7595**	7688	10045**	6622**	142
14	...	11	82	...	79**	...	...	1.6	...	...	1414	...	...	2109	...	...	143
6	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	144
22	15	14	73	68	70	...	...	0.9	1.1**	1.1	1501	2500**	2809	1473	3061**	3776	145
10	12	11	77	80	80	...	...	3.4	...	2.0** ^z	10 157	...	6 013** ^z	6 043	...	6 177** ^z	146
...	13	14** ^z	...	72	73** ^z	...	...	2.0	1.4**	1.5**	12542	7769**	8069**	8676	5651**	6600**	147
20	19	17	78	76	81	...	...	1.2	...	...	2938	...	...	2833	...	...	148
...	15	15	...	86	88	...	...	...	...	1.8** ^y	...	...	7 516** ^y	...	...	7 423** ^y	149
Южная и Западная Азия																	
41	32	61	59	...	24	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	150
63	59	56	19	31	38	63	67	...	0.6	0.8	...	13	24	...	51	114	151
...	38	38**	...	41	36**	100	92 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	152
47	...	41	28	33*	44	...	...	...	...	1.4** ^z	...	...	58** ^z	...	...	321** ^z	153
31	27	24	53	53	54**	...	100	...	...	1.1	...	...	179	...	...	727	154
...	26	20	...	58	63	69	64	...	...	...	...	...	...	...	...	...	155
39	41**	36	...	22**	29	52**	16	...	1.1**	1.3**	...	16**	18**	...	88**	108**	156
...	...	40	27	...	36	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	157
29	...	23**	...	...	79**	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	158
Страны Африки к югу от Сахары																	
32	42	...	...	24	...	...	...	4.2	...	...	...	...	...	...	...	...	159
36	53	62	25	23	19	58	62	...	...	1.7**	...	...	36**	...	...	94**	160
32	28	27**	80	82	80**	92	89**	...	...	1.1 ^y	...	...	147 ^y	...	...	345 ^y	161
57	49	45	27	25	27	...	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	162
67	57**	50	46	54**	54	...	...	1.6	...	1.5	19	...	10	67	...	64	163

Таблица 14 (продолжение)

ЦЕЛЬ 6. Качество начального образования

Страна или территория	ОЖИДАЕМОЕ ЧИСЛО ЛЕТ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования)									ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						
	1990/1991 г.			1998/1999 г.			2002/2003 г.			1990/1991 г.		1998/1999 г.		2001/2002 г.		
	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
164	Камерун	8.3	...	...	7.6**	...	...	9.2**	10.0**	8.4**	...	...	80.7**	...	63.7**	0.99**
165	Кабо-Верде	...	...	...	...	...	...	11.8**	11.8**	11.8**	...	...	...	...	88.0	1.01
166	Центральноафриканская Респ.	4.9	6.2	3.6	...	...	...	...	...	...	24.0	0.90	...	...	...	...
167	Чад	...	...	...	...	...	...	...	...	...	53.1	0.75	55.1	0.86	44.3**	0.70**
168	Коморские Острова	...	...	...	6.5**	7.0**	5.9**	7.9**	8.7**	7.2**	...	...	...	...	71.7**x	1.08**x
169	Конго	11.0	12.1	9.9	...	...	...	7.7**z	8.4**z	7.0**z	62.7	1.15	...	...	66.3	1.03
170	Кот-д'Ивуар	...	...	...	6.4**	7.7**	5.1**	...	...	...	73.0	0.94	69.1	0.89	87.6**x	0.98**x
171	Демократ. Республика Конго	...	...	...	4.4**	...	...	...	...	...	54.7	0.86	...	...	...	...
172	Эваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	29.5**y	0.74**y
173	Эритрея	...	...	...	4.4**	5.0**	3.7**	5.1**	5.9**	4.3**	...	...	95.3	0.95	86.3	0.92
174	Эфиопия	2.8	3.4	2.3	4.0**	5.0**	3.0**	5.9**	6.9**	4.8**	...	...	55.8	1.03	61.5**	0.95**
175	Габон	...	...	...	12.1**	12.5**	11.7**	...	...	...	...	...	...	...	69.3**	1.04**
176	Гамбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Гана	6.5	7.5	5.6	...	...	...	7.3**	7.7**	6.9**	80.5	0.98	...	...	63.3	1.05
178	Гвинея	2.8	4.0	1.7	...	...	...	...	...	...	58.8	0.76	86.9	0.86	79.7	0.85
179	Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	38.1**	0.82**	...	...
180	Кения	8.4	8.8	7.9	...	...	...	8.5**z	8.7**z	8.3**z	...	...	...	...	59.0**	0.94**
181	Лесото	9.8	8.8	10.8	9.7	9.2	10.3	10.8**	10.5	11.1**	70.7	1.42	68.9	1.23	73.0	1.22
182	Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
183	Мадагаскар	6.3	6.4	6.2	6.2**	6.3**	6.0**	...	...	...	21.7	0.95	51.1	1.02	52.9	1.02
184	Малави	6.3	7.1	5.5	...	...	...	10.9**	11.4**	10.4**	64.5	0.80	44.1	0.78	32.8	1.30
185	Мали	2.0	2.5	1.4	3.9**	...	...	4.9**	...	...	72.5	0.95	78.3**	0.97**	74.6	0.90
186	Маврикий	10.3	10.4	10.3	11.9**	11.9**	11.8**	12.7**	12.5**	12.8**	98.4	1.00	99.4	1.01	98.9	1.01
187	Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	32.9	0.76	41.8	0.83	49.2	0.85
188	Намибия	...	...	...	12.1**	12.0**	12.3**	11.5**	11.4**	11.6**	...	...	83.4	1.09	94.7**	...
189	Нигер	2.2	...	...	...	...	...	2.9**z	3.5**z	2.3**z	62.4	1.06	...	...	69.1	0.95
190	Нигерия	...	...	...	...	...	...	10.2**	11.3**	9.0**	...	...	...	...	...	...
191	Руанда	...	...	...	7.9**	...	...	8.6**	8.9**	8.4**	60.0	0.97	45.4	...	46.6	1.08
192	Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	9.6**z	10.0**z	9.2**z	...	...	...	...	61.5**y	1.11**y
193	Сенегал	4.8	...	...	5.6**	...	...	...	...	...	84.5	...	...	...	80.0	0.93
194	Сейшельские Острова	...	...	...	13.4	...	...	13.4**	13.3**	13.5**	...	...	100.0	...	99.3	0.99
195	Сьерра-Леоне	4.8	...	...	...	...	...	6.8**y	7.9**y	5.7**y	...	...	...	...	...	...
196	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Южная Африка	11.5	11.4	11.6	13.5**	13.3**	13.7**	13.1**	12.8**	13.1**	75.3	1.09	75.9*	1.02*	64.8x	0.99x
198	Свазиленд	9.4	9.6	9.1	10.4**	10.8**	10.1**	9.6**	9.9**	9.3**	76.2	1.05	81.5	1.15	73.2	0.90
199	Того	8.8	11.3	6.3	10.8**	13.1**	8.5**	...	...	...	50.7	0.81	...	...	68.6	0.88
200	Уганда	5.2	5.9	4.5	11.9**	12.7**	11.0**	12.0**	12.3**	11.7**	...	...	...	...	63.6	1.02
201	Объед. Республика Танзания	5.3	...	...	5.0**	5.1**	4.9**	...	...	...	78.9	1.05	80.9	1.06	82.0**	1.01**
202	Замбия	7.8	...	...	6.9**	7.4**	6.5**	6.9**y	7.3**y	6.5**y	...	...	78.2	0.87	98.5**	...
203	Зимбабве	9.8	...	...	...	...	...	10.1**	...	...	92.4	0.85	...	...	69.7**	1.04**

I	Весь мир	Взвешенные средние значения									Срединная величина					
		9.3	9.9	8.4	9.8	10.3	9.4	10.5	10.8	10.2	...	...	...	...	89.7	...
II	Страны переходного периода	12.2	11.9	12.8	11.9	11.8	12.0	12.6	12.4	12.8	...	...	...	...	...	...
III	Развитые страны	14.2	14.1	14.3	15.7	15.4	16.1	16.1	15.2	16.6	...	...	...	...	...	...
IV	Развивающиеся страны	8.4	9.2	7.4	9.1	9.7	8.5	9.9	10.3	9.4	...	...	...	...	81.2	0.98
V	Арабские государства	8.6	9.1	7.3	9.8	10.6	9.0	10.2	10.7	9.6	87.3	...	91.3	1.07	94.3	1.01
VI	Центр. и Восточная Европа	11.4	...	...	11.8	11.9	11.8	12.8	12.8	12.8	...	...	...	...	...	...
VII	Центральная Азия	11.6	...	...	10.9	11.0	10.8	11.5	11.6	11.4	...	...	...	...	...	...
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	9.6	10.4	9.2	10.2	10.4	9.9	11.2	11.3	11.0	...	...	...	...	...	...
IX	Латинская Америка и Карибский бассейн	10.4	...	...	12.2	12.1	12.2	13.1	12.8	13.3	...	...	...	...	83.9	1.08
X	Северная Америка и Западная Европа	14.7	14.6	15.0	16.2	15.8	16.6	16.4	15.3	17.0	99.5	1.01	...	...	...	...
XI	Южная и Западная Азия	7.6	9.0	6.2	8.4	9.4	7.4	9.1	9.7	8.4	...	...	...	...	64.9	1.06
XII	Страны Африки к югу от Сахары	6.0	6.6	5.5	6.7	7.4	6.0	7.8	8.5	7.0	64.5	0.80	...	...	68.6	0.88

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2003/2004 г.

(z) Данные за 2001/2002 г.

(y) Данные за 2000/2001 г.

(x) Данные за 1999/2000 г.

Приложение с данными об оказании помощи

Введение к таблицам

Большинство данных, используемых в настоящем докладе, получены из базы статистических данных по вопросам международного развития (СМР) ОЭСР, где содержится информация, ежегодно представляемая всеми странами-членами Комитета ОЭСР по оказанию помощи в целях развития (КПР). СМР объединяет базу данных КПР (агрегированные данные) и Систему кредиторской отчетности, которая показывает данные на уровне проектов и мероприятий. Доступ к СМР возможен в режиме он-лайн по адресу www.oecd.org/dac/stats/idonline. Она часто обновляется. Данные, представленные в настоящем докладе, были внесены в базу данных в период с января по июнь 2005 г.

Здесь рассматриваются вопросы только государственного финансирования развивающихся стран, которое называется официальной помощью на цели развития. Этот и другие термины, используемые для характеристики данных по оказанию помощи, разъясняются ниже в целях содействия пониманию содержащихся в приложении таблиц и данных, представленных в главе 4.

Помощь, реципиенты и доноры

Официальная помощь на цели развития (ОПР) представляет собой государственное финансирование развивающихся стран в целях содействия их социально-экономическому развитию. Она является концессиональной, другими словами, имеет вид либо гранта, либо займа с пониженной процентной ставкой и, как правило, с более длительным периодом выплаты, чем на рыночных условиях. Она может предоставляться либо непосредственно правительством (**двусторонняя ОПР**), либо международным учреждением (**многосторонняя ОПР**). ОПР включает **техническое сотрудничество** (см. ниже).

Развивающиеся страны — это страны, включенные в часть I Списка реципиентов помощи ОПР, куда в основном включены все страны с низким и средним уровнем доходов, а также некоторые страны переходного периода в Центральной и Восточной Европе. Другие страны переходного периода и несколько более богатых развивающихся стран вклю-

чены в часть II Списка, и оказываемая им помощь носит название официальной помощи (ОП). Данные, представленные в настоящем докладе, не включают ОП, если не указано иного.

Двусторонние доноры включают те страны, которые предоставляют помощь на цели развития непосредственно реципиентам. Большинство этих стран (Австралия, Австрия, Бельгия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Испания, Италия, Канада, Люксембург, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Португалия, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты, Финляндия, Франция, Швейцария, Швеция и Япония) являются членами КПР, представляющего собой форум основных двусторонних доноров, созданный с целью увеличения объема и эффективности помощи. Двусторонние доноры, не входящие в состав КПР, включают Республику Корею и арабские государства. Двусторонние доноры также содействуют работе многосторонних доноров путем взносов, определяемых как многосторонняя ОПР. Финансовая помощь многосторонних доноров странам-реципиентам также регистрируется как ОПР.

Многосторонние доноры представляют собой межправительственные учреждения, проводящие весь или значительный объем своих мероприятий в интересах развивающихся стран. Они включают многосторонние банки развития (например, Всемирный банк и Межамериканский банк развития), учреждения системы ООН (например, ПРООН и ЮНИСЕФ) и региональные группы (например, Европейскую комиссию и учреждения арабских государств).

Виды помощи

Нераспределенная помощь: некоторые взносы не распределяются по секторам и представляются в отчетности как нераспределенная по секторам помощь. Ее примеры включают помощь на общие цели развития, поддержку платежного баланса, действия, связанные с задолженностью (включая облегчение долговой задолженности), а также чрезвычайную помощь.

Базовое образование: разные учреждения придерживаются разного определения базового образования. КПР определяет его как включаю-

щее начальное образование, базовые жизненные навыки молодежи и взрослых и образование детей младшего возраста.

Образование без указания ступени:

помощь на цели образования, регистрируемая в базе данных КПР, включает базовое, среднее и послесреднее образование, а также подкатегорию под названием «образование без указания ступени». Эта последняя подкатегория охватывает помощь, касающуюся образовательной политики и исследований, а также помощь на нужды строительства и педагогической подготовки, когда уровень образования не указывается. К этой подкатегории доноры также часто относят **секторальное бюджетное финансирование**, то есть средства, направляемые непосредственно в бюджет министерства образования. Несмотря на то, что эта помощь может по сути использоваться для конкретных ступеней образования, такая информация в базе данных КПР отсутствует. Это сказывается на точных оценках ресурсов, предоставляемых для той или иной ступени образования.

Техническое сотрудничество (иногда также называемое **технической помощью**): согласно Директивам КПР, техническое сотрудничество это предоставление ноу-хау в виде персонала, подготовки, исследований и покрытия сопутствующих расходов. Эта категория включает (а) гранты гражданам стран-реципиентов, получающим образование или подготовку дома или за границей; и (б) выплаты консультантам, советникам и аналогичному персоналу, а также учителям и административным сотрудникам стран-реципиентов (включая покрытие расходов на соответствующее оборудование). Когда такая помощь конкретным образом связана с крупным проектом, она включается в расходы по этому проекту и по его программе и не указывается отдельно в виде технического сотрудничества. Поскольку определение такой помощи толкуется весьма широко, разные доноры по-разному указывают на практике объемы помощи, относящейся к этой категории.

Облегчение долговой задолженности:

сюда входит списание долга, то есть его аннулирование по взаимному согласию кредитора (донора) и должника (получателя помощи), а также другая деятельность, связанная с задолженностью, включая свопы, выкуп долговых обязательств и рефинансирование долга. В базе данных КПР облегчение долговой задолженности регистрируется как грант. Это увеличивает общий объем ОПР, но не обязательно чистую сумму ОПР.

Данные об оказании помощи

Обязательства и выплаты: первый термин означает твердое обязательство донора, выраженное в письменном виде и подкрепленное необходимыми средствами, относительно

предоставления конкретно указанной помощи той или иной стране либо многосторонней организации. Указанный объем регистрируется как обязательство. Выплата представляет собой перевод средств реципиенту или закупку товаров или услуг для него; другими словами, она означает затраченные средства. Выплаты регистрируют практическое международное перечисление финансовых средств либо товаров или услуг, оцениваемых донором. Поскольку помощь, относительно которой в тот или иной год было взято обязательство, может выплачиваться позднее, иногда на протяжении нескольких лет, годовые данные об объемах помощи, основанные на обязательствах и выплатах, отличаются друг от друга.

Брутто-выплаты и нетто-выплаты:

брутто-выплаты представляют собой общий объем оказанной помощи. Нетто-выплаты представляют собой общий объем оказанной помощи за вычетом основной суммы займа, выплаченной реципиентами или аннулированной посредством списания задолженности.

Текущие и постоянные цены: данные о помощи в базе данных КПР представлены в долларах США. Когда другая валюта конвертируется в доллары по действующему в это время курсу, итоговая сумма выражается в текущих ценах по обменному курсу. При сопоставлении данных об объеме помощи за различные годы необходимо осуществлять корректировку в целях учета инфляции и колебаний обменного курса. Такие корректировки позволяют выражать объемы помощи в постоянных долларах, то есть в долларах, установленных на том уровне, на котором они находились в тот или иной год, принятый в качестве исходного, включая их внешнюю стоимость относительно других валют. Таким образом, постоянные доллары 2002 г. выражают объемы средств с точки зрения покупательной способности доллара по состоянию на 2002 г. В настоящем докладе большинство данных представлены в постоянных долларах 2002 г. Индексы, используемые для корректировки валют и лет (называемые дефляторами), взяты из таблицы 36 статистического приложения к годовому докладу КПР за 2004 г. (OECD-DAC, 2005*b*). данные в предыдущих изданиях *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* основывались на постоянных ценах за различные годы (доклад за 2005 г. основывался на постоянных ценах 2001 г.), так что данные по той или иной стране за тот или иной год отличаются от данных, представленных в настоящем докладе за тот же год.

Более подробное и точное определение терминов, используемых в базе данных КПР, см. в Директивах КПР, с которым можно ознакомиться по следующему адресу www.oecd.org/dataoecd/36/32/31723929.htm#32,33

Таблица 1.1 Двусторонняя ОПР стран КПП: общий объем ОПР, помощь на цели образования, помощь на цели базового образования и образования без указания ступени (обязательства)

Страна	Общий объем ОПР (постоянные долл. США 2002 г. (млн.))						ОПР на душу населения (постоянные долл. США 2002 г.)		Общий объем помощи на цели образования (постоянные долл. США 2002 г. (млн.))					
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегод. объем 1999–2003 гг.	Среднегодовой объем 1999–2003 гг.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегодовой объем 1999–2003 гг.	
Австралия	678.9	753.1	713.7	773.7	793.8	742.6	38.2	131.7	135.0	82.5	63.5	61.4	94.8	
Австрия	591.7	399.3	439.7	458.5	226.8	423.2	57.9	117.2	59.2	61.8	68.9	62.0	73.8	
Бельгия	431.9	527.4	557.2	741.0	1 221.8	695.9	58.4	56.0	68.3	70.0	89.9	81.4	73.1	
Канада	1 175.5	1 362.6	1 230.2	1 722.4	1 616.1	1 421.4	46.5	95.4	135.3	118.5	211.5	272.8	166.7	
Дания	729.7	992.4	982.9	844.3	693.1	848.5	164.7	9.0	79.4	20.7	75.7	30.2	43.0	
Финляндия	249.8	212.5	299.2	311.6	322.9	279.2	53.4	18.4	19.3	26.1	33.6	34.3	26.3	
Франция	4 622.8	3 615.8	3 463.5	4 743.0	5 920.3	4 473.1	71.2	1 381.5	800.9	832.4	925.8	1 042.7	996.6	
Германия	4 004.3	3 123.2	3 734.2	4 596.7	4 665.4	4 024.8	48.7	670.7	582.1	613.4	692.3	811.5	674.0	
Греция	74.3	107.6	90.3	107.0	183.9	112.6	8.9	4.7	6.2	8.9	8.4	64.8	18.6	
Ирландия	152.0	174.4	204.5	267.1	288.5	217.3	55.1	24.2	33.5	41.3	51.8	41.5	38.5	
Италия	586.6	786.9	693.8	1 206.0	1 054.1	865.5	15.6	34.2	23.8	65.8	59.2	19.9	40.6	
Япония	11 781.4	11 545.5	11 071.1	9 348.7	14 433.9	11 636.1	83.5	1 022.0	611.2	752.5	932.8	938.7	851.4	
Люксембург	83.6	97.8	...	...	...	...	...	15.7	23.0	...	...	...	...
Нидерланды	1 837.6	3 157.4	2 601.5	4 456.4	2 599.0	2 930.4	206.5	152.1	183.6	228.1	315.3	183.9	212.6	
Новая Зеландия	95.1	90.8	93.5	91.7	101.7	94.6	24.3	33.4	29.1	31.1	26.3	24.2	28.8	
Норвегия	1 315.3	881.0	1 205.4	1 101.8	1 276.6	1 156.0	249.8	136.2	54.0	84.7	124.9	115.6	103.1	
Португалия	284.7	358.8	201.7	186.1	149.8	236.2	24.3	20.7	28.4	34.4	35.9	51.3	34.1	
Испания	650.8	1 016.0	1 389.7	1 157.7	1 131.8	1 069.2	26.3	78.5	160.3	153.0	150.0	125.6	133.5	
Швеция	1 020.0	1 065.2	1 150.9	1 264.6	1 449.1	1 190.0	130.1	59.5	44.0	43.3	78.3	68.3	58.7	
Швейцария	714.5	694.8	708.4	768.6	821.9	741.6	101.9	25.9	31.3	29.5	34.2	34.1	31.0	
Соедин. Королевство	2 233.7	2 888.1	2 948.7	3 612.8	3 603.0	3 057.3	52.0	214.3	181.3	208.2	124.3	311.5	207.9	
Соединенные Штаты	10 717.9	10 383.7	9 708.8	12 125.6	20 604.2	12 708.0	38.3	347.8	264.0	322.9	283.1	273.2	298.2	
Все страны КПП	44 032.1	44 234.3	43 489.0	49 885.3	63 157.6	48 923.4	53.9	4 649.0	3 553.4	3 829.2	4 385.5	4 649.0	4 205.5	

Источники. Общий объем ОПР, помощь на цели образования и базового образования: база данных ОЭСР-КПП. Данные по народонаселению: статистические данные Отдела народонаселения ООН,

Таблица 1.2 Двусторонняя помощь на цели образования стран КПП: обязательства в отношении образования и базового образования в виде процентной доли от валового национального дохода

Страна	Обязательства в рамках ОПР в отношении образования в виде % от ВНД						Обязательства в рамках ОПР в отношении базового образования в виде % от ВНД					
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегодовое значение 1999–2003 гг.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегодовое значение 1999–2003 гг.
Австралия	0.037	0.037	0.022	0.016	0.015	0.025	0.006	0.009	0.009	0.007	0.007	0.007
Австрия	0.061	0.030	0.031	0.034	0.030	0.037	0.002	0.001	0.000	0.001	0.001	0.001
Бельгия	0.024	0.028	0.028	0.036	0.033	0.030	0.001	0.002	0.003	0.003	0.002	0.002
Канада	0.015	0.020	0.017	0.029	0.037	0.024	0.002	0.002	0.006	0.010	0.015	0.007
Дания	0.006	0.048	0.012	0.044	0.018	0.026	0.000	0.029	0.004	0.013	0.006	0.010
Финляндия	0.015	0.015	0.020	0.026	0.026	0.021	0.000	0.000	0.004	0.005	0.002	0.003
Франция	0.104	0.059	0.059	0.064	0.072	0.071	0.001	0.009	0.011	0.011	0.012	0.009
Германия	0.035	0.030	0.031	0.035	0.041	0.034	0.004	0.003	0.002	0.004	0.004	0.003
Греция	0.004	0.005	0.007	0.006	0.047	0.015	...	0.000	...	...	0.019	...
Ирландия	0.030	0.037	0.043	0.052	0.040	0.041	...	...	...	...	...	...
Италия	0.003	0.002	0.006	0.005	0.002	0.003	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
Япония	0.026	0.015	0.019	0.023	0.023	0.021	0.001	0.001	0.002	0.002	0.001	0.002
Люксембург	0.092	0.127	...	...	...	...	0.016	0.044	...	...	...	...
Нидерланды	0.038	0.044	0.054	0.077	0.045	0.052	0.018	0.026	0.043	0.052	0.031	0.034
Новая Зеландия	0.071	0.060	0.064	0.048	0.042	0.056	0.004	0.003	0.005	0.005	0.005	0.004
Норвегия	0.077	0.029	0.045	0.065	0.060	0.055	0.048	0.009	0.009	0.032	0.032	0.026
Португалия	0.019	0.024	0.029	3.030	0.043	0.029	0.000	0.003	0.003	0.004	0.003	0.003
Испания	0.013	0.026	0.024	0.023	0.019	0.021	0.002	0.002	0.003	0.004	0.004	0.003
Швеция	0.029	0.020	0.019	0.033	0.028	0.026	0.014	0.012	0.003	0.007	0.009	0.009
Швейцария	0.009	0.011	0.010	0.012	0.012	0.011	0.003	0.003	0.003	0.004	0.004	0.003
Соедин. Королевство	0.015	0.012	0.014	0.008	0.019	0.014	0.005	0.005	0.005	0.004	0.013	0.006
Соединенные Штаты	0.004	0.003	0.003	0.003	0.003	0.003	0.001	0.002	0.002	0.002	0.002	0.002
Все страны КПП	0.020	0.015	0.016	0.018	0.018	0.017	0.002	0.003	0.004	0.004	0.005	0.004

Примечания.

(...) указывает на отсутствие данных.
 ■ Помощь на цели образования и базового образования в виде процентной доли от ВНД не включает средства, предоставленные двусторонними донорами многосторонним учреждениям, однако эти средства включены в общий объем ОПР в виде процентной доли от ВНД в диаграмме 4.16. Эти данные, таким образом, сопоставлению не подлежат.

■ Помощь на цели базового образования в виде процентной доли от ВНД не включает часть помощи «на цели образования без указания ступени», которая поступает на цели базового образования.
 ■ Итоговые цифры не включают страны, данные по которым отсутствуют.

Источники. На основе Таблицы 4 статистического приложения ОЭСР-КПП (2005 г.).

Помощь на цели базового образования (постоянные долл. США 2002 г. (млн.))						Образование без указания ступени (постоянные долл. США 2002 г. (млн.))						
1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегодо- вой объем 1999–2003 гг.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегодо- вой объем 1999–2003 гг.	
21.7	31.8	32.2	26.7	26.1	27.7	2.8	4.2	8.2	7.2	10.0	6.5	Австралия
3.1	1.8	0.6	1.2	2.8	1.9	1.8	3.8	3.4	3.6	2.3	3.0	Австрия
2.1	4.3	7.8	7.5	5.1	5.4	13.0	14.4	10.8	11.7	17.7	13.5	Бельгия
9.9	15.5	43.8	68.8	112.2	50.0	25.9	40.8	16.2	53.9	89.6	45.3	Канада
0.7	47.3	6.6	22.6	9.5	17.3	3.2	11.6	2.7	51.1	16.4	17.0	Дания
0.4	0.5	5.7	6.9	2.6	3.2	15.1	13.1	18.0	22.4	22.5	18.2	Финляндия
12.0	119.7	152.6	161.1	172.2	123.5	658.6	49.3	186.4	29.4	44.1	193.5	Франция
75.2	64.4	46.2	72.8	71.5	66.0	30.6	33.2	30.4	45.5	25.5	33.0	Германия
...	0.0	...	...	26.4	...	1.6	1.4	3.3	3.5	9.7	3.9	Греция
...	...	...	...	...	...	24.2	33.5	41.3	51.8	41.5	38.5	Ирландия
0.3	0.3	0.1	0.3	0.1	0.2	24.4	8.6	40.7	48.6	7.2	25.9	Италия
45.3	37.3	76.7	101.3	54.9	63.1	764.7	540.8	162.3	107.2	198.6	354.7	Япония
2.7	7.9	...	...	...	...	7.4	8.6	...	...	...	...	Люксембург
72.4	108.9	181.3	214.0	124.8	140.3	39.5	48.1	21.2	37.7	22.0	33.7	Нидерланды
1.7	1.6	2.3	2.5	2.8	2.2	0.6	0.4	0.9	1.8	2.2	1.2	Новая Зеландия
85.2	15.7	17.2	60.8	61.5	48.1	23.2	9.6	7.9	21.1	25.7	17.5	Норвегия
0.1	3.6	3.9	4.6	3.3	3.1	6.6	6.2	10.6	8.6	2.6	6.9	Португалия
14.5	11.9	17.3	25.4	23.7	18.5	18.3	98.7	68.1	36.3	19.0	48.1	Испания
29.9	25.8	5.9	17.8	21.9	20.3	13.8	15.3	19.8	40.0	34.5	24.7	Швеция
8.9	8.2	9.2	12.2	11.9	10.1	11.5	9.2	7.8	5.3	4.7	7.7	Швейцария
67.1	74.0	72.7	68.4	208.5	98.1	131.8	93.2	121.5	45.2	94.2	97.2	Соединенное Королевство
126.8	196.1	207.5	218.2	221.2	194.0	29.1	...	3.4	13.3	6.1	...	Соединенные Штаты
579.9	776.7	889.5	1 093.0	1 163.0	893.0	1 847.7	1 043.8	784.9	645.0	696.0	1 002.9	Все страны КНР

Примечания.

- Данные по некоторым донорам и по некоторым годам представляют выплаты, по другим – обязательства.
- (...) указывает на отсутствие данных.
- Общие цифры не включают страны, по которым данные отсутствуют.
- Помощь на цели базового образования не учитывает часть общей бюджетной поддержки, которую страны-реципиенты могут выделять на образование.
- Помощь на цели базового образования не учитывает часть бюджетной поддержки сектора образования (основной объем которой регистрируется как «без указания ступени»), которая может идти на цели базового образования.
- Эта таблица включает данные по Люксембургу, Ирландии и Греции, которые не были включены в таблицу 4.2 в основном тексте в силу ограниченности имеющихся данных. Поэтому общие показатели по странам КНР в этой таблице превышают цифры, показанные в таблице 4.2.

2002 г. (исправленное издание).

Таблица 2 ОПР многосторонних доноров: общий объем ОПР, общий объем помощи на цели образования и помощь на цели базового образования (обязательства)
I. Среднегодовые показатели за 1999–2003 гг.

Многосторонние доноры	Общий объем ОПР (постоянные долл. 2002 г. (млн.))	Общий объем помощи на цели образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))	Образование в виде % от общего объема ОПР	Помощь на цели базового образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))	Базовое образо- вание в виде % от общей помощи на цели образования
Африканский фонд развития	968.5	90.7	10.4	39.4	73.5
Азиатский фонд развития	1 240.7	135.4	12.7	36.9	33.8
Карибский банк развития	47.9	5.3	19.2	1.0	25.0
Европейская комиссия	6 695.7	347.1	6.3	128.8	50.8
МАР	6 783.6	542.9	8.5	196.9	57.8
Специальный фонд МАБР	391.1	21.0	6.3	6.0	74.6
Северный фонд развития	64.6	2.5	4.1	0.0	0.0
ПРООН	460.2	11.0	2.7	1.8	46.4
ЮНИСЕФ	601.8	52.2	11.0	52.2	100.0
БАПОР	358.5	179.5	55.5	154.4	90.3
Итого	17 612.7	1 387.5	9.3	617.4	62.6

Примечания.

- (...) указывает на отсутствие данных.
- Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР рассчитана с использованием общего объема ОПР за вычетом многосекторальных/сквозных и других общих программ и помощи натурой.
- Доля различных ступеней образования в общем объеме помощи на цели образования рассчитана с использованием общего объема помощи на цели образования за вычетом помощи без указания ступени.

Источники. Данные для АфФР, АзФР, МАР, Специального фонда МАБР и ПРООН взяты из базы данных СКО, таблица 2. Данные по Карибскому банку развития, Европейской комиссии, ЮНИСЕФ, БАПОР и Северному фонду развития взяты из базы данных КНР, таблица 5.

Таблица 2 (продолжение)

II. Годовые данные

Многосторонние доноры	Общий объем ОПР (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Общий объем ОПР на цели образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))				
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Африканский фонд развития	511.9	858.7	1 274.4	885.1	1 312.2	69.6	45.7	67.6	81.5	189.2
Азиатский фонд развития	1 120.0	1 006.7	1 401.3	1 039.6	1 635.8	131.8	80.7	35.2	238.8	190.3
Карибский банк развития	38.2	58.2	...	...	47.4	4.5	7.4	...	...	4.0
Европейская комиссия	...	7 748.4	6 067.2	5 938.6	7 028.6	...	420.1	235.4	253.9	478.8
МАР	5 426.4	5 927.0	7 194.7	8 108.4	7 261.7	641.0	398.4	545.1	605.5	524.6
Специальный фонд МАБР	242.2	341.9	473.3	400.4	497.7	9.0	0.0	34.1	30.0	31.8
Северный фонд развития	40.5	40.2	82.2	71.7	88.5	0.3	0.0	6.3	5.8	0.0
ПРООН	460.2	...	...	...	...	11.0	...	...	...	...
ЮНИСЕФ	601.3	600.4	612.2	571.4	623.9	45.5	53.4	57.2	47.8	57.0
БАПОР	302.3	311.4	363.5	392.2	423.2	172.3	177.0	176.3	183.1	188.8
Итого	8 743.1	16 893.0	17 468.6	17 407.4	18 919.0	1 085.0	1 182.9	1 157.2	1 446.4	1 664.6

Многосторонние доноры	Общий объем ОПР на цели образования (%)					Доля подкатегории «образование без указания ступени» в общем объеме помощи на цели образования				
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
Африканский фонд развития	18.0	5.5	6.2	10.4	14.8	78.5	64.3	78.2	19.0	17.6
Азиатский фонд развития	15.8	9.0	2.9	25.2	13.0	0.0	38.0	0.0	24.6	21.5
Карибский банк развития	18.9	27.7	...	...	12.5	0.0	0.0	...	...	87.8
Европейская комиссия	...	6.3	5.1	4.9	8.5	...	25.4	46.8	20.4	22.0
МАР	13.1	7.2	8.0	7.8	7.4	53.6	63.1	59.7	2.5	14.5
Специальный фонд МАБР	4.5	0.0	9.1	8.4	7.3	100.0	...	70.0	0.0	100.0
Северный фонд развития	0.8	0.0	7.7	9.0	0.0	100.0	...	0.0	100.0	...
ПРООН	2.7	...	...	...	...	65.7	...	...	...	...
ЮНИСЕФ	8.5	11.3	12.1	11.1	12.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
БАПОР	64.4	64.3	53.7	51.2	48.6	3.1	5.4	6.2	4.7	4.5
Итого	14.3	7.9	7.7	9.2	9.9	38.7	36.2	45.2	10.7	18.0

Примечания.

- (...) указывает на отсутствие данных.
- Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР рассчитана с использованием общего объема ОПР за вычетом многосекторальных/сквозных и других общих программ и натуральной помощи.
- Доля различных ступеней образования в общем объеме помощи на цели образования рассчитана с использованием общего объема помощи на цели образования за вычетом помощи без указания ступени.
- Общие цифры не включают доноров, данные по которым отсутствуют.

Источники. Данные для АфФР, АзФР, МАР, Специального фонда МАБР и ПРООН взяты из базы данных СКО, таблица 2. Данные по Карибскому банку развития, Европейской комиссии, ЮНИСЕФ, БАПОР и Северному фонду развития взяты из базы данных КНР, таблица 5.

Базовое образование (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Среднее образование (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Последнее образование (постоянные долл. 2002 г. (млн.))				
1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
15.0	16.3	12.7	66.0	86.9	0.0	0.0	0.0	0.0	38.2	0.0	0.0	2.0	0.0	31.0
0.0	0.0	14.3	100.4	69.8	125.7	50.0	20.8	14.0	28.1	6.1	0.0	0.0	65.8	51.5
0.0	3.1	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	0.0	4.5	4.3	...	...	0.5
...	277.0	32.3	20.6	185.4	...	21.9	15.3	84.3	54.0	...	14.5	77.7	97.3	133.9
182.3	59.6	219.5	143.6	379.7	67.7	22.5	0.0	376.9	33.3	47.7	64.7	0.0	70.0	35.6
0.0	...	0.0	30.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.0	...	10.2	0.0	0.0
0.0	...	0.0	0.0	...	0.0	...	6.3	0.0	...	0.0	...	0.0	0.0	...
1.8	...	...	...	...	1.5	...	...	...	...	0.6	...	...	...	...
45.5	53.4	57.2	47.7	56.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...	0.0	0.1	0.1
149.0	150.2	149.1	159.4	164.3	1.1	1.5	1.3	1.6	1.4	16.9	15.7	14.9	13.6	14.6
393.6	559.7	485.0	567.6	943.0	195.9	96.0	43.8	476.7	155.1	75.7	99.2	104.8	246.7	267.2

Базовое образование в виде % от общей помощи на цели образования					Среднее образование в виде % от общей помощи на цели образования					Последнее образование в виде % от общей помощи на цели образования				
1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.
100.0	100.0	86.5	100.0	55.7	0.0	0.0	0.0	0.0	24.5	0.0	0.0	13.5	0.0	19.8
0.0	0.0	40.7	55.7	46.7	95.4	100.0	59.3	7.8	18.8	4.6	0.0	0.0	36.5	34.5
0.0	41.8	...	...	0.0	0.0	0.0	...	...	0.0	100.0	58.2	...	...	100.0
...	88.4	25.8	10.2	49.7	...	7.0	12.2	41.7	14.5	...	4.6	62.0	48.1	35.9
61.2	40.6	100.0	24.3	84.6	22.7	15.3	0.0	63.8	7.4	16.0	44.1	0.0	11.9	7.9
0.0	...	0.0	100.0	0.0	0.0	...	0.0	0.0	0.0	0.0	...	100.0	0.0	0.0
0.0	...	0.0	0.0	...	0.0	...	100.0	0.0	...	0.0	...	0.0	0.0	...
46.4	...	...	...	...	39.0	...	...	...	...	14.6	...	...	...	...
100.0	100.0	100.0	99.9	99.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.1
89.2	89.7	90.2	91.3	91.1	0.6	0.9	0.8	0.9	0.8	10.1	9.4	9.0	7.8	8.1
59.2	74.1	76.5	44.0	69.1	29.5	12.7	6.9	36.9	11.4	11.4	13.1	16.5	19.1	19.6

Таблица 3 Помощь на цели образования и базового образования в разбивке по странам-реципиентам: общий объем и помощь в расчете на душу населения/на одного ребенка начального школьного возраста

Страна	Помощь на цели образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Помощь на це- ли образования на душу насе- ления (долл.) Среднегод. значения (1999–2003) гг.	Помощь на цели базового образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Помощь на цели базового образования на 1 ребенка начального школьного возраста (долл.) Среднегод. значения (1999–2003 гг.)
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.			1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.		
Арабские государства														
Алжир	67.0	64.7	66.5	72.0	96.1	73.3	2.4	0.0	0.0	0.2	0.0	0.3	0.1	0.0
Бахрейн	0.1	0.1	0.1	0.2	0.3	0.2	0.2	...	...	...	...	...	...	...
Джибути	18.6	12.7	12.9	14.9	19.7	15.8	23.3	4.9	0.0	0.0	2.5	6.8	2.9	17.5
Египет	94.1	80.8	119.9	97.6	84.5	95.4	1.4	14.8	40.4	23.1	87.7	56.4	44.5	5.1
Ирак	3.5	4.7	4.9	1.9	7.5	4.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.1	0.0
Иордания	16.8	13.3	44.7	5.3	19.1	19.8	3.8	0.0	0.0	0.0	3.2	0.0	0.6	1.0
Ливан	20.5	23.9	25.3	19.2	27.2	23.2	6.6	1.1	0.0	0.7	0.1	0.4	0.4	1.0
Ливийская Араб. Джамах.	2.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.4	0.1	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	10.8	10.5	10.7	9.4	11.1	10.5	3.8	0.1	1.8	0.2	1.8	0.4	0.8	2.2
Марокко	124.4	137.2	159.9	168.6	193.3	156.7	5.3	3.5	3.5	3.5	6.7	4.6	4.4	1.1
Оман	0.1	0.4	0.1	0.2	0.3	0.2	0.1	...	...	...	...	...	...	...
Палестинские А. Т.	38.9	46.7	26.3	35.1	41.4	37.7	11.4	22.5	18.5	7.9	3.7	20.1	14.5	35.6
Саудовская Аравия	1.0	0.9	1.0	0.7	2.9	1.3	0.1	...	...	...	...	...	...	...
Судан	8.1	8.4	12.2	5.7	11.1	9.1	0.3	0.4	0.8	4.3	1.2	3.5	2.0	0.3
Сирийская Араб. Респ.	16.5	17.3	18.6	12.9	25.4	18.1	1.1	0.0	0.2	0.0	0.0	0.8	0.2	0.0
Тунис	40.4	67.0	48.1	44.2	85.9	57.1	5.9	0.0	0.2	0.2	1.7	0.2	0.5	0.5
Йемен	4.1	14.5	25.0	8.6	21.6	14.7	0.8	0.5	11.1	19.9	5.1	17.3	10.8	2.7
Центральная и Восточная Европа														
Албания	9.3	14.0	13.1	6.0	66.4	21.7	6.9	0.1	2.8	2.4	0.4	24.7	6.1	5.6
Босния и Герцеговина	15.3	14.3	27.0	16.9	19.0	18.5	4.6	1.0	2.1	2.2	11.3	0.2	3.4	21.8
Хорватия	14.3	12.7	11.0	1.8	9.1	9.8	2.2	0.0	0.0	1.8	0.0	0.0	0.4	2.3
Республика Молдова	1.7	2.0	2.5	2.4	4.4	2.6	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	...
Сербия и Черногория	22.8	32.3	34.3	19.6	27.0	27.2	2.6	0.0	0.8	3.4	5.0	0.9	2.0	...
Словения	3.9	3.9	3.8	0.6	2.7	3.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
б.ю. Р. Македония	6.1	13.2	18.6	3.3	16.4	11.5	5.7	0.5	5.7	3.0	0.7	0.6	2.1	20.0
Турция	68.6	55.3	56.5	22.1	71.7	54.8	0.8	0.4	2.2	1.6	1.3	1.3	1.3	0.2
Центральная Азия														
Армения	6.1	6.0	5.8	1.5	6.1	5.1	1.6	0.0	0.1	0.0	0.0	1.4	0.3	0.1
Азербайджан	1.2	2.2	1.7	1.1	3.4	1.9	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
Грузия	11.2	8.2	6.7	1.7	16.7	8.9	1.7	0.1	0.6	0.0	0.0	0.8	0.3	0.5
Казахстан	19.7	6.1	5.5	0.7	6.0	7.6	0.5	0.0	2.8	2.5	0.0	0.1	1.1	1.1
Кыргызстан	1.7	2.5	7.5	0.6	5.1	3.5	0.7	0.0	0.2	4.6	0.1	0.1	1.0	2.7
Монголия	11.7	15.1	14.5	11.7	30.8	16.7	6.6	7.4	6.6	6.2	7.3	8.1	7.1	28.0
Таджикистан	5.0	2.4	2.6	1.2	3.0	2.8	0.5	0.0	2.1	2.1	0.2	0.2	0.9	1.7
Туркменистан	4.9	0.6	1.1	0.2	0.5	1.5	0.3	0.0	0.4	0.8	0.0	0.0	0.2	0.8
Узбекистан	14.1	5.5	59.3	5.1	17.0	20.2	0.8	0.0	1.2	2.1	0.0	0.1	0.7	0.3
Восточная Азия и Тихий Океан														
Камбоджа	17.3	12.1	15.0	29.9	18.0	18.5	1.4	8.5	1.8	0.5	4.6	2.4	3.6	1.7
Китай	83.2	84.0	136.0	319.9	741.9	273.0	0.2	20.0	1.1	0.4	2.8	86.1	22.1	0.1
О-ва Кука	0.1	0.0	0.0	1.1	1.1	0.5	25.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	...
Корейская НДР	0.8	0.9	0.7	0.8	1.3	0.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Фиджи	4.1	2.2	0.7	3.5	17.5	5.6	6.7	0.0	0.6	0.3	3.3	0.7	1.0	9.9
Индонезия	131.0	91.2	125.5	67.3	73.7	97.7	0.5	18.2	40.1	68.5	31.7	14.6	34.6	1.5
Кирибати	2.2	6.2	1.9	2.0	1.4	2.7	32.4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.1	...
Лаосская НДР	9.1	23.9	12.1	22.4	13.8	16.2	3.0	0.6	0.8	0.6	14.2	4.0	4.0	5.4
Малайзия	289.8	5.3	3.0	11.0	21.2	66.1	2.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0
Маршалловы О-ва	0.5	0.0	0.0	0.2	1.0	0.3	6.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0	...
Микронезия (Фед. штаты)	1.0	0.0	0.0	0.2	1.1	0.5	0.9	0.0	0.0	0.0	0.2	0.3	0.1	0.7
Мьянма	1.2	0.7	2.4	4.3	10.2	3.8	0.1	0.5	0.2	1.2	0.0	4.3	1.3	0.1
Науру	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	2.0	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	0.4	0.0	0.0	0.5	0.4	0.3	128.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...
Палау	0.4	0.0	0.2	0.2	1.0	0.4	17.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.5	0.1	...
Папуа-Новая Гвинея	41.9	76.7	13.2	3.6	57.9	38.7	7.1	31.1	41.8	5.9	0.5	46.1	25.1	24.2
Филиппины	94.9	15.2	13.5	31.0	28.9	36.7	0.5	11.7	0.2	3.2	1.0	9.1	5.0	0.4
Республика Корея	35.2	0.0	0.0	0.0	0.0	7.0	0.2	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	2.3	1.4	0.1	4.6	1.9	2.1	11.8	1.4	0.2	0.0	0.0	0.0	0.3	...
Соломоновы о-ва	4.1	2.5	0.7	0.6	3.6	2.3	5.1	0.0	0.1	0.1	0.0	2.3	0.5	0.7
Таиланд	17.7	9.8	12.4	4.7	36.1	16.2	0.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0

Таблица 3 (продолжение)

Страна	Помощь на цели образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Помощь на це- ли образования на душу насе- ления (долл.) Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Помощь на цели базового образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Помощь на цели базового образования на 1 ребенка начального школьного возраста (долл.) Среднегод. значения (1999–2003 гг.)
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.			1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.		
Тимор-Лешти	2.3	7.2	10.1	10.6	10.7	8.2	11.1	0.9	0.7	0.2	0.3	5.4	1.5	3.1
Токелау	0.2	0.0	0.0	0.1	0.2	0.1	55.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...
Тонга	1.7	0.9	0.2	1.5	2.6	1.4	13.3	0.0	0.4	0.0	0.0	0.4	0.1	...
Тувалу	0.5	0.8	0.0	1.0	0.5	0.6	54.8	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	5.6	4.0	1.6	3.3	7.6	4.4	21.8	0.0	0.0	0.2	0.0	0.5	0.1	1.5
Вьетнам	46.5	56.5	47.9	39.0	118.1	61.6	0.8	0.1	14.1	4.4	15.8	65.6	20.0	1.0
Латинская Америка и Карибский бассейн														
Ангилья	4.3	0.3	0.0	0.6	0.1	1.0	92.8	0.0	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0	...
Антигуа и Барбуда	2.0	0.0	0.6	0.0	0.6	0.7	9.2	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	10.0	9.3	9.9	11.7	13.6	10.9	0.3	0.3	0.1	0.1	0.5	0.3	0.3	0.1
Барбадос	0.0	0.1	0.1	0.0	0.1	0.1	0.2	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	0.1	1.4	0.0	0.1	0.3	0.4	1.5	0.0	1.0	0.0	0.0	0.1	0.2	6.6
Боливия	30.2	29.2	24.3	23.3	25.7	26.5	3.1	21.7	22.0	14.7	13.6	11.9	16.8	13.8
Бразилия	24.0	27.8	29.3	22.8	38.2	28.4	0.2	3.7	2.9	1.5	1.0	1.9	2.2	0.2
Чили	11.7	9.5	7.0	5.7	10.1	8.8	0.6	0.4	0.4	0.2	0.1	0.0	0.2	0.1
Колумбия	26.3	16.2	17.1	17.7	23.7	20.2	0.5	4.5	0.5	0.5	1.0	1.5	1.6	0.4
Коста-Рика	2.7	2.2	13.2	1.8	3.0	4.6	1.1	0.3	0.0	0.1	0.4	0.0	0.2	0.4
Куба	3.8	6.4	7.3	5.3	5.9	5.7	0.5	0.0	0.0	1.7	0.7	0.9	0.7	0.6
Доминика	0.3	0.2	0.3	0.2	0.3	0.2	3.0	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Респ.	4.2	6.6	12.2	9.9	5.5	7.7	0.9	1.7	0.2	8.9	6.5	1.4	3.7	3.9
Эквадор	7.2	5.8	9.7	22.3	13.6	11.7	0.9	0.9	0.2	1.9	1.3	1.8	1.2	0.6
Сальвадор	14.6	8.5	12.8	13.5	7.8	11.5	1.8	6.1	4.2	8.7	9.8	4.3	6.6	8.4
Гренада	0.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	26.7	17.9	21.0	21.6	16.7	20.8	1.8	18.0	7.9	6.6	10.3	9.4	10.4	5.7
Гайана	5.9	0.6	0.5	0.7	25.2	6.6	8.6	0.0	0.0	0.0	0.0	23.5	4.7	0.0
Гаити	10.0	19.6	13.7	16.3	11.1	14.1	1.7	4.2	10.4	8.7	11.2	5.3	8.0	6.8
Гондурас	26.9	8.2	12.2	26.7	26.1	20.0	3.0	3.2	4.7	4.9	11.4	8.2	6.5	5.7
Ямайка	9.4	13.8	3.1	3.8	5.3	7.1	2.7	8.4	13.3	2.8	3.6	4.6	6.6	21.3
Мексика	11.2	11.4	12.9	16.0	23.3	15.0	0.1	0.8	0.9	0.8	0.7	0.0	0.6	0.1
Монсеррат	0.0	0.5	0.3	0.6	0.0	0.3	79.3	0.0	0.3	0.0	0.3	0.0	0.1	...
Никарагуа	23.5	33.2	16.4	12.6	15.4	20.2	3.9	10.2	25.1	4.6	2.2	5.9	9.6	13.0
Панама	14.7	3.3	1.5	2.9	6.5	5.8	1.9	0.2	1.0	0.1	0.2	0.0	0.3	1.1
Парагвай	2.7	2.9	2.8	2.6	6.5	3.5	0.6	0.9	1.1	0.7	1.0	1.8	1.1	1.1
Перу	18.9	18.7	18.8	15.5	29.0	20.2	0.8	6.3	2.2	3.9	4.9	7.8	5.0	1.2
Сент-Китс и Невис	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.2	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	0.6	0.1	0.2	0.2	0.6	0.3	2.3	0.4	0.0	0.0	0.0	0.3	0.2	4.8
Сент-Винс. и Гренадины	0.0	1.0	0.0	0.0	0.1	0.2	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	...
Суринам	0.7	0.8	0.7	2.6	1.3	1.2	2.8	0.0	0.0	0.0	1.9	0.0	0.4	9.5
Тринидад и Тобаго	0.3	0.3	0.5	0.2	0.7	0.4	0.3	...	...	...	...	...	...	...
О-ва Теркс и Кайкос	2.4	0.0	0.0	0.1	0.0	0.5	28.3	2.4	0.0	0.0	0.1	0.0	0.5	...
Уругвай	2.6	3.1	2.2	1.5	2.0	2.2	0.7	0.0	0.0	0.4	0.0	0.1	0.1	0.4
Венесуэла	5.4	22.1	5.6	13.5	6.1	10.6	0.4	0.0	0.5	0.0	0.3	0.3	0.2	0.1
Северная Америка и Западная Европа														
Мальта	0.4	0.3	0.5	1.3	0.1	0.5	1.3	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия														
Афганистан	5.1	3.9	4.7	23.8	25.3	12.5	0.5	0.4	0.3	0.2	4.6	16.4	4.4	0.4
Бангладеш	42.8	55.2	32.6	34.3	109.1	54.8	0.4	32.2	38.9	16.5	10.4	91.6	37.9	1.4
Бутан	4.2	3.2	0.8	5.3	17.3	6.2	2.8	0.0	0.1	0.0	0.1	3.5	0.7	...
Индия	76.8	54.8	225.5	25.9	60.4	88.7	0.1	58.0	26.4	201.3	6.4	17.2	61.9	0.6
Иран, Исламская Респ.	62.7	45.1	40.4	7.5	42.6	39.7	0.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Мальдивские О-ва	0.1	1.5	0.0	4.5	1.1	1.4	4.7	0.0	0.0	0.0	4.4	0.2	0.9	19.2
Непал	41.6	14.7	11.0	5.8	20.2	18.7	0.8	34.9	7.7	7.0	0.6	8.3	11.7	4.0
Пакистан	6.6	14.5	10.6	38.7	49.1	23.9	0.2	0.6	2.5	2.3	29.2	36.5	14.2	0.4
Шри-Ланка	18.0	3.1	6.8	7.2	14.3	9.9	0.5	10.6	0.2	1.8	1.1	0.5	2.9	2.1
Страны Африки к югу от Сахары														
Ангола	11.3	11.9	15.2	22.4	15.9	15.3	1.2	1.9	2.6	8.9	12.2	4.8	6.1	4.2
Бенин	17.5	17.2	21.4	20.8	34.2	22.2	3.4	8.6	6.2	7.1	8.3	18.2	9.7	6.9
Ботсвана	2.5	1.0	0.6	0.6	1.1	1.2	0.7	0.2	0.0	0.0	0.0	0.2	0.1	0.2

Таблица 3 (продолжение)

Страна	Помощь на цели образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Помощь на цели образования на душу населения (долл.)		Помощь на цели базового образования (постоянные долл. 2002 г. (млн.))					Помощь на цели базового образования на 1 ребенка начального школьного возраста (долл.)	
	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	Среднегод. значения (1999–2003 гг.)	Среднегод. значения (1999–2003 гг.)
Буркина-Фасо	29.5	15.7	20.6	38.6	23.4	25.6	2.1	16.4	4.3	8.4	28.4	9.8	13.4	6.8
Бурунди	2.1	1.2	1.5	2.5	2.7	2.0	0.3	0.0	0.1	0.0	1.0	0.3	0.3	0.2
Камерун	51.9	50.4	63.5	34.4	78.4	55.7	3.6	8.2	0.7	8.5	8.6	12.1	7.6	2.5
Кабо-Верде	14.3	10.1	8.9	17.6	30.2	16.2	36.1	2.3	0.1	0.8	0.3	0.6	0.8	12.1
Центральноафр. Респ.	4.9	5.9	5.3	11.5	5.7	6.7	1.8	0.1	0.5	0.0	5.7	0.1	1.2	2.5
Чад	6.0	6.1	4.6	7.5	5.2	5.9	0.7	1.9	2.1	0.8	3.2	0.7	1.7	1.5
Коморские О-ва	4.0	4.5	4.7	5.2	5.1	4.7	6.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Конго	11.5	12.2	12.3	17.1	14.7	13.6	3.8	0.0	0.0	1.1	0.2	0.4	0.3	0.5
Кот-д'Ивуар	34.8	31.6	22.2	28.1	25.2	28.4	1.8	11.9	3.6	2.4	2.0	1.3	4.2	1.9
Д. Р. Конго	7.6	9.2	9.6	17.3	17.8	12.3	0.2	0.6	0.6	0.3	1.1	2.4	1.0	0.1
Экваториальная Гвинея	5.7	6.8	5.1	5.0	5.8	5.7	12.1	1.9	1.7	0.6	2.3	0.6	1.4	26.6
Эритрея	6.0	41.5	4.4	3.7	11.0	13.3	3.5	0.3	34.9	0.7	0.0	0.2	7.2	17.1
Эфиопия	27.2	48.3	28.1	39.8	84.7	45.6	0.7	13.3	17.7	12.5	13.3	20.1	15.4	1.3
Габон	16.4	17.4	16.7	16.4	17.2	16.8	13.1	3.3	1.7	1.6	1.4	1.4	1.9	9.6
Гамбия	1.5	1.3	0.8	0.7	0.8	1.0	0.8	0.0	0.0	0.1	0.0	0.2	0.1	0.2
Гана	90.4	15.7	13.7	11.1	81.3	42.4	2.1	73.9	7.7	7.6	7.3	56.0	30.5	7.7
Гвинея	21.5	20.1	11.3	26.2	20.2	19.8	2.4	13.3	5.6	6.0	19.0	13.1	11.4	8.5
Гвинея-Бисау	4.3	3.9	1.9	3.2	3.2	3.3	2.4	2.0	0.1	0.3	0.2	0.2	0.6	2.9
Кения	13.7	35.0	19.7	9.1	37.7	23.0	0.7	7.1	26.3	0.3	4.4	22.9	12.2	1.6
Лесото	0.6	4.6	6.9	2.1	3.5	3.5	2.0	0.2	1.6	0.7	1.1	1.9	1.1	2.7
Либерия	0.9	1.3	0.6	0.9	0.5	0.8	0.3	0.2	0.8	0.0	0.1	0.1	0.3	0.6
Мадагаскар	17.1	20.0	15.2	17.1	29.5	19.8	1.2	0.0	0.1	0.0	0.1	9.3	1.9	0.0
Малави	12.8	142.0	15.8	36.3	26.1	46.6	4.0	0.4	102.1	11.7	33.5	8.0	31.1	19.3
Мали	24.9	24.6	36.7	83.5	43.7	42.7	3.4	14.6	10.6	29.0	47.1	10.9	22.4	11.7
Маврикий	7.9	9.4	9.1	9.7	10.5	9.3	7.8	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1
Мозамбик	30.1	59.5	48.2	88.9	64.0	58.1	3.2	11.5	32.5	24.6	26.0	23.6	23.6	9.2
Намибия	10.3	24.4	13.3	10.1	16.8	14.9	7.8	5.1	16.2	10.9	6.7	13.6	10.5	26.3
Нигер	5.0	7.2	9.9	10.0	21.0	10.6	0.9	0.4	3.7	2.6	6.4	17.0	6.0	1.7
Нигерия	10.4	22.7	15.2	11.7	15.2	15.0	0.1	3.2	13.6	8.5	0.3	1.0	5.3	0.3
Руанда	13.7	12.5	32.0	11.1	9.5	15.7	2.0	2.9	3.2	0.6	1.3	2.5	2.1	1.6
Сан-Томе и Принсипи	1.9	3.2	2.6	3.4	3.7	2.9	19.2	0.3	0.3	0.3	0.4	0.4	0.3	...
Сенегал	28.0	42.9	37.4	91.6	69.7	53.9	5.5	0.8	9.3	4.9	45.6	13.8	14.9	9.5
Сейшельские О-ва	0.6	1.6	0.7	0.6	0.7	0.8	10.6	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	0.9	1.2	6.1	2.2	3.1	2.7	0.6	0.1	0.5	3.7	1.5	1.7	1.5	1.9
Сомали	5.7	0.7	14.0	2.9	2.4	5.1	0.6	0.1	0.0	0.1	2.4	0.7	0.7	...
Южная Африка	54.2	69.5	106.4	50.3	74.0	70.9	1.6	27.0	32.5	57.8	17.8	37.7	34.6	4.8
Свазиленд	1.5	0.5	0.1	0.3	0.4	0.6	0.5	0.1	0.0	0.1	0.1	0.1	0.1	0.4
Того	8.9	7.4	8.2	6.6	16.3	9.5	0.4	1.4	0.1	0.4	0.1	5.9	1.6	0.1
Уганда	33.1	55.3	61.8	40.4	45.3	47.2	1.3	28.4	11.3	45.4	23.6	29.7	27.7	3.9
ОР Танзания	17.7	19.8	46.0	154.5	78.2	63.2	13.3	10.2	4.0	27.8	130.2	12.4	36.9	54.0
Замбия	54.9	11.3	23.5	64.7	124.2	55.7	5.2	42.6	4.7	16.6	29.8	1.4	19.0	11.5
Зимбабве	8.5	11.5	6.4	8.1	5.2	7.9	0.6	0.3	1.2	0.3	2.7	0.7	1.0	0.4
Другие реципиенты ¹	2.5	0.2	1.9	0.3	7.5	2.5	3.6	0.0	0.0	1.5	0.0	0.0	0.3	...
Итого	2 776.1	2 498.0	2 643.3	2 628.2	3 979.7	2 907.5	0.6	698.5	746.2	793.9	849.9	1 016.7	821.0	1.4
Итого «без указания страны»²	333.8	387.5	345.6	519.6	398.3	...	...	56.5	79.3	81.8	84.3	93.7	...	...

Примечания.

- (...) указывает на отсутствие данных.
- Общие цифры не включают страны, данные по которым отсутствуют.

1. В число этих стран входят Французская Полинезия, Гибралтар, Майотта, Новая Каледония, Северные Марианские Острова, Святая Елена и Уоллис и Футуна, которые включены в базу данных КПП, но не фигурируют в таблице.

2. Помощь без указания страны включает помощь наименее развитым странам в целом, регионам без указания стран и тому или иному району (например, Вест-Индии, странам бывшей Югославии).

Источники.

Обязательства об оказании помощи на цели базового образования всех стран КПП: СКО, таблица 2.

Данные по народонаселению: статистические данные Отдела народонаселения ООН, 2002 г. (пересмотренный вариант).

Глоссарий

Алитераты. Молодые люди или взрослые, которые приобрели навыки чтения, письма и счета, но не используют свои навыки грамотности.

Базовое образование. Весь круг образовательных мероприятий, осуществляющихся в различных рамках (формального, неформального и неофициального образования), которые направлены на удовлетворение базовых учебных потребностей. Базовое образование в значительной степени перекрывает ранее существовавшую концепцию "элементарного (fundamental) образования". В соответствии с Международной стандартной классификацией образования (МСКО) базовое образование включает начальное образование (первый этап базового образования) и первый этап среднего образования (второй этап базового образования).

Базовые навыки. Этот термин обычно используется для характеристики определенного минимального умения читать, писать и считать (использовать числа). Этот термин синонимичен во многих случаях термину базовые учебные потребности.

Базовые учебные потребности. Определены во Всемирной декларации об образовании для всех (Джомтьен, Таиланд, 1990 г.) в качестве основных средств для обучения (например, грамотности, устной речи, навыкам счета и решения задач), а также в качестве основного содержания обучения (например, знания, навыки, ценностные установки и воззрения), которым должны овладеть люди для своего выживания, развития личных способностей, достойной жизни и работы, участия в развитии, улучшения качества жизни, принятия основанных на информации решений и продолжения процесса обучения. Объем базовых учебных потребностей и пути их удовлетворения варьируются в зависимости от страны и культуры и изменяются с течением времени.

Брутто-коэффициент набора (БКН). Общее число поступивших в первый класс начальной школы независимо от их возраста, в виде процентной доли от числа детей в возрасте, который официально установлен для поступления в первый класс.

Брутто-коэффициент охвата образованием (БКО). Общий охват на какой-либо конкретной ступени образования, независимо от возраста учащихся, выраженный в виде процентной доли населения в возрастной группе, официально установленной для этой ступени образования. Применительно к ступени высшего образования речь идет о контингенте учащихся, возраст которых отсчитывается от

возраста, установленного для окончания средней школы, которым предстоит учиться на этой ступени в течение пяти лет. БКО может превышать 100% в результате поступления учащегося в учебное заведение ранее или позднее установленного возраста и/или второгодничества.

Валовый внутренний продукт (ВВП). Общая стоимость товаров и услуг, произведенных в стране во всех отраслях экономики, включая розничную торговлю и транспорт, вместе с любыми налогами на товары и за вычетом любых субсидий, не включенных в стоимость товаров.

Валовый национальный продукт (ВНП). ВВП вместе с чистой суммой поступлений от доходов за границей. ВНП может быть больше или меньше ВВП, поскольку доходы могут превышать расходы или наоборот.

Валовый национальный продукт на душу населения. ВНП, разделенный на общую численность населения.

Возраст поступления (официальный). Возраст, в котором учащиеся или студенты должны поступать в учебное заведение той или иной ступени образования или начинать изучение той или иной программы при условии, что они начали свое обучение в возрасте, официально установленном для поступления в учебное заведение низшей ступени образования, обучались в течение полного учебного времени и прошли через систему образования без второгодничества или пропуска какого-либо класса. Теоретический возраст поступления может значительно отличаться от фактического или даже самого распространенного возраста поступления.

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ). Программы, которые наряду с уходом за детьми предлагают целенаправленный структурированный набор учебных мероприятий в рамках как формальных учебных заведений (дона начальное образование, или ступень 0, в соответствии с МСКО), так и неформальных программ, нацеленных на развитие ребенка. Как правило, программы ВОДМ предназначены для детей в возрасте старше трех лет и включают в себя организованные учебные мероприятия, которые составляют в среднем эквивалент учебного времени, равного не менее чем двум часам в день и 100 дням в год.

Выпускник. Учащийся/студент, успешно окончивший последний класс/курс в рамках той или иной ступени или ее этапа. В некоторых странах это "окончание" определяется как успешная сдача одного или нескольких экзаменов.

В других странах для этого необходимо пройти учебный курс, насчитывающий установленное количество часов. Иногда в одной и той же стране используются оба критерия.

Высшее образование. Программы высшего образования, отличающиеся содержанием более продвинутого уровня, чем те, которые предлагаются на ступенях 3 и 4 МСКО. Первый этап высшего образования – ступень МСКО 5 – охватывает ступень 5А, которая включает программы высшего образования в основном теоретического характера, предназначенные для обеспечения достаточной квалификации для доступа к более продвинутым научно-исследовательским программам и профессиям, предъявляющим высокие требования к уровню квалификации; а также ступень 5В, программы которой, как правило, имеют практическую, техническую и/или профессиональную направленность. Второй этап высшего образования – ступень МСКО 6 – включает программы, которые ведут к присвоению продвинутой квалификации в области оригинальных научных исследований.

Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ).

Композитный индекс, позволяющий измерять относительное достижение гендерного паритета применительно к общему числу учащихся начальных и средних школ, а также гендерного паритета в рамках образования взрослых. ГОИ рассчитывается в качестве среднего арифметического индексов гендерного паритета, брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием и уровня грамотности взрослых.

Государственные расходы на образование. Общая сумма финансовых средств, выделяемых государством на цели образования через местные, региональные и общенациональные органы власти и управления, включая муниципальные органы. Финансовое участие семей в такие расходы не включается. Эти финансовые средства предназначены как для текущих, так и для капитальных расходов.

Государственные расходы на образование в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов. Общая сумма текущих и капитальных расходов на образование, выделяемых на каждом административном уровне, то есть центральном, региональном и местном, выраженная в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов (на здравоохранение, образование, социальную сферу и т.д.).

Грамотность. В соответствии с определением, принятым ЮНЕСКО в 1958 г., грамотность заключается в способности прочитать и написать короткий простой текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. С тех пор эта концепция эволюционировала и сейчас охватывает группы навыков в разных областях, каждая из которых имеет свою шкалу для измерения уровня усвоения

навыков и служит определенным целям. Более подробно – см. Главу 6.

Грамотный/неграмотный. Этот термин в том виде, в котором он используется в Статистическом приложении, означает человека, который может или не может прочитать и написать короткий простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное (в основу этого термина положено определение, принятое ЮНЕСКО в 1958 г.).

Дети, не охваченные начальным школьным образованием.

Дети, относящиеся к официально установленной для начального школьного образования возрастной группе, которые не охвачены начальным школьным образованием.

Доля учащихся, доучившихся до того или иного класса.

Процентная доля когорты учащихся, которые поступили в первый класс образовательного цикла в данном учебном году и которые, как предполагается, должны доучиться до определенного класса, вне зависимости от второгодничества.

Дона начальное образование (ступень 0 МСКО).

Программы первоначального этапа организованного обучения, предназначенные, в первую очередь, подготовить детей младшего возраста (от трех лет) к школьной среде. Они служат своеобразным мостом между домашней и школьной средой. Имеющие различные названия – воспитание детей младшего возраста, ясли, дошкольное образование, детский сад или образование детей младшего возраста, – такие программы являются более формальным компонентом ВОДМ. По завершении этих программ дети продолжают образование на ступени МСКО 1 (начальное образование).

Индекс гендерного паритета (ИГП). Соотношение значений численности лиц мужского и женского пола (числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола, а в некоторых случаях – наоборот) в рамках какого-либо показателя. ИГП, равный 1, показывает наличие паритета между лицами обоего пола; ИГП выше или ниже 1 означает наличие неравенства в пользу одного из полов.

Индекс Гини. Обычно используется для измерения степени неравенства. Диапазон значений этого индекса составляет от 0 до 1; при этом 0 означает полное равенство, а 1 – полное отсутствие равенства (на кого-то приходится все доходы или все потребление, на всех остальных не приходится ничего).

Индекс развития образования для всех (ИРО).

Композитный индекс, цель которого заключается в измерении общего прогресса на пути к ОДВ. В настоящее время ИРО охватывает лишь четыре цели ОДВ, в наибольшей степени поддающиеся количественному исчислению, а

именно: всеобщее начальное образование, измеряемое посредством нетто-коэффициента охвата; образование взрослых, измеряемое посредством такого показателя, как уровень грамотности взрослых; гендерный паритет, измеряемый посредством гендерно-ориентированного индекса ОДВ; и качество образования, измеряемое долей учащихся, доучившихся до пятого класса. Значение индекса является средним арифметическим отмечаемых значений по этим четырем показателям.

Иностранцы учащиеся. Лица (учащиеся или студенты), которые обучаются по той или иной программе образования в стране, где у них нет постоянного места жительства.

Инструктор по подготовке. В контексте образования взрослых речь идет о лице, которое осуществляет подготовку работников, занимающихся распространением грамотности, в том числе их дослужбную подготовку и повышение квалификации, в областях, связанных с методикой обучения грамоте взрослых.

Кампания по распространению грамотности. Инициатива, как правило государственная, которая направлена на то, чтобы содействовать популяризации и приобретению навыков грамотности. В рамках таких кампаний могут осуществляться мероприятия по обучению грамоте, рассчитанные, как правило, на небольшой срок и проводимые добровольцами или инструкторами, специально для этого подготовленными либо постоянно работающими в этой области. Такого рода мероприятия могут быть связаны с возможностью получения в дальнейшем формального или неформального образования, что призвано содействовать устойчивости обучения.

Квалифицированный преподаватель (учитель). Преподаватель (учитель), который получил минимальную организованную педагогическую подготовку (до начала профессиональной деятельности или в ходе ее), необходимую для преподавания на соответствующей ступени образования в данной стране.

Класс. Этап обучения, как правило, продолжительностью в один полный учебный год.

Контингент учащихся частных учебных заведений. Число детей в учебных заведениях, которые контролируются и управляются не государственными органами, а частной структурой, коммерческой или иной, такой, как неправительственная организация, религиозная организация, группа определенного направления, фонд или коммерческое предприятие.

Контингент школьного возраста. Группа населения, возраст которой официально установлен как соответствующий данной ступени образования, независимо от того, охвачена эта группа образованием или нет.

Межгенерационная грамотность (и программы межгенерационной грамотности). Подходы к программам распространения грамотности, аналогичные программам *семейной грамотности*, в рамках которых главной задачей, как правило, является обучение грамоте матерей. В рамках программ как межгенерационной, так и семейной грамотности большее внимание уделяется такой деятельности дома и в учебных центрах, которая повышает интерес детей младшего возраста к печатному слову и развивает так называемую "готовность к чтению". Подчеркивается также значение домашней среды для обеспечения будущего успешного обучения ребенка чтению и письму в школе.

Международная стандартная классификация образования (МСКО). Система классификации, предназначенная служить целям сбора, объединения и представления сопоставимых показателей и статистических данных по образованию как в рамках отдельных стран, так и на международном уровне. Эта система, впервые введенная в 1976 г., была пересмотрена в 1997 г. (МСКО-97).

Множественная грамотность. Концепция, заключающаяся в многообразии навыков грамотности: например, «информационная грамотность», «визуальная грамотность», «медийная грамотность», «научная грамотность».

Навыки счета. Как правило, речь идет об умении складывать, вычитать, умножать и делить. В более широком плане под этим понимаются знания и навыки, необходимые для того, чтобы эффективно справляться с требованиями арифметического характера, предъявляемыми различными обстоятельствами (когда речь идет о предметах, изображениях, числах, символах, формулах, диаграммах, картах, графиках, таблицах и текстах). Этот термин означает также умение располагать в определенном порядке и по определенным категориям, пересчитывать, оценивать, рассчитывать, измерять и следовать определенной модели; он также охватывает умение реагировать на информацию, содержащую математические компоненты, которые могут иметь различные формы.

Наставник. Учитель, занимающийся на добровольных началах распространением грамотности в рамках какой-либо программы или кампании, или лицо, которое получает вознаграждение за специализированную внешкольную подготовку ребенка.

Национальный язык. Язык, на котором говорит значительная часть населения в какой-либо стране и который может быть установлен, хотя и не обязательно, в качестве официального языка (то есть языка, который в соответствии с законом подлежит использованию в государственной сфере).

Начальная грамотность (Программа начальной грамотности). Программа, обеспечивающая исходный

набор учебных возможностей для молодых людей и взрослых, не обладающих базовыми навыками грамотности. Для целей программирования этот термин может означать определенное количество учебных часов; он может также подразумевать содержание обучения или исходный набор навыков, считающихся совершенно необходимыми для дальнейшего овладения грамотностью.

Начальное образование (ступень МСКО 1). Эти программы обычно предусматривают на основе определенного объема занятий или знаний предоставление учащимся основательного базового образования (чтение, письмо и математика) вместе с элементарным пониманием таких других предметов, как история, география, естественные науки, общественные науки, искусство и музыка. В некоторых случаях включается религиозное обучение. Изучение этих предметов помогает развить способность учащихся к получению и использованию информации, которая им необходима для дома, семьи, общины, страны и т. д.

Неграмотный. (См. – Грамотный).

Неофициальное (informal) образование. Обучение, осуществляемое в ходе повседневной жизни, не преследующее четко обозначенных целей. Этот термин означает происходящий в течение всей жизни человека процесс приобретения определенных воззрений, ценностных установок, навыков и знаний, источником которых является повседневный опыт человека, а также образовательные ресурсы и воздействие окружающей его среды – например, семьи и знакомых, трудовой деятельности и досуга, магазинов, библиотек, средств информации и т. д.

Непрерывное (или дальнейшее) образование. Общий термин, обозначающий широкий круг образовательных мероприятий, цель которых заключается в удовлетворении базовых учебных потребностей взрослых. См. также образование взрослых и образование на протяжении всей жизни.

Неформальное (non-formal) образование. Учебные мероприятия, которые, как правило, организуются вне рамок системы формального образования. Этот термин во многих случаях по своему значению противоположен термину формальное образование и отличается от термина неофициальное образование. В зависимости от контекста под неформальным образованием понимаются образовательные мероприятия, охватывающие распространение грамотности среди взрослых, базовое образование детей и молодых людей, не охваченных школьным образованием, обучение жизненным навыкам и навыкам трудовой деятельности, а также общекультурные программы. Такие мероприятия, как правило, преследуют четкие учебные цели, однако имеют разную продолжительность, разный характер выдаваемых

свидетельств о приобретенных знаниях и различную организационную структуру.

Нетто-коэффициент набора (НКН). Число лиц, поступивших в первый класс начальной школы в возрасте, который официально установлен для поступления в начальную школу. НКН выражается в виде процентной доли от числа лиц данного возраста.

Нетто-коэффициент охвата образованием (НКО). Число охваченных образованием лиц, относящихся к возрастной группе, официально установленной для данной ступени образования, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе.

Нетто-коэффициент посещаемости (НКП). Число учащихся в официально установленной возрастной группе для данной ступени образования, посещающих школу на этой ступени, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе.

Области обучения на третьей ступени (высшее образование).

Педагогика: подготовка учителей и педагогические науки.

Гуманитарные науки и искусства: гуманитарные науки, религия и теология, изящные и прикладные виды искусства.

Социальные науки, бизнес и право: социальные и бихевиористские науки, журналистика и информация, бизнес и управление, право.

Естественные науки: науки о жизни, физические науки, математика, статистика, компьютерное дело.

Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли: инженерия и инженерное дело, производственные и обрабатывающие отрасли, архитектура и строительство.

Сельское хозяйство: сельское, лесное и рыбное хозяйства, ветеринария.

Здравоохранение и социальное обеспечение: медицинские науки и науки, относящиеся к охране здоровья, социальное обеспечение.

Службы: сфера обслуживания, транспорт, охрана окружающей среды, службы безопасности.

Образование взрослых. Образовательные мероприятия, которые предлагаются для взрослых в рамках формального (formal), неформального (non-formal) или неофициального (informal) образования и цель которых заключается в развитаии их изначального образования и подготовки или в их замене, если таковые отсутствуют. Цель таких мероприятий может заключаться в (а) завершении определенной ступени

формального образования или профессиональной подготовки с целью получения определенной квалификации; (b) приобретении знаний и навыков в новой области (не обязательно ведущих к получению квалификации); (c) обновлении или повышении уровня знаний и навыков. См. также *базовое образование* и *непрерывное образование*.

Образование (обучение) на протяжении всей жизни.

Концепция образования (обучения), понимаемого в качестве процесса, продолжающегося в течение всей жизни человека в интересах удовлетворения его потребностей в обучении. Этот термин широко используется в области образования взрослых и относится к процессам обучения во многих формах и на многих ступенях. См. также *образование взрослых* и *непрерывное образование*.

Общее образование. Программы, предназначенные главным образом для того, чтобы дать учащимся углубленное понимание одного или нескольких предметов, в частности (но не только) с целью их подготовки к получению дальнейшего образования на той же или более высокой ступени. Такие программы, как правило, обеспечиваются школами и могут, хотя и не обязательно, включать изучение отдельных элементов специальных дисциплин. Успешное завершение таких программ может, хотя и не обязательно, дать учащимся образование, обеспечивающее квалификацию, необходимую для трудоустройства.

Общая сумма расходов по обслуживанию внешнего долга. Сумма выплат для погашения основного долга и процентов по кредитам в иностранной валюте, по товарам и услугам, приобретенным в рамках долгосрочных кредитов, или процентов по краткосрочной кредитной задолженности, а также выплат (в рамках выкупа долговых обязательств и обслуживания долга) Международному валютному фонду.

Общество грамотности. Общество, в котором: (a) подавляющее большинство населения имеет и использует базовые навыки грамотности; (b) основные общественные, политические и экономические институты (например, учреждения, суды, библиотеки, банки) располагают разнообразными печатными материалами, письменными документами и визуальными материалами и уделяют большое внимание чтению и написанию разного рода текстов; и (c) поощряется обмен текстовой информацией и обеспечиваются возможности обучения на протяжении всей жизни.

Общий уровень рождаемости. Среднее число детей, которые были бы рождены до истечения репродуктивного возраста женщины (15-49 лет) при сохранении в каждом возрасте уровня рождаемости того года, для которого вычисляются показатели.

Обязательное образование. Установленные действующим законодательством образовательные программы,

предусматривающие обязательное обучение детей и молодых людей в течение, как правило, определенного числа лет или в установленном возрасте.

Ожидаемая продолжительность жизни при рождении.

Теоретическое число лет, которое будет прожито новорожденным ребенком, если преобладающие тенденции уровня смертности по возрастным группам на год его рождения оставались бы неизменными в течение всей его жизни.

Ожидаемая продолжительность обучения (ОПО).

Число лет, которое, как ожидается, ребенок, достигший возраста, установленного для поступления в школу, проведет в школе или в высшем учебном заведении, включая потери на второгодничество. Этот показатель представляет собой сумму коэффициентов охвата образованием в разбивке по конкретным возрастным группам контингента учащихся на ступенях начального, первого этапа среднего, второго этапа среднего неvyšшего образования и высшего образования.

Освоивший грамоту. Человек, который недавно овладел минимальным уровнем грамотности. Этот термин часто используется для обозначения тех, кто недавно завершил программу по распространению грамотности и продемонстрировал свою способность самостоятельно продолжать обучение, используя полученные навыки и знания, без непосредственной помощи учителя.

Охват образованием. Число учащихся или студентов, зачисленных на какую-либо ступень образования, независимо от их возраста. См. также термины *брутто-коэффициент охвата* и *нетто-коэффициент охвата*.

Паритет покупательной способности (ППС). Такой обменный курс валют, в котором учитываются различия в ценах в разных странах, что позволяет проводить сравнение реального производства и доходов в международных масштабах.

Послесреднее, неvyšшее образование (ступень 4 МСКО).

Программы, которые с международной точки зрения находятся на границе между вторым этапом среднего образования и высшим образованием, хотя в национальном контексте они могут четко рассматриваться как программы второго этапа среднего образования или программы высшего образования. Зачастую они лишь немногим выше, чем программы МСКО 3 (второй этап среднего образования), однако они служат цели расширения знаний учащихся, которые уже завершили учебную программу на этой ступени. Учащиеся здесь обычно старше, чем обучаемые по программам второго этапа среднего образования. Программы МСКО 4, как правило, имеют длительность от 6 месяцев до 2 лет обучения.

Постоянные цены. Способ выражения реальной стоимости, позволяющий проводить сравнение данных за определен-

ный период времени. При измерении такого параметра, как реальный национальный доход или продукт, экономисты определяют стоимостное выражение общего объема производства за какой-либо год в постоянных ценах, используя набор цен за тот или иной год, выбранный в качестве базового.

Поступившие. Число впервые поступивших в учебные заведения на данной ступени образования. Число поступивших может не совпадать с числом первоклассников/первокурсников, если последняя категория включает второгодников.

Практическое использование грамотности. Фактическое использование или применение навыков грамотности в конкретных социальных условиях (например, в семье, в магазине, по месту работы, в государственных учреждениях, религиозных церемониях, политических движениях).

Преподаватели (учителя) или преподавательский состав. Численность принятого на работу (на полный или неполный рабочий день) персонала, в должностные обязанности которого входит непосредственное обучение учащихся или руководство таким обучением, независимо от имеющейся квалификации или используемого способа обучения, т.е. очного и/или дистанционного. В эту категорию не входит педагогический персонал, чьи должностные обязанности не предусматривают активной преподавательской деятельности (например, не занимающиеся преподавательской работой директора учебных заведений) и те, кто привлекается к работе учебного заведения на добровольной или временной основе.

Программы/проекты по распространению грамотности. Ограниченные определенными временными сроками инициативы, направленные на обучение изначальным или более развитым базовым навыкам чтения, письма и/или счета.

Программы, следующие за получением навыков грамотности. Программы, предназначенные закрепить и развить базовые навыки чтения, письма и счета. Так же, как и программы начальной грамотности, они, как правило, отличаются небольшой продолжительностью (менее одного года) и проводятся для получения определенных навыков для какой-то конкретной цели. Слово «следующие» не означает, что существует какое-то состояние до или после обретения грамотности или развития навыков грамотности; оно скорее означает место этих программ в общем цикле учебного программирования.

Процентная доля второгодников. Число учащихся, охваченных образованием по учебной программе того же класса или той же ступени, что и в ходе предшествующего учебного года, выраженное в виде процентной доли от общего числа обучающихся в данном классе или на данной ступени.

Процентная доля поступивших в первый класс начальной школы, имеющих опыт ВОДМ. Число детей, поступивших в первый класс начальной школы, которые до этого были охвачены организованными программами ВОДМ общей продолжительностью, эквивалентной не менее чем 200 часам учебного времени; выражается в виде процентной доли от общего числа поступивших в первый класс.

Работник, занимающийся распространением грамотности. Инструктор или иной работник, занимающийся распространением грамотности среди взрослых в рамках соответствующих программ или кампаний.

Родной язык. Основной язык, на котором говорят в семье и которым ребенок овладевает в первую очередь. Иногда его называют «домашним» языком.

Семейная грамотность (программы семейной грамотности). Организованные образовательные программы в разных формах, в которых обучение матери (или отца) сочетается с обучением ребенка. Этот термин часто ассоциируется с термином *межпоколенческие программы грамотности* или используется вместо него..

Соотношение числа учащихся к числу учителей (СУУ). Среднее число учащихся, приходящихся на одного учителя на той или иной ступени образования, которое устанавливается путем пересчета как учащихся, так и учителей.

Среда, благоприятствующая грамотности. Богатая среда, благоприятствующая грамотности, означает совокупность условий общественной или частной жизни, характеризующихся обилием письменных документов (книги, журналы, газеты), визуальных материалов (объявления, афиши, рекламные щиты) или электронных средств информации и коммуникации (радио- и телеприемники, компьютеры, мобильные телефоны). От качества такой среды, независимо от того, о чем идет речь — семье, окружении, школах или месте работы, — зависит то, каким образом приобретаются и используются навыки грамотности.

Среднее образование. Программы на ступенях 2 и 3 МСКО. Первый этап среднего образования (МСКО 2), как правило, предназначен для того, чтобы учащийся мог продолжить приобретение базовых навыков, начатое на ступени начального образования, однако преподавание на этой ступени характеризуется большей предметной ориентацией при большей специализации преподавателей каждого учебного предмета. Окончание этой ступени часто совпадает с завершением обязательного школьного образования. Второй этап среднего образования (МСКО 3), который является заключительным в рамках среднего образования в большинстве стран, отличается еще большей специализацией преподаваемых предметов, и учителя зачастую должны иметь более высокую квалификацию или специализацию, чем на ступени МСКО 2.

Текущие государственные расходы на образование в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов на образование.

Текущие государственные расходы на образование, выраженные в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов на образование (текущих и капитальных). Охватывают государственные расходы, связанные с функционированием как государственных, так и частных учебных заведений. Текущие расходы включают расходы на товары и услуги, которые потребляются в ходе текущего года и должны возобновляться в следующем году, например расходы на зарплату и выплаты персоналу, на оплату услуг, закупок, других ресурсов, включая учебники и учебные материалы, на оплату социальных услуг, а также другие текущие расходы, связанные, например, с приобретением мебели и оборудования, текущим ремонтом, топливом, телекоммуникациями, проездом, страхованием и арендной платой. Капитальные расходы включают расходы на строительство и капитальный ремонт зданий, приобретение основного оборудования и транспортных средств.

Техническое и профессиональное образование.

Программы, предназначенные главным образом для подготовки учащихся к непосредственной профессиональной или ремесленной деятельности. При успешном окончании обучения по таким программам выпускнику, как правило, присваивается отвечающая требованиям трудоустройства профессиональная квалификация, признаваемая компетентными органами (министерством образования, ассоциациями работодателей и т.п.) той страны, в которой он ее получил.

Уровень второгодничества в разбивке по классам. Число второгодников в данном классе за данный учебный год, выраженное в виде процентной доли от общего числа учащихся в этом классе за предыдущий учебный год.

Уровень грамотности взрослых. Число грамотных лиц в возрасте 15 лет и старше, которое выражается в виде процентной доли от общей численности населения в данной возрастной группе. Разные способы определения и оценки грамотности приводят к разным результатам при подсчете числа лиц, определяемых в качестве грамотных.

Уровень грамотности молодежи. Число грамотных в возрасте 15-24 лет, выраженное в виде процентной доли от общего числа населения, относящегося к данной возрастной группе.

Уровень детской смертности. Число умерших детей в возрасте до одного года на тысячу новорожденных в данном году.

Уровень отсева в разбивке по классам. Процентная доля учащихся или студентов, которые отсеиваются из какого-либо класса в ходе того или иного учебного года. Этот уровень отражает разницу в процентах между общим числом учащихся и числом перешедших в следующий класс или оставшихся на второй год.

Уровень перехода на ступень среднего образования.

Число поступающих в первый класс среднего учебного заведения за какой-либо год, выраженное в виде процентной доли от числа учащихся, принятых в последний класс начального учебного заведения в предшествующий год.

Уровень распространения ВИЧ в данной возрастной группе.

Число людей (по оценке) в данной возрастной группе с ВИЧ/СПИДом по состоянию на конец какого-либо года, выраженное в виде процентной доли общей численности населения, относящегося к данной возрастной группе.

Успеваемость. Результаты стандартизированных тестов или экзаменов, с помощью которых измеряются знания или умения в какой-либо отдельной предметной области. Этот термин иногда используется как показатель качества образования в рамках какой-либо образовательной системы или при сравнении группы школ.

Устная грамотность. Устная передача знаний от людей одного поколения людям другого поколения. Этот термин заимствован из этнографии и антропологии.

Учащийся (ученик). Ребенок, принятый в учебное заведение доначального или начального образования. Молодые люди и взрослые, принятые на более высокие ступени образования, именуются учащимися или студентами.

Учебная программа. План и содержание обучения в учебном заведении. Включает определенные объемы знаний, организованные в запланированной последовательности, которые передаются учащимся учебными заведениями, начальными школами и т.д. таким образом, чтобы обеспечивалось взаимодействие между преподавателями и учащимися. Применительно к программам образования взрослых, неформального образования и распространения грамотности среди взрослых этот термин во многих случаях подразумевает менее формализованную организацию учебных материалов и методов по сравнению со школами и высшими учебными заведениями, поскольку в рамках программ, цель которых заключается в расширении индивидуальных прав и возможностей и в обеспечении социальных преобразований, разработка учебной программы может осуществляться в виде диалога с обучающимися и диалога между ними.

Функциональная грамотность/неграмотность.

Функционально грамотным/ неграмотным считается тот, кто может/не может участвовать во всех тех видах деятельности, для которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и общины и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счетом для своего собственного развития и для развития общины. (Определение, которое было одобрено Генеральной конференцией ЮНЕСКО еще в 1978 г. и продолжает использоваться и поныне.)

Число детей, осиротевших в результате СПИДа. Число детей (по оценке) в возрасте до 17 лет, потерявших одного или обоих родителей, умерших от СПИДа.

Элементарное образование. См. Начальное образование.

Язык обучения. Язык/и, используемый/ые для обучения по определенной учебной программе в рамках формального и неформального образования.

Языковая политика. Официальные решения правительства, касающиеся использования языка в государственной сфере, в том числе в судопроизводстве, в школах, государственных учреждениях и службах здравоохранения.

Библиография*

- AAUW. 2001. *Hostile Hallways: Bullying, Teasing and Sexual Harassment in School*. Washington, DC, American Association of University Women.
- Abadzi, H. 2003a. *Adult Literacy: A Review of Implementation Experience*. Operations Evaluation Department. Washington, DC, World Bank.
- Abadzi, H. 2003b. *Improving Adult Literacy Outcomes: Lessons from Cognitive Research for Developing Countries*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development Series.)
- Abadzi, H. 2004. Strategies and policies for literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Abdullaeva, M. 2005. Review of literacy in Central Asian countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- ActionAid. 2005. *Real Aid: An Agenda for Making Aid Work*. Johannesburg, ActionAid International.
- ACCU. 1999. Cambodia national literacy survey. Tokyo, Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO. <http://www.accu.or.jp/appreb/02/02-02/02-02country/02cam.html>
- Adams, M. 1993. Beginning to read: an overview. R. Beard (ed.), *Teaching Literacy Balancing Perspectives*. London, Hodder & Stoughton, pp. 204-15
- Adams, S., Krolak, L., Kupidura, E. and Pahernik, Z. P. 2002. Libraries and resource centres: celebrating adult learners every week of the year. *Convergence*, Vol. 25 No. 2-3, pp. 27-39.
- ADB. 2003. *Education: Our Framework Policies and Strategies*. Manila, Asian Development Bank. www.adb.org/Documents/Policies/Education/default.asp?p=educ
- Aggio, C. 2005. Debt conversion for education: the case of Spain and Argentina. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Aide et Action. 2005. Aide et Action's literacy approaches. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Aid Harmonization and Alignment. 2003. Rome Declaration on Harmonization. <http://www.aidharmonization.org/ah-wh/secondary-pages/why-RomeDeclaration>
- Altbach, P. G. 1992. *Publishing and development in the Third World*. London, Hans Zell Publishers.
- Amadio, M., Frister J. and Sifuentes, D. 2005. Changing patterns in policies and strategies towards Education for All: an analysis of the National Reports presented at the 2001 and 2004 sessions of the International Conference on Education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Anderson, A. C. and Bowman, M. J. (eds). 1965. *Education and Economic Development*. Chicago, Ill., Aldine.
- Anderson, A. C. and Bowman, M. J. 1976. Education and economic modernization in historical perspective. L. Stone (ed.), *Schooling and Society*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press, pp 3-19.
- Anderson-Levitt, K. M., Bloch, M. and Soumaré, A. M. 1998. Inside classrooms in Guinea: girls' experiences. K. M. Bloch, J. A. Beoku-Betts and B. R. Tabachnick (eds), *Women and Education in sub-Saharan Africa*. London, Lynne Rienner.
- Anh, D. N. and Meyer, D. R. 1999. Impact of Human Capital on Joint-Venture Investment in Vietnam. *World Development*, Vol. 27, No. 8, pp. 1413-26.
- Apple, M. 1996. *Cultural Politics and Education*. New York, Teachers' College Press.
- Archer, D. and Cottingham, S. 1996a. *Action Research Report on REFLECT*. DFID Educational Paper No. 17. London, UK Department for International Development.
- Archer, D. and Cottingham, S. 1996b. *The REFLECT Mother Manual: A New Approach to Adult Literacy*. London, ActionAid. <http://217.206.205.24/resources/publications/mothermanual/background.htm>
- Arrove, R. 1987. The 1980 Nicaraguan literacy crusade. R. Arrove and H. Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.
- Arrove, R. and Graff, H. (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.
- Arrien, J. B. 2005. La Alfabetización en Nicaragua [Literacy in Nicaragua]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Australian Bureau of Statistics. *Australian Indigenous Health Info Net 2003*. <http://www.healthinfonet.edu.edu.au/frames.htm>
- Azariadis, C. and Drazen, A. 1990. Threshold externalities in economic development. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 105, No. 2, pp 501-26.
- Bagai, D. 2002. Education for All and Poverty Reduction Strategy Papers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2002*.
- Bailey, I. 2004. *Overview of the Adult Literacy System in Ireland and Current Issues in its Implementation*. Dublin, National Adult Literacy Agency.
- Balescut, J. 2005. A historical perspective on disabilities: from Salamanca to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

* All background papers for *EFA Global Monitoring Report 2006* are available at www.efareport.unesco.org

- Banerjee, A. and Kremer, M. 2002. Teacher-student ratios and school performance in Udaipur, India: a prospective evaluation. Cambridge, Mass., Harvard University. (Mimeograph)
- Banister, J. 1987. *China's Changing Population*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Barrett, D. and Frank, D. J. 1999. Population control for national development: from world discourse to national policies. J. Boli and G. M. Thomas (eds), *Constructing World Culture: International Nongovernmental Organizations Since 1875*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- Barro, R. 1991. Economic growth in a cross section of countries. *Quarterly Journal of Economics*, No. 106, pp. 407-43.
- Barro, R. J. and Lee, J.-W. 1990. *International Data on Educational Attainment: Updates and Implications* (Center for International Development at Harvard University, Working Paper No. 42). www.cid.harvard.edu/ciddata/ciddata.html
- Barton, D. 1994. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford, UK, Blackwell.
- Barton, D. and Hamilton, M. 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London, Routledge.
- Barton, D. and Hamilton, M. 1999. Literacy practices. D. Barton, M. Hamilton. and R. Ivanic. (eds), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge, pp. 7-15.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (eds). 1999. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London, Routledge.
- Baser, H. and Morgan, P. 2002. *Harmonising the Provision of Technical Assistance: Finding the Right Balance and Avoiding the New Religion* (ECDPM Discussion Paper 36). Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management.
- Bashir, A.-H. M. and Darrat, A. F. 1994. Human capital, investment and growth: some results from an endogenous growth model. *Journal of Economics and Finance*, Vol. 18, No. 1, pp. 67-80.
- Basu, K. and Foster, J. 1998. On measuring literacy. *Economic Journal*, Vol. 108, pp. 1733-49.
- Bataille, L. (ed.). 1976. *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, UK, Pergamon.
- Batchuluun Yemba and Khulan Munk-Erdene. 2005. Mongolia country study: policy options. Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Baulch, B. 2004. *Aid Distribution and the MDGs*. CPRC Working Paper 48. Brighton, UK, Institute of Development Studies.
- Bayou, J., Gouel, C. and Sauvageot, C. 2005. Projection of primary school children net enrolment ratios and of gender parity indices in primary and secondary education in 2015. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Becker, W., Wesseliuss, F. and Fallon, R. 1976. *Adult Basic Education Follow-Up Study 1973-75*. Kenosa, Wis., Gateway Technical Institute.
- Beder, H. 1999. *NCSALL Report No. 6. The Outcomes and Impacts of Adult Literacy in the United States*. Cambridge, Mass.: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, January 1999. <http://gseweb.harvard.edu/~ncall/research/report6.pdf> (Accessed 3 March 2005.)
- Beder, H. 2003. *Quality Instruction in Adult Literacy Education: Summaries of Papers Presented at Twentieth Annual Rutgers Invitational Symposium on Education (RISE), National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL)*. Cambridge, Mass., Harvard Graduate School of Education.
- Beisiegel, C. 1974. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo, Pioneira.
- Bekman, S. 1998. *Fair Chance: Evaluation Study of the Mother Child Education Program*. Istanbul, Mother Child Education Foundation. <http://www.acev.org/english/about/partners.asp>
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. and Tarule, J. M. 1986. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York, Basic Books.
- Benavot, A. 1996. Education and Political Democratization: Cross-National and Longitudinal Findings. *Comparative Education Review*, Vol. 40, No. 4, pp. 377-402.
- Benavot, A. and Resnik, J. 2005. A Comparative Socio-Historical Analysis of Universal Basic and Secondary Education. A. Benavot, J. Resnik and J. Corrales (eds), *Global Educational Expansion: Historical Legacies, Political Obstacles*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences. (Occasional Paper)
- Benavot, A. and Riddle, P. 1988. The expansion of primary education 1870-1940. *Sociology of Education*, Vol. 61, July, pp. 190-210.
- Benin. 2001. Rapport national sur le développement de l'éducation préparé pour le BIE (UNESCO). Cotonou, Ministère de l'Éducation nationale et de la recherche scientifique du Bénin.
- Bennell, P. 2005a. The impact of the AIDS epidemic on teachers in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol. 41, No. 3, pp. 440-66.
- Bennell P. 2005b. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *The Journal of Development Studies*, Vol. 41, No. 3, pp. 467-88.
- Benseman, J. and Tobias, R. 2003. *First Chance for a Real Education: An Impact Study of Adult Literacy. A Follow-Up study of Training Opportunities and Youth Training Adult Literacy Students in Christchurch, New Zealand*. Wellington, Tertiary Education Commission.
- Benson, C. 2004. The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Bernard, A. 2005. Global Monitoring Report: East Asia Regional Analysis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

- Bernardo, A. B. I. 1998. *Literacy and the Mind: The Contexts and Cognitive Consequences of Literacy Practice*. Hamburg, Germany, Luzac Oriental.
- Bett, J. 2003. Literacies and livelihood strategies: experience from Ulstan, El Salvador. *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, No. 3, pp. 291-8.
- Bhasin, K. 1984. The why and the how of literacy for women: some thoughts on the Indian context. *Convergence*, Vol. 17, No. 4, pp. 37-43.
- Bhola, H. S. 1984. *Campaigns for Literacy: Eight national Experiences of the Twentieth Century, with a memorandum to decision-makers*. Paris, UNESCO.
- Bhola, H. S. 1994. *A Sourcebook for Literacy Work: Perspective from the Grassroots*. Paris, UNESCO.
- Bhola, H. S. 2005. Approaches to monitoring and evaluation in literacy programmes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Binder, M. 1999. Trends in schooling indicators during Mexico's 'Lost Decade'. *Economics of Education Review*, Vol. 18, pp. 183-99.
- Bingman, M. 2000. 'I've Come a Long Way.' *Learner-Identified Outcomes of Participation in Literacy Programs*. NCALL Report No. 13, February. Boston, Mass., National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.
- Biswal, K. and Govinda, R. 2005. Mapping literacy in India. Who are the illiterates and where do we find them? Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Blum, A., Goldstein, H. and Guérin-Pace, F. 2001. International Adult Literacy Survey (IALS): an analysis of international comparisons of adult literacy. *Assessment in Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 225-46.
- Blunch, N.-H. and Pörtner, C. C. 2004. Adult literacy programs in Ghana: an evaluation. Paper submitted at the conference Ghana's Economy at the Half Century. Institute of Statistical, Social and Economic Research (ISSER). <http://www.issere.org/Adult%20Literacy.pdf>
- BMZ. 2004. *Position Paper: Basic Education for All as an International Development Goal - A Key Challenge for German Development Policy*. Bonn, Germany, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [Federal Ministry for Economic Cooperation and Development].
- Boggs, D., Buss, F. and Yarnell, S. 1979. Adult basic education in Ohio: program impact evaluation. *Adult Education*, Vol. 29, No. 2, pp. 123-40.
- Boler, T. 2003. *Approaches to examining the impact of HIV/AIDS on teachers*. UK Working Group on Education and HIV/AIDS. London, Save the Children and ActionAid International, pp. 1-8. (Policy and Research: Series 1.)
- Bondi, J. and Bondi, J. 1989. *Curriculum Development: A Guide to Practice*, 3rd edn. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.
- Bossuyt, J. 2001. *Mainstreaming Institutional Development: Why Is it Important and How Can it Be Done?* Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management.
- Bougroum, M. 2005. Real options for policies and practices: Morocco. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Bougroum, M., Oujour, H. and Kissami, M. A. 2005. Country study: Real options for policies and practices: Morocco. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Bown, L. 1990. *Preparing the Future: Women, Literacy and Development*. ActionAid Development Report No. 4. London, ActionAid/ODA.
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J. and Sibbons M. 2002. *Reaching the Poor: The Costs of Sending Children to School*. London, UK Department for International Development.
- Braithwaite, M., et. al. 2003. *Thematic Evaluation of the Integration of Gender in EC Development: Co-operation with Third Countries*. European Commission. (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol1.pdf) (http://europa.eu.int/comm/europeaid/evaluation/reports/sector/951644_vol2.pdf)
- Brandt, D. and Clinton, K. 2002. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as social practice. *Journal of Literacy Research*, Vol. 34, No. 3, pp. 337-56.
- Bray, M. 2005. *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*, Monograph No. 4. Hong Kong, University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.
- Brock-Utne, B. 2000. *Whose Education For All?: The Recolonization of the African Mind*. New York, Falmer Press.
- Brosh-Vaitz, S. 2005. On the state of literacy in Israel. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Browne, S. 2002. *Developing Capacity through Technical Cooperation*. New York, Earthscan/UNDP.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *A Chance for Every Child: Achieving Universal Primary Education by 2015*. Washington, DC, World Bank.
- Buckland, P. 2005. *Reshaping the Future: Education and Postconflict Reconstruction*. Washington, DC, World Bank.
- Bundy, D., Shaeffer, S., Jukes, M., Beegle, K., Gillespie, A., Drake, L., Lee, S., Hoffman, A.-M., Jones, J., Mitchell, A., Barcelona, D., Camara, B., Golmar, C., Savioli, L., Takeuchi, T., Sembene, M. and Wright, C. 2006. School-based health and nutrition programs. D. Jamison, J. Breman, A. Measham, G. Alleyne, M. Claeson, D. Evans, P. Jha, A. Mills, P. Musgrove (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*, 2nd edn. Oxford and New York, Oxford University Press for the World Bank.
- Bunyi, G. W. 2005. Real options for literacy policy and practice in Kenya. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Burakukaihou - Jinken kenkyuusho (Buraku Liberation and Human Rights Research Institute). 2005. *Data ni miru Burakusabestu* [Marginalization of Buraku as appears in data]. http://blhrii.org/nyumon/nyumon_jittai_seikatsu_1.htm (In Japanese.)
- Burchfield, S. 1996. *An Evaluation of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Report for USAID ABEL project. Cambridge, Mass., Harvard Institute of International Development.

- Burchfield, S. 1997. *An Analysis of the Impact of Literacy on Women's Empowerment in Nepal*. Cambridge, Mass., Harvard Institute for International Development.
- Burchfield, S., Hua, H., Baral, D. and Rocha, V. 2002a. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Nepal*. Boston, Mass., World Education; Washington, DC, United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Burchfield, S., Hua, H., Iturry, T. S. and Rocha, V. 2002b. *A Longitudinal Study of the Effect of Integrated Literacy and Basic Education Programs on the Participation of Women in Social and Economic Development in Bolivia*. Boston, Mass., World Education; Washington, DC, United States Agency for International Development Office of Women in Development.
- Burgess, S. R. 1999. The development of phonological sensitivity. *Reading Research Quarterly*, Vol. 34, pp. 2-4.
- Caillois, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: a Review of Experiences*. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Cambodia Ministry of Education, Youth and Sport (MoEYS). 2001. *Priority Action Program for Improving the Quality and Effectiveness of Basic education: Strategic Plan, Schedule of Activities and Budget Allocations*. Phnom Penh, MoEYS.
- Cameron, J. and Cameron, S. 2005. Economic benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.
- Campaign for Popular Education. 1999. *Hope Not Complacency: State of Primary Education in Bangladesh*. 1999 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaign for Popular Education, 2001. *A Question of Quality: State of Primary Education in Bangladesh (Vols 1, 2 and 3)*. 2000 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaign for Popular Education. 2002. *Renewed Hope: Daunting Challenges - State of Primary Education in Bangladesh*. 2001 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaign for Popular Education. 2003. *Literacy in Bangladesh: Need for a New Vision - State of Primary Education in Bangladesh*. 2002 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Campaign for Popular Education. 2005. *Quality with Equity: The Primary Education Agenda*. 2003/4 Education Watch Report. Dhaka, University Press Ltd.
- Canada, Government of. 2003. *The Kananaskis Summit Chair's Summary*. <http://www.g8.gc.ca/2002Kananaskis/chairsummary-en.asp>, last updated 14/07/2003
- Canieso-Doronila, M. L. 1996. *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburg, Germany, UIE and Luzac Oriental.
- Carey, S. (ed.). 2000. *Measuring Adult Literacy: The International Adult Literacy Survey in European Context*. London, Office for National Statistics.
- Carnoy, M. and Marshall, J. 2005. Cuba's academic performance in comparative perspective. *Comparative Education Review*. Vol. 49, No. 2, pp. 230-61.
- Carr-Hill, R. (ed.). 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda: An Evaluation*. Washington, DC, World Bank.
- Carr-Hill, R. 2005a. Assessment of international literacy and numeracy data (Phase II). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Carr-Hill, R. 2005b. *Draft of Education for Nomads in Eastern Africa: Djibouti, Eritrea, Ethiopia, Kenya, Tanzania, Uganda*. Paris, UNESCO-IIEP, UNESCO-IICBA. New York, UNICEF.
- Carr-Hill, R., Okech, A., Katahoire, A., Kakooza, T., Ndidde, A. and Oxenham, J. 2001. *Adult Literacy Programs in Uganda*. Washington, DC, Human Development, Africa Region, World Bank.
- Carron, G., Wriira, K. and Rigba, G. 1989. *The Functioning and Effects of the Kenya Literacy Programme*. IIEP Research Report No. 76. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Cawthera, A. 1997. *Let's Teach Ourselves: The Operation and Effectiveness of a People's Literacy Movement*. Manchester, UK, University of Manchester Centre for Adult and Higher Education.
- Cawthera, A. 2003. *Nijera Shikhi and Adult Literacy: Impact on Learners after Five Years, Effectiveness When Operating as an NGO*. <http://www.eldis.org/fulltext/nijerashikhi.pdf>
- Chabbot, C. 2003. *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. London, RoutledgeFarmer.
- Chatry-Komarek, M. 2003. *Literacy at Stake: Teaching Reading and Writing in African Schools*. Windhoek, Namibia, Gamsberg Macmillan Publishers.
- Chebanne, A., Nyati-Ramahobo, L. and Youngman, F. 2001. The development of minority language for adult literacy in Botswana: towards cultural diversity. Paper presented at the International Literacy Conference, Cape Town, 13-17 November.
- Chhetri, N. and Baker, D. P. 2005. The environment for literacy among nations: concepts, past research, and preliminary analysis. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Chile Ministry of Education and UNESCO-OREALC. 2002. *Educational Panorama of the Americas*. Santiago, Chile, Proyecto Regional de Indicadores Educativos [Regional Education Indicators Project]. http://www.prie.cl/ingles/seccion/documento/panoramal_5.pdf
- Chilisa, B. M. 2003. Assessment of low levels of literacy in sub-Saharan Africa: conceptions and practices. Paper read at European Regional Meeting on Literacy, at Lyon, France, 2-5 April.
- Choudhry, M. A. 2005. Country study: Pakistan – where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

- Chupil, T. 2003. *Creating Knowledge for Change: a Case Study of Sinui Pai Nanek Sengik's Educational Work with Orang Asli Communities in Malaysia*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE indigenous adult education case study series.)
- CIA. World Factbook. 2005. <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/af.html>
- CIDA. 2001. *Cida's Action Plan on Basic Education*. Gatineau, Qué., Canadian International Development Agency.
- Cipolla, C. 1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Coalition to Stop the Use of Child Soldiers. 2001. *Global Report*. London, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers.
- Coben, D., with contributions by Colwell, D., Macrae, S., Boaler, J., Brown, M. and Rhodes, V. 2003. *Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature*. London, National Research and Development Centre.
- Cochrane, S. H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?* Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- Colclough, C., with Lewin, K. M. 1993. *Educating All the Children: Strategies for Primary Schooling in the South*. Oxford, UK, Clarendon Press.
- Collins, J. 1995. Literacy and literacies. *Annual review of Anthropology*, Vol. 24, pp. 75-93.
- Collins, J. and Blot, R. 2002. *Literacy and Literacies: Texts, Power and Identity*. New York, Cambridge University Press.
- Collins, R. 2000. Comparative and historical patterns of education. M. T. Hallinan (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*. New York, Kluwer.
- Comings, J., Shrestha, C. K. and Smith, C. 1992. A secondary analysis of a Nepalese national literacy program. *Comparative Education Review*, Vol. 36, pp. 212-26.
- Commeyras, M. and Chilisa, B. 2001. Assessing Botswana's first national survey on literacy with Wagner's proposed schema for surveying literacy in the 'Third World'. *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, pp. 433-46.
- Commission for Africa. 2005. *Our Common Interest: Report of the Commission for Africa*. London, Commission for Africa.
- Cope, B. and Kalantzis, M. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London, Routledge.
- Corrêa, A. 1973. Mobral: Realizações e perspectivas. *Revista Educação*, Vol. 2, No. 7.
- Coulmas, F. 1992. *Language and Economy*. Oxford, UK, Blackwell.
- Coulmas, F. 2001. Literacy in Japan: Kanji, Kana, Romaji and Bits. D. R. Olson and N. Torrance (eds.), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.
- Coulombe, S., Tremblay, J. F. and Marchand, S. 2004. *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*. (Catalogue No. 89-552, No. 11). Ottawa, Ont., Human Resources and Skills Development Canada, Statistics Canada.
- Craig, J. 1981. The expansion of education. D. C. Berliner (ed.), *Review of Research in Education*. Washington, DC, American Educational Research Association.
- Creed, C. and Perraton, H. 2001. *Distance Education in the E-9 Countries: The Development and Future of Distance Education Programmes in the Nine High-Population Countries*. Paris, UNESCO.
- Cuban Libraries Solidarity Group. 2004. Cuba collaborates on literacy programs in New Zealand -20/11/2004. www.cubanlibrariesolidaritygroup.org.uk/articles.asp?ID=14
- Curtin, P. D. 1990. *The Rise and Fall of the Plantation Complex: Essays in Atlantic History*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Curtin, P. D. 2000. *The World and the West: The European Challenge and the Overseas Response in the Age of Empire*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Damiba, A. 2005. Revue de plans d'action nationaux d'Education pour Tous: Pays francophones et lusophones d'Afrique et de la Guinée Equatoriale. [Review of national Education for All action plans: French- and Portuguese-speaking countries of Africa and Equatorial Guinea.] Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- De Ferranti, D., Perry, G. E., Gill, I. and Servén, L. 2000. *Securing our Future in a Global Economy*. Washington, DC, World Bank.
- Dehn, J., Reinikka, R. and Svensson, J. 2003. Survey tools for assessing performance in service delivery. F. Bourguignon and L. Pereira da Silva (eds.), *The Impact of Economic Policies on Poverty and Income Distribution: Evaluation Techniques and Tools*. New York, Oxford University Press for the World Bank.
- Deininger, K. 2003. Does cost of schooling affect enrolment by the poor? Universal primary education in Uganda. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 3, pp. 291-305.
- Delluc, A. 2005. Education and training policy for disadvantaged youth and adults in Senegal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. and Nanzhao, Z. 1996. *Learning: the Treasure Within - Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO. <http://www.unesco.org/delors>
- De Maeyer, M. 2005. Literacy for special target groups: prisoners. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Department for Education and Skills (UK). 2001. *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*. London, UK Department for Education and Skills. <http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/SFLLNES.pdf>
- Department of Adult Education and National Literacy Campaign Office (Ethiopia). 1989. *The Ethiopian National Literacy Campaign: Retrospect and Prospects (1979-1989)*. Addis Ababa, Ethiopia. Cited in: Shenkute, M. K. 2005. Literacy in Ethiopia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Desai, K. and Jukes, M. 2005. Education and HIV/AIDS. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

- Desjardins, R. and Murray, R. S. 2004 (in press). Introduction to special issue on Literacy Proficiency: Investigations Using Direct Measures of Skills. *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, No. 3, pp. 293-309.
- DFID. 2000. *Literacy for Livelihoods*. Report on DFID Conference, Nepal. London, UK Department for International Development.
- DFID. 2001. *Education for All: the challenge of Universal Primary Education*. Target Strategy Paper No. 6. London, UK Department for International Development.
- Dickinson, D. K. and Tabors, P. O. 2001. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore, Md., Paul H. Brooks.
- Dighe, A. 1995. *Women and Literacy in India: A Study in a Re-Settlement Colony in Delhi*. Reading, UK, Education for Development. (Education for Development Occasional Papers, Series 1, No. 2, August.)
- Dighe, A. 2004. Pedagogical approaches to literacy acquisition and effective programme design. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Direction de la Statistique (Morocco). 1991. *Enquête sur les niveaux de vie des ménages : 1990/1991*. Rabat, Direction de la Statistique.
- Disability Awareness in Action. 1994. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_1994_02.htm.
- Disability Awareness in Action. 1998. <http://www.daa.org.uk/publications/Reskit6.htm>.
- Disability Awareness in Action. 2001. http://www.daa.org.uk/e_tribune/e_2001_09.htm#7.
- Doronilla, M. L. 1996. *Landscapes of Literacy: An Ethnographic Study of Functional Literacy in Marginal Philippine Communities*. Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Education.
- Downing, J. 1987. Comparative Perspectives on World Literacy. D. Wagner (ed.), *The Future of Literacy in a Changing World, Volume I*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- Drèze, J. and Sen, A. 2002. *India: Development and Participation*. New Delhi, Oxford University Press.
- D'Souza, N. 2003. *Empowerment and Action: Laya's Work in Tribal Education*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Case Study Series.)
- Duke, C. and Hinzen, H. 2005. Basic and continuing adult education policies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Dumont, B. 1990. Post-literacy a Pre-requisite for Literacy. Geneva, UNESCO International Bureau of Education. (Literacy Lessons Series.)
- Dunne, M., Leach, F., Chilisa, B., Maundeni, T., Tabulawa, R., Kutor, N., Dzama Forde, L. and Asamoah, A., 2005. *Gendered School Experiences: The Impact on Retention and Achievement in Botswana and Ghana*. Educational Papers. London, UK Department for International Development.
- Duryea, S. and Arends-Kuenning, M. 2001. School attendance, child labor and local markets in urban Brazil. *World Development*, Vol. 31, No. 7, pp. 1165-78.
- Dutcher, N. and Tucker, G. R., 1997. *The Use of First and Second Languages in Education: A Review of International Experience*. Washington, DC, World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.
- Dyer, C. and Choksi, A. 2001. Literacy, schooling and development: Views of Rabari nomads, India. B. Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.
- Easton, P. B. 2005. Literacy and empowerment: raising key issues. Paper presented at the Sixth Meeting of the Working Group on Education for All, UNESCO, 19-21 July 2005.
- Egbo, B. 2000. *Gender, Literacy and Life Chances in Sub-Saharan Africa*. Cleveland/ Buffalo/ Sydney, Multilingual Matters.
- Elley, W. B. 1992. *How in the World Do Students Read?* The Hague, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elliot, J. L., Shin, H., Thurlow, M. L. and Ysseldyke, J. E. 1995. *A Perspective on Education and Assessment in Other Nations: Where are Students with Disabilities?* Minneapolis, Minn., National Center on Educational Outcomes. Cited in: Erickson, K. A. 2005. Literacy and persons with developmental disabilities: Why and how? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*
- Eloundou-Enyegue, P., et al. 2000. *The Effects of High Fertility on Human Capital Formation under Structural Adjustment in Africa*. Paper prepared by the RAND Corporation under the POLICY Project. Santa Monica, Calif., RAND Corporation.
- Erickson, K. A. 2005. Literacy and persons with developmental disabilities: why and how? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- European Association for International Education. 2003. *Mozambique Educational Structure*. Sixteenth Annual EAIE Conference, 15-18 September, Torino, Italy. <http://www.eaie.nl/pdf/torino/905.pdf>.
- European Commission. 2002. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament on Education and Training in the Context of Poverty Reduction in Developing Countries*. Brussels, European Commission.
- European Commission. 2003. *Tools for Monitoring Progress in the Education Sector*. Version 26.02.2003. http://europa.eu.int/comm/development/body/theme/human_social/docs/education/03-02_education_monitoring_tools_en.pdf
- European Commission. 2005. *The European Commission Approves Proposals to Increase the Volume and Effectiveness of Development Aid*. Press Release IP/05/423. 12 April 2005. (<http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/05/423&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>)
- European Offenders Employment Forum. 2003. *What Works with Offenders? European Networking for the Identification of Successful Practices in Preparing Ex-Offenders for Employment Integration*. London, European Offenders Employment Forum. <http://www.eoef.org/What%20Works%20with%20Offenders/EOEFreport03-English.pdf>.
- Evans, J. 2000. *Adults' Mathematical Thinking and Emotions: A Study of Numerate Practices*. London, Routledge/Falmer.

- Ezeomah, C. (ed.). 1997. *The Education of Nomadic Populations in Africa*. Dakar, UNESCO Regional Office in Dakar.
- Fagerberg-Diallo, S. 1999. Searching for signs of success: enlarging the concept of 'education' to include Senegalese languages. Dakar, Associates in Research & Education for Development, Inc. (Mimeograph)
- Fairclough, N. 1991. Discourse and text: linguistics - an intertextual analysis within discourse analysis. Fairclough, N., *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London, Longman, pp. 187-213.
- Farah, I. 2005. The cultural benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.
- Farrell, G. (ed.). 2004. *ICT and Literacy: Who Benefits? Experience from Zambia and India*. Final Report on the COL Literacy Project (COLLIT). Vancouver, BC, Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/Consultancies/O4Literacy.htm>. (Accessed 8 March 2005.)
- Fast Track Initiative. 2004. EFA FTI Partnership Meeting Brasilia, 10-11 November, Minutes. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/PartnershipMeetingBrasilia_Minutes.pdf
- Fast Track Initiative. 2005a. *EFA FTI Report on the Catalytic Fund*. July 2005. Washington, DC, EFA FTI Secretariat.
- Fast Track Initiative. 2005b. *Report from the EFA FTI Technical Meeting*. Croydon, UK, 17-19 March. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/croydonreport.pdf>
- Fernandez, B. 2005. Literacy in francophone countries, situations and concepts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Ferraro, A. 2002. Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*, Vol. 23, No. 81, pp. 21-47.
- Fiedrich, M. and Jellema, A. 2003. *Literacy, Gender and Social Agency: Adventures in Empowerment*. DFID Research Report 53, September. London, UK Department for International Development.
- Filmer, D. 1999. *The Structure of Social Disparities in Education: Gender and Wealth*. Policy research report on gender and development, Working Paper. No. 5. Washington, DC, World Bank.
- Finnegan, R. 1988. *Literacy and Orality: Studies in the Technology of Communication*. New York, Basil Blackwell.
- Fiszbein, A., Giovagnoli, P. and Adúriz, I. 2002. *Argentina's Crisis and its Impact on Household Welfare*. November, 2002. Washington, DC, World Bank.
- FitzSimons, G. E. 2002. *What Counts as Mathematics? Technologies of power in adult and vocational education (Vol. 28)*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Cited in: Coben, D. 2003. *Adult Numeracy: Review of research and related literature*. London, National Research and Development Centre.
- Fonseca, Maria Conceição Ferreira. 2004. Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo, Global.
- Fransman, J. 2005. Understanding literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Fredriksen, B. 2005a. External aid to 'hard core' EFA countries: the need to accompany financial aid with technical support. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Fredriksen, B. 2005b. External aid to 'hard core' EFA countries: the need to redress the balance between technical and financial aid. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Freire, P. 1985. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.
- Freire, P. 1993. *Pedagogy of the City*. Translated by D. Macedo. New York, Continuum.
- Freire, P. 1995. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Freire, P. and Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. Westport, Conn., Bergin and Garvey.
- FTI Harmonization Working Group. 2004. *Harmonization in Education: Synthesis and Recommendations of the DIF Pilot*. FTI Harmonization Working Group. Paper for the FTI Partnership Meeting, Brasilia, 10-12 November. Washington, DC, Fast Track Initiative.
- FTI Harmonization Working Group. 2005. Donors indicative framework, draft. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/DIFJune04.xls>
- FTI Secretariat. 2004. *Education for All Fast Track Initiative, Status Report*. November 2004. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/Brasilia/status_report_dec6.pdf
- FTI Secretariat. 2005a. *Education Program Development Fund, Status Report*. March 2005. Prepared by the FTI Secretariat for the FTI Technical Meeting in 17-19 March 2003. http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/EPDFstatusreport_march05.pdf
- FTI Secretariat. 2005b. *Guidelines for Appraisal of the Primary Education Component of an Education Sector Plan*. <http://www1.worldbank.org/education/efafti/documents/assessmentguidelines.pdf> (Accessed 17 July 2005)
- Fuglesang, A. 1982. *About Understanding - Ideas and Observations on Cross-Cultural Communication*. Uppsala, Sweden, Dag Hammarskjöld Foundation.
- Fukuda-Parr, S., Lopes, C. and Malik, K. 2001. *Capacity for Development: New Solutions to Old Problems*. New York, Earthscan/UNDP.
- Funkhouser, E. 1999. Cyclical economic conditions and school attendance in Costa Rica. *Economics of Education Review*, Vol. 18, No. 1, pp. 31-50.
- Furet, F. and Ozouf, J. 1977. *Lire et écrire: L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Vols. 1 and 2. Paris, Editions de Minuit.
- G8 Gleneagles. 2005. The Gleneagles Communiqué. http://www.fc.gov.uk/Files/kfile/PostG8_Gleneagles_Communique.pdf
- Gadotti, M. 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. New York, SUNY Press.
- Gal, I. 2000. The numeracy challenge. I. Gal (ed.), *Adult Numeracy Development: Theory, Research and Practice*. Cresskill, NJ, Hampton Press, pp. 9-31.

- Garcia Garrido, J. L. 1986. *International Yearbook of Education XXXVIII: Primary Education on the Threshold of the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO, International Bureau of Education.
- Gautam, K. 1998. An Encounter with a 17th Century Manual. *PLA Notes*. Issue No. 32, pp. 40-42. London, International Institute for Environment and Development.
- Gee, J. 1990. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. London and Philadelphia, Falmer Press.
- Gee, J. 1999. *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London, Routledge.
- Gee, J., Hull, G. and Lankshear, C. 1996. *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. London, Allen & Unwin.
- Geva, E. and Ryan, E. B. 1993. Linguistic and academic correlates of academic skills in first and second languages. *Language Learning*, Vol. 43, pp. 5-42.
- Ghebregzghi, D. 2003. The literacy programme, part and parcel of Eritrea's march towards Education for All. UNESCO (ed.), *Literacy as Freedom: a UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.
- Gibson, J. 1998. Literacy and intra-household externalities on measuring literacies. *Economic Journal*, Vol. 108 (November), pp. 1733-49.
- Gibson, J. 2001. Literacy and intrahousehold externalities. *World Development*, Vol. 29, No. 1, pp. 155-66.
- Giles, J., Hannum, E., Park, A. and Zhang, J. 2003. *Life Skills, Schooling, and the Labor Market in Urban China: New Insights from Adult Literacy Measurement*. Report to the International Centre for the Study of East Asian Development, Kitakyushu, Japan, ICSEAD. <http://www.ssc.upenn.edu/china/lifeskills/documents/2003-21.pdf> (Working Paper Series Vol. 2003-21.)
- Global Campaign for Education. 2005. Deadly inertia? A cross-country study of educational responses to HIV/AIDS (working title). <http://www.unesco.org/bpi/aids-iatt/deadly-inertia.pdf>
- Global Campaign for Education/ActionAid International. 2005. Global benchmarks for adult literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Goldstein, H. 2004. Education for All: the globalization of learning targets. *Comparative Education Review*, Vol. 40, No. 1, pp. 7-14.
- Goodman, K. 1996 *Ken Goodman on Reading*. Chapter 8: Learning and teaching reading and writing. Richmond Hill, Ont., Scholastic Canada Ltd., pp. 117-25
- Goody, E. and Bennett, J. 2001. Literacy for Gonja and Birifor children in Northern Ghana. D. R. Olson and N. Torrance (eds), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.
- Goody, J. R. 1977. *The Domestication of the Savage Mind: Evolution and Communication*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 10-18
- Gordon, R. 1995. *Causes of Girls' Academic Underachievement: The Influence of Teachers' Attitudes and Expectations on the Academic Performance of Secondary School Girls*. Harare, Zimbabwe, HRCC, University of Zimbabwe.
- Gordon, R. 2005. *Ethnologue: Languages of the World*. 15th edn SIL International. <http://www.ethnologue.com/>.
- Govinda, R. and Biswal, K. 2005a. EFA in South and West Asia: an overview of progress since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Govinda, R. and Biswal, K. 2005b. Literacy: real options for policy and practice in India. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Graff, H. 1987a. *The Labyrinths of Literacy*. New York, The Falmer Press.
- Graff, H. 1987b. *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington, Ind., Indiana University Press.
- Graff, H. 1991. Literacy: Myths and lessons. L. Limage, L. Oppenheim and K. Pearl. (eds), *Adult Literacy in International Urban Perspective*. Proceedings of a conference co-organized by UNESCO, Literacy Assistance Center of New York, Mayor's Office of New York, and the City University of New York. New York, Bloomington, Ind., Indiana University Press.
- Grant, K. B., Gorgens, M. and Kinghorn, A. 2004. *Mitigating the Impact of HIV on Service Providers: What Has Been Attempted, What is Working, What Has Not Worked, Where and Why?* Johannesburg, Health and Development Africa.
- Grassly, N. C., Desai, K., Pegurri, E., Sikazwe, A., Malambo, I., Siamatowe, C. and Bundy, D. 2003. The economic impact of HIV/AIDS on the education sector in Zambia. *AIDS*, Vol. 17, pp. 1-6.
- Gray, W. S. 1969. *The Teaching of Reading and Writing: an International Survey*. Glenview, Ill., UNESCO/Scott Foresman and Co.
- Greaney, V., Khandker, S. R. and Alam, M. 1998. *Bangladesh: Assessing Basic Learning Skills*. Washington, DC and Dhaka, World Bank.
- Greenberg, D. 2002. *Women and Literacy Special Collections Project*. Funded by the National Institute for Literacy. <http://www.litwomen.org?Research/Greenberg.html>
- Greenleigh Associates. 1968. *Participants in the Field Test of Four Adult Basic Education Systems: A Follow-Up Study*. New York, Greenleigh Associates.
- Gregson, S., Waddell, H. and Chandiwana, S. 2001. School education and HIV control in sub-Saharan Africa: from discord to harmony. *Journal of International Development*, Vol. 13, p. 467-85.
- Grin, F. 2005. The economics of language policy implementation: Identifying and measuring costs. N. Alexander (ed.), *Mother Tongue-Based Bilingual Education in Southern Africa: the Dynamics of Implementation*. Proceedings of a symposium held at the University of Cape Town, 16-19 October. Cape Town, Volkswagen Foundation and PRAESA.

- Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme. 1998. Illettrisme: de l'enjeu social a l'enjeu citoyen. Collection 'en toutes lettres'. Paris, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme: La Documentation française.
- Gunnarsson, C. 2001. *Capacity Building, Institutional Crisis and the Issue of Recurrent Costs*. Synthesis Report. Stockholm, Almkvist and Wiksell International.
- Guy, T. 2005. Adult literacy in the United States: an overview of the federal system of adult education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Hagemann, E. 1988. *Statistik in China: ein Literaturbericht*. Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien, No. 5. Cologne.
- Hamilton, M. and Barton, D. 2000. The international adult literacy survey: What does it really measure? *International Review of Education*, Vol. 46, No. 5, pp. 377-89.
- Hammoud, H. R. 2005. Illiteracy in the Arab world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Hanemann, U. 2005a. Literacy in Botswana. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- Hanemann, U. 2005b. Literacy in Conflict Situations. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- Hanemann, U. and Mauch, W. 2005. Literacy for special target groups. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Hannum, E. 2002. Ethnic differences in basic education in reform-era rural China. *Demography* Vol. 39, No. 1, pp. 95-117.
- Hannum, E. and Buchman, C. 2003. *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences.
- Hannum, E. and Xie, Y. 1998. Ethnic stratification in Northwest China: occupational differences between the Han Chinese and national minorities in Xinjiang, 1982-90. *Demography*, Vol. 35, No. 3, pp. 323-33.
- Hanushek, E. A. and Kimko, D. D. 2000. Schooling, labor-force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, Vol. 90, No. 5, pp. 1184-1208.
- Harmon, C., Oosterbeek, H. and Walker, I. 2003. The returns to education: microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, pp. 115-56.
- Hayes, E. 2003. Reconceptualizing adult basic education and the digital divide. A. Belzer and H. Beder (eds.), *Defining and Improving Quality in Adult Basic Education: Issues and Challenges*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 27.
- Hayford, C. W. 1987. Literacy movements in modern China. R. Arnove and H. Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.
- HEARD and MTT. 2005. Report on the Education Sector Global HIV/AIDS Readiness Survey 2004: A Review of the Comparative Readiness of the Education Sectors in 71 Countries to Respond to, Manage and Mitigate the Impact of HIV/AIDS. Survey by the Health Economics & HIV/AIDS Research Division of the University of KwaZulu Natal and the Mobile Task Team on the Impact of HIV/AIDS on Education, for the UNAIDS Inter-Agency Task Team on Education. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Heath, S. B. 1993. The madness(es) of reading and writing ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 24, No. 3, pp. 256-68.
- Heltberg, R., Simler, K. and Tarp, F. 2001. *Public Spending and Poverty in Mozambique*. IFPRI Discussion Paper No. 167. Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Hendricks, P. A. 1996. *Developing Youth Curriculum Using the Targeting Life Skills Model: Incorporating Developmentally Appropriate Learning Opportunities to Assess Impact of Life Skill Development*. Ames, Iowa, Iowa State University Extension.
- Henze, J. 1987. Statistical documentation in Chinese education: where reality ends and the myths begin. *Canadian and International Education*, Vol. 16, No. 1, pp. 198-210.
- Herrera, L. 2004. Education, Islam and modernity: beyond westernization and centralization. *Comparative Education Review*, Vol. 48, No. 43, pp. 318-26.
- Herrera, L. 2006. Higher education in the Arab world. J. Forest and P. Altbach (eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, the Netherlands, Springer, pp. 409-21.
- Herz, B. K. and Sperling, G. B. 2003. *What Works in Girls' Education, Evidence and Policies from the Developing World*. New York, Council on Foreign Relations.
- Heugh, K. 2003. *Language Policy and Democracy in South Africa: the Prospects of Equality within Rights-based Policy and Planning*. Stockholm, Stockholm University Centre for Research on Bilingualism.
- Hinchliffe, K. 2004. *Notes on the Impact of the HIPC Initiative on Public Expenditures in Education and Health in African Countries*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper Series, No. 77.)
- Homel, R. 1999. *Preventing Violence - A Review of the Literature on Violence and Violence Prevention*. New South Wales, Australia, Attorney General's Department. www.lawlink.nsw.gov.au/cpd.nsf/pages/violreport_index. (Accessed 27 May 2003.)
- Horsman, J. 1990. *Something in My Mind Besides the Everyday: Women and Literacy*. Toronto, Ont., Women's Press.
- Houston, R. 1985. *Scottish Literacy and Scottish Identity*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

- Hull, G. 2003. Youth culture and digital media: new literacies for new times. *Research in the Teaching of English*, Vol. 38, No. 2, pp. 229-333.
- Human Rights Watch. 1999. Kenya, Spare the Child: Corporal Punishment in Kenyan Schools. *Human Rights Watch Report*, Vol. 11, No. 6 (A).
- Hunter, S. and Fall, D. 1998. *Orphans and HIV/AIDS in Zambia: An Assessment of Orphans in the Context of Children Affected by HIV/AIDS*. Lusaka, UNICEF.
- ILI/UNESCO. 1999. Assessing basic learning competencies in youth and adults in developing countries: analytic survey framework and implementation guidelines. *ILI/UNESCO Technical Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.
- ILI/UNESCO. 2001. *LAP First Experts' Meeting Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.
- ILI/UNESCO. 2002a. *Analytic Review of Four LAP Country Case Studies*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.
- ILI/UNESCO. 2002b. *LAP Second Experts' Meeting Report*. Philadelphia, Pa., International Literacy Institute.
- ILO (World Commission on the Social Dimension of Globalization). 2004. *A Fair Globalization: Creating Opportunities for All*. <http://www.ilo.org/public/english/fairglobalization/report/highlight.htm>
- IMF/IDA. 2003. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative - Status of Implementation*. Washington, DC, International Monetary Fund and International Development Association.
- IMF/IDA. 2004. *Heavily Indebted Poor Countries (HIPC) Initiative - Statistical Update*. Washington, DC, International Monetary Fund and International Development Association.
- IMF/World Bank. 2005. *Development Committee Communiqué*. Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund on the Transfer of Real Resources to Developing Countries, 17 April 2005. Washington, DC, IMF/World Bank.
- INEE. 2004. *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction: A Commitment to Access, Quality and Accountability*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies. Paris, UNESCO.
- International Association of Universities/UNESCO. 2005. *Country Reports: Mozambique*. IAU Online Databases. <http://www.unesco.org/iau/onlinedatabases/>
- International Centre for Prison Studies. 2005. <http://www.prisonstudies.org/> (Accessed 10 August 2005.)
- International Organization for Migration. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, IOM.
- Ireland, T. D. 1994. Literacy skills as building bricks for trade union democracy: the experience of the construction workers trade union in Joao Pessoa, Brazil. *Adult Education and Development* Vol. 42, pp. 81-7.
- Iskandar, L. 2005. Country study: Egypt: Where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Jalal, F. and Sardjunani, N. 2005. Increasing literacy for a better and more promising Indonesia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- JBIC. 2002. *Medium-term Strategy for Overseas Economic Cooperation Operations*. Tokyo, Japan, Bank for International Cooperation.
- Johansson, E. 1977. The History of Literacy in Sweden, in comparison with some other countries. *Educational Reports Umeå*, No. 12. Umeå, Sweden, Umeå School of Education, University of Umeå, pp. 151-60.
- Johansson, E. 1981. The history of literacy in Sweden. H. Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Johnston, B., FitzSimons, G., Maaß, J., and Yasukawa, K. 2002. Editorial. *Literacy and Numeracy Studies*, Vol. 11, No. 2, pp. 1-7. Cited in: Coben, D. 2003. *Adult Numeracy: Review of Research and Related Literature*. London, National Research and Development Centre.
- Joliffe, D. 2002. Whose education matters in the determination of household income? Evidence from a developing country. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 50, No. 2, pp. 287-312.
- Jones, P. 1990a. *Literacy and Basic Education for Adults and Young people: Review of Experience*. Paris, UNESCO.
- Jones, P. 1990b. UNESCO and the politics of global literacy. *Comparative Education Review*, Vol. 34, No. 1, pp. 41-60.
- Jones, P. 1997. The World Bank and the literacy question: orthodoxy, heresy, and ideology. *International Review of Education*, Vol. 43, No. 4, pp. 367-75.
- Jones, P., with Coleman, D. 2005. *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalization*. London and New York, Routledge/Falmer.
- Jones, S., Riddell, R. and Katoglou, K. 2004. *Aid Allocation: Managing for Development Results and Difficult Partnerships*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- Jukes, M., Drake, L. and Bundy, D. Forthcoming. *Levelling the Playing Field: The Importance of School Health and Nutrition in Achieving Education for All*. Washington, DC, World Bank.
- Juventud Rebelde. 2005. Libre de Analfabetismo Municipio de Ecuador con Programa Cubano. www.jrebelde.cubaweb.cu/2005/abril-junio/abril-25/libre.html
- Kagitcibasi, C., Goksen, F. and Gulgoz, S. 2005. Functional adult literacy and empowerment of women: impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, Vol. 48, No. 6, pp. 472-89.
- Keeble, A. 2001. *In the Spirit of Wandering Teachers: Cuban Literacy Campaign, 1961*. Melbourne, Australia, Ocean Press.
- Kell, C. 1995. Literacies of everyday life, development and schooling: a study of literacy practices in an informal settlement in South Africa. *Critical Forum*, Vol. 4, No. 1, pp. 2-42.

- Kell, C. 1999. Teaching Letters: the recontextualisation of letter-writing practices in literacy classes for unschooled adults in South Africa. D. Barton and N. Hall (eds), *Letter Writing as a Social Practice*. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins.
- Kenez, P. 1982. Liquidating illiteracy in revolutionary Russia. *Russian History*, Vol. 9, No. 2/3, p. 173.
- Khandekar, S. 2004. 'Literacy brought us to the forefront': Literacy and empowering process of the Dalit community women in a Mumbai slum. A. Robinson-Pant (ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative perspectives*. London, Routledge.
- Kidd, R. and Khumar, K. 1981. Co-opting Freire. *Economic and Political Weekly*, Vol. 16, Nos. 1 and 2, pp. 27-40.
- Killick, T. 2004. Politics, evidence and the new aid agenda. *Development Policy Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 5-29.
- King, E. M. and Alderman, H. 2001. *Empowering Women to Achieve Food Security*. (2020 Vision Focus, 6). Washington, DC, International Food Policy Research Institute.
- Knight, J. and Sabot, R. 1990. *Education, Productivity, and Inequality: The East African Natural Experiment*. Oxford and New York, Oxford University Press for the World Bank.
- Knowles, M. S. 1980. *The Modern Practice of Adult Education*. New York, Association Press.
- Knowles, M. S. 1989. *The Making of an Adult Educator: An Autobiographical Journey*. San Francisco, Calif., Jossey-Bass.
- Koirala, B. N. and Aryal, B. R. 2005. Options for policy and practice in Nepal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Koke, T. 2005. Baltic region: overview of progress towards EFA since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Koopman, H. 2005. Silent Partnership. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Kosonen, K. 2004. Local languages in education in Southeast Asia: comparative analysis. Paper read at Comparative and International Education Society (CIES) annual conference, Salt Lake City, Utah, March 9-12.
- Kratli, S. 2000. The bias behind nomadic education. *UNESCO Courier*, October, 2000.
- Kress, G. and van Leeuwen, T. 2001. *Multimodal Discourse*. London, Arnold.
- Krolak, L. 2005. The role of libraries for the creation of literate environments. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Krueger, A. B. and Lindahl, M. 2000. *Education for Growth: Why and for Whom?* Working Paper No. 429. Princeton, NJ, Princeton University Industrial Relations Section.
- Kutnick, P., Jules, V. and Layne, A. 1997. *Gender and School Achievement in the Caribbean*. Education Report No. 21. London, UK Department for International Development.
- Lameta, E. 2005. Pacific region: overview of progress towards EFA since Dakar. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Lankshear, C. and Knobel, M. 2003. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, UK, Open University Press.
- Lao People's Democratic Republic. Ministry of Education, Department of Non-formal Education. 2004. *Lao National Literacy Survey 2001. Final Report*. Bangkok, UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau of Education.
- Lauglo, J. 2001. *Engaging with Adults - The Case for Increased Support to Adult Basic Education in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank. (Africa Region Human Development Working Paper Series.)
- Lave, J. 1988. *Cognition in Practice*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Lavy, V., Spratt, J. and Leboucher, N. 1995. *Changing Patterns of Illiteracy in Morocco: Assessment Methods Compared*. Washington, DC, World Bank. (Living Standards Measurement Study, Working Paper No. 115.)
- Lawrence, J. 2004. *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion*. Conceptual Paper, December. Paris, UNESCO.
- Leach, F. 2003. Gender and violence in schools. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2003/4*.
- Leach, F. and Machakanja. 2000. *Preliminary Investigation of the Abuse of Girls in Zimbabwean Junior Secondary Schools*. DFID Education Research Report No 39. London, UK Department for International Development.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamira, E., Lemani, E. and Nacgajabga, P. 2003. *An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools*. DFID Educational Papers, No. 54. London, UK Department for International Development. <http://www.id21.org/Education/e2f11q2.html>
- Lehman, D. 2005. Shortening the distance to EFA in the African Sahel. World Bank Working Paper. (Mimeograph)
- Leiner, M. 1987. The 1961 national literacy campaign. R. Arnove and H. Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.
- Lewin, K. M. and Caillods, F. 2001. *Financing Secondary Education in Developing Countries: Strategies for Sustainable Growth*. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Limage, L. 1986. Adult literacy policy in industrialized countries. *Comparative Education Review*, Vol. 30, No. 1, pp. 50-72 [Also in: R. Arnove and H. Graff (eds). 1987. *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press, pp. 293-314.]
- Limage, L. 2005a. Literacy Glossary for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Limage, L. 2005b. The growth of literacy in historic perspective: clarifying the role of formal schooling and adult learning opportunities. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Limage, L. 2005c. The political economy and recent history of book publishing and print materials: considerations for literacy acquisition. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

- Lind, A. 1988. *Adult Literacy Lessons and Promises: Mozambican literacy campaigns 1978-1982*. Studies in comparative and international education, Vol. 12. Stockholm, Institute of International Education, University of Stockholm.
- Lind, A. 1996. *Free to Speak Up - Overall Evaluation of the National Literacy Programme in Namibia*. Edited by Directorate of Adult Basic Education, Ministry of Basic Education and Culture. Windhoek, Namibia, Gamsberg MacMillan.
- Lind, A. and Johnston, A. 1990. *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*. Stockholm, Swedish Agency for International Development Cooperation.
- Lind, A. and Johnston, A. 1996. Adult literacy programs in developing nations. A. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- Lockridge, K. 1974. *Literacy in Colonial New England*. New York, Norton.
- Loening, L. J. 2002. *The Impact of Education on Economic Growth in Guatemala*. Discussion Paper No. 87. Göttingen, Germany, Ibero-America Institute for Economic Research.
- Lutz, W. and Goujon, A. 2005. Method of projecting literacy. Paris, UNESCO.
- Maamouri, M. 1998. Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region. Paper read at World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco, 3-6 September.
- Maas, U. 2001. Literacy in Germany. D. Olson and N. Torrance (eds.), *The Making of Literate Societies*. Oxford, UK, Blackwell.
- Maddox, B. 2001. Literacy and the market: the economic uses of literacy among the peasantry in north-west Bangladesh. B. Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge, pp. 137-51.
- Maddox, B. 2005. Assessing the impact of women's literacies in Bangladesh: an ethnographic enquiry. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 2, pp. 123-32.
- Maimbolwa-Sinyangwe, I. M. and Chilangwa, B. Y. 1995. Learning from inside the classroom. Research Report for UNICEF and the Ministry of Education, Zambia.
- Mammo, K. 2005. Where and who are the worlds illiterates: Ethiopia country study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Mancebo, M. E. 2005. Comparative study on national conceptions of literacy, numeracy and life skills. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through UNESCO International Bureau of Education, Geneva.
- Mantes, J. C. 2005. Les nouvelles orientations de la coopération française dans le domaine de l'éducation [The New Focus of France's Aid Programme in the Area of Education]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. and Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Mass., Boston College.
- Martinez Nateras, M. 2003. CONFITEA thematic review: migrants. Paper read at CONFITEA Mid-term Review, August.
- Masagão Ribeiro, V. 2003. *Letramento no Brasil*. São Paulo, Global.
- Masagão Ribeiro, V. and Gomes Batista, A. A. 2005. Commitments and challenges towards a literate Brazil. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Maurer, M. 2005. An exploration study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of National Reports. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Mazrui, A. 1996. Language policy and the foundations of democracy: an African perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, No. 118, pp. 107-24.
- McClelland, D. 1961. *The Achieving Society*. Princeton, NJ, Van Nostrand.
- McClelland, D. 1966. Does education accelerate economic growth? *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 15, No. 3, pp. 257-78.
- Mehrotra, S. 1998. Education for All: policy lessons from high-achieving countries. *International Review of Education*, Vol. 44, No. 5/6, pp. 1-24.
- Meredith, K. and Steele, J. 2000. Education in transition: trends in Central and Eastern Europe. M. Kamill et al. (eds), *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Mezirow, J. 1996. Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, Vol. 46, pp. 158-72.
- Mifsud, C., Milton, J., Hutchinson, D., and Brooks, G. 2000a. *Prediction of Reading Attainment at Age Seven without a Baseline Pretest*. Msida, Malta, University of Malta Literacy Unit.
- Mifsud, C., Milton, J., Hutchinson, D. and Brooks, G. 2000b. *Report on Using the Year 2 Reading Attainment Study as a Basis for a 'School Effectiveness' or 'Value Added' Study*. Msida, Malta, University of Malta Literacy Unit.
- Miguel, E. and Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, pp. 159-217.
- Millennium Project. 2005a. *Investing in Development: A Practical Plan to Achieve the Millennium Development Goals*. New York, UNDP. <http://www.unmillenniumproject.org/reports/fullreport.htm>
- Millennium Project. 2005b. Taking action: achieving gender equality and empowering women. Task Force on Education and Gender Equality. London, Earthscan. www.unmillenniumproject.org/reports/reports2.htm
- Millennium Project. 2005c. Toward universal primary education: investments, incentives, and institutions. Task Force on Education and Gender Equality. London, Earthscan. www.unmillenniumproject.org/reports/reports2.htm
- Miller, V. 1985. *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade*. Boulder, Colo., Westview Press.

- MINEDUC. 2003. *Education Sector Strategic Plan 2003-2008*. First draft, April. Kigali, Rwanda, Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research.
- MINEDUC. 2005. *Functional Literacy for Youth and Adults in Rwanda: National Policy and Strategy*. Kigali, Rwanda, Ministry of Education, Science, Technology and Scientific Research, Non-formal Education Unit.
- Ministère de la culture et de la communication. 2005. Communiqué: Publication du terme littérisme au Journal officiel du 30 août 2005. Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. www.culture.gouv.fr/culture/dglf/communique300805.htm
- Mirsky, J. 2003. *Beyond Victims and Villains: Addressing Sexual Violence in the Education Sector*. London, Panos.
- Miske, S. and Van Belle-Prouty, D. 1997. *Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation*. Washington, DC, USAID, Bureau for Africa, Office of Sustainable Development.
- Mitch, D. 1992. The rise of popular education in Europe. B. Fuller and R. Rubinson (eds), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Westport, Conn., Greenwood.
- Mohamed, O. 1975. *From Written Somali to a Rural Development Campaign*. Mogadishu, Somali Institute of Development Administration and Management.
- Monga, N. 2000. Knowing her rights: case study from India. *Beyond Literacy: Case Studies from Asia and the South Pacific*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education.
- Monitoring Learning Achievement Project. 2002. Urban/rural disparities. Paris, UNESCO. (Mimeograph.)
- Montagnes, I. 2000. *Textbooks & Learning Materials, 1990-1999: A Global Survey*. EFA 2000 Assessment. Thematic Studies for World Education Forum. Paris, UNESCO.
- Mookherjee, D. 2001. Combating the crisis in government accountability: a review of recent international experience. R. C. Dutt Memorial Lectures. Calcutta, Center for Studies in Social Science.
- Motivans, A. 2005. Countries with high pupil-teacher ratios: trends and projections. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Moulton, J. 2001. Improving education in rural areas: guidance for rural development specialists. Draft paper. Washington, DC, World Bank.
- Moye, M. 2001. *Overview of Debt Conversion*. London, Debt Relief International. Publication No. 4.
- Mpoyiya, P. and Prinsloo, M. 1996. Literacy, migrancy and disrupted domesticity: Khayelishan ways of knowing. M. Prinsloo and M. Breier (eds), *The Social Uses of Literacy*. Amsterdam, John Benjamins.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Chrostowski, S. J. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, Mass., Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. and Kennedy, A. 2003a. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College.
- Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E. and Kennedy, A. 2003b. *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991-2001: IEA's Repeat in Nine Countries of the 1991 Reading Literacy Study*. Chestnut Hill, Mass, Boston College.
- Murray, T. S. 1997. Proxy measurement of adult basic skills: lessons from Canada. A. Tuijnman, I. Kirsch and D. Wagner (eds), *Adult Basic Skills: Innovations in Measurement and Policy Analysis*. Cresskill, NJ, Hampton Press.
- Murray Bradley, S. 1994. Visual literacy: an annotated bibliography. (Unpublished.)
- Namibia Ministry of Education and Culture and University of Namibia. 1994. *Adult Literacy in Ondangwa and Windhoek: A Survey of Adult Learners' Literacy Skills and Education*. Windhoek, Ministry of Education and Culture, Directorate of Adult and Continuing Education, and University of Namibia, Social Sciences Division, Multi-Disciplinary Research Centre.
- Napon, A. and Sanou/Zerbo, S. 2005. L'alphabétisation: les options réelles sur les politiques et les pratiques du Burkina [Literacy: real options for policy and practice in Burkina Faso]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- National Literacy Campaign Coordinating Committee (Ethiopia). 1984. Every Ethiopian will be literate and will remain literate. Addis Ababa.
- Naudé, W. A. 2004. The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: an econometric study based on cross-section and panel data. *Journal of International Development*, Vol. 16, pp. 821-49.
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2002. Policy paper on silent partnership. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2005. Dutch commitment to basic education: living up to promises. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Neuman, S. and Celano, D. 2001. Access to print in low-income and middle-income communities: an ecological study of four neighbourhoods. *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 1, pp. 8-26.
- Neuman, S. and Ruskos, K. 1997. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, Vol. 32, No. 1, pp. 10-32.
- Nicolai, S. and Triplehorn, C. 2003. *The Role of Education in Protecting Children in Conflict*. London, Overseas Development Institute. (Humanitarian Practice Network Paper No. 42.)
- Nielsen, D.C. and Monson, D. L. 1996. Effects of Literacy Environment on Literacy Development of Kindergarten Children. *Journal of Educational Research*, Vol. 89, No. 5, pp. 259-71.
- Ningwakwe / Rainbow Woman (Priscilla George). 2002. The Rainbow / Holistic Approach to Aboriginal Literacy. Paper read at Solidarity in Literacy Program, Literacy Week in Brazil, June 28, São Paulo.

- Nirantar. 1997. Innovating for change: women's education for empowerment - an analysis of the Mahila Samakhyia Program in Banda District (India). W. Mauch and U. Papen (eds), *Making a Difference: Innovations in Adult Education*. UNESCO Institute for Education, Hamburg; and German Foundation for International Development and Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 33-47
- Norad. 2004. *From Earmarked Sector Support to General Budget Support: Development Partners' Experience*. Oslo, Direktoratet for utviklingssamarbeid [Norwegian Agency for Development Cooperation], Department for Governance and Macroeconomics, Public Finance Unit.
- Nordtveit, B. H. 2004. *Managing Public-Private Partnerships: Lessons from Literacy Education in Senegal*. Washington, DC, World Bank.
- Nordtveit, B. H. 2005a. Public-private partnerships and outsourcing. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Nordtveit, B. H. 2005b. Senegal case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Norwegian Ministry of Foreign Affairs. 2003. Education - Job No. 1: Norwegian Strategy for Delivering Education for All by 2015. Oslo, Utanriksdepartementet [Ministry of Foreign Affairs].
- Norwood, G. 2003. Fighting oppression through literacy: a case study of the Karen's Women's Organisation. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.
- Nyuumedia Jinken Kikou [Newmedia Human Rights Organization]. 2005. Burakusabetsutte nandesuka? [What is Burakusabetsu?]. <http://www.jinken.ne.jp/buraku/kihon/index.html> (In Japanese.)
- NZAID. 2002. Policy statement: towards a safe and just world free of poverty. Wellington, New Zealand Agency for International Development.
- Obura, A. 2003. *Never Again: Educational Reconstruction in Rwanda*. Paris, International Institute for Educational Planning.
- OECD. 1999. *Trends in Income Distribution and Poverty in the OECD Area*. Paris, OECD.
- OECD. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD.
- OECD. 2001. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris, OECD.
- OECD. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris, OECD.
- OECD. 2005a. *Aid Activities in Support of Gender Equality 1999-2003*. Paris, OECD.
- OECD. 2005b. *Promoting Adult Learning*. Paris, OECD. (Executive summary.).
- OECD-DAC. 2000. DAC Statistical Reporting Directives. <http://www.oecd.org/dataoecd/44/45/1894833.pdf>
- OECD-DAC. 2002. Reporting directives for the creditor system <http://www1.oecd.org/scripts/cde/members/CRSAuthenticate.asp>. OECD, Paris.
- OECD-DAC. 2003. Report on harmonising donor practices for effective aid delivery. OECD, Paris.
- OECD-DAC. 2005a. Comparison between commitments and disbursements. Personal communication, March 2005.
- OECD-DAC. 2005b. 2004 development co-operation report, Vol. 6, No. 1. (*The DAC Journal Development Co-operation Report 2004* (2005, Vol. 6, No. 1.). http://www.oecd.org/document/26/0,2340,en_2649_201185_34405978_1_1_1_1,00.html
- OECD-DAC. 2005c. International development statistics. <http://www.oecd.org/dataoecd/50/17/5037721.htm>
- OECD-DAC. 2005d. Official Development Assistance increases further - but 2006 targets still a challenge. Aid Statistics 11/04/2005. http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_34447_34700611_1_1_1_1,00.html
- OECD-DAC. 2005e. Paris Declaration on Aid Effectiveness: Harmonisation, Alignment, Results and Mutual Accountability. High Level Forum on Aid Effectiveness. Paris, 28 February to 2 March. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/41/34428351.pdf>
- OECD/HRDC/Statistics Canada. 1997. *Littératie et société du savoir [Literacy Skills for the Knowledge Society: Further Results from the International Adult Literacy Survey]*. Paris, OECD.
- OECD/Statistics Canada. 1995. *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD and Ottawa, Statistics Canada.
- OECD/Statistics Canada. 2000. *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris, OECD and Ottawa, Statistics Canada.
- OECD/UNESCO Institute for Statistics. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics.
- Ogawa, K. 2005. The EFA Fast Track Initiative: experience of Yemen. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Okech, A. 2005. Uganda case study of literacy in Education for All 2005: a review of policies, strategies and practices. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Okech, A., Carr-Hill, R., Katahoire, A. R., Kakooza, T., Ndidde, A. N. and Oxenham, J. 2001. Adult Literacy Programs in Uganda. Washington, DC, World Bank. Africa Region Human Development Series.
- Olson, D. 1977. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. *Harvard Educational Review*, Vol. 47, pp. 257-81.
- Olson, D. 1994. *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Olson, D. and Torrance, N. (eds.) 2001. *The Making of Literate Societies*, Oxford, UK, Blackwell.
- Ong, W. J. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York, Routledge.
- Operations Evaluation Department. 2003. *Dept Relief for the Poorest: An OED Review of the HIPC Initiative*. Washington, DC, World Bank.

- Operations Evaluation Department. 2004. *Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support To Basic Education in Ghana*. Washington, DC, World Bank. (Report Number 28779.)
- Organization of American States. 1948. Charter of the Organization of American States. <http://www.oas.org/main/main.asp?sLang=E&sLink=http://www.oas.org/juridico/english/charter.html>
- Otto, A. 1997. Curriculum development for nonformal education. 4-H Center for Youth Development. (Monograph.) <http://www.rrz.uni-hamburg.de/UNESCO-UIE/literacyexchange/course/bookshel.html>
- Ouane, A. 1989. *Handbook on Learning Strategies for Post-literacy and Continuing Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Ouane, A. (ed.). 2003. *Towards a Multicultural Culture of Education*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Ouane, A. and Glanz, C. 2005. why first literacy in mother tongue is advantageous in multilingual settings: findings from a stocktaking research on subSaharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Oxenham, J. 2003. *Review of World Bank Supported Projects in Adult Basic Education and Literacy, 1977-2002: Comparison of Costs*. Washington, DC, World Bank.
- Oxenham, J. 2004a. ABET vs poverty: what have we learned? *Adult Education and Development*, No. 63, pp. 83-102.
- Oxenham, J. 2004b. The quality of programmes and policies regarding literacy and skills development. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Oxenham, J. and Aoki, A. 2002. Including the 900 million. Washington, DC, World Bank. (Draft.)
- Oxenham, J., Diallo, A., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi, A. and Sall, O. 2002. *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods: A Review of Approaches and Experiences*. Washington, DC, World Bank. Africa Region Human Development Series.
- Papen, U. 2004. Reading the Bible and shopping on credit: literacy practices and literacy learning in a township in Windhoek, Namibia. A. Rogers (ed.), *Urban Literacy and Development*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Papen, U. 2005. Literacy and development: what works for whom? or, how relevant is the social practices view of literacy for literacy education in developing countries? *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, pp. 5-17.
- Patel, I. 1987. Non-formal education for rural women in Gujarat: for development or domestication? (Mimeograph.)
- Patel, I. 1991. *A Study of the Impact of New Communication Technologies on Literacy in India*. Singapore, Asian Mass Communication Research and Information Centre.
- Patel, I. 2001. Literacy as freedom for women in India. UNESCO, *Literacy as Freedom: A UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.
- Patel, I. 2005. The human benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.
- Pavignani, E and Hauck, V. 2002. *Polling of Technical Assistance in Mozambique: Innovative Practices and Challenges*. Maastricht, the Netherlands, European Centre for Development Policy Management. (ECDPM Discussion Paper 39.)
- Pennells, J. 2005. Literacy, distance learning and ICT. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Petrakis, P. E. and Stamatakis, D. 2002. Growth and education levels: a comparative analysis. *Economics of Education Review*, Vol. 21, No. 5, pp. 513-21.
- Poot, J. 2000. A synthesis of empirical research on the impact of government on long-run growth. *Growth and Change*, Vol. 31, No. 4, pp. 516-47.
- Posner, G. J. and Rudnitsky, A. N. 1982. *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*, 2nd edn. New York, Longman.
- Pritchett, L. 2001. Where has all the education gone? *World Bank Economic Review*, Vol. 15, No. 3 (August), pp. 367-91.
- Project Ploughshares. 2004. *Armed Conflicts Report 2004*. <http://www.ploughshares.ca/libraries/ACRText/ACR-TitlePageRev.htm>
- ProLiteracy Worldwide. 2004. *Literacy in Action: Spreading the Light - International Programs Update 2004-05*. http://www.proliteracy.org/downloads/IP_04.pdf
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. 2002. Returns to investment in education: a further update. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper 2881.)
- Purcell-Gates, V. and Waterman, R. 2000. *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy Development in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Ramirez, F. and Boli, J. 1982. Global patterns of educational institutionalization. P. Altbach, R. Arnove and G. Kelly (eds), *Comparative Education Review*. New York, Macmillan.
- Ramirez, F. and Boli, J. 1994. The political institutionalization of compulsory education: the rise of compulsory schooling in the western cultural context. J. A. Mangan (ed.), *A Significant Social Revolution: Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*. London, Woburn.
- Ramirez, F. and Ventresca, M. 1992. Building the institution of mass schooling: isomorphism in the modern world. B. Fuller and R. Rubinson (eds), *The Political Construction of Education*. New York, Praeger.
- Rampal, A., Ramanujan, R. and Saraswathi, L. S. 1997. *Numeracy Counts! A Handbook for Literacy Activists and Resource Persons*. Mussoorie, India, National Literacy Resource Centre.
- Rao, N. and Robinson-Pant, A. 2003. CONFITEA thematic review: adult learning and indigenous peoples. Paper read at CONFITEA Mid-term Review, July.
- Read, T. 1995. International Donor Agencies and Book Development. P. G. Altbach and E. S. Hoshino (eds), *International Book Publishing: An Encyclopedia*. London and Chicago, Fitzroy Dearborn Publishers.

- Reh, M. (ed.). 1981. *Problems of Linguistic Communication in Africa*. Vol. 1, African linguistic bibliographies. Hamburg, Helmut Buske.
- Richardson, J. G. 1980. Variation in date in enactment of compulsory school attendance laws: an empirical inquiry. *Sociology of Education*, Vol. LIII, pp. 153-63.
- Riddell, A. 2001. Review of 13 evaluations of Reflect. London, ActionAid International, International Reflect Circle. <http://www.reflect-action.org>.
- Ringold, D., Orenstein, M. A. and Wilkens, E. 2004. *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*. Washington, DC, World Bank.
- Robinson, C. 2003. The ongoing debate. UNESCO, *Literacy as Freedom: A UNESCO Roundtable*. Paris, UNESCO.
- Robinson, C. 2005. Languages and literacies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Robinson-Pant, A. 2000. *Why Eat Green Cucumbers at the Time of Dying? Exploring the Link Between Women's Literacy and Development: A Nepal Perspective*. Hamburg, UNESCO Institute for Education.
- Robinson-Pant, A. 2005. The social benefits of literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*, through the University of East Anglia, Norwich.
- Rockhill, K. 1987. Literacy as threat/desire: longing to be somebody. J. S. Gaskell and A. T. McLaren (eds), *Women in Education*. Calgary, Alta, Detselig.
- Rogers, A. 2003. *What is the Difference? A New Critique of Adult Learning and Teaching*. Leicester, UK, National Institute of Adult Continuing Education.
- Rogers, A. 2005. Training adult literacy educators in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Rogoff, B. 2003. *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press.
- Rogoff, B. and Lave, J. 1984. *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Rose, P. and Subrahmanian, R. 2005. *Evaluation of DFID Development Assistance: Gender Equity and Women's Empowerment - Phase II Thematic Evaluation: Education*. Glasgow, UK Department for International Development, Evaluation Department. (DFID Working Paper 11.) <http://www.dfid.gov.uk/aboutdfid/performance/files/wp11.pdf>
- Rosenberg, D. (ed.). 2000. *Books for Schools: Improving Access to Supplementary Reading Materials in Africa*. Paris, Association for the Development of Education in Africa, ADEA Working Group on Books and Learning Materials. (Perspectives on African Book Development Series, No. 9.)
- Ross, H., Lou, J., Lijing, Y., Rybakova, O. and Wakhunga, P. 2005. Where and who are the world's illiterates: China. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Ross, K., Saito, M., Dolata, S., Ikeda, M. and Zuze, L. 2004. Data archive for the SACMEQ I and SACMEQ II Projects. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Rostow, W. W. 1960. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Sachs, J. and Warner, A. 1997. Sources of slow growth in African economies. *Journal of African Economics*, Vol. 6, No. 3, pp. 335-76.
- Sadembou, E. and Watters, J. 1987. Proposition pour l'évaluation des niveaux de développement d'une langue écrite. *Journal of West African Languages*, Vol. 1, pp. 35-59.
- Salzano, C. 2002. *Making Book Coordination Work!* Paris, UNESCO/DANIDA/ADEA Working Group on Books and Learning Materials. (Perspectives on African Book Development Series, No. 13.)
- Sandiford, P. J., Cassel, M. and Sanchez, G. 1995. The impact of women's literacy on child health and its interaction with access to health services. *Population Studies*, Vol. 49, pp. 5-17.
- Schaffner, J. 2005. Measuring literacy in developing country household surveys: issues and evidence. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Schenker, I. 2005. HIV/AIDS literacy: an essential component in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Schnuttgen, S. and Khan, M. 2004. Civil society engagement in EFA in the post-Dakar period: a self-reflective review. Working document for the fifth EFA Working Group Meeting, Paris, UNESCO, 20-21 July.
- Schofield, R. S. 1968. The measurement of literacy in pre-industrial England. J. Goody (ed.), *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Schulz, T. P. 1993. Returns to women's education. E.M. King and M.A. Hill (eds), *Women's Education in Developing Countries*. Baltimore, Md., Johns Hopkins University Press.
- Scribner, S. and Cole, M. 1978. Unpackaging literacy. *Social Science Information*, Vol. 17, No. 1, pp. 19-39.
- Scribner, S. and Cole, M. 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Seeberg, V. 2000. *The Rhetoric and Reality of Mass Education in Mao's China*. Lewiston, NY, Edwin Mellen Press.
- Sey, H. 1997. *Peeking Through the Windows: Classroom Observations and Participatory Learning for Action Activities*, Arlington, Va., Institute for International Research.
- Shadrikov, V. and Pakhomov, N. 1990. From eradication of illiteracy to a new concept of literacy. Geneva, International Bureau of Education.
- Sharma, J. and Srivastava, K. 1991. *Training Rural Women for Literacy*. Jaipur, India, Institute of Development Studies.
- Sharma, R. K., Kumar, M. S. and Meher, S. 2002. Education, skills and the labour market in a globalised world: a case of India. *Indian Journal of Labour Economics*, Vol. 45, No. 4, pp. 1129-47.

- Shavit, Y. and Kraus, V. 1990. Educational transition in Israel: a test of the industrialization and credentialism hypothesis. *Sociology of Education*, Vol. 63, No. 1, pp. 133-41.
- Shenkut, M. K. 2005. Literacy in Ethiopia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Shikiji - Nihongo Sentaa (Centre for Adult Learning, Literacy and Japanese as a Second Language). 2005. Shikiji - Nihongo Sentaa donna tokoro? [Literacy and Japanese Centre: What is it?]. <http://www.call-jsl.jp/annai/index.html> (In Japanese.)
- Shikshantar. 2003. *The Dark Side of Literacy*. R. M. Torres, D. C. Soni, L. Shlain, A. Meenakshi, P. Dey, G. Esteva, M. S. Prakash, M. Fasheh, J. Ellul, D. Stuchul, contributors. Udaipur, India, Shikshantar, The People's Institute for Rethinking Education and Development. http://www.swaraj.org/shikshantar/rethinking_literacy.htm
- Sida. 2000. *Policy and Guidelines For Sector Programme Support*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.
- Sida. 2001a. *Education for All: A Human Right and Basic Need - Policy for Sida's Development Cooperation in the Education Sector*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency, Department for Democracy and Social Development, Education Division.
- Sida. 2001b. *Education for All: A Way Out of Poverty*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.
- Sida. 2002. Principles and experiences of silent partnership: draft paper on activity levels in Sida's sector programmes. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.
- Sida. 2003. *Adult Basic Learning and Education (ABLE): Sida's Cooperation in the Education Sector*. Stockholm, Swedish International Development Cooperation Agency.
- SIL UK. 2004. Adult education and development in central and northern Ghana (CSCF 76): an evaluation: Unpublished. High Wycombe, UK, SIL UK.
- Sinclair, M. 2003. Planning education in and after emergencies. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Siniscalco, M. 2005. Italy: some results from PISA 2003. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights*. London, Lawrence Earlbaum Associates.
- Skutnabb-Kangas, T. 2001. The globalisation of (educational) language rights. *International Review of Education*, Vol. 47, pp. 2001-219.
- Smyth, J. A. 2005. UNESCO's international literacy statistics 1950-2000. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Somers, M.-A. 2005. Disentangling schooling attainment from literacy skills and competencies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Sommers, M. 2002. *Children, Education and War: Reaching EFA Objectives in Countries Affected by Conflict*. Washington, DC, World Bank Social Development Department, Conflict Prevention and Reconstruction Unit. (CPR Working Paper 1.)
- Sommers, M. and Buckland, P. 2004. *Parallel Worlds: Rebuilding the Education System in Kosovo*. Paris, International Institute for Educational Planning.
- Sperling, G. and Balu, R. 2005. Designing a global compact on education. *Finance and Development*, Vol. 42, No. 2. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/sperling.htm>
- Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- St Bernard, G. and Salim, C. 1995. *Adult Literacy in Trinidad and Tobago: A Study Based on the Findings of the National Literacy Survey 1995*. St. Augustine, Trinidad and Tobago, University of the West Indies, Institute of Social and Economic Research.
- Stash, S. and Hannum, E. 2001. Who Goes to School? Educational Stratification by Gender, Caste and Ethnicity in Nepal. *Comparative Education Review*, Vol. 45, No. 3, pp. 354-78.
- Statistical Institute of Jamaica. 1995. *National Literacy Survey 1994: Jamaica Final Report*. Kingston, Jamaica Movement for the Advancement of Literacy.
- Statistics Canada/OECD. 2005. *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Ottawa, Statistics Canada and Paris, OECD.
- Stone, L. 1969. Literacy and education in England, 1640-1900. *Past and Present*, Vol. 42, pp. 69-139.
- Strauss, J., Beegle, K., Sikoki, B., Dwiyanto, A., Herawati, Y. and Witoelar, F. 2004. The Third Wave of the Indonesia Family Life Survey (IFLS3): Overview and Field Report. Santa Monica, Calif., RAND Corporation. (WR-144/1-NIA/NICHD.)
- Street, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Street, B. (ed.). 1993. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Street, B. 1996. Literacy, Economy, and Society. *Literacy Across the Curriculum* Vol. 12, pp. 8-15.
- Street, B. 1998. New literacies in theory and practice: what are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 1-24
- Street, B. 2001a. Context for literacy work: the 'new orders' and the 'new literacy studies'. J. Crowther, M. Hamilton and L. Tett (eds), *Powerful Literacies*. Leister, UK, National Institute for Adult Continuing Education.
- Street, B. (ed.). 2001b. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.
- Street, B. 2003. What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, 12 May. <http://www.tc.columbia.edu/cice>
- Street, B. 2004. Understanding and defining literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.

- Street, B. (ed.). 2005. *Literacy Across Educational Contexts: Mediating Learning and Teaching*. Philadelphia, Caslon.
- Streumer, N. and Tuijnman, A. C. 1996. Curriculum in adult education. A. C. Tuijnman (ed.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd edn. Oxford, Elsevier Science.
- Stromquist, N. 1997. *Literacy for Citizenship: Gender and Grassroots Dynamics in Brazil*. Albany, NY, SUNY Press.
- Stromquist, N. 2004. Women's rights to adult education as a means to citizenship. Paper for conference on Gender, Education and Development: Beyond Access, University of East Anglia, Norwich, June.
- Stromquist, N. 2005. The political benefits of adult literacy. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Subba, S. and Subba, D. 2003. *Learning in Our Own Language: Kirat Yakthung Chumlung Develop a Limbu Literacy Programme in Nepal*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.)
- Sunanchai, S. 1988. Reading promotion in Thailand. *Adult Education and Development*, Vol. 31, September, pp. 63-9.
- Sunanchai, S. 1989. Fifty years of adult education and non-formal education in Thailand. *Adult Education and Development*, Vol. 33, September, pp. 7-26.
- Swainson, N., Bendera, S., Gordon, R. and Kadzamira, E. 1998. Promoting Girls' Education in Africa: The Design and Implementation of Policy Interventions. London, UK Department for International Development.
- Sylwester, K. 2000. Can educational expenditures reduce income inequality? *Economics of Education Review*, Vol. 21, No. 4, pp. 43-52.
- Tarawa, N. 2003. *Reading our Land: a Case Study of Te Waka Pu Whenua, Maori Adult Education Center in New Zealand*. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.)
- Telles, E. 1994. Institutionalization and racial inequality in employment: the Brazilian example. *American Sociological Review*, Vol. 59, No. 1, pp. 46-63.
- Terryn, B. 2003. The Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP). Paper read at Association for Educational Assessment Conference, Lyon, France, 6 November.
- Torres, R. M. 2004. *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and Opportunities for Adult Education*. Stockholm, Swedish International Development Agency. (Sida Studies No. 11.)
- Torres, R. M. 2005. Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica [Illiteracy and literacy education in Ecuador: real options for policy and practice]. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- UIE. 1999. *Cultural Citizenship in the 21st Century: adult learning and indigenous people*. Hamburg, UNESCO Institute of Education.
- UIE. 2004. *Sharpening the Focus, Evaluation of the Botswana National Literacy Programme*. Hamburg, UNESCO Institute of Education.
- Umayahara, M. 2005. Regional overview of progress toward EFA since Dakar: Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- UNAIDS. 2005. *AIDS in Africa: Three Scenarios to 2025*. Geneva, UNAIDS.
- UNAIDS/WHO. 2004. Global summary of the HIV and AIDS epidemic, December 2004. <http://www.unaids.org/en/resources/epidemiology/epicore.asp>
- UNDP. 2004a. *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's World*. New York, UNDP.
- UNDP. 2004b. Human Development Report. What is HD? HDR 2004. <http://hdr.undp.org/hd/default.cfm>
- UNDP. 2004c. Iraq Living Conditions Survey: Volume I Tabulation Report. New York, UNDP.
- UNDP. 2004d. Iraq Living Conditions Survey: Volume II Analytical Report. New York, UNDP.
- UNDP. 2005. UNDP and Indigenous Peoples: A Practice Note on Engagement. <http://www.undp.org/cso/policies/doc/IPPolicyEnglish>
- Undrakh, T. 2002. UNESCO project on non-formal education to meet basic learning needs of nomadic women in the Gobi Desert of Mongolia. <http://www.literacyonline.org/products/ili/webdocs/undrakh.html>
- UNESCO. 1947. *Fundamental Education: Common Ground for All Peoples. Report of a Special Committee to the Preparatory Commission*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1953. *Progress of Literacy in Various Countries: A Preliminary Statistical Study of Available Census Data Since 1900*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1957. *World Illiteracy at Mid-Century: A Statistical Study*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1958. *Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1960. Convention against Discrimination in Education. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1970. *Literacy 1967-1969: Progress Achieved in Literacy throughout the World*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1975a. Declaration of Persepolis. International Symposium for Literacy, Persepolis, 3-8 September. www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_E.PDF
- UNESCO. 1975b. Literacy in the World since the 1965 Tehran Conference: Shortcomings, Achievements, Tendencies. L. Bataille (ed.), *A Turning Point for Literacy: Adult Education for Development. The Spirit and Declaration of Persepolis*. Oxford, UK, Pergamon.
- UNESCO. 1978. *Literacy in Asia: A Continuing Challenge*. Report of the UNESCO Regional Experts Meeting on Literacy in Asia (Bangkok, 22-28 November 1977). Bangkok, UNESCO Regional Office for Education in Asia and Oceania.
- UNESCO. 1980. *Literacy 1972-1976: Progress Achieved in Literacy throughout the World*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1988. *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris, UNESCO.

- UNESCO. 1990. World Declaration on Education for All.
- UNESCO. 1995. *Compendium of Statistics on Illiteracy*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 1997. The Hamburg Declaration on Adult Learning (CONFINTEA V).
- UNESCO. 2000a. *A Synthesis Report of Education for All 2000: Assessment in the Trans-Caucasus and Central Asia Sub-Region*. Bangkok, UNESCO Regional office.
- UNESCO. 2000b. *The Dakar Framework for Action: Education for All - Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2000c. *World Culture Report: Cultural Diversity, Conflict and Pluralism*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2001. *The Global Initiative towards Education for All: A Framework for Mutual Understanding*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2002a. *Education for All: An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation*. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2002b. *EFA Global Monitoring Report 2002: Education for All - Is the World on Track?* Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2003a. *Education in a Multilingual World*. UNESCO Education Position Paper. Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2003b. *EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education for All - The Leap to Equality*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2003c. *Literacy as Freedom*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131823e.pdf>
- UNESCO. 2003d. *Literacy: a UNESCO Perspective*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>
- UNESCO. 2003e. The mother-tongue dilemma. *Education Today*, Vol. 6 (July-September).
- UNESCO. 2003f. United Nations Literacy Decade 2003-2012. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27158&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. 2004a. *EFA Global Monitoring Report 2005, Education for All - The Quality Imperative*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2004b. *The Plurality of Literacy and Its Implication of Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2004c. Republic of Madagascar, Tanindrazana-Fahafahana-Fandrosoana. Programme overview, Joint Malagasy Government-United Nations System Programme for the Promotion of Basic Education for All Malagasy Children. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2005a. B@bel Initiative. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19749&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- UNESCO. 2005b. *Report by the Director-General on the Follow-Up to the EFA Strategic Review and UNESCO's Strategy for the 2005-2015 Period*. (Paper 171 EX/8 17 March 2005. 171st Session. UNESCO Executive Board). Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001389/138915e.pdf>
- UNESCO. 2005c. United Nations Decade of Education for Sustainable Development, 2005-2014. (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO-BREDA. 1983. *Eradication of Illiteracy in Africa through the Combined Development of Primary and Adult Education*. Dakar, UNESCO Regional Office for Education in Africa.
- UNESCO-IIEP. 2005a. An analysis of the place of literacy in poverty reduction papers. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- UNESCO-IIEP, 2005b. Country templates synthesis report. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- UNESCO-IIEP. 2005c. *Report on the Education Sector: Global HIV/AIDS readiness Survey 2004*. UNAIDS Inter Agency Task Team on Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139972e.pdf>
- UNESCO-IIEP. 2005d. Scaling up training in educational planning and management for EFA. A note for the FTI Technical Meeting on 15 April. Paris, International Institute for Educational Planning.
- UNESCO Institute for Statistics. 2004. *Global Education Digest 2004*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics. 2005. *Global Education Digest 2005*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics/OECD. 2005. *Education Trends in Perspective. World Education Indicators*. Montreal, PQ, UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO-OREALC. 2001. *Overview of the 20 Years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- UNESCO-OREALC. 2004. *Education for All in Latin America: A Goal within Our Reach, Regional EFA Monitoring Report 2003*. Santiago, UNESCO/OREALC.
- UNESCO-PROAP. 2001. *Final Report, Regional Workshop on Functional Literacy for Indigenous Peoples*. Kunming, Yunnan, People's Republic of China, October 2000. Bangkok, UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- UNESCO/UNDP. 1976. *The Experimental World Literacy Programme: A Critical Assessment*. Paris, UNESCO.
- UNHCHR. 1951. Convention relating to the Status of Refugees. www.unhcr.ch/html/menu3/b/o_c_ref.htm
- UNHCHR. 1969. Declaration on Social Progress and Development. http://www.unhcr.ch/html/menu3/b/m_progre.htm
- UNHCHR. 1989. Convention on the Rights of the Child. <http://www.unhcr.ch/html/menu2/6/crc/treaties/crc.htm>

- UNHCHR. 1993. Vienna Declaration and Programme for Action.
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.CONF.157.23.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.En?OpenDocument)
- UNHCHR. 2004. *Refugee Education Indicators 2003: Education Indicators and Gap Analysis covering 118 Refugee Camps in 23 Asylum Countries based on initial data from the camp indicator report*. Geneva, United Nations Office of the High Commissioner on Human Rights.
- UNICEF. 2001. *Corporal Punishment in Schools in South Asia*. Kathmandu, UNICEF, Regional Office for South Asia.
- UNICEF. 2002. Birth registration right from the start. *Innocenti Digest*, No. 9, March.
- UNICEF. 2005a. *Girls' Education: Literacy*. http://www.unicef.org/girlseducation/index_focus_literacy.html. (Accessed 15 March 2005.)
- UNICEF. 2005b. *Progress for Children: A Report Card on Gender Parity and Primary Education*. New York, UNICEF
- UNICEF. 2005c. *The 'Rights' Start to Life: A Statistical Analysis of Birth Registration*. New York, UNICEF.
- UNICEF. 2005d. Tsunami disaster-countries in crisis. http://www.unicef.org/emerg/disasterinasia/24615_newsline.html
- United Nations. 1995. Beijing Declaration and Platform for Action. New York, United Nations Division for the Advancement of Women.
<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>
- United Nations. 2002a. Final Outcomes of the International Conference on Financing for Development, The Monterrey Consensus.
<http://www.un.org/esa/ffd/0302finalMonterreyConsensus.pdf>
- United Nations. 2002b. Resolution 56/116 on United Nations Literacy Decade.
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/7a7d1ec1686411521f7840d7f41b2e9cResolution+English.pdf
- United Nations. 2002c. United Nations Literacy Decade: Education for All; International Plan of Action; Implementation of General Assembly Resolution 56/116. Paris, UNESCO.
http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/f0b0f2edfeb55b03ec965501810c9b6caction+plan+English.pdf
- United Nations. 2005. *In Larger Freedom: Towards Development, Security and Human Rights for All. Report of the Secretary-General*. General Assembly A/59/2005. New York, United Nations.
- United Nations Statistical Office. 1989. *Measuring Literacy through Household Surveys*. New York, United Nations Statistical Office. (Document No. DP/UN/INT-88-X01/10E.)
- Unsicker, J. 1987. Tanzania's Literacy Campaign in Historical-Structural Perspectives. R. Arnove and H. Graff (eds), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives*. New York, Plenum Press.
- USAID. 1999. *Girls' Education: Good for Boys, Good for Development*. Gender Matters Information Bulletin, No. 5. Washington, DC, US Agency for International Development, Office of Women in Development.
- USAID. 2005. *Education Strategy: Improving Lives through Learning*. Washington, DC, US Agency for International Development.
- US Department of State. 2005. *Bush Malaria: Education Initiatives Support Africa's Future*. Briefing, 1 July.
<http://usinfo.state.gov/af/Archive/2005/Jul/01-739276.html>
- Vandermoortele, J. and Delamonica, E. 2000. The 'education vaccine' against HIV/AIDS. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 3, No. 1 (December).
- Van Ravens, J. and Aggio, C. 2005. The costs of goal 4 and LIFE. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Varavarn, K. 1989. Literacy campaigns and programmes in the context of literacy promotion: lessons learned from Thai experiences. *Adult Education and Development*, Vol. 33 (September), pp. 157-65.
- Vélaz de Medrano, C. 2005. Literacy: real options for policy and practice in Spain. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Verner, D. 2005. *What Factors Influence World Literacy? Is Africa Different?* World Bank Policy Research Working Paper 3496. Washington, DC, World Bank.
- Verspoor, A. M. (ed.). Forthcoming. *The Challenge of Learning: Improving the Quality of Basic Education in sub-Saharan Africa*. Paris, Association for the Development of Education in Africa.
- Vincent, D. 2000. *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe*. Cambridge, Polity.
- Wagner, D. A. 1993. *Literacy, Culture and Development: Becoming Literate in Morocco*. New York, Cambridge University Press.
- Wagner, D. A. 2000. *EFA 2000: Thematic Study on Literacy and Adult Education*. Paris, UNESCO, International Literacy Institute.
- Wagner, D. A. 2003. Smaller, quicker, cheaper: alternative strategies for literacy assessment in the UN Literacy Decade. *International Journal of Educational Research*, Vol. 39, pp. 293-309.
- Wagner, D. A. 2004. Monitoring and measuring adult literacy: different models for different purposes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Wallet, P. 2005. Educational expansion and primary teacher training. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Walter, S. L. 2004. Literacy, education, and language. Unpublished paper.
- Waters, T. and Leblanc, K. 2005. Refugees and education: mass public schooling without a nation-state. *Comparative Education Review*, Vol. 49, No. 2, pp. 129-47.
- Wheeler, D. 1980. *Human Resource Development and Economic Growth in Developing Countries: A Simultaneous Model*. Washington, DC, World Bank.
- Whitehead, A. 2003. *Failing women, sustaining poverty: gender in poverty reduction strategy papers*. London, UK Gender and Development Network.

- WHO. 2005. World Health Assembly Resolution WHA58.23 - Disability, including prevention, management and rehabilitation. <http://www.who.int/ncd/disability/>
- Williams, E. and Cooke, J. 2002. Pathways and labyrinths: language and education in development. *TESOL Quarterly*, Vol. 36, No. 3, pp. 297-322.
- Willms, J. D. and Somers, M-A. 2001. Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *International Journal of School Effectiveness and Improvement*, Vol. 12, No. 4, pp. 409-45.
- Willms, J. D. and Somers, M-A. 2005. Raising the learning bar in Latin America: measuring student outcomes. *Policy Brief*, March, pp. 1-4. Fredericton, NB, Canada, Canadian Research Institute for Social Policy.
- Wils, A. 2002. On accelerating the global literacy transition. *Research and Assessment Systems for Sustainability Program* (Discussion Paper 2002-18). Cambridge, Mass., Belfer Center for Science and International Affairs, Kennedy School of Government, Harvard University.
- Windows to the World. 1997. *Developing a Curriculum for Rural Women*. New Delhi, Niranter.
- Women's Commission for Refugees and Children. 2004. *Global Survey on Education in Emergencies*. New York, Women's Commission for Refugees and Children. http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf
- World Bank. 1983. *China: Socialist Economic Development*. 3 vols. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 1993. *Barriers and Solutions to Closing the Gender Gap*. Human Resources Development and Operations Policy, Note number 18, November 29. Washington, DC, World Bank. <http://www.worldbank.org/html/extdr/hnp/hddflash/hcnote/hrn016.html>
- World Bank. 1999a. *Education Sector Strategy*. Washington, DC, World Bank. www1.worldbank.org/education/strategy.asp
- World Bank. 1999b. *Ghana Living Standards Survey (GLSS) 1987-88 and 1988-89: Basic Information*. Washington, DC, Poverty and Human Resources Division, World Bank.
- World Bank. 1999c. *New Approaches to Education: The Northern Areas Community Schools Program in Pakistan*. <http://inweb18.worldbank.org/sar/sa.nsf/0/908fc48b5cc644238525687b0061aa19?OpenDocument>
- World Bank. 2001. *Educational Attainment and Enrollment: Educational Attainment and Enrollment Profiles*. Washington, DC, World Bank. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/edattain.htm>
- World Bank. 2002a. User fees in primary education. Washington, DC, World Bank. (Mimeograph, review draft, February.)
- World Bank. 2002b. *World Bank Support for Provision of Textbooks in sub-Saharan Africa*. Africa Region, Human Development Working Paper Series, No. 20. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 2003a. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*. http://www1.worldbank.org/education/lifelong_learning/lifelong_learning_GKE.asp.
- World Bank. 2003b. *Zambia Public Expenditure Management and Financial Accountability Review*. Poverty Reduction and Economic Management, Report No. 26162-ZA. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 2004a. *Senegal: Public Expenditure Review*. Report No. 29357. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 2004b. *The Norwegian Education Trust Fund: Annual Report 2004*. Washington, DC, The World Bank, Africa Region, Human Development Department. http://www.worldbank.org/af/netf/pdf/netf_04_AR.pdf
- World Bank. 2005a. *Edstats*. <http://devdata.worldbank.org/edstats>
- World Bank. 2005b. *Global Monitoring Report: Millennium Development Goals, from Consensus to Momentum*. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 2005c. Indonesia: preliminary damage and loss assessment, the December 26, 2004, natural disaster. http://siteresources.worldbank.org/INTINDONESIA/Resources/Publication/280016-1106130305439/damage_assessment.pdf
- World Bank. 2005d. *Reshaping the Future: Education and Post-Conflict Reconstruction*. Washington, DC, World Bank.
- World Bank. 2005e. *Secondary Education in the 21st Century: New Directions, Challenges and Priorities*. Washington, DC, World Bank.
- World Economic Forum. 2005. *Global Governance Initiative: Annual Report 2005*. London and Washington, DC, World Economic Forum.
- Wurm, S. A. 2001. *Atlas of the World's Languages in Danger of Disappearing*, 2nd edn. Paris, UNESCO.
- Young, M. B., Fitzgerald, N. and Morgan, M. A. 1994. *National Evaluation of Adult Education Program's Fourth Interim Report: Learner Outcomes and Program Results*. Arlington, Va., Development Associates.
- Young, M. B., Hippius, J., Hanberry, G., Hopstoch, P. and Golsmat, R. 1980. *An Assessment of the State-Administered Program of the Adult Education Act: Final Report*. Arlington, Va., Development Associates.
- Yousif, A. A. 2003. Literacy: an overview of definitions and assessment. Paper presented to the Expert Meeting on Literacy Assessment, UNESCO, 10-12 June. Paris, UNESCO.
- Zhang, T. and Wang, L. 2005. China country study: where and who? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Zubair, S. 2001. Literacy, gender and power in rural Pakistan. B. Street (ed.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*. London, Routledge.
- Zubair, S. 2004. Qualitative methods in researching women's literacy: a case study. A. Robinson-Pant (ed.), *Women, Literacy and Development: Alternative Perspectives*. London, Routledge.

Список сокращений

- АККЮ (ACCU) Культурный центр ЮНЕСКО для стран Азии и Тихого океана
- АДЕА (ADEA) Ассоциация развития образования в Африке
- АфФР (AfDF) Африканский фонд развития
- СПИД (AIDS) Синдром приобретенного иммунодефицита
- АКРСР (AKRSP) Программа (Фонда) Ага Хана по содействию сельскому развитию
- ГЖНВ (ALL) Обзор грамотности взрослых и жизненных навыков
- АППЕАЛ (APPEAL) Программа по образованию для всех в странах Азии и Тихого океана
- АзФР (AsDF) Азиатский фонд развития
- до н.э. (BCE) до нашей эры
- ПРБО (BEDP) Проект развития базового образования (Йемен)
- БМЗ (BMZ) Федеральное министерство экономического сотрудничества и развития, Германия [Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung]
- КАМПЕ (CAMPE) Кампания народного образования (Бангладеш)
- КДО (CDE) Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования
- СЕДАВ (CEDAW) Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин
- КИДА (CIDA) Канадское агентство международного развития
- КЛЕБА (CLEBA) Лаубаховский центр базового образования взрослых (Колумбия) [Centro Laubach de la Education Popular Basica de Adultos]
- СП (CP) Сотрудничающие партнеры
- КПР (CRC) Конвенция о правах ребенка
- СКО (CRS) Система кредиторской отчетности
- ОГО (CSO) Организация гражданского общества
- ЗВН Завершение всеобщего начального образования
- КПР-ОЭСР (DAC) Комитет по оказанию помощи в целях развития (ОЭСР)
- ДАНИДА (Danida) Датское агентство международного развития
- ДФИД (DFID) Департамент международного развития (Соединенное Королевство)
- ОРД (DIF) Ориентировочные рамки, принятые донорами ИУФ
- ОДВ (EFA) Образование для всех
- О-9 (E-9) «Образование – 9» – программа по образованию для девяти многонаселенных стран
- ЕК (EC) Европейская комиссия
- ВОДМ (ECCE) Воспитание и образование детей младшего возраста
- ИРО (EDI) Индекс развития образования для всех
- РНМВ (EQJA) Развитие навыков молодежи и взрослых (Сенегал)
- ОУР (ESD) Образование в интересах устойчивого развития
- ПСО-2 (ESSP2) 2-й стратегический план для сектора образования (Мозамбик)
- ЕС (EU) Европейский союз
- ЭВПГ (EWLP) Экспериментальная всемирная программа грамотности
- ФАО (FAO) Всемирная продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединенных Наций

FRESH	Программа концентрации ресурсов на цели обеспечения эффективной охраны здоровья в школах
ИУП (FTI)	Инициатива ускоренного продвижения
G-8 (G8)	«Группа восьми» (Германия, Италия, Канада, Российская Федерация, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты Америки, Франция и Япония, а также представитель ЕС)
GКО (GCE)	Глобальная кампания за образование
ВВП (GDP)	Валовой внутренний продукт
ГОИ (GEI)	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ
БКО (GER)	Брутто-коэффициент охвата
БКН (GIR)	Брутто-коэффициент набора
ВНД (GNI)	Валовой национальный доход
ВНП (GNP)	Валовой национальный продукт
ИГП (GPI)	Индекс гендерного паритета
ХИПК (HIPC)	Бедные страны с высоким уровнем задолженности
ВИЧ/СПИД (HIV/AIDS)	Вирус иммунодефицита человека/синдром приобретенного иммунодефицита
ИАЛС (IALS)	Международный обзор грамотности взрослых
МУЦГ (IATT)	Межучрежденческая целевая группа по образованию (UNAIDS)
МБП (IBE)	Международное бюро просвещения
МПГПП (ICSPR)	Международный пакт по гражданским и политическим правам
ИКТ (ICT)	Информационные и коммуникационные технологии
МАР (IDA)	Международная ассоциация развития (Всемирный банк)
МАБР (IDB)	Межамериканский банк развития
СМР (IDS)	Статистические данные по вопросам международного развития (КПР-ОЭСР)
ИЕА (IEA)	Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости
МИПО (IIEP)	Международный институт планирования образования (ЮНЕСКО)
ИИЗ/ДВ (IIZ/DW)	Институт по вопросам международного развития при Немецкой ассоциации по образованию взрослых [Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes]
МИГ (ILI)	Международный институт по распространению грамотности
МОТ–МБТ (ILO)	Международная организация труда – Международное бюро труда
МВФ (IMF)	Международный валютный фонд
ИНЕЕ (INEE)	Межучрежденческая сеть по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях
Предварительный	
ПРСП (I-PRSP)	Документ по стратегии сокращения масштабов нищеты
МСКО (ISCED)	Международная стандартная классификация образования
ЛАК (LAC)	Страны Латинской Америки и Карибского бассейна
ЛАМП (LAMP)	Программа (проект) по мониторингу и оценке грамотности
НРС (LDCs)	Наименее развитые страны
LIFE	Инициатива по распространению грамотности в целях расширения прав и возможностей (ЮНЕСКО)
ЦРТ (MDG)	Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия
МИКС (MICS)	Обзор кластеров множественных показателей (ЮНИСЕФ)
Минобразование (MINED)	Министерство образования
НКО (NER)	Нетто-коэффициент охвата (образованием)
НЕТФ (NETF)	Норвежский целевой фонд образования

- НИОГ (NFLI) Национальный индекс образовательной грамотности (Бразилия)
- НПО (NGO) Неправительственная организация
- НКН (NIR) Нетто-коэффициент набора
- НИГ (NLS) Новые исследования грамотности
- НОРАД (Norad) Норвежское агентство по развитию сотрудничества
- НЗАИД (NZAID) Новозеландское агентство по международному развитию
- ОП (OA) Официальная помощь
- ОПР (ODA) Официальная помощь на цели развития
- ОЭСР (OECD) Организация экономического сотрудничества и развития
- ППД (PAP) Программа первоочередных действий (Камбоджа)
- ПК (PC) Персональный компьютер
- ПИРЛС (PIRLS) Международное исследование, посвященное развитию навыков чтения/грамотности
- ПММУ (PISA) Программа по международной оценке успеваемости учащихся
- ППС (PPP) Паритет покупательной способности
- ПРОАП (PROAP) Основное региональное бюро для стран Азии и Тихого океана (ЮНЕСКО)
- ПРОДЕК (PRODEC) 10-летний план развития образования (Мали)
- ДССН (PRSP) Документ по стратегии сокращения масштабов нищеты
- СУУ (PTR) Соотношение числа учащихся к числу учителей
- РЕФЛЕКТ (Reflect) Возрожденная концепция грамотности Фрейре: методика расширения прав и возможностей общины
- САКМЕК (SACMEQ) Консорциум по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки
- СИДА (Sida) Шведское агентство по сотрудничеству в области развития
- ОПО (SLE) Ожидаемая продолжительность обучения
- ЗПП (STD) Заболевания, передаваемые половым путем
- ТИМСС (TIMSS) Исследование тенденций в международной практике преподавания математических и научно-технических дисциплин
- ИОЮ (UIE) Институт образования ЮНЕСКО
- СИЮ (UIS) Статистический институт ЮНЕСКО
- ЮНЭЙДС (UNAIDS) Совместная программа ООН по ВИЧ/СПИДу
- ПРООН (UNDP) Программа развития Организации Объединенных Наций
- ЮНЕСКО (UNESCO) Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
- ЮНФПА (UNFPA) Фонд по народонаселению Организации Объединенных Наций
- ЮНГЕИ (UNGEI) Инициатива Организации Объединенных Наций по образованию девочек
- УВКПЧ ООН (UNHCHR) Управление Верховного комиссара ООН по правам человека
- ЮНИСЕФ (UNICEF) Детский фонд Организации Объединенных Наций
- ДГООН (UNLD) Десятилетие грамотности Организации Объединенных Наций
- ЮОЕ (UOE) ЮНЕСКО/ОЭСР/Евростат
- ВЗНО (UPC) Всеобщее завершение начального образования
- ВНО (UPE) Всеобщее начальное образование
- ЮСЭЙД (USAID) Управление по вопросам международного развития Соединенных Штатов Америки
- СССР (USSR) Союз Советских Социалистических Республик
- ВППО (WEI) Всемирный проект по показателям образования
- ВОЗ (WHO) Всемирная организация здравоохранения

Грамотность является правом и основой для любого дальнейшего обучения. Грамотность дает людям средства, знания и уверенность, необходимые им для повышения своего уровня жизни, более активного участия в жизни своих обществ и принятия продуманных решений. В условиях нынешней экономики знаний навыки грамотности более чем когда-либо приобретают жизненно важное значение.

И тем не менее грамотность остается тем правом, которого лишен примерно 771 миллион взрослых, что ведет к еще большей маргинализации многих из них. В настоящем четвертом издании *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* предпринимается попытка дать оценку прогрессу, достигнутому на пути достижения шести целей в области образования для всех, причем особое внимание уделяется цели, касающейся грамотности в мире. В нем указываются основные направления продуманной политики в области распространения грамотности, а цель повышения уровня грамотности к 2015 г. рассматривается в более широком контексте создания общества грамотности, в котором доступ к письменной информации имеет большую ценность и этому доступу оказывается всяческое содействие.

Цели в области развития, намеченные большинством стран мира, вряд ли будут достигнуты, если правительства и международное сообщество не расширят быстрыми темпами возможности обучения молодых людей и взрослых, обеспечивая при этом качественное образование каждому ребенку.

Фотография на обложке

Заполнение бланка регистрации избирателя в Перу, 2000 г.

© JUAN MANUEL CASTRO PRIETO / AGENCE VU

