

Всемирный доклад
по мониторингу ОДВ

2

0

0

0

Преодоление неравенства: важная роль управления

Образование для всех



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Преодоление неравенства:
важная роль управления

Преодоление неравенства: важная роль управления



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Издательство
ЮНЕСКО

Настоящий доклад представляет собой независимую публикацию, подготовленную по заказу ЮНЕСКО для международного сообщества. Он является результатом совместной работы, в которой участвовали члены Группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, а также многие другие специалисты, учреждения, институты и правительства.

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.

Группа по подготовке доклада несет ответственность за подбор и представление фактов, содержащихся в настоящем издании, а также за высказанные в нем мнения, которые необязательно являются мнениями ЮНЕСКО и не накладывают на Организацию никаких обязательств.

© UNESCO, 2009

Все права защищены

Впервые опубликовано в 2009 г.

Опубликовано в 2009 г. Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Графика: Сильвен Байенс

Макет: Сильвен Байенс и Анна Монтрё

Сведения о публикации внесены в каталог Библиотеки Конгресса

Типографское оформление выполнено ЮНЕСКО

OUP ISBN 978-0-19-954419-6

UNESCO 978-92-3-404089-1

Предисловие

Когда на рубеже нового столетия большинство стран мира взяло обязательство обеспечить образование для всех (ОДВ) к 2015 г., эти страны исходили из уверенности в том, что цели ОДВ пройдут испытание временем.

Их достижение действительно имеет огромное значение. Многие из беднейших стран добились впечатляющих успехов на пути обеспечения всеобщего начального образования и гендерного паритета. Однако нам предстоит пройти еще долгий путь. Во многих странах прогресс носит слишком медленный и неравномерный характер. Сегодня четко ощущается реальная опасность того, что некоторые ключевые цели достигнуты не будут. Избежать этой опасности крайне важно не только потому, что образование является одним из основных прав человека, но и в силу его решающего значения для здоровья матери и ребенка, для индивидуальных доходов, устойчивости окружающей среды и экономического роста, а также для дальнейшего прогресса в направлении Целей развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

Настоящее седьмое издание *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* служит сигналом тревоги для правительств, доноров и международного сообщества. При сохранении сегодняшних тенденций всеобщее начальное образование к 2015 г. достигнуто не будет. Очень многие дети получают образование такого низкого качества, что по завершении школьного обучения не имеют базовых навыков грамотности и счета. Наконец, одним из главных препятствий на пути прогресса в области образования служат глубоко укоренившиеся и сохраняющиеся диспропорции, основывающиеся на таких факторах обездоленности, как уровень жизни, половая и этническая принадлежность, место проживания и другие. Для обеспечения серьезного подхода правительств мира к задачам образования для всех они должны уделять более пристальное внимание проблемам борьбы с неравенством.

В настоящем докладе убедительно доказывается, что вопросы равенства должны составлять суть программы действий в области ОДВ, иначе формы проявления неравенства будут обретать все более острый характер. Важную роль надлежит сыграть реформам в области финансирования и управления. Развивающиеся страны выделяют на образование недостаточный объем средств, а доноры не соблюдают своих обязательств. Стагнация уровней помощи на цели образования вызывает серьезную озабоченность его перспективами в большом числе стран с низкими уровнями дохода. Совершенно очевидно, что для обеспечения ОДВ эту ситуацию необходимо изменить. Однако рост финансирования при отсутствии равноправия не принесет пользы наиболее уязвимым и обездоленным группам. Подход к политике в области образования, основывающийся на интересах бедных слоев населения, является абсолютно необходимым условием для того, чтобы поставленные цели имели осмысленное значение для детей мира, не посещающих школу, и 776 миллионов неграмотных взрослых.

В докладе излагаются некоторые направления реформ в области государственной политики и управления, способные разорвать порочный круг обездоленности и содействовать расширению доступа, повышению качества и укреплению участия и подотчетности.

На состоявшемся в сентябре 2008 г. мероприятии высокого уровня Организации Объединенных Наций, посвященном целям в области развития, сформулированным в Декларации тысячелетия, мировые лидеры и широкий круг партнеров подчеркнули ключевую роль образования в решении задач борьбы с нищетой и взяли обязательство о выделении дополнительных ресурсов. Крайне важно, чтобы правительства и доноры выполнили эти обязательства, с тем чтобы образование стало реальностью для всех детей мира.

В настоящем докладе, в котором отслеживается достигнутый за год прогресс в направлении целей ОДВ, дается всеобъемлющая картина сегодняшнего состояния образования в мире. Доклад предоставляет в распоряжение лиц, занимающихся разработкой политики на национальном и международном уровнях, анализ сложных вопросов и накопленного опыта, а также рекомендации относительно обеспечения равных возможностей для обучения всем детям, молодым людям и взрослым. Истекло более половины срока, установленного до 2015 г. Диагноз сомнений не вызывает, как не вызывают их наиболее эффективные стратегии, необходимые для решения самых насущных задач и проблем. Публикуя этот авторитетный годовой доклад, ЮНЕСКО в качестве ведущего учреждения системы Организации Объединенных Наций, на которое возложена координация усилий по достижению целей ОДВ, ставит перед собой задачу информационного обеспечения политики и оказания на нее влияния, с тем чтобы проложить правильный курс вплоть до 2015 г.



Коитиро Мацуура

Выражение признательности

Настоящий доклад является результатом коллективных усилий. Он был составлен на основе исследований, проведенных Группой по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ, при поддержке со стороны многих людей и организаций по всему миру.

Группа хотела бы выразить признательность членам Международного редакционного совета и ее председателю Марчеле Гажардо. Постоянную поддержку и помощь оказывал бывший директор группы, а ныне заместитель Генерального директора по вопросам образования в ЮНЕСКО Николас Бернетт.

Доклад в значительной мере зависит от работы и опыта Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ). Мы благодарим его директора Хендрика ван дер Пола, а также Клода Апкаби, Саида Белкашлу, Джоржа Боада, Майкла Брунефорта, Брайана Баффета, Вэйсинь Лу, Адриано Миле, Альберта Мотиванса, Хуана Круса Персуа, Хосе Пессоа, Паскаль Ратовондрахону, Юлию Семенчук, Саида Ульда Воффала и Яньхун Чжана. Группа СИЮ внесла важный вклад во многих областях, в частности, в подготовку главы 2 и статистических таблиц. Выражается также благодарность Эми Очет за содействие в распространении выводов доклада.

Содержащийся в докладе анализ проведен на основе информации из исходных материалов, работа над которыми была поручена видным исследователям. Мы благодарим всех авторов материалов, подготовленных для доклада этого года. Эту работу проделали: Рашид Ахмед, Самер Аль-Самаррай, Надир Алтинок, Массимо Амадио, Вайддианата Айяр, Масуда Бано, Элизабет Джейн Камачо, Сержио Карденас, Кетеван Чачакиани, Луис А. Крауч, Антон де Грове, Надер Фергани, Ханспетер Гейсселер, Алек Ян Гершберг, Катарин Гиффард-Линдсей, Габриэль Гуттелманн-Дюрет, Стефан Клейзен, Карин Круйфф, Синь Ма, Атена Майкиш, Бен Мид, Марк Мисселхорн, Марио Музинхо, Карен Мунди, Хуан-Энрике Опасо Марментини, Супоте Празертсри, Клод Соважо, Юсуф Сайед, Аи Шораку, Ивета Силова, Джероен Смитс, Деви Шридхар, Гита Штайнер-Хамси, Эсцер Сзукс, Туомас Такала, Барбара Турнье и Поль Вашон.

Жаклин Кирк, одна из авторов исходных материалов, трагически погибла в августе 2008 г. во время миссии в Афганистане. Джеки была самоотверженным сторонником поддержки образования в конфликтных и постконфликтных ситуациях, а также большим ученым. В течение многих лет она вносила важный вклад в подготовку этого доклада во многих областях. Нам будет недоставать ее смелости, преданности делу и проницательности.

Работе группы по подготовке Всемирного доклада по мониторингу оказывали поддержку многие коллеги в ЮНЕСКО. Мы многим обязаны сотрудникам отделов и подразделений Сектора образования ЮНЕСКО, Международного института планирования образования, Международного бюро просвещения и Института ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни. Региональные бюро ЮНЕСКО предоставили полезные консультации в отношении деятельности на страновом уровне и оказали содействие в заключении контрактов на проведение исследований.

Мы выражаем признательность Центру политики и данных в области образования при Академии по вопросам развития образования и, в частности, Кариме Бэрроу, Ане Шалуде, Джозефу Гудфренду, Джорджу Инграму, Хейджин Киму, Саре Оливер, Бену Силле и Аннабабette Уилс за их ценный вклад и данные для главы 2.

Мы благодарны также Десмонду Бермингему и Люку-Шарлю Гакуньолю из Секретариата Инициативы ускоренного продвижения, Джулии Бенн, Валери Гаво, Сесилии Сангар и Саймону Скотту из Комитета по оказанию помощи в целях развития (КПР) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) за их неизменную поддержку и полезные консультации в отношении данных о международном сотрудничестве и оказании помощи.

Особая благодарность выражается Полу Беннеллу, Виттории Кавикчиони, Луису Краучу, Робу Дженкинсу, Томасу Келлагану, Марлен Локхид, Альберту Мотивансу, Стиву Пакеру и Эбби Риддел, которые предоставили ценные комментарии по проектам глав.

Нам хотелось бы поблагодарить Франсуа Леклера за его вклад в разработку финансового раздела главы 3.

При подготовке доклада очень полезными оказались редакторский опыт Ребекки Брайт и Венды Макневин, а также поддержка со стороны Анаис Луазийон, которая оказывала помощь в составлении графического материала и Приложения, касающегося определения уровней управления. Нам хотелось бы отметить работу Яна Уоралла, подготовившего всеобъемлющий индекс. Мы благодарны также нашим коллегам Фузие Белхами, Лотфи Бен Келифе и Юдите Роке из Службы ЮНЕСКО по вопросам управления знаниями в области образования за их помощь.

Постоянную поддержку оказывали Нино Муньос Гомес, Сью Уильямс и сотрудники Бюро информации общественности ЮНЕСКО, которые привлекали внимание к этому докладу глобальных средств информации и консультировали по вопросам, касающимся размещения доклада в Интернете, его публикации с помощью аудиовизуальных и печатных средств.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ

Директор
Кевин Уоткинз

Самер Аль-Самаррай, Николь Белла, Аарон Бенавот, Филип-Марк Буа-Льебниц, Мариела Буономо, Алисон Клейсон, Фадила Кайо, Синтия Гутман, Анна Хаас, Джулия Хайсс, Кейт Хинчлиф, Дидерик де Йонг, Лейла Лупис, Изабелла Меркович, Патрик Монжурид, Клодин Мукизва, Ульрика Пеплер-Барри, Паула Разкин, Паулина Роуз, Сухад Варен.

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
Электронная почта: efareport@unesco.org
Тел.: +33 1 45 68 10 36
Факс: +33 1 45 68 56 41
www.efareport.unesco.org

Предшествующие всемирные доклады по мониторингу ОДВ:

- 2008 г. Образование для всех к 2015 г. – добьемся ли мы успеха?
- 2007 г. Прочная основа: воспитание и образование детей младшего возраста
- 2006 г. Грамотность: жизненная необходимость
- 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?

Любые ошибки или упущения, обнаруженные после выхода настоящего печатного издания, будут исправлены в онлайн-версии, размещенной на веб-сайте: www.efareport.unesco.org

Содержание

	Предисловие	i
	Выражение признательности	ii
	Список диаграмм, таблиц, вставок и карт	vi
	Основные аспекты доклада по ОДВ за 2009 г.	1
	Краткий обзор	6
Глава 1	Образование для всех: право каждого человека и катализатор развития	27
	Введение	28
	Образовательные возможности: высокая степень поляризации	31
	Важная роль качества	33
	Как воспользоваться всеми плодами образования?	34
	Экономический рост, сокращение масштабов нищеты и равенство	34
	Заключение	44
Глава 2	Дакарские цели: мониторинг прогресса и проблемы неравенства	47
	Введение	48
	Воспитание и образование детей младшего возраста: предстоит пройти долгий путь	50
	Прогресс в достижении ВНО: страны на распутье	67
	Удовлетворение потребностей молодежи и взрослых в обучении на протяжении всей жизни	107
	Грамотность взрослых: проблема, которой по-прежнему уделяется мало внимания	109
	Оценка гендерных диспропорций и неравенства в образовании	114
	Обеспечение справедливости и качества обучения	126
	Образование для всех: измерение общих достижений	142
Глава 3	Повышение качества и обеспечение справедливости: важная роль управления	147
	Введение	148
	Финансирование образования в интересах равенства	153
	Выбор, конкуренция и право голоса: реформа управления школой и ОДВ	178
	Укрепление преподавательских кадров и осуществление мониторинга	201
	Комплексный подход к образованию и сокращению нищеты: отсутствующее звено	219

Глава 4	Увеличение помощи и улучшение управления	241
	Введение	242
	Помощь на цели образования	244
	Управление и эффективность помощи	260
Глава 5	Выводы и рекомендации в отношении политики	279
	Возможности правительства	280
	Роль доноров	285
	Роль неправительственных структур	287
	Приложение	289
	Индекс развития образования для всех	290
	Глобальные и региональные модели принятия решений в области образования	300
	Статистические таблицы	305
	Таблицы с данными об оказании помощи	410
	Глоссарий	429
	Библиография	438
	Список сокращений	466
	Указатель	468

Список диаграмм, таблиц, вставок и карт

Диаграммы

1.1	Охват образованием в разбивке по возрасту и ступеням образования в странах ОЭСР и Африки к югу от Сахары, 2000–2006 гг.	31
1.2	Достижение определенного года обучения среди учащихся возрастной группы 10-19 лет в Латинской Америке и Карибском бассейне, Южной и Западной Азии и странах Африки к югу от Сахары, 2000-2006 гг.	32
1.3	Смертность детей в возрасте до 5 лет и ступень образования матери (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	39
1.4	Вакцинация детей и ступень образования матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются (процентная доля детей в возрасте одного года, получивших отдельные прививки ко времени проведения обследования)	39
1.5	Дородовой уход и ступень образования матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются ...	40
1.6	Сильное отставание в росте детей в возрасте до трех лет и образование матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются	41
<hr/>		
2.1	Темпы снижения смертности среди детей младше пяти лет в 1990–2006 гг. и уровни в 2007–2015 гг., которые требуются для достижения ЦРТ	53
2.2	Уровни смертности среди детей младше пяти лет в разбивке по месту жительства и группам с различными уровнями дохода (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	53
2.3	Соотношение показателей детской смертности для возрастной группы младше пяти лет у 20% наиболее богатого населения и аналогичных показателей у 20% наиболее бедных домохозяйств (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	54
2.4	Малый вес при рождении и умеренное и сильное отставание в росте во всем мире	56
2.5	Изменение брутто-коэффициентов охвата доначальным образованием в период 1999-2006 гг. в странах с показателями БКО ниже 90% в 2006 г.	62
2.6	Процентная доля детей в возрасте 4-5 лет, посещающих детские сады в Египте, в разбивке по месту проживания и по квинтилям благосостояния, 2005-2006 гг.	64
2.7	Диспропорции в посещении дошкольных учреждений детьми в возрасте 3 и 4 лет (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	65
2.8	Число детей школьного возраста в 2006 г. и 2015 г., выраженное в процентах от числа детей школьного возраста в 1995 г., в разбивке по регионам	68
2.9	Изменение нетто-коэффициентов охвата начальным образованием в странах с НКО ниже 97% в 1999 г. или 2006 г.	72
2.10	Число детей, не охваченных школьным образованием, в отдельных странах, 1999 г. и 2006 г.	75
2.11	Распределение детей, не охваченных школьным образованием, с точки зрения возможностей их обучения, в разбивке по регионам, 2006 г.	76
2.12	Процентная доля детей, не охваченных школьным образованием, которые, по всей вероятности, не будут учиться в школе, в разбивке по полу, 2006 г.	77
2.13	Прохождение обучения в начальной школе без второгодничества или отсева, данные по отдельным странам за 2006 г.	81
2.14	Процент учащихся в возрастной группе, официально установленной для начального образования (данные за последний год, в отношении которого они имеются)	82
2.15	Процентные доли детей, доучившихся до девятого класса, для трех возрастных групп: учащиеся установленного возраста для данного класса, на один год старше установленного возраста и на два или более лет старше установленного возраста (данные за последний год, в отношении которого они имеются)	82
2.16	Учащиеся младше установленного возраста в процентах от общего числа учащихся первых классов, общий уровень второгодничества и уровень второгодничества среди учащихся младше установленного возраста для первого класса (данные за последний год, в отношении которого они имеются)	83
2.17	Нетто-коэффициенты охвата начальным образованием и процентные доли учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы, 2005 г. и 2006 г.	85
2.18	Изменение нетто-коэффициентов охвата и процентных долей доучившихся до последнего класса начальной школы по отдельным странам	86

2.19	Различие возможностей: доля лиц, достигших высшего образования в странах ОЭСР, и шансы окончить начальную школу в развивающихся странах	87
2.20	Нетто-коэффициенты посещаемости в начальном образовании и показатели достижения определенного года обучения в начальной школе для детей из наиболее бедных и наиболее богатых семей (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	88
2.21	Нетто-коэффициенты посещаемости в начальном образовании в разбивке по квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	89
2.22	Процентная доля учащихся в возрасте 10-19 лет, доучившихся до того или иного класса начальной школы, в разбивке по квинтилям благосостояния в Камбодже и Сенегале, 2005 г.	92
2.23	Нетто-коэффициенты посещаемости начальных школ в разбивке по месту жительства, квинтилям благосостояния и гендерной принадлежности (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	94
2.24	Неравенство возможностей посещения школы для экономически активных детей	95
2.25	Процентная доля учащихся детей-инвалидов и детей, таковыми не являющихся (в возрасте от 6 до 11 лет)	99
2.26	Показатели достигнутого уровня обучения в средней школе среди взрослых и молодежи в разбивке по регионам (ок. 2000 г.)	102
2.27	Показатели достигнутых уровней начального и среднего образования в разбивке по классам и с указанием пола (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	103
2.28	Нетто-коэффициенты посещаемости в среднем образовании в разбивке по квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	104
2.29	Показатели достигнутых уровней начального и среднего образования в разбивке по классам и квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	105
2.30	Страны с самым большим числом неграмотных взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 2000-2006 гг.	110
2.31	Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата начальным образованием за период 1999-2006 гг.	116
2.32	Изменение гендерных диспропорций в отношении доступа к начальному образованию в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.	117
2.33	Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.	119
2.34	Изменения гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием за период 1999-2006 гг.	120
2.35	Индекс гендерного паритета в отношении охвата средним школьным образованием, Бангладеш	121
2.36	Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.	121
2.37	Индекс гендерного паритета в отношении нетто-коэффициентов посещаемости в разбивке по ступеням образования и квинтилям благосостояния, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются	122
2.38	Процентная доля преподавателей-женщин в разбивке по ступеням образования и по регионам, 2006 г.	125
2.39	Процентная доля учащихся с низкими показателями (не выше уровня 1) в области естественно-научной грамотности, ПМОУ, 2006 г.	128
2.40	Диспропорции средних значений успеваемости в начальной школе между развитыми странами, развивающимися странами и странами с переходной экономикой, 1995-2006 гг.	130
2.41	Сопоставление значений СУУ с показателями соотношения числа учащихся и числа подготовленных учителей в начальной школе, 2006 г.	138
2.42	Диспропорции СУУ в отношении государственных и частных начальных школ, 2006 г.	140
2.43	ИРО в 2006 г. и его изменение по сравнению с 1999 г.	144
2.44	Индекс неравенства в области ОДВ в разбивке по квинтилям благосостояния, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются	145
<hr/>		
3.1	Изменения в общем объеме государственных расходов на образование в виде процентной доли от ВВП в период 1999-2006 гг. (процентные пункты)	157
3.2	Распределение государственных расходов на образование в разбивке по ступеням в странах Африки к югу от Сахары, 2006 г.	157
3.3	Неравенство между странами в уровнях государственных расходов на образование из расчета на одного учащегося начальной школы, 2006 г.	159
3.4	Распределение общих государственных расходов на образование в разбивке по регионам, 2004 г.	159
3.5	Распределение общих государственных расходов на образование в разбивке по странам, 2004 г.	159
3.6	Изменение значений нетто-коэффициентов охвата начальным образованием в Гане до и после введения системы грантов	168
3.7	Брутто-коэффициенты охвата начальным образованием в Пакистане с разбивкой по регионам и полу учащихся в 2004/05 учебном году	199
3.8	Цели, связанные с обеспечением справедливости в области образования, в 18 ДССН	224

4.1 Общие чистые выплаты по линии ОПР, 1999-2007 гг.	245
4.2 Помощь в процентах к ВНД, чистые выплаты, 2005-2010 гг.	246
4.3 Общие обязательства в отношении предоставления помощи на цели образования и базового образования, 1999-2006 гг.	247
4.4 Компоненты помощи на цели образования и базового образования, 2006 г.	248
4.5 Доля социальных секторов в общей сумме обязательств, 1999-2006 гг.	249
4.6 Общие суммы выплат в рамках помощи на цели образования и базового образования, 2002-2006 гг.	250
4.7 Помощь на цели образования и базового образования по группам с разными уровнями дохода (обязательства)	251
4.8 Общий объем помощи на цели базового образования (обязательства) и число не охваченных школьным образованием детей начального школьного возраста, 1999-2000 гг. и 2005-2006 гг.	252
4.9 Помощь на цели базового образования (обязательства) и прогресс на пути к ВНО	253
4.10 Общий объем помощи на цели образования и базового образования (обязательства) в разбивке по донорам, 2006 г.	255
4.11 Изменение объемов помощи на цели образования и базового образования в период 2005-2006 гг. в разбивке по донорам (обязательства)	256
4.12 Коммерческие кредиты на цели образования, 1999-2006 гг. (обязательства)	257
4.13 Приоритет, придаваемый донорами странам с низкими уровнями дохода и базовому образованию (обязательства по оказанию помощи, среднегодовые показатели за 2005-2006 гг.)	258
4.14 Распределение помощи на цели образования по ступеням, Франция и Германия (обязательства), в среднем за 2005-2006 гг.	259
4.15 Категории помощи на цели базового образования (обязательства), 1999-2006 гг.	263
4.16 Участие доноров в программах сектора образования в пяти странах	265

Таблицы

1.1 Средняя продолжительность образования молодых людей в возрасте 17-22 лет из наиболее бедных и наиболее богатых 20% семей (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)	33
2.1 Охват доначальным образованием и брутто-коэффициенты охвата образованием по регионам, 1999 г. и 2006 г.	61
2.2 Число поступивших в первый класс и валовые коэффициенты набора в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.	67
2.3 Охват начальным образованием по регионам, 1991 г., 1999 г. и 2006 г.	69
2.4 Оценочное число детей, не охваченных школьным образованием, в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.	73
2.5 Прогнозы на 2015 г. в отношении численности детей, не охваченных школьным образованием, для стран, у которых в 2006 г. насчитывалось более 500 000 детей, не обучающихся в школе	79
2.6 Распределение детей, не посещающих начальную школу, по квинтилям населения в зависимости от уровня благосостояния	90
2.7 Показатели перехода к среднему образованию и охвата им, 1999 г. и 2006 г. (данные по миру и регионам)	101
2.8 Процентная доля технического и профессионального образования в среднем образовании, 1999 г. и 2006 г.	102
2.9 Брутто-коэффициенты охвата на первом и втором этапах среднего образования, 1999 г. и 2006 г.	102
2.10 Изменение брутто-коэффициентов охвата в высшем образовании за период 1999-2006 гг.	106
2.11 Оценка числа неграмотных взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. и экстраполяция на 2015 г., в разбивке по регионам	109
2.12 Оценка уровней грамотности взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. и экстраполяция на 2015 г., в разбивке по регионам	111
2.13 Положение стран относительно цели достижения гендерного паритета в начальном, среднем и высшем образовании, 2006 г.	115
2.14 Гендерные диспропорции в отношении доли доучившихся до последнего класса, 1999 г. и 2005 г.	118
2.15 Процентная доля индийских учащихся 3, 4 и 5 классов, успешно продемонстрировавших базовые навыки	127
2.16 Успеваемость египетских учащихся 4 класса в разбивке по уровням когнитивного развития и изучаемым дисциплинам, 2006 г.	128
2.17 Процентная доля учащихся 10 класса в хорошо оборудованных школах в разбивке по социально-профессиональному статусу	135
2.18 Численность преподавательского состава и показатели соотношения учащихся/учитель в начальном и среднем образовании, в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.	137
2.19 Распределение стран по значениям ИРО и по регионам, 2006 г.	143

3.1	Общая сумма государственных расходов на образование в виде процентной доли ВВП в разбивке по регионам и по группам с определенным доходом, 2006 г.	155
3.2	Общая сумма государственных расходов на образование в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов в разбивке по регионам и по группам с определенным доходом, 2006 г.	156
3.3	Нищета и государственные расходы на образование в Индонезии, 2004 г.	165
3.4	Этническая принадлежность учащихся и государственные расходы на образование в бывшей югославской Республике Македонии, 2005 г.	166
3.5	Бесплатные учебники, распространяемые государством в отдельных странах Центральной Америки, в разбивке по квинтилям доходов, 2000-2004 гг.	166
3.6	Неравенство в расходах на цели образования из расчета на одного учащегося в Китае в результате децентрализации	171
3.7	Регион южных национальностей, народностей и народов Эфиопии: расходы на образование на уровне округов до и после децентрализации	176
3.8	Функции, переданные школам в трех латиноамериканских странах	180
3.9	Ответственность государственного и частного секторов за обеспечение и финансирование оказания образовательных услуг	187
3.10	Стратегии ликвидации неравенства в области образования в ДССН 18 стран	238
<hr/>		
4.1	Доля образования и базового образования в обязательствах по оказанию помощи, 2000-2006 гг.	249
4.2	Компоненты управления в принятых в последнее время проектах и программах в области образования, которым оказывается поддержка со стороны Всемирного банка	275

Вставки

2.1	Недостаточное питание ставит под сомнение достигнутый в Индии прогресс в области охвата начальным школьным образованием	57
2.2	Опыт стран: меры в области здравоохранения и питания могут улучшить когнитивное развитие	58
2.3	Польза от дошкольного образования с точки зрения обеспечения справедливости и эффективности	60
2.4	В Египте отмечается прогресс на национальном уровне, но для бедного населения изменения происходят медленно	64
2.5	Разрыв с точки зрения равенства возможностей доступа к программам ВОДМ в Соединенных Штатах.	66
2.6	Эфиопия – страна быстро набирает темпы на пути к ВНО	70
2.7	Непал – также быстрый прогресс на пути к ВНО	71
2.8	Нигерия отстает от нужных темпов – цена слабого управления	74
2.9	Объединенная Республика Танзания – замечательный прогресс	75
2.10	Восстановление статистического потенциала в Демократической Республике Конго	76
2.11	Достижение ВНО – опыт стран, добившихся хороших результатов	91
2.12	Интеграция учащихся-инвалидов: положительный опыт Уганды	99
2.13	Триумф Бангладеш: достижение гендерного паритета к 2005 г.	121
2.14	Как измерить качество образования?	126
2.15	Новые международные данные о результатах обучения: что они говорят о качестве	129
2.16	Неравное учебное время, неравные результаты	134
2.17	Сколько требуется учителей для достижения ОДВ?	137
<hr/>		
3.1	Отслеживание прохождения государственных средств в Бангладеш	163
3.2	Отслеживание государственных расходов, информационные кампании и борьба с коррупцией в Уганде	164
3.3	Оказание поддержки при отмене платы за школьное обучение: школьные гранты в Гане	168
3.4	Финансовая децентрализация в Нигерии – усиление региональных различий	174
3.5	Финансовая децентрализация с целью обеспечения равенства в Эфиопии	176
3.6	Планирование укрепления школьной автономии в Мексике	184
3.7	Участие общин в Уттар-Прадеше	186
3.8	Опыт Чили в сфере выбора и конкуренции не может служить образцом для реформы управления	190
3.9	Шведские уроки конкуренции: не экспортируемый вариант	191

3.10	Почему в одном индийском округе бедные домохозяйства выбирают недорогие частные школы	195
3.11	В трущобах Кении государственные школы – для богатых, частные – для бедных	197
3.12	Партнерские связи между государственным и частным секторами в Пакистане вызывают вопрос	199
3.13	Издержки низкой зарплаты учителей в Того	203
3.14	Мнение учителя-контрактника из Камеруна: «чувство отверженности и разочарования»	204
3.15	Преподавание по контракту в Индии: охват тех, кто недостаточно охвачен образовательными услугами	205
3.16	Набор учителей из групп этнических меньшинств в Лаосской Народно-Демократической Республике и Камбодже	207
3.17	Распределение учителей в уязвимом государстве: опыт Афганистана	208
3.18	Проблемы с системой бонусов для учителей в Монголии	210
3.19	Стимулы, направленные на снижение уровня абсентеизма в Индии: выборочный эксперимент	211
3.20	Закон Соединенных Штатов Америки «Ни один ребенок не должен быть отстающим»: окончательного заключения еще не сделано	214
3.21	В Уругвае результаты оценки используются для оказания поддержки школьным учителям	216
3.22	Реформа школьной инспекции в Уганде	217
3.23	Укрепление справедливости путем использования общесекторальных подходов: опыт Шри-Ланки	220
3.24	Создание потенциала для реформы в интересах бедных слоев населения в Объединенной Республике Танзании	222
3.25	Децентрализация в Непале: трудный путь	226
3.26	Межсекторальное планирование в области борьбы с ВИЧ/СПИДом и образование в Камбодже	228
3.27	Включение в круг вопросов, охватываемых ДССН Кении, проблем кочевых племен	229
3.28	Нью-Йорк перенимает опыт мексиканской программы «Oportunidades»	233
3.29	Вопросы социальной защиты в стратегии сокращения масштабов нищеты в Пакистане: влияние разобщенности	234
<hr/>		
4.1	Помощь способствует отмене платы за обучение в школах Кении	244
4.2	Оценка объемов общей помощи сектору образования	248
4.3	Франция и Германия сосредотачивают усилия на предоставлении помощи послесреднему образованию	259
4.4	Эффективность помощи: отставание в достижении целей 2010 г.	262
4.5	Оказываемая Индии помощь на цели образования: твердая переговорная позиция	266
4.6	Уязвимые государства и новая повестка дня в области оказания помощи	270

Карта

3.1	Уровни нетто-коэффициентов посещаемости и расходов на образование на одного ребенка начального школьного возраста в Нигерии, данные за последний год, в отношении которого они имеются	175
-----	--	-----

Основные аспекты доклада ОДВ за 2009 г.

Суть вопроса

- После того, как международное сообщество в 2005 г. в Дакаре взяло на себя обязательства в области ОДВ, в деле достижения его определенных целей наблюдался значительный прогресс. Некоторые беднейшие страны мира продемонстрировали, что политическое руководство и практические стратегии способны сыграть решающую роль. Однако рутинный подход к достижению Дакарских целей обречет мир на неудачу. Необходимы гораздо более настойчивые усилия, чтобы охватить детей образованием начальной и последующих ступеней. Больше внимания следует также уделять качеству образования и вопросам успеваемости.
- Прогрессу на пути достижения целей ОДВ препятствует отсутствие решения правительствами проблем сохраняющегося неравенства, основывающегося на таких факторах обездоленности, как уровень доходов, пол, место проживания, этническая принадлежность, инвалидность и другие. Если правительства не примут мер для уменьшения диспропорций путем эффективных реформ в области политики, цели ОДВ достигнуты не будут.
- Надлежащее управление способно содействовать укреплению подотчетности, расширению участия и борьбе с неравенством в образовании. Однако сегодняшние подходы к реформе управления не уделяют должного внимания вопросам равенства.

Прогресс в достижении шести целей ОДВ

Цель 1 – Воспитание и образование детей младшего возраста

- Недостаточное питание имеет характер глобальной эпидемии, от которой страдает каждый третий ребенок в возрасте до пяти лет и которая подрывает его способности к обучению. Медленный прогресс в решении проблем питания детей и охраны их здоровья, особенно в странах Африки к югу от Сахары и Южной Азии, препятствует прогрессу в деле обеспечения всеобщего начального образования.
- Вызывают озабоченность показатели прогресса в обеспечении благосостояния ребенка в дошкольный период. При сохранении сегодняшних тенденций весьма далекими от выполнения окажутся задачи, связанные с детской смертностью и питанием, которые были поставлены в рамках Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия.

- Основные глобальные диспропорции в области ВОДМ сохраняются в отношении самых богатых и самых бедных детей мира. В 2006 г. средний брутто-коэффициент охвата ВОДМ достиг 79% в развитых странах и 36% – в развивающихся, причем в странах Африки к югу от Сахары он составил всего лишь 14%.
- Глобальные диспропорции находят отражение в ярком проявлении неравенства в рамках стран, в особенности между детьми в самых богатых и самых бедных семьях. В некоторых странах дети в семьях, относящихся к самым зажиточным 20% населения, имеют в пять раз больше шансов на охват дошкольными программами, чем дети из семей, принадлежащих к самым бедным 20%.

Цель 2 – Всеобщее начальное образование

- После Дакарского форума средние брутто-коэффициенты охвата по развивающимся странам продолжают расти, причем в Африке к югу от Сахары за период 1999-2006 гг. они увеличились с 54% до 70%, а годовые темпы роста в шесть раз превысили аналогичные показатели за предыдущее десятилетие. Впечатляющий рост наблюдался и в Южной и Западной Азии – с 75% до 86%.

- В 2006 г. школу не посещали около 75 миллионов детей (из них 55% составляли девочки), причем половина из них проживает в Африке к югу от Сахары. При сохранении сегодняшних тенденций, к 2015 г. (целевой дате, установленной для обеспечения всеобщего начального образования) вне стен школ по-прежнему останутся миллионы детей. Перспективный анализ по 134 странам, на которые в 2006 г. приходилось примерно две трети детей, не посещающих школу, заставляет предположить, что в 2015 г. только в этих странах образованием не будут охвачены около 29 миллионов детей.
- Дети из бедных семей, сельских районов, трущоб и представители других обездоленных групп сталкиваются с серьезными проблемами доступа к образованию хорошего качества. В большинстве стран мира дети в семьях, относящихся к самым зажиточным 20% населения, уже охвачены всеобщим начальным образованием, тогда как детям из семей, принадлежащих к самым бедным 20%, предстоит еще пройти долгий путь.
- Тенденции в области начального образования определяются государственной политикой. Объединенная Республика Танзания и Эфиопия демонстрируют существенный прогресс в расширении охвата образованием и в привлечении к нему бедных слоев благодаря такой политике, как отмена платы за обучение, строительство школ в недостаточно охваченных районах и расширение найма учителей. В Нигерии и Пакистане низкий уровень управления образованием сдерживает прогресс и оставляет миллионы детей вне стен школы.
- В 2006 г. среднюю школу посещали примерно 513 миллионов учащихся по всему миру (58% соответствующего возрастного контингента), почти на 76 миллионов учащихся больше, чем в 1999 г. Несмотря на эти успехи, для большинства молодежи мира доступ к среднему образованию остается ограниченным – в Африке к югу от Сахары его лишены 75% детей среднего школьного возраста.

Цель 3 – Удовлетворение потребности молодежи и взрослых в обучении на протяжении всей жизни

- Политика правительств в области образования не уделяет приоритетного внимания учебным потребностям молодежи и взрослых. Удовлетворение их потребностей в образовании на протяжении всей жизни требует более твердой политической приверженности и более высоких уровней государственного финансирования. Она также

нуждается в более четкой концептуальной основе и более совершенных данных для эффективного мониторинга.

Цель 4 – Грамотность взрослых

- По оценкам, неграмотными являются 776 миллионов взрослых, или 16% взрослого населения мира, примерно две трети которых составляют женщины. Большинство стран в последние годы добилось ограниченного успеха. При сохранении сегодняшних тенденций в 2015 г. навыков грамотности будут лишены свыше 700 миллионов взрослых.
- С 1985-1994 гг. по 2000-2006 гг. глобальный уровень грамотности взрослых вырос с 76% до 84%. Однако в 45 странах (в основном в Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии) уровень грамотности взрослых находится ниже среднего уровня для развивающихся стран, составляющего 79%. Почти все эти страны при сохранении сегодняшних тенденций не достигнут связанной с грамотностью цели, установленной на 2015 г. В 19 из этих стран доля грамотных составляет менее 55%.
- В рамках стран основные диспропорции, касающиеся уровней грамотности, зачастую связаны с нищетой и другими формами обездоленности. В семи странах Африки к югу от Сахары, характеризующих общими низкими уровнями грамотности, разрыв в этой области между наиболее бедными и наиболее зажиточными семьями составляет свыше 40 процентных пунктов.

Цель 5 – Гендерные вопросы

- В 2006 г. из 176 стран, по которым имеются данные, 59 стран достигли гендерного паритета в начальном и среднем образовании – на 20 стран больше, чем в 1999 г. На ступени начального образования этого добились примерно две трети стран. Однако эта задача пока что не реализована более чем в половине стран Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и арабских государств. На ступени среднего образования гендерный паритет обеспечили лишь 37% стран мира.
- В более развитых регионах и в странах Карибского бассейна и Тихого океана установилась тенденция более широкого охвата высшим образованием молодежи женского пола.
- Гендерные диспропорции усугубляются в результате нищеты и других форм социальной обездоленности. Например, в Мали девочки из бедных семей по сравнению со своими

зажиточными сверстницами имеют в четыре раза меньше шансов на поступление в начальную школу, а на средней ступени этот показатель возрастает до восьми.

- После поступления девочек в школу их обучение осложняется в силу отношения к ним учителей и использования не сбалансированных в гендерном отношении учебников, которые усугубляют отрицательные гендерные стереотипы. Эти школьные факторы взаимодействуют с более широкими социальными и экономическими факторами, которые влияют на успеваемость учащихся в зависимости от их пола.

Цель 6 - Качество

- Международные оценки говорят о серьезной разнице уровней успеваемости учащихся в богатых и бедных странах. Неравенство проявляется и в рамках самих стран – между регионами, общинами, школами и классами. Эти диспропорции несут серьезные последствия не только для образования, но и для более широкого распределения возможностей в обществе.
- В развивающихся странах доля неуспевающих учащихся значительно выше. В рамках недавней оценки, проведенной Консорциумом Юго-Восточной Африки по мониторингу качества образования (САКМЕК II) в странах Африки к югу от Сахары, менее 25% учащихся шестого класса продемонстрировали удовлетворительные навыки чтения в четырех странах, и лишь 10% – еще в шести странах.
- В рамках каждой страны неровные уровни успеваемости объясняются социальным происхождением учащихся, организацией системы образования и школьной средой. В развивающихся странах по-прежнему ощущается нехватка многих основных ресурсов, которые в развитых странах воспринимаются как само собой разумеющиеся, включая такую базовую инфраструктуру, как обеспечение электроэнергией, стульями и учебниками.
- В начальных школах мира работают свыше 27 миллионов учителей, из них 80% – в развивающихся странах. В период 1999-2006 гг. общая численность работников начальных школ возросла на 5%. Только в странах Африки к югу от Сахары для достижения цели ВНО к 2015 г. потребуются создать 1,6 млн преподавательских должностей, причем это число возрастает до 3,8 млн, если учитывать такие факторы, как выход на пенсию, увольнения и потери (например, в результате ВИЧ/СПИДа).
- Значительные национальные и региональные диспропорции наблюдаются в плане соотношения числа учащихся и числа учителей при явной нехватке учителей в странах Южной и Западной Азии и Африки к югу от Сахары. Однако наибольшие диспропорции отмечаются в рамках самих стран, где учителя распределяются по регионам неравномерным образом.

Финансирование образования

Национальное финансирование

- В большинстве стран, по которым имеются данные, национальное финансирование образования после Дакарского форума увеличилось. В некоторых странах это увеличение сопровождалось существенным прогрессом в направлении целей ОДВ. Однако в 40 из 105 стран, по которым есть данные, доля национального дохода, выделяемая образованию, в период 1999-2006 гг. сократилась.
- Страны с низкими уровнями дохода по-прежнему выделяют на образование гораздо меньше других стран. В Африке к югу от Сахары 11 стран из 21 страны с низкими уровнями дохода, по которым есть данные, выделяют на образование менее 4% своего ВВП. В Южной Азии несколько многонаселенных стран продолжают выделять на эти цели менее или немногим более 3% своего ВВП. Судя по всему, это отражает низкий уровень политической приверженности делу образования.
- Неравенство в вопросах финансирования образования является отражением глобального неравенства в плане благосостояния. Только на Северную Америку и Западную Европу в 2004 г. приходилось 55% общемировых расходов на образование, тогда как доля их населения в возрасте от 5 до 25 лет составляла лишь 10%. На страны Африки к югу от Сахары приходится 15% этого возрастного контингента мира и лишь 2% его расходов на образование, на Южную и Западную Азию – свыше четверти этой возрастной группы и только 7% расходов.

Международная помощь

- Уровень обязательств о выделении помощи на цели базового образования характеризуется стагнацией. В 2006 г. в отношении развивающихся стран он составил 5,1 млрд долл., немногим менее уровня 2004 г. Половину всех обязательств относительно помощи базовому образованию взяло очень небольшое число доноров.
- Общий объем помощи на нужды базового образования для стран с низкими уровнями дохода

в 2006 г. составил 3,8 млрд долл. Эта сумма должна быть утроена для того, чтобы достичь 11 млрд долл., которые, по оценкам, необходимы ежегодно для финансирования деятельности в интересах решения ограниченного круга задач в странах с низкими уровнями дохода.

- Инициативе ускоренного продвижения (ИУП) не удается стимулировать дополнительную поддержку со стороны двухсторонних доноров на цели ОДВ. Сегодняшний уровень обязательств перед ее Каталитическим фондом не соответствует тому объему средств, которые необходимы для удовлетворения уже представленных заявок на финансирование. Страны, чьи планы были одобрены ИУП, могут к 2010 г. столкнуться с финансовым дефицитом в объеме 2.2 млрд долл.
- Широкомасштабная программа в области помощи направлена на то, чтобы сделать ее более эффективной и действенной. Результаты на сегодняшний день носят неоднозначный характер: одни доноры стремятся поощрять национальную ответственность, действовать через национальные системы и сотрудничать с другими донорами, тогда как другие готовы к этому в меньшей степени.

Основные рекомендации в области политики

Достижение целей ОДВ

Воспитание и образование детей младшего возраста

- **Укреплять взаимосвязи** между планированием образования и охраной здоровья ребенка путем использования программ перечисления наличных средств, целенаправленных мер в области здравоохранения и более равноправного государственного финансирования секторов, связанных с охраной здоровья.
- **Уделять приоритетное внимание воспитанию и образованию детей младшего возраста** в рамках планирования образования в интересах всех детей и обеспечивать стимулы в целях охвата уязвимых и обездоленных.
- **Проявлять более твердую приверженность широким мерам по борьбе с нищетой** путем решения проблем плохого питания детей и совершенствования систем охраны здоровья, использования инновационных программ социального обеспечения и перечисления наличных средств бедным семьям в интересах активизации прогресса в направлении всеобщего начального образования.

Всеобщее начальное образование

- **Устанавливать серьезные долгосрочные цели**, опираясь на реалистичное планирование и достаточный объем среднесрочного и долгосрочного финансирования в интересах обеспечения прогресса в вопросах доступа к начальному образованию, посещения начальной школы и ее окончания.
- **Оказывать поддержку равенству** в интересах девочек, обездоленных групп и недостаточно охваченных регионов путем постановки четких задач по уменьшению диспропорций, опираясь при этом на стратегии практического характера, которые направлены на получение образовательных результатов на основе равенства.
- **Повышать качество образования и одновременно расширять доступ к нему** путем сосредоточения на вопросах последовательного перехода учащихся из класса в класс и улучшения результатов обучения, расширения обеспечения учебниками и повышения их качества, укрепления подготовки и поддержки учителей, а также формирования таких классов, размеры которых благоприятствуют обучению.

Качество образования

- **Укреплять обязательства в отношении политики**, направленной на повышение качества образования и создание эффективной учебной среды для всех учащихся, включая необходимую инфраструктуру, квалифицированных учителей, актуальную учебную программу и четко определяемые учебные результаты. Главное внимание в рамках этих обязательств должно уделяться учителям и обучению.
- Обеспечивать такое положение, при котором все дети, посещающие начальную школу на протяжении по меньшей мере четырех-пяти лет, **приобретали бы базовые навыки грамотности и счета**, необходимые им для развития их потенциала.
- Расширять возможности, связанные с **измерением, мониторингом и оценкой качества образования**, включая условия обучения (инфраструктура, учебники, размеры классов), процессы (язык, учебное время), результаты и диспропорции между регионами, общинами и школами.
- Обеспечить пересмотр существующей политики и положений для того, чтобы предусмотреть **достаточный объем учебного времени** для всех детей и сведение всеми школами к минимуму разрыва между установленным и реальным объемом учебного времени.

- Принимать участие в сопоставительных региональных и международных **оценках успеваемости** и учитывать полученные результаты в национальной политике; осуществлять разработку национальных оценок, оптимальным образом отражающих конкретные потребности и цели каждой страны.

Преодоление неравенства – опыт национальных реформ в области управления

- Обеспечивать приверженность деятельности по уменьшению диспропорций, обусловленных уровнем жизни, местом проживания, полом и другими факторами, сказывающимися на положении обездоленных слоев. Правительствам надлежит разрабатывать четкие задачи для уменьшения диспропорций и обеспечивать мониторинг хода их выполнения.
- Играть устойчивую политическую руководящую роль в деле выполнения задач в области образования и борьбы с неравенством на основе четких целей политики и повышения уровня координации деятельности в рамках государственных и других структур (гражданского общества, частного сектора, маргинальных групп).
- Укреплять политику в интересах сокращения масштабов нищеты и глубоко укоренившегося социального неравенства, препятствующих достижению целей образования для всех. Правительствам надлежит интегрировать планирование образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты.
- Обеспечить повышение стандартов качества образования и уменьшение диспропорций в области учебной успеваемости между регионами, общинами и школами.
- Увеличить расходы на национальное образование, особенно в развивающихся странах, где в него хронически вкладывают недостаточные средства.
- Сделать вопросы равенства сутью стратегий финансирования, с тем чтобы охватить обездоленных детей более точными оценками расходов, необходимых для уменьшения диспропорций, наряду с разработкой стимулов для охвата наиболее маргинализированных слоев населения.
- Добиться, чтобы приверженность делу равенства была неотъемлемым компонентом децентрализации, путем финансирования таких моделей, которые обеспечивают взаимосвязь между ресурсами и уровнями нищеты и обездоленности в области образования.
- Признать, что конкуренция между школами и возможность выбора школы, а также партнерские связи между государством и частным сектором не являются панацеей. Если государственная система образования работает плохо, первоочередная задача состоит в устранении ее недостатков.
- Укрепить деятельность по набору, распределению и мотивации учителей для обеспечения достаточным числом квалифицированных учителей всех регионов и школ, особенно в изолированных и недостаточно охваченных общинах.

Доноры – выполнение своих обязательств

- Увеличить помощь на цели базового образования, особенно для стран с низкими уровнями дохода, путем предоставления примерно 7 млрд долл. для покрытия сегодняшнего финансового дефицита в приоритетных областях ОДВ.
- Расширить состав группы стран-доноров, занимающихся предоставлением помощи базовому образованию, для обеспечения устойчивого характера финансовой поддержки целей ОДВ.
- Обеспечить приверженность вопросам равенства в рамках предоставления помощи образованию путем выделения странам с низкими уровнями дохода большего объема средств на цели базового образования. Нескольким донорам, включая Францию и Германию, надлежит в срочном порядке пересмотреть свои формы предоставления помощи.
- Сплотиться вокруг Инициативы ускоренного продвижения и ликвидировать ожидаемый дефицит финансовых средств для стран с утвержденными планами, уровень которого к 2010 г. оценивается в 2,2 млрд долл.
- Повысить эффективность помощи и уменьшить операционные расходы, как это предусмотрено в Парижской декларации, путем большего согласования помощи с национальными приоритетами, улучшения координации, расширенного использования национальных систем финансового управления и повышения уровня предсказуемости потоков помощи. ■

Краткий обзор

Прошло восемь лет с тех пор как представители более чем 160 стран собрались на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) для того, чтобы принять масштабные Рамки действий, направленные на расширение возможностей для обучения детей, молодежи и взрослых. Центральным элементом Рамок действий является заявленная решимость обеспечить достижение шести целей образования для всех (ОДВ). Дакарские обязательства охватывают широкий спектр вопросов, начиная от воспитания и образования детей младшего возраста (ВОДМ) и всеобщего начального образования (ВНО) до гендерного равенства, распространения грамотности, расширения программ по выработке навыков для молодежи и взрослых и повышения качества образования. В основе Рамок действий лежит обязательство обеспечить инклюзивный и справедливый характер образования, а также возможности для граждан всех стран мира.

Это издание *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* выходит в критически важный момент. В то время как 2015 год – срок, установленный для достижения ряда ключевых целей, уже появился на горизонте, проявляются тревожные признаки крупномасштабных отставаний. Несмотря на то, что во многих наиболее бедных странах мира¹ отмечаются замечательные достижения, еще предстоит пройти длительный путь. Правительства и доноры помощи должны в своих действиях глубже осознавать срочный характер этих мер, проявляя общую решимость выполнить обязательства, взятые ими на себя в 2000 г. Эти обязательства не терпят отлагательств, и времени осталось мало.

Доклад, получивший название «Преодоление неравенства: важная роль управления», указывает на глубокие и устойчивые диспропорции, обусловленные различиями в уровнях дохода, гендерными аспектами, местом жительства, этнической принадлежностью и другими факторами в качестве одного из главных препятствий для прогресса в области образования. Неравенство в образовании связано с более широкими диспропорциями в распределении власти, богатства и возможностей. Эти диспропорции сохраняются вследствие проведения политики, которая либо мирится с несправедливым распределением шансов, предоставляемых человеку в жизни, либо активно усиливает такую несправедливость и способствует передаче бедности от поколения к поколению.

Неравенство в образовании, проявляющееся в больших масштабах и наблюдаемое во многих странах, недопустимо. Обстоятельства, при которых рождаются дети, их пол, благосостояние родителей, их язык и цвет кожи не должны определять их возможности в получении образования. Помимо того, что значительные диспропорции в образовании являются несправедливыми, они неэффективны: это сдерживает экономический рост и прогресс в других областях. Правительства и доноры помощи могут многое сделать для того, чтобы сбалансировать возможности в образовании, работая совместно с гражданским обществом и с местными движениями в целях достижения перемен. Начинать нужно с того, чтобы сделать обеспечение справедливости центральным элементом повестки дня в области ОДВ.

Крайнее неравенство в образовании связано с более широкими диспропорциями в обществе. Для преодоления этих проявлений неравенства требуются эффективное и решительное руководство со стороны правительства и наличие государственного сектора, обладающего достаточными людскими и финансовыми ресурсами для ликвидации неблагоприятных условий. Более того, требуется надлежащее управление. В широком смысле управление означает процессы, политику и институциональные меры, объединяющие многих участников в области образования. Оно определяет ответственность национальных и субрегиональных правительств в таких областях, как финансы, организация деятельности и регулирование. Правила управления определяют, кто принимает решения по тем или иным вопросам, начиная от национальных министерств финансов или образования, до учебных классов и общин. Практика надлежащего управления может способствовать развитию более инклюзивных, более ответственных систем образования, удовлетворяющих реальные потребности маргинализированных групп. Практика плохого управления оказывает обратный эффект.

Образование находится на переднем крае более широкой повестки дня в области правительственных реформ. До настоящего времени полученные результаты не были обнадеживающими, особенно в том, что касается справедливости. Подходы, ориентированные на децентрализацию финансовых средств, обеспечение возможностей для выбора и конкуренции в управлении школами, а также включение планирования образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты, не придали необходимого импульса ОДВ. Одной из причин было то, что в правительственных реформах вопросам обеспечения справедливости придавалось второстепенное значение.

1. Во всем тексте доклада слово «страны» следует, как правило, понимать как означающее «страны и территории».

Ответственность правительств за реализацию Дакарских рамок действий распространяется на партнерские связи для оказания международной помощи. Подписавшись под Рамками действий, доноры в богатых странах предпринимают недостаточные усилия. Объемы помощи значительно ниже требуемых уровней, что ставит под сомнение стремление доноров обеспечить, чтобы ни одна развивающаяся страна не испытывала проблем в отношении планирования в области ОДВ из-за нехватки финансовых средств. Доноры не выполняют также своих обязательств увеличить объем помощи к 2010 г. Помимо выполнения своих обещаний в отношении помощи донорам необходимо решить проблемы управления, которые снижают качество и эффективность мер содействия развитию.

Глава 1

Образование для всех: право каждого человека и катализатор развития



Повестка дня в области ОДВ основана на приверженности правам человека и социальной справедливости. Она признает, что расширение и сбалансирование возможностей для образования сами по себе являются целями в области развития. Однако Дакарские рамки действий определяют также повестку дня в области государственной политики, увязывая образование с более широкими целями развития. Прогресс в направлении справедливого образования может быть мощной движущей силой прогресса в других областях, включая общественное здравоохранение, сокращение масштабов нищеты, обеспечение гендерного равенства, широкое участие и демократизацию.

Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), которые также были приняты в 2000 г., представляют собой ограниченные временными сроками количественные задания

мирового масштаба, направленные на решение проблемы крайней нужды, которую испытывают люди, во многих ее аспектах. Эти задания охватывают широкий спектр вопросов, начиная от сокращения вдвое масштабов крайней нищеты, до снижения уровней детской и материнской смертности и уменьшения проблемы недостаточного питания. Образование является частью рамок ЦРТ. Однако задачи ЦРТ в области образования имеют менее амбициозный и более ограничительный характер, чем повестка дня ОДВ. Проект в области ЦРТ находится на переломном моменте. Хотя и достигнут прогресс во многих областях, он был неравномерным и слишком медленным для решения поставленных задач. В сентябре 2008 г. правительства всех стран мира собрались на саммите Организации Объединенных Наций в Нью-Йорке для того, чтобы вновь подтвердить свои обязательства, однако подтверждение обязательств само по себе не приближает решения этих задач.

Ускорение прогресса в области образования может сыграть важную роль в соблюдении странами мира сроков реализации более широких идей ЦРТ. Проведившиеся недавно исследования подтверждают полученные ранее свидетельства того, что образование является одной из движущих сил человеческого развития. Эти связи действуют в двух направлениях. Прогресс в образовании может вызвать прогресс в области здравоохранения, питания и сокращения масштабов нищеты и наоборот. Это имеет важные последствия в тех областях, где результаты в плане достижения ЦРТ значительно отстают от намеченных уровней:

- **Сокращение вдвое масштабов нищеты.**
Обеспечиваемый на широкой основе, справедливый экономический рост играет ключевую роль в уменьшении нищеты, вызванной низким уровнем дохода. Имеются убедительные доказательства связи образования с ускорением роста и повышением производительности. Все большая важность знаний для экономического роста может усиливать эти связи. Когда обеспечивается широкий доступ к использованию возможностей в области образования, в том числе для маргинализированных групп, перспективы общего экономического роста возрастают.
- **Детская смертность и недостаточное питание.**
Во многих странах вероятность детской смертности у матерей со средним и высшим образованием вдвое меньше, чем у матерей без образования. В Бангладеш, помимо других факторов, если у матери имеется полное начальное образование, то это снижает риск задержки ребенка в росте на 20%. Эти результаты отражают те возможности, которые дает образование в плане расширения доступа к информации и использованию услуг в

области здравоохранения. Задача обеспечения гендерного равенства в образовании важна уже сама по себе. Справедливо также утверждение о том, что ни одна страна не может позволить себе запретительные гуманитарные, социальные и экономические издержки, которые связаны с гендерным неравенством.

Потенциальные выгоды от реализации повестки дня в области ОДВ выходят далеко за рамки ЦРТ. Информация, поступающая в последнее время из стран Африки к югу от Сахары, указывает на важную роль образования в обеспечении поддержки многопартийной демократии и в противодействии автократии. Как показывают результаты последней оценки успеваемости, проводившейся в рамках Программы ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся (ОЭСР-ПМОУ), образование позволяет также детям приобретать навыки обучения, которые необходимы им для понимания сложных экологических проблем, в том числе проблем изменения климата, и требовать от политических лидеров отчета о мерах по их решению.

Глава 2

Дакарские цели: мониторинг прогресса и проблемы неравенства



Мониторинг прогресса на пути к достижению целей ОДВ служит решению многих задач. Он позволяет оценить на международном, региональном и национальном уровнях, насколько полно реализуются Дакарские рамки действий.

Эффективный

мониторинг позволяет также выявить первые тревожные сигналы, предупреждающие правительства и международное сообщество о потенциальных неудачах. Он является также важнейшим условием того, чтобы требовать от правительств отчета об их действиях и проделанной работе.

Доклад по мониторингу ОДВ за 2009 г. составлен с учетом результатов систематической среднесрочной оценки прогресса на пути к ОДВ, которые приводились в предыдущем докладе, и использует данные за школьный год, закончившийся в 2006 г. В нем отражен впечатляющий прогресс, достигнутый во многих областях, особенно некоторыми из наиболее

бедных стран. Этот прогресс свидетельствует о том, что цели ОДВ достижимы. При проявлении сильной политической приверженности, проведении правильной государственной политики и выделении достаточных финансовых средств все страны способны быстро продвинуться к достижению этих шести целей. Плохая новость заключается в том, что мир не соблюдает сроки решения некоторых ключевых задач, включая обеспечение ВНО к 2015 г. Изменение сложившейся ситуации требует срочных действий. Для того чтобы построить учебные помещения, подготовить учителей и приступить к осуществлению политики по устранению барьеров, с которыми сталкиваются обездоленные группы населения, требуется время, а оно на исходе.

Цель 1: Воспитание и образование детей младшего возраста

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) является основой повестки дня в области ОДВ. Состояние здоровья и питание детей, особенно в первые два года жизни, оказывает сильное влияние на их когнитивное развитие и учебные результаты в школе. Недостаточное питание в раннем возрасте влияет на развитие мозга и уменьшает перспективы успешного обучения в школе, а также после ее окончания. Дошкольное обучение и меры в области здравоохранения могут компенсировать неблагоприятные условия, пережитые в раннем возрасте. Высококачественные программы в области ВОДМ накопили богатый опыт снижения уровня отсева учащихся в начальной школе, повышения успеваемости и уменьшения неравенства.

Двумя основными препятствиями для ОДВ являются недостаточное питание и слабое здоровье малолетних детей. Прогресс в этих двух областях значительно отстает от прогресса в охвате детей школьным образованием. Результатом является то, что у миллионов детей, поступающих в школу, умственные способности, когнитивное развитие и образовательный потенциал ставятся под угрозу из-за голода и слабого здоровья. Такое положение дел противоречит обязательствам, взятым в Дакарских рамках действий: заполнение учебных классов голодными и больными детьми – это совсем не то, что подразумевается под всеобщим начальным образованием. Факты тех лишений, которым подвергаются дети, являются одной из причин для того, чтобы усилить внимание к вопросам воспитания детей младшего возраста.

■ **Детская смертность.** Ежегодно в развивающихся странах умирают около 10 миллионов детей, не достигших пятилетнего возраста. Перспективы выживания малолетних детей улучшаются, но слишком медленно. Оценки на 2015 г., составленные с учетом нынешних тенденций,

показывают, что разрыв между задачей ЦРТ в отношении сокращения на две трети детской смертности и фактическим результатом в этой области составит 4,3 миллиона случаев смертности. Уже существующее значительное неравенство в уровнях детской смертности между богатыми и бедными слоями населения увеличивается во многих странах.

- **Отставание в росте и малый вес при рождении.** Примерно один из трех детей в возрасте до 5 лет – в целом 193 миллиона детей – отличаются умеренным или сильным отставанием в росте. Значительное большинство этих детей живет в Южной Азии, где эта проблема затрагивает почти половину всех детей, а также в странах Африки к югу от Сахары. Малый вес при рождении является фактором риска для слабого здоровья детей, их задержки в росте, а также свидетельством плохого здоровья матери. В 2006 г. в развивающихся странах 16% детей рождались с малым весом, а в Южной Азии этот показатель составлял 29%.
- **Дефицит витаминов и минеральных элементов.** Миллионы детей испытывают проблему дефицита питательных микроэлементов. Анемия, вызванная дефицитом железа, которой в развивающихся странах страдает около половины детей дошкольного возраста, сдерживает когнитивное развитие и повышает уязвимость к инфекционным заболеваниям.

Ускорение экономического роста само по себе не решит проблему этого дефицита. В последние два десятилетия Индия относится к числу наиболее быстро растущих экономик мира. В отличие от этого, здоровье детей и положение с питанием улучшается очень медленно. Повышение цен на продовольствие может подорвать международные усилия по преодолению проблемы недостаточного питания во многих странах с пагубными последствиями для достижения целей ОДВ.



Положение в области дошкольного воспитания не вызывает оптимизма. Его охват увеличивается, однако значительное большинство детей во всем мире по-прежнему лишено доступа к качественным дошкольным

заведениям. В 2006 г. нетто-коэффициент охвата (НКО) составлял в среднем 79% в развитых странах и 36% в развивающихся странах. Из 35 стран Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, в 17 уровни охвата были ниже 10%. Показатели охвата являются наиболее низкими как раз для тех детей, которые могли бы больше всего выиграть от таких программ, а именно для бедных и обездоленных групп.

Слабая государственная политика в области ВОДМ сдерживает ускорение прогресса на пути к достижению более широких целей ОДВ и увеличивает диспропорции в образовании. Информация по ряду стран свидетельствует о тех результатах, которых можно добиться. Такие страны, как Бангладеш, Непал, Объединенная Республика Танзания и Эфиопия, достигли быстрого прогресса в сокращении детской смертности и улучшении здоровья детей. На Филиппинах в рамках комплексной программы в области ВОДМ отмечались значительные улучшения в плане когнитивного развития. В Мексике осуществление программы выплаты социальных денежных пособий при соблюдении определенных условий в сочетании с деятельностью в области воспитания и образования детей младшего возраста позволило достичь ощутимых результатов в том, что касается обучения детей в начальных школах и их учебной успеваемости.

Проблемы в области ВОДМ испытывают не только развивающиеся страны. Тогда как в большинстве развитых стран достигнуты высокие показатели работы с детьми младшего возраста, в Соединенных Штатах положение обстоит иначе, и уровни охвата там относительно низкие и весьма неравномерные. Имеющиеся данные указывают на то, что неравенство в области образования детей младшего возраста является важным источником диспропорций в начальной и средней школе.

Цель 2: Всеобщее начальное образование

Задача обеспечения всеобщего начального образования (ВНО) не сводится только к охвату школьным обучением детей определенного возраста. Необходимо также обеспечить, чтобы они оставались в школе и заканчивали полный цикл качественного базового образования. В этом отношении картина весьма противоречивая.

Отмечаются некоторые впечатляющие достижения. В период с 1999 г. по 2006 г. нетто-коэффициент охвата (НКО) для развивающихся стран как группы возрастал в два раза быстрее, чем в 1990-е годы. В странах Африки к югу от Сахары он увеличился с 54% до 70%. Это в шесть раз превышает темпы роста 1990-х годов и было достигнуто несмотря на быстрый рост численности населения. В Южной и

Западной Азии НКО увеличился с 75% до 86%. За этими региональными цифрами стоят некоторые замечательные достижения:

- Эфиопия более чем удвоила свой НКО, доведя его до 71%.
- НКО для Бенина и Объединенной Республики Танзании изменился с приблизительно 50% до более чем 80%.
- В разгар гражданского конфликта Непал увеличил свой НКО с 65% до 79% (в 2004 г.).
- Среди арабских государств наибольшие достижения отмечают в Йемене, Мавритании и Марокко.

О прогрессе после Дакарской конференции свидетельствует также уменьшение числа детей, не охваченных школьным образованием. В 2006 г. таких детей было на 28 миллионов меньше, чем в 2000 г., когда правительства собрались в Дакаре. В странах Африки к югу от Сахары число детей начального школьного возраста, которые не охвачены школьным образованием, сократилось на 10 миллионов, тогда как численность населения в этой возрастной группе увеличилась на 17 миллионов человек. Южная и Западная Азия уменьшили число детей, не обучающихся в школе, более чем наполовину – с 37 миллионов до 18 миллионов.



Эти цифры можно объяснить умелым политическим руководством и проведением эффективной государственной политики. Свою роль сыграли такие факторы, как увеличение государственных инвестиций, осуществление

масштабных программ школьного строительства, отмена платы за обучение, принятие мер по повышению качества и, что особенно важно, целенаправленная работа с обездоленными группами населения. Положительную роль сыграли также набор и подготовка учителей.

Путь, пройденный в направлении целей ОДВ с 1999 г., не должен вводить в заблуждение в отношении того расстояния, которое остается впереди. Мерилон должны быть не эти результаты, а задача обеспечения ВНО к 2015 г. При нынешних тенденциях она не будет выполнена:

- В 2006 г. школу не посещали около 75 миллионов детей начального школьного возраста. Это составляет 12% от контингента детей начального школьного возраста в развивающихся странах мира. В странах Африки к югу от Сахары школьным образованием не была охвачена почти одна треть детей из этой возрастной группы. В начале XXI века во все более процветающей, основанной на знаниях глобальной экономике миллионы детей не могут вступить даже на первую ступеньку лестницы, ведущей к всеобщему начальному образованию.
- Во всем мире большинство детей, не охваченных школьным образованием, составляют девочки (55%). Важно отметить, что для не обучающихся в школе девочек больше также, чем для мальчиков, и вероятность того, что они никогда не попадут в школу.

В этом докладе дается частичный прогноз на 2015 г. численности детей, не охваченных школьным образованием. Прогноз частичный в силу того, что из-за ограниченности данных он касается стран, в которых живут лишь две трети не охваченных школьным образованием детей в соответствующей возрастной группе. К странам, не включенным в этот прогноз, относятся Судан и Демократическая Республика Конго, в каждой из которых имеется значительное число таких детей. Даже при этих исключениях экстраполяция нынешних тенденций указывает на то, что в 2015 г. еще будут насчитываться 29 миллионов детей, не охваченных школьным образованием. В результате медленного прогресса в направлении ВНО в Нигерии и Пакистане эти страны оказываются в верхних строках таблицы, показывающей число детей, не обучающихся в школе. К 2015 г. в одних только этих странах будут насчитываться около 10 миллионов таких детей.

Данные и прогнозы в отношении числа детей, не охваченных школьным образованием, отражают лишь один аспект проблемы, которую потребует решить для того, чтобы приблизиться к цели ВНО в 2015 г. Во многих странах среди учащихся начальных школ отмечают высокие уровни второгодничества и раннего отсева. В Малави всего лишь шесть из десяти детей поступают в начальную школу в возрасте, официально установленном для этой ступени образования, и половина из них либо выбывает, либо остается на второй год в первом классе. Из 31 страны в группе стран Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, в 11 уровнях второгодничества в первых и во вторых классах превышают 20%. Эта проблема широко распространена также в Латинской Америке. В докладе за этот год отмечают неэффективность и неравенство, связанные с второгодничеством.

Сопоставление данных об охвате образованием с данными о его завершении позволяет получить представление о масштабах глобального неравенства в образовании. Дети в Великобритании или Франции с большей долей вероятности приступят к высшему образованию, чем дети в Нигере или Сенегале имеют шансов окончить начальную школу. Такие проявления неравенства в международном распределении возможностей получения образования имеют важные последствия для будущих моделей глобализации. Современное неравенство в образовании – это завтрашнее неравенство в распределении богатства и более широких возможностей для человеческого развития.

Неравенство как препятствие для прогресса

Велико также неравенство и внутри стран. Если говорить о посещаемости в начальных школах, то дети из богатых и бедных семей живут как бы в разных измерениях. Средние национальные показатели могут скрывать эти различия. Если бы наиболее богатые 20% населения в таких государствах, как Бангладеш, Боливия, Гана, Индия и Нигерия, были страной, они бы уже достигли ВНО. Бедным же еще предстоит пройти долгий путь.

Простые арифметические подсчеты по ВНО указывают на необходимость уделять больше внимания обеспечению справедливости. В странах, где уровни школьной посещаемости превышают 80%, дети из бедных домохозяйств в пропорциональном отношении составляют большинство из тех, кто не посещает школу. На них приходится более 40% не обучающихся в школе детей в таких странах, как Камерун и Кения, Индонезия и Никарагуа. Даже в странах с более низкими уровнями посещаемости, отмечаемыми в обследованиях домохозяйств, таких как Гана, Замбия, Индия, Мозамбик и Нигерия, на квинтиль наиболее бедного населения приходится от 30% до 40% от общего числа детей, не охваченных школьным образованием.

Диспропорции, вызванные различиями в уровнях дохода, проявляются на фоне неравенства более широкого характера. Во многих развивающихся странах дети, живущие в сельской местности, с меньшей долей вероятности будут посещать школу и с большей вероятностью окажутся среди тех, кого затронет отсев учащихся. В Сенегале дети, живущие в городах, имеют вдвое больше шансов учиться в школе, чем дети в сельских районах. Обитатели трущоб сталкиваются с особыми проблемами: крайняя нищета, плохое здоровье и ограниченные услуги препятствуют доступу к образованию. Важно учитывать также социально-культурное неравенство, связанное с принадлежностью к этническим и языковым группам. Неблагоприятные условия в каждой из этих областей связаны с неравенством,

обусловленным нищетой и низким уровнем дохода, и усугубляются этими факторами, однако их важно принимать во внимание и в отдельности.

Для достижения целей 2015 г. необходимо устранить также и другие препятствия на пути к ВНО. Одним из наиболее сложных из них является проблема детского труда. В развивающихся странах насчитывается 218 миллионов работающих детей; их число несколько снижается в странах Африки к югу от Сахары и в некоторых частях Азии. Слабое здоровье и недостаточное питание мешают посещению школы и уменьшают способности к обучению у миллионов детей. Детская инвалидность тесно связана с неравенством возможностей участия в жизни общества, что отражает неспособность многих стран осуществлять политику обеспечения инклюзивного образования.

Посленачальное образование

В рамках Дакарских обязательств предусмотрено расширить охват средним образованием. Прогресс в этой области имеет жизненно важное значение. Расширенный доступ к среднему образованию необходим для охвата все большего числа детей, оканчивающих начальную школу, в целях создания стимулов для завершения начального образования и подготовки учителей. Среднее и послесреднее образование важно также для выработки навыков, необходимых в глобальной экономике, которая все в большей мере основывается на знаниях.

В степени охвата средним образованием существуют значительные региональные диспропорции. С одной стороны, большинство развитых стран и стран с переходной экономикой приближаются к всеобщему охвату средним образованием, с другой стороны, имеются регионы, например страны Африки к югу от Сахары, где НКО в среднем образовании составляет только 25%, а это означает, что 78 миллионов детей соответствующей возрастной группы не охвачены средней школой. Момент перехода от начального к среднему образованию характеризуется во многих странах высокими уровнями отсева. Как и на начальной ступени образования, процесс обучения в средней школе отличается возрастанием неравенства. В Латинской Америке 88% детей, относящихся к децилю наиболее богатого населения, благополучно проходят весь курс средней школы без второгодничества или отсева, а для дециля наиболее бедных семей этот показатель вдвое ниже.

Глобальные диспропорции особенно сильно проявляются на ступени высшего образования. Для всего мира НКО в высшем образовании составляет около 25%. Однако региональные НКО варьируют

от 70% в Северной Америке и Западной Европе до 32% в Латинской Америке и 5% в странах Африки к югу от Сахары. За количественными различиями стоят значительные качественные диспропорции, связанные с разными возможностями финансирования. В долларовом эквиваленте Франция расходует на одного студента университета в шестнадцать раз больше, чем Перу. В 2005 г. ведущие американские университеты тратили на одного учащегося в 25 раз больше средств, чем Дар-эс-Саламский университет в Объединенной Республике Танзании.

Высшее образование является той ступенью, где проявляется совокупное воздействие диспропорций в начальном и среднем образовании. В Бразилии в университетах обучается 6% чернокожего населения – в три раза меньше аналогичного показателя для белого населения этой страны.

Цели 3 и 4: Обучение на протяжении всей жизни и распространение грамотности

Достижение всеобщего начального образования обеспечит будущим поколениям основу для обучения на протяжении всей жизни. Однако существует огромный объем неудовлетворенных потребностей. Миллионы подростков никогда не посещали начальную школу, а многие миллионы других покидают ее, так и не приобретя необходимых навыков. Кроме того, в результате ограниченных образовательных возможностей, имевшихся в прошлом, 776 миллионов взрослых, причем две трети из них – женщины, не приобрели базовых навыков грамотности.

Многие правительства уделяют недостаточное внимание учебным потребностям молодежи и взрослых. Государственное финансирование остается неадекватным, а предоставление образовательных услуг весьма неравномерным. Тот факт, что некоторые цели Дакарских рамок действий сформулированы нечетко, возможно, способствовал тому, что этому вопросу не уделялось первоочередного внимания. Важную возможность изменить сложившееся положение дает шестая международная конференция по образованию взрослых, которая запланирована на 2009 г.

Лица, занимающиеся разработкой политики, по-прежнему не уделяют достаточного внимания распространению грамотности. Хотя в период 2000-2006 гг. во всем мире было на 100 миллионов меньше неграмотных, чем в 1985-1994 гг., абсолютные показатели неграмотности увеличились в странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах. При нынешних тенденциях в 2015 г. все еще будет насчитываться более 70 миллионов неграмотных взрослых.

Низкие уровни грамотности объясняются многими факторами, включая гендерные диспропорции, нищету, местоположение и этническую принадлежность. Эта проблема не ограничивается только развивающимися странами. Во многих странах ОЭСР также отмечаются высокие уровни неграмотности: например, в Нидерландах один миллион местных жителей, говорящих на голландском языке, относится к категории функционально неграмотных. Во Франции (метрополии) около 10% населения в возрасте 18-65 лет – более 3 миллионов человек – не имеют базовых навыков чтения, письма, счета и других основных навыков, несмотря на то, что они посещали французские школы.

Цель 5: Устранение гендерных диспропорций и неравенства в образовании

Дакарские рамки действий определяют масштабную повестку дня в области гендерного равенства, состоящую из двух частей. Первая часть нацелена на обеспечение гендерного паритета в охвате школьным обучением, вторая – на достижение более широкого прогресса в плане равенства возможностей девочек и мальчиков в получении образования и его успешных результатов.

В мире отмечается устойчивый прогресс в обеспечении гендерного паритета, однако эта проблема далеко не решена. В 2006 г. из 176 стран, по которым имеются данные, в 59 гендерный паритет был достигнут как в начальном, так и в среднем образовании, однако более чем в половине стран Африки к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и арабских государств еще не обеспечен паритет на ступени начального образования.

В плане достижения прогресса в гендерном паритете существуют значительные региональные различия. Прогресс в странах Африки к югу от Сахары был медленным и неравномерным. Региональный индекс гендерного паритета (ИГП), который определяет соотношение числа девочек и мальчиков, увеличился в случае ИГП в начальном образовании с 0,85 в 1999 г. до 0,89 в 2006 г., хотя в некоторых странах, включая Гану и Объединенную Республику Танзанию, паритет был достигнут. ИГП для Южной и Западной Азии вырос с 0,84 до 0,95, а в Пакистане на каждые 100 мальчиков в начальных школах все еще приходится только 80 девочек.

Расширение охвата средним образованием привело к сокращению гендерных диспропорций в большинстве регионов. Однако эти диспропорции по-прежнему более значительны в среднем образовании, чем в начальном. Во многих странах Африки к югу от Сахары, а также Южной и Западной Азии уровни участия девочек остаются низкими, а диспропорции

высокими. Одним из основных исключений является Бангладеш, где гендерный паритет достигнут. Ключевую роль играет государственная политика, в частности создание финансовых стимулов посредством программ стипендий. Во многих странах отмечается недостаточное участие мальчиков, особенно в Латинской Америке.

Гендерные диспропорции неравномерно распределяются внутри обществ. Во многих странах неблагоприятная гендерная ситуация ухудшается в случае детей, относящихся к бедным семьям, сельскому или коренному населению или говорящих на языке меньшинств. В Индии ИГП для 20% наиболее бедных домохозяйств составляет 0,66, тогда как для 20% самого богатого населения гендерный паритет достигнут. ИГП в среднем образовании равен 0,50 для наиболее бедных домохозяйств и 0,96 для наиболее обеспеченных. Такие данные показывают, как нищета увеличивает воздействие гендерных диспропорций.

Гендерное равенство количественно оценить труднее, чем гендерный паритет. Одним из контрольных показателей является успеваемость учащихся. Из международных оценок вытекает четыре вывода. Во-первых, девочки часто показывают лучшие результаты, чем мальчики в чтении и литературе. Во-вторых, мальчики лучше девочек в математике, хотя этот разрыв уменьшается. В-третьих, мальчики сохраняют некоторое преимущество в естественно-научных дисциплинах. В-четвертых, на ступени высшего образования женщины по-прежнему недопредставлены в естественных и технических науках и «перепредставлены» в таких областях, как образование и здравоохранение.

Цель 6: Качество образования и учебные результаты

Конечная цель образования заключается в том, чтобы дети приобрели знания, навыки и возможности, необходимые для реализации их способностей и участия в социальной и политической жизни. Многие системы образования не достигают этой цели.

Улучшение количественных показателей маскирует проблемы качества учебных результатов. Во многих развивающихся странах абсолютные уровни средней успеваемости исключительно низкие. Международные оценки успеваемости учащихся указывают на очень большие диспропорции между богатыми и бедными странами. В самих странах также зачастую существуют значительные различия в результатах тестирования, обусловленные социально-экономическим положением, эффективностью работы школ и другими факторами.

Одним из основных приоритетов остается охват детей школьным образованием и прохождением ими всего цикла базового образования. Однако данные по многим странам указывают на то, что в процессе школьного обучения многие дети приобретают только самые рудиментарные навыки, о чем свидетельствуют следующие примеры:

- В результате одной из недавних оценок, проводившейся в провинции Пенджаб в Пакистане, было установлено, что более двух третей учащихся третьих классов не могут написать предложения на урду и такая же доля учащихся не умеют решать простых задач на вычитание.
- В Индии в ходе крупномасштабной оценки было обнаружено, что 45% детей в обычном третьем классе не могут прочитать текст, предназначенный для учащихся обычных первых классов.
- Результаты второй оценки, проводившейся в Африке Консорциумом по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК), указывают на то, что доля учащихся 6 классов, достигающих «желаемого» уровня грамотности, составляет менее 25% в Ботсване, Кении и Южной Африке и менее 10% в Замбии, Малави, Мозамбике и Уганде.
- Оценка, проведенная недавно в Перу, показала, что только 30% учащихся первых классов и 50% учащихся вторых классов могут прочитать простой текст из учебника первого класса.

Эти примеры, которых можно привести множество, обращают внимание на явно неудовлетворительные учебные результаты во многих странах.

Международные оценки подтверждают эту картину. Они указывают на низкий средний уровень обучения во многих развивающихся странах по сравнению с развитыми странами. Вот один из примеров, взятый из оценки ПМОУ за 2001 г.: средние показатели для учащихся в Бразилии и Перу будут соответствовать уровню 20% наиболее слабых учащихся во Франции и Соединенных Штатах. Оценки ПМОУ говорят о том, что более 60% учащихся в Бразилии и Индонезии показывают учебные результаты в естественно-научных дисциплинах на самом низком уровне, и даже еще более плохие, по сравнению с менее 10% учащихся в Канаде или Финляндии. Другие международные оценки подтверждают масштабы неравенства во всем мире.

Реальные различия в учебных результатах больше тех, которые выявлены в международных оценках. Это объясняется тем, что оценки отражают учебные результаты школьников и не охватывают детей, которые в данный момент не обучаются в школе

или никогда в ней не учились. Учитывая, что уровни знаний у детей, не охваченных школьным образованием, скорее всего будут ниже, чем у школьников, реальные средние показатели стран могут быть намного хуже тех, которые указаны в оценках.

Внутри стран различия в учебных результатах часто отражают глобальные диспропорции в соответствующих масштабах. Согласно оценке, проведенной в рамках Международного исследования, посвященного развитию навыков чтения (PIRLS), в некоторых странах, включая Марокко и Южную Африку, 5% успешных учащихся показывали результаты, сопоставимые с теми, которые были у лучших учащихся в странах, добившихся больших достижений. Однако учебные результаты 5% наименее успешных учащихся были в пять раз хуже результатов лучших учеников. Исследование, проведенное в индийских штатах Раджастан и Орисса, также свидетельствует об очень больших диспропорциях в учебных результатах.

На уровень учебных результатов влияют многие факторы. Значительную роль играют личные данные учащихся. Социально-экономическое положение, размер и состав семьи, иммигрантский статус и родной язык – все это важные аспекты. Свое влияние оказывают также системные факторы, такие как доступ к программам по воспитанию и образованию детей раннего возраста, а также социальный состав школ.

Сильное влияние на обучение оказывают факторы, связанные со школой. Одной из причин плохой успеваемости является недостаточное время, выделяемое на обучение. Исследование, проведенное в Бангладеш, обнаружило, что 10% государственных школ отводят на обучение менее 500 учебных часов, тогда как наибольший показатель составляет 860 часов. Во многих случаях дети и учителя не имеют доступа к базовым учебным материалам. В ходе проведения оценки САКМЕК II было выявлено, что во многих странах, включая Замбию, Малави, Мозамбик и Уганду, более половины всех учащихся шестых классов не имеют ни одного учебника.



Неблагоприятная учебная среда может усугубить социальные диспропорции.

Состояние школ в стране может оказывать значительное влияние на перспективы достижения успехов в области образования. Ветхость школьных зданий, переполненные и плохо оборудованные классы и недостаточная обеспеченность учебными материалами – все это уменьшает перспективу успешного обучения, а такая обветшалость встречается повсеместно. В одном из наиболее полных обследований состояния начальных школ, проводившемся недавно с участием Статистического института ЮНЕСКО, отмечается, что более одной трети учащихся в Индии, Перу и на Филиппинах посещают школы, в которых нет достаточного числа туалетов. В некоторых странах более половины директоров школ считают, что их школы нуждаются в полной реконструкции. Как и в других областях, вся тяжесть последствий ложится на бедное население. Данные по Латинской Америке показывают, что плохо оборудованные школы посещают в основном дети из наиболее бедных семей.

Главную работу в области образования проводят учителя. Обеспечение качественного образования во многом зависит от наличия достаточного количества надлежащим образом подготовленных и мотивированных учителей. На качество образования и учебные результаты значительное влияние оказывает также то, как распределяются учителя. Во многих странах сохраняется проблема острой нехватки учителей.

Согласно оценке, для достижения во всем мире цели ОДВ к 2015 г. потребуется набрать дополнительно 18 миллионов учителей. В странах Африки к югу от Сахары ежегодно требуется набирать дополнительно 145 000 учителей – на 77% больше отмечавшегося увеличения их количества в период 1999-2006 гг. Южная и Западная Азия нуждаются дополнительно в 3,6 миллионах учителей.

Такие показатели, как соотношение числа учащихся и числа учителей (СУУ), иногда скрывают очень значительные диспропорции. Отмечаются значительные различия этих показателей внутри стран, часто отражая диспропорции между богатыми и бедными, городскими и сельскими районами, а также областями проживания коренного и некоренного населения. Неравенство в доступе к услугам хорошо подготовленных учителей усиливает эти различия. В Индии большинство недостаточно подготовленных учителей работает в сельских районах. В Гане они сосредоточены в северной, самой бедной части страны.

Сообщаемые показатели СУУ часто дают неправильное представление о том, что происходит

в школах. Во многих странах сильное влияние на учебные результаты оказывает абсентеизм на работу учителей. В недавнем исследовании по шести странам отмечалось, что этот показатель в среднем составляет 19%, достигая 25% в случае Индии. Отсутствие на работе учителей чаще наблюдается в бедных и сельских районах и диспропорционально сказывается на детях из неблагополучной социально-экономической среды. Низкий моральный настрой и мотивация учителей, наряду с недостаточной оплатой их труда, плохие условия работы и слабые системы поддержки – вот те систематические проблемы, которые встречаются во многих странах.

Глава 3 Повышение качества и обеспечение справедливости: важная роль управления



Управление образованием – это не абстрактная концепция. Оно оказывает влияние на жизнь родителей, школьный опыт детей, а также на эффективность и справедливость предоставления образования. Если о точном значении термина «надлежащее управление» можно спорить, то последствия плохого управления проявляются сразу. Среди них можно отметить хроническое недофинансирование школ, недостаточно гибкое реагирование провайдеров образовательных услуг и правительственных учреждений на местные потребности и отсутствие их подотчетности перед родителями, значительные диспропорции в возможностях доступа к школьному образованию, участию в нем и его завершения, а также низкие уровни учебных результатов.

Реформа управления является важной частью повестки дня в области ОДВ. В широком спектре опыта различных стран можно отметить некоторые повторяющиеся моменты. Многие правительства перешли к децентрализованному предоставлению

образовательных услуг, передав полномочия по принятию решений от центрального уровня к местному. Однако общее понятие «децентрализация» охватывает многие различные формы. В настоящем докладе приводится информация о принятии решений в большой группе стран (см. Приложение, раздел по принятию решений в области образования), отражающая большое разнообразие возможных мер.

Многие основные тенденции в реформе управления прослеживаются как в развитых, так и в развивающихся странах. Одним из примеров является управление с ориентацией на школы, цель которого – придать школам и общинам больше автономии в принятии решений. Другим примером может быть рост числа моделей предоставления образовательных услуг, что подчеркивает преимущества создания разнообразных возможностей для выбора и конкуренции либо внутри государственного сектора, либо путем расширения частного сектора. Во многих развивающихся странах появляются частные школы с низкой платой за обучение как еще один источник для выбора и конкуренции, зачастую вне государственного регулирования. Что касается использования услуг учителей, то вопросы управления сосредоточены на аспектах заработной платы и политики в отношении распределения учителей в различные области.

Другие вопросы управления привлекают меньшее внимание. Одним из ярких примеров является интеграция планирования образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты. Это является ключевым вопросом для Дакарских рамок действий. Многие наиболее серьезные препятствия для ОДВ связаны не со школой, а с коренными причинами нищеты и социального неравенства. Эффективное управление образованием может определенным образом изменить положение. Однако в конечном счете устойчивый прогресс на пути к ОДВ зависит от эффективной интеграции планирования образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты по вполне очевидной причине: нищета, плохое питание и слабое здоровье являются серьезными препятствиями для достижения успехов в образовании.

Реформа в области управления дает весьма разнообразные результаты. Хотя следует признать прогресс, достигнутый в ряде стран, общие результаты вызывают разочарование. Одной из причин является то, что зачастую при разработке реформ в области управления мало внимания уделяется их воздействию на наиболее обездоленные группы населения и регионы. Возможность выбора и конкуренция имеют свои достоинства, но также и свои ограничения, особенно для бедных. Проблемы, связанные с разработкой реформ в области управления, в отдельных случаях усугубляются

тенденцией использования готовых моделей, многие из которых создаются в развитых странах.

В настоящем докладе рассматриваются четыре основных аспекта национальной реформы, главным образом в плане их отношения к базовому образованию:

- финансирование;
- возможности для выражения мнений, участие и выбор;
- управленческие вопросы, касающиеся учителей, и мониторинг процесса обучения;
- включение вопросов ОДВ в стратегии сокращения масштабов нищеты.

Финансирование базового образования

Поставить амбициозные цели в области образования просто. Однако для достижения этих целей требуются финансовые ресурсы, а также политика, обеспечивающая максимальную эффективность и справедливость в использовании этих ресурсов. Хотя многие из этих вопросов, как представляется, имеют технический характер, управление финансовыми средствами оказывает существенное влияние на перспективы достижения ОДВ.

В плане возможностей финансирования образования между странами существуют значительные различия. Увеличение государственных расходов не гарантирует улучшение доступа, справедливости или учебных результатов. Однако следствием постоянного и длительного недофинансирования, безусловно, будет ограниченное предоставление услуг низкого качества.

С 1999 г. большинство стран увеличили долю национального дохода, выделяемую на цели образования. В случае некоторых стран, таких как Кения, Мозамбик, Сенегал и Эфиопия, доля этих ассигнований резко возросла. В других странах, таких как Индия и Пакистан, она сохранялась на относительно низком уровне 3% от валового национального продукта или была даже ниже. Хотя к сравнениям между регионами следует подходить осторожно, структура расходов в Южной и Западной Азии, по всей видимости, указывает на ограниченное государственное финансирование образования.

Глобальное неравенство в благосостоянии отражается в виде неравенства в расходах на образование. В 2006 г. расходы в начальном образовании на одного учащегося (выраженные в постоянных долларах) варьировали от менее 300 долл. во многих странах Африки к югу от Сахары до более 5 000 долл. в большинстве развитых стран. На регион стран Африки к югу от Сахары приходится 15% людей в возрасте 5-25 лет, но только 2% глобальных расходов на образование. На Южную и

Западную Азию приходится более одной четверти населения и 7% расходов на образование.

Как и в любой области государственного финансирования, важным фактором для достижения результатов является эффективность. Техническая эффективность – это приблизительный показатель тех затрат, которые связаны с достижением количественных и качественных результатов от расходования денежных средств. Во многих странах одной из основных причин неэффективности и неравенства является коррупция: неэффективности – потому, что это означает большее расходование государственных средств с меньшей отдачей, а неравенства – поскольку цена коррупции наиболее тяжелым бременем неизбежно ложится на бедные слои населения.

Государственные расходы на образование могут устранить неравенство, однако во многих случаях, наоборот, усиливают его. Более богатые регионы и привилегированные группы зачастую получают больше финансовых средств, чем более бедные регионы и обездоленные группы. Государственные средства часто распределяются не в пользу бедных. Правительства разработали различные подходы, направленные на обеспечение большей справедливости, включая предоставление школьных пособий и использование различных формул финансирования, увязанных с потребностями, однако это давало смешанные результаты.

Важные последствия для обеспечения справедливости имеет финансовая децентрализация. По своему характеру реформы в этой области не являются ни справедливыми, ни несправедливыми: их результаты зависят от правил, регламентирующих такие вопросы, как повышение доходов и предоставление ресурсов. Одна из очевидных опасностей состоит в том, что при отсутствии перераспределения средств от богатых областей в бедные области децентрализация увеличит финансовые диспропорции в образовании с пагубными последствиями для равенства. Другая опасность заключается в том, что местные правительства будут стремиться увеличивать поступления посредством взимания налогов с местных услуг, включая услуги в области образования.

Данные по многим странам указывают на риски, связанные с финансовой децентрализацией. В Индонезии, Китае и на Филиппинах децентрализация, как представляется, усиливает неравенство. В Нигерии финансовая децентрализация закрепила значительные диспропорции в финансировании образования, во многих случаях в ущерб тех штатов, которые сталкиваются с наиболее серьезными проблемами. Вместе с тем, такие страны, как

Вьетнам, Уганда и Южная Африка, разработали модели, направленные на обеспечение большей справедливости путем установления правил для финансовой децентрализации, в интересах достижения национальных целей в образовании и в других областях.

Возможности для выражения мнений, участие и выбор в вопросах школьного управления

Школы являются главными участниками кампании по обеспечению качественного образования для всех детей. Они также находятся в центре дискуссий об управлении образованием, в которых ключевыми словами являются «выбор», «конкуренция», «участие» и «выражение мнений». За этими терминами стоят важнейшие вопросы о роли правительств, родителей, общин и частных провайдеров в управлении школами и в их финансировании.

Многие страны с плохо функционирующими системами образования сталкиваются с институциональными проблемами. Дакарские рамки действий не дают рецепта для решения этих проблем. Однако они призывают правительства «разрабатывать системы руководства и управления образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности». Разработка с учетом этих общепризнанных целей практических стратегий, направленных на устранение институциональных недостатков, расширение доступа, повышение качества и обеспечение справедливости, является далеко не легкой задачей.

Доклад сосредоточивает внимание на трех широких направлениях реформы в области школьного управления. Первое из них – управление с ориентацией на школы преследует цель включить образование в социальную структуру общин. Передача полномочий непосредственным провайдерам образовательных услуг рассматривается как средство повышения роли родителей в принятии решений, касающихся образования детей, и обеспечения того, чтобы школы отражали местные приоритеты и ценности.

Второе направление управленческих реформ связано с обеспечением возможностей для выбора и конкуренции. Расширение имеющихся у родителей возможностей выбора школ рассматривается многими как один из ключевых факторов повышения стандартов, а конкуренция создает мощные стимулы для улучшения работы. В некоторых странах одним из путей расширения возможностей для выбора считается развитие партнерства между государственным и частным

секторами. Правительства используют ваучеры и другие инструменты для содействия передаче государственных средств частным провайдерам или заключают с частными провайдерами договоры об управлении государственными школами.

Третье направление реформ получило развитие вне государственной системы образования. Во многих странах быстрое распространение получили школы, взимающие низкую плату за обучение. Некоторые специалисты рассматривают такие школы как средство расширения доступа и повышения качества для бедных домохозяйств.

Сторонники всех этих подходов указывают на различные преимущества управленческой реформы, начиная от повышения эффективности до расширения участия, улучшения подотчетности и обеспечения большей справедливости. Широко распространена убежденность в том, что передача полномочий, поощрение конкуренции и развитие частных школ с низкой платой за обучение обеспечит бедным слоям населения больше возможностей для выражения своих мнений и для выбора. Подкреплены ли эти утверждения и предположения реальными фактами?

На этот вопрос нет простого ответа. В одних случаях реформы в области управления с ориентацией на школы позволили улучшить учебные результаты и обеспечить большую справедливость. Примером тому являются школы, участвующие в программе EDUCO в Сальвадоре. Тем не менее, в более широком плане имеется мало свидетельств систематических выгод или изменений в практике преподавания. Последствия с точки зрения «возможностей для выражения мнений» также неоднозначны. Перенесение процесса принятия решений на местный уровень может приблизить выполнение полномочных функций к родителям и общинам, однако из этого не следует, что такие меры позволят преодолеть недостатки более широкого характера. Очевидная опасность заключается в том, что в условиях нищеты и неравенства местные структуры власти будут ограничивать реальное влияние бедных и маргинализированных слоев населения.

Возможности для выбора и конкуренция находятся в центре дискуссий, в ходе которых порой высказываются диаметрально противоположные точки зрения, как в развитых, так и в развивающихся странах. В основе этих дискуссий лежат укоренившиеся мнения относительно роли и ответственности правительства. Представление о том, что расширение выбора у родителей ведет к улучшению учебных результатов и обеспечению большей справедливости, возможно, формируется интуитивно. Однако и в этом случае нет четких

доказательств. Данные ПМОУ не говорят о сильном влиянии конкуренции школ на учебные результаты. В Соединенных Штатах ни пока еще ограниченное использование программ ваучеров, ни более широкое развитие лицензированных школ не привели к безусловному повышению стандартов учебных достижений или устранению диспропорций.

Показателен также пример Чили. В течение более двух десятилетий Чили проводит реформы в области управления образованием, направленные на расширение возможностей для выбора и имеющие более широкий и глубокий характер, чем в большинстве стран. Тем не менее, частные школы, получающие государственные субсидии, не отличаются какими-либо преимуществами по сравнению с муниципальными школами после корректирования социально-экономического положения. Общие улучшения в качестве образования носят ограниченный характер, так же как и прогресс в обеспечении большей справедливости. Хотя Чили часто указывается в качестве модели реформы в области управления, по результатам не видно, что оправдывает такое утверждение.

Другие страны имеют больше оснований претендовать на успешность реформы в области управления. Примером здесь является Швеция. С середины 1990-х годов в этой стране родителям предоставлена возможность выбирать негосударственных провайдеров образовательных услуг и передавать им государственные средства. В Швеции сложился широкий консенсус в отношении реформ. Однако возможность применения шведской модели в других странах не доказана. Возросшая конкуренция в данном случае создана на фоне государственной системы образования, отвечающей высоким образовательным стандартам с относительно слабым проявлением неравенства и высокоразвитым институциональным потенциалом для регулирования. В большинстве стран, как развитых, так и развивающихся, такие условия не являются преобладающими.

В отношении нынешних подходов к управлению с ориентацией на школы возникают серьезные вопросы. Участие родителей – это важный фактор, и при определенных условиях выбор и конкуренция могут способствовать повышению стандартов и выравниванию возможностей. Однако первостепенным приоритетом, особенно в наиболее бедных странах, является обеспечение для всех граждан возможностей пользоваться услугами системы образования, надлежащим образом финансируемой государством.

Быстрое распространение частных школ с низкой платой за обучение вызывает иные опасения. Во многих странах эти школы не находятся под эгидой

государства. Вопрос не в том, удовлетворяют ли школы с низкой платой за обучение реальный спрос. В самых разнообразных странах, таких как Гана, Индия, Кения, Нигерия и Пакистан, отмечалось увеличение числа учащихся в этих школах. Однако в какой степени такие школы позволили повысить образовательные стандарты и обеспечить большую справедливость?

Хотя международный опыт рисует противоречивую картину, он дает мало оснований для оптимизма. Во многих странах родители выбирают частные школы не потому, что это позитивный выбор, а как негативный ответ на обычно вполне оправданное представление о недостатках государственной системы. В случае трущоб, например в Найроби, государственные школы просто отсутствуют. В Индии нет данных о том, что в школах с низкой платой за обучение малообеспеченные родители более активно участвуют в принятии решений или что в таких школах меньше вероятность пропуска занятий учителями. Хотя тот факт, что родители вносят плату за школьное обучение, можно рассматривать как готовность идти на такие расходы, они являются значительным бременем для бюджетов домохозяйств. Усилия по интеграции частных школ с низкой платой за обучение в рамки партнерских связей государства и частного сектора посредством ваучерных программ, как это предлагают некоторые их сторонники, по всей видимости, не является коротким путем к обеспечению большей справедливости.

Быстрое распространение школ с низкой платой за обучение в значительной мере является симптомом неудач государственной системы образования. Постоянное недофинансирование, часто сопровождаемое слабой подотчетностью, недостаточное реагирование на потребности и низкое качество услуг приводит к тому, что миллионы бедных домохозяйств «голосуют своими ногами и своими доходами», не пользуясь государственными услугами. Это вовсе не рецепт ни для достижения справедливости, ни для ускорения прогресса на пути к ОДВ.

Базовое образование является одним из основных прав человека, а не товаром для продажи. Из этого следует, что оно должно быть обеспечено для всех, независимо от платежеспособности. Кроме того, государственный сектор должен регулировать предоставление образовательных услуг, обеспечивая финансирование, управление и определяя рамки политики.

Руководящая роль государственного сектора не означает, что такие партнеры, как неправительственные организации и частный сектор, не играют никакой роли или не несут

ответственности. При создании надлежащих условий правильно регулируемый выбор и конкуренция могут укрепить стандарты, особенно на ступени среднего образования. Однако существуют серьезные опасности в плане обеспечения справедливости. В тех случаях, когда недостатки государственной системы образования ведут к коммерциализации посредством развития недорогостоящих услуг частного сектора, это создает опасность увеличения неравенства и фрагментации услуг и стандартов. Реальная задача правительств в случае развала системы базового образования заключается в том, чтобы восстановить эту систему.

Управленческие вопросы, касающиеся учителей, – повышение мотивации и мониторинг

Эффективность любой школы во многом зависит от качества преподавания, а также навыков и мотивации учителей и их преданности своему делу. Для достижения качественного и равноправного образования важно обеспечить, чтобы дети, включая наиболее обездоленных, могли учиться у достаточно подготовленных и мотивированных учителей. Эффективность и справедливость школьных систем зависят также от национального мониторинга стандартов. Хорошие системы мониторинга позволяют получать информацию, необходимую для разработки политики, и, таким образом, повышать качество и обеспечивать справедливость. Слабые системы оказывают обратное воздействие.

Управление работой учителей поднимает вопросы, выходящие далеко за рамки чисто административных технических аспектов. В одной из проведенных недавно оценок морального настроя учителей в странах Африки к югу от Сахары сделан вывод о том, что школьные системы, обслуживающие десятки миллионов детей, сталкиваются с проблемой «кризиса в мотивации учителей» в связи с самыми различными вопросами, начиная от условий занятости до профессиональной подготовки и поддержки. Характер распределения учителей внутри стран имеет серьезные последствия для справедливости образования и доступа к нему: структуры распределения преподавательских кадров во многих странах лишь усиливают диспропорции.

В центре дискуссий в отношении государственной политики, в ходе которой высказываются противоположные точки зрения, находится вопрос о заработной плате учителей. Некоторые участники дискуссии заявляют, что уровни заработной платы учителей слишком высокие и не позволяют повысить расходы на другие аспекты образования. Помимо факторов затрат, централизованный набор учителей по постоянным контрактам в рамках гражданской службы также рассматривается как одна из причин

слабой подотчетности и эффективности работы. Проблема этих точек зрения состоит в том, что они не учитывают более широкие вопросы. К ним относятся, в частности, низкие абсолютные уровни заработной платы многих учителей. В Малави средний уровень заработной платы учителей слишком низок для удовлетворения базовых потребностей. В этой и во многих других странах учителя часто вынуждены дополнять свой заработок, устраиваясь на вторую работу, что пагубно сказывается на качестве их преподавательской деятельности.

Необходимость набора учителей для улучшения показателей СУУ и решения проблемы нехватки преподавательских кадров ставит правительства перед необходимостью сделать трудный выбор. Некоторые правительства предпринимали попытки уменьшить расходы путем найма учителей по контрактам вне системы ставок государственной службы. Использование учителей, работающих по таким контрактам, позволяет расширить доступ к базовому образованию при более низких расходах, зачастую принося пользу в тех областях, которые в ином случае не располагали бы достаточным числом учителей, например, в различных частях Индии.

Обратной стороной медали является опасность снижения качества и создания неравных возможностей. Стремление правительств сократить расходы по найму учителей путем использования контрактных мер может уменьшить качество преподавания в результате снижения требований к новым работникам или ухудшения морального настроя учителей. В Того широкое использование учителей, работающих по контрактам, сопровождается ухудшением учебных результатов. Если учителя-контрактники направляются преимущественно в бедные и маргинализованные районы, то это может также усилить неравенство возможностей. Нет простых ответов, однако правительствам важно сознавать потенциальную опасность побочных последствий менее дорогостоящего найма для более широких целей образования в плане снижения качества и увеличения неравенства.

Распределение учителей внутри стран часто носит несправедливый характер, что может усиливать диспропорции. Особенно отчетливо проявляются различия между городом и сельской местностью. В Уганде необходимой квалификацией обладают две трети городских учителей и только 40% сельских. Такое распределение в пользу города свидетельствует о нежелании учителей работать в труднодоступных, отдаленных, сельских и малонаселенных районах, часто как по профессиональным, так и по личным причинам.

Диспропорции в распределении можно преодолеть с помощью государственной политики. В Бразилии для поддержки набора и подготовки учителей в бедных штатах используется перераспределение средств центрального правительства. В Камбодже и в Лаосской Народно-Демократической Республике применяются институциональные стимулы для поощрения набора учителей из маргинализованных районов и групп; на основании их опыта можно сделать вывод о том, что могут потребоваться очень сильные стимулы.

Один из симптомов слабой мотивации учителей – это неявка на работу. Во многих развивающихся странах эта проблема имеет повсеместный характер (см. главу 2). Виной тому не всегда является слабая мотивация: в некоторых частях Африки сильное влияние оказывают проблемы здоровья, связанные с ВИЧ. Решение проблем с мотивацией и возможность повышения таким образом качества образования некоторые правительства видят в стратегии оплаты труда в зависимости от его эффективности. Однако сравнение между странами дает мало подтверждений того, что увязка оплаты труда с его эффективностью ведет к позитивным результатам, а в некоторых случаях это создает для учителей неправильные стимулы для того, чтобы сосредоточивать свои усилия на наиболее успешных учащихся.

Во многих случаях недооценивается важность мониторинга для повышения стандартов качества и решения проблем с обеспечением справедливости. В улучшении учебных результатов ключевую роль играет информация, и объем информации возрастает. В период с 2000 г. по 2006 г. около половины стран всего мира провели по меньшей мере одну национальную оценку успеваемости учащихся. Более широкое распространение получили также региональные оценки: в проведении крупных региональных оценок в настоящее время участвует 37 стран Африки к югу от Сахары и 16 стран Латинской Америки.

Несмотря на то, что сохраняются значительные пробелы в охвате таких обследований, многие правительства получают доступ к большему объему информации о национальных оценках успеваемости учащихся, чем их предшественники в 1990-х годах. Многие из этих оценок очень важны, поскольку они имеют непосредственные последствия для дальнейшего прогресса учащихся, а иногда также для учителей и школ. Другие оценки менее важны и дают информацию, которая не имеет прямых последствий для учащихся, учителей или школ. Роль «важных» оценок как средства обеспечения подотчетности школ и учителей признается далеко не всеми. В Соединенных Штатах закон о том, что ни одного отстающего ребенка нельзя оставлять

без поддержки дает особенно наглядный пример важного тестирования, которое, впрочем, имеет смешанные результаты в плане его воздействия на успеваемость.

Характер использования информации столь же важен, как и ее объем. Органы образования во многих странах все чаще используют оценки для разработки политики. В Кении результаты САКМЕК II были основой для контрольных показателей в отношении минимальных требований к оборудованию классов. В Сенегале данные оценки ПАСЕК показали, что второгодничество влечет за собой высокие расходы для школьных систем без каких-либо ощутимых результатов в плане улучшения успеваемости, и этот вывод стал основанием для запрета оставлять учащихся на второй год в некоторых классах начальной школы. Вьетнам использовал оценки успеваемости для определения диспропорций в учебных достижениях и формулирования регламентирующих мер, направленных на расширение образовательных услуг для групп и областей, находящихся в неблагоприятном положении. Уругвай применяет тщательно разработанные программы национальных оценок успеваемости для улучшения управления педагогической работой. За шесть лет учебные результаты улучшились в некоторых классах почти на 30%.

Эти позитивные примеры являются скорее исключением, чем правилом. Во многих случаях данные оценок не оказывают влияния на выделение ресурсов или на программы по поддержке учителей. Даже там, где созданы хорошие системы оценок, их влияние зачастую имеет ограниченный характер. Во многих случаях причиной является слабость институционального потенциала. Так, Боливия имеет первоклассную систему и большой опыт проведения оценок, однако это оказывает ограниченное воздействие на разработку политики или на то, что происходит в классах.

Комплексное планирование для продвижения на пути к ОДВ

Прогресс в образовании зависит от более широких социальных условий, влияющих на неравенство, вызванное действием таких факторов, как уровень дохода, пол, этническая принадлежность и место жительства. Дакарские рамки действий призывают способствовать проведению политики ОДВ «в рамках устойчивого и комплексного функционирования сектора образования, тесно увязанного со стратегиями, направленными на ликвидацию нищеты и развитие». В то время как планирование образования было усилено, неспособность увязать стратегии в области образования с общими стратегиями сокращения масштабов нищеты наряду

со значительной раздробленностью и слабой координацией усилий по-прежнему сдерживает прогресс.

Планирование образования в рамках применения общесекторальных подходов (ОСП) сыграло конструктивную роль в уточнении приоритетов, расширении повестки дня ОДВ и позволило правительствам выйти на более долгосрочное планирование. Однако многие общесекторальные подходы по-прежнему имеют ряд недостатков. Финансовые расчеты зачастую неадекватные, цели образования не отражены в национальных бюджетах и проявляется тенденция применять готовые модели.

Еще более серьезные опасения вызывает широко распространенная тенденция исключать планирование образования из более широких стратегий борьбы с нищетой и неравенством. Документы по стратегиям сокращения масштабов нищеты (ДССН) дают средство для решения этой проблемы. Оперативные ДССН имеют более 54 стран, причем более половины из них – это страны Африки к югу от Сахары. Хотя ДССН являются документами, предназначенными для конкретных стран, они устанавливают также условия получения помощи в рамках партнерских связей с донорами. ДССН позволили включить проблему борьбы с нищетой в число центральных вопросов повестки дня в области развития, однако они пока еще не способствуют эффективной интеграции планирования образования в силу, по крайней мере, четырех причин:

- **Слабая увязка с повесткой дня ОДВ.** Ориентиром для ДССН являются ЦРТ. Одним из последствий стало уделение основного внимания количественным задачам, связанным с начальным образованием, зачастую в ущерб более широким целям ОДВ. При рассмотрении этих более широких целей они обычно не увязываются с более широкой повесткой дня в области сокращения масштабов нищеты. Например, на основании обзора 18 недавних ДССН в данном докладе сделан вывод о том, что ВОДМ рассматриваются, прежде всего, скорее как механизм для увеличения охвата начальным школьным образованием, чем как стратегия улучшения здоровья и питания малолетних детей.
- **Плохое определение задач и уделение недостаточного внимания обеспечению справедливости при постановке задач.** Задачи редко предусматривают сокращение неравенства, за частичным исключением целей гендерного паритета; они почти всегда касаются скорее вопросов обеспечения доступа, чем учебных результатов.

- **Нет связи между образованием и более широким вопросом реформ в области управления.** ДССН часто включают национальные обязательства в широкомасштабные реформы управления. Однако влиянию этих реформ на обеспечение справедливости в области образования редко уделяется достаточное внимание даже в тех случаях, когда реформы потенциально могут иметь значительные последствия. Одним из наглядных примеров является децентрализация. Как правило, лишь немногие ДССН определяют практические стратегии для обеспечения того, чтобы реформы в области управления укрепляли связи между планированием образования и более широкими усилиями по сокращению масштабов нищеты.

- **Слабая интеграция мер межсекторальной политики.** Как отмечается в главе 2, в области образования сохраняется глубокое неравенство, связанное с такими факторами, как нищета, гендерные диспропорции, недостаточное питание, слабое здоровье, инвалидность и другие формы маргинализации. Для устранения этого неравенства требуется политика, выходящая далеко за рамки сектора образования. Из ДССН видно, что стратегии в области образования зачастую не увязываются с такой политикой.

Хотя до настоящего времени ДССН редко обеспечивали комплексные рамки, имеется позитивный опыт, который можно использовать. Важный вклад в развитие образования вносят программы социального обеспечения путем решения проблем здравоохранения, питания и детского труда. Особенно успешными были целенаправленные программы выплаты социальных денежных пособий в Латинской Америке, причем в такой степени, что одна из них была принята на экспериментальной основе в Нью-Йорке. Есть веские основания рассматривать возможность увеличения государственных инвестиций и помощи для межсекторальных программ такого рода в других контекстах.

Планирование означает не только подготовку технических документов. Это также политический процесс, посредством которого устанавливаются приоритеты. Процессы консультаций являются центральной частью ДССН. Они обеспечивают для организаций гражданского общества возможности участия в обсуждении вопросов политики. Они помогают также обеспечить включение вопросов образования в дискуссии относительно национальных стратегий борьбы с нищетой. Задача заключается в расширении участия для обеспечения того, чтобы был услышан голос бедных слоев населения и уязвимых групп. Это, в свою очередь, позволит уделять больше внимания таким вопросам,

как ВОДМ, грамотность взрослых и выработка навыков. Это позволит также ознакомить лиц, занимающихся разработкой политики, с факторами, которые действуют вне сектора образования и сдерживают прогресс на пути к обеспечению равных возможностей в образовании. Твердая политическая приверженность имеет важнейшее значение для реализации приоритетных задач, определенных в процессе консультаций.

Глава 4 Увеличение помощи и улучшение управления



Дакарские рамки действий основаны на международном партнерстве. Развивающиеся страны заявили о своем стремлении улучшить национальное планирование в области образования, решить проблему неравенства и усилить подотчетность. Богатые страны также взяли на себя важное обязательство, заявив, что ни один обоснованный национальный план не останется невыполненным по причине нехватки финансовых средств. Большая по объему и более эффективная помощь имеет важнейшее значение для достижения целей и решения задач, поставленных в Дакаре. Выполняют ли доноры свои обещания?

Во всяком случае, не в области финансирования. По весьма консервативной оценке, финансовая помощь для узкого диапазона целей базового образования в странах с низкими уровнями дохода составляет около 11 млрд долл. в год. В 2006 г. объем помощи, предоставляемой этим странам на цели базового образования, был равен всего одной трети от оценочных потребностей, при этом финансовый разрыв достигал почти 7 млрд долл.

Этот значительный дефицит помощи сдерживает прогресс. Дискуссии в отношении достижений в области помощи на цели развития и ее эффективности продолжают. Пессимисты утверждают, что помощь в лучшем случае оказывает

незначительное влияние, а во многих случаях ее воздействие негативно. Данные по образованию не подтверждают эту точку зрения. В Объединенной Республике Танзании помощь использовалась для поддержки национальной стратегии в области образования, которая привела к сокращению числа детей, не охваченных школьным образованием, на 3 миллиона человек с 1999 г. В Замбии, Камбодже, Кении и Мозамбике помощь позволила обеспечить финансирование отмены платы за школьное обучение и предоставить возможности для получения образования детям, которые ранее их не имели. В Бангладеш и Непале помощь направлялась на поддержку национальных стратегий, обеспечивающих стимулы для девочек и обездоленных групп. Помощь на цели развития не является панацеей или средством корректирования плохой политики, но она меняет положение.

Уровни помощи на цели образования зависят от общего объема помощи развитию. В 2005 г. доноры взяли на себя ряд важных обязательств по увеличению объемов помощи, в частности на саммите Группы восьми в Глинигалзе и на совещании Европейского совета. На этом фоне был проведен «Саммит тысячелетия + 5» Организации Объединенных Наций. Выполнение этих обязательств могло бы привести к увеличению объема помощи на цели развития приблизительно на 50 млрд долл. к 2010 г. (в ценах 2004 г.), причем половина этой помощи должна быть направлена странам Африки к югу от Сахары.

Однако перспективы предоставления этой помощи не являются обнадеживающими. В целом, доноры не выполняют своих обязательств. С учетом увеличения объема помощи и запланированных взносов до 2010 г. отмечается дефицит в 30 млрд долл. по сравнению с обязательствами, принятыми в 2005 г. (в ценах 2004 г.). Дефицит помощи странам Африки к югу от Сахары составляет 14 млрд долл., и эта нехватка финансовых средств имеет пагубные последствия для прогресса в достижении ЦРТ и ОДВ. Большинство отдельных стран-доноров прилагают недостаточные усилия для выполнения своих обязательств, принятых в Глинигалзе, а две страны Группы восьми – Соединенные Штаты и Япония – по-прежнему выделяют очень малую долю валового национального дохода для оказания помощи в целях развития.

Обязательства в отношении образования следуют общей тенденции. Среднегодовые обязательства по оказанию помощи были в 2005-2006 гг. ниже уровня 2003-2004 гг., и существует реальная опасность того, что результатом этого станет замедление или даже прекращение роста объема выплат.

В отношении донорской помощи базовому образованию вырисовывается смешанная картина.

В 2006 г. половину всех обязательств по оказанию помощи на цели базового образования обеспечивали только три источника: Нидерланды, Соединенное Королевство и Международная ассоциация развития Всемирного банка. В 2006 г. на эти источники приходилось 85% от общего объема обязательств по оказанию помощи базовому образованию. Однако эти совокупные усилия немногих решительно настроенных доноров не могут компенсировать общее уменьшение объема обязательств в отношении помощи, наметившееся с 2004 г.

Структура распределения обязательств доноров по оказанию помощи значительно варьирует. Некоторые страны, такие как Канада, Нидерланды и Соединенное Королевство, более трех четвертей своей помощи на цели образования выделяют странам с низкими уровнями дохода, и, по крайней мере, половина этой помощи идет на базовое образование. В отличие от этого, Германия и Франция, – две страны, являющиеся крупными донорами образования, уделяют меньше внимания базовому образованию в наиболее бедных странах. Только 12% помощи со стороны Франции и 7% помощи Германии направляются на цели базового образования в странах с низкими уровнями дохода. Обе эти страны придают бóльший приоритет субсидированию обучения в их университетах иностранных студентов, главным образом из развивающихся стран со средним уровнем дохода, а не поддержке базового образования в странах с низкими уровнями дохода. Во Франции две трети от объема помощи на цели образования приходится на покрытие расходов, связанных с обучением студентов во французских высших учебных заведениях.

Сохраняющийся разрыв в финансировании помощи на цели образования вызывает важные вопросы в отношении будущего Инициативы ускоренного продвижения (ИУП). Осуществляемая с 2002 г., ИУП рассматривалась в качестве многостороннего механизма для поощрения широкой донорской поддержки ОДВ, а с 2003 г., после создания Каталитического фонда, и как один из элементов финансирования. К сожалению, ИУП не привела к созданию достаточно надежной донорской основы и ее будущее неопределенно. В середине 2008 г. 35 стран, в отношении которых утверждены планы ИУП, сталкиваются с нехваткой финансовых средств в размере 640 млн долл. С учетом восьми стран, для которых такие планы готовятся в настоящее время, эта цифра увеличится приблизительно до 1 млрд долл. К концу 2009 г. дефицит финансовых средств для стран с утвержденными планами ИУП может достигнуть 2,2 млрд долл. Если предположить, что за счет средств Каталитического фонда можно покрыть приблизительно 40%-50% этого дефицита, то по-прежнему потребуются мобилизовать еще около 1 млрд долл.

Нынешние тенденции в финансировании помощи не позволяют говорить о достижении целей и решении задач Дакарских рамок действий. Вместе с тем проявляются некоторые позитивные признаки. В 2007 г. Группа восьми вновь подтвердила свое обязательство в отношении того, что ни одна национальная стратегия не останется нереализованной из-за нехватки финансовых средств. Она также обещала покрыть дефицит средств для утвержденных планов ИУП. В июне 2008 г. Европейский совет также подтвердил свою поддержку ОДВ. Однако подтверждение уже давно принятых обязательств не приведет детей в школу и не обеспечит хорошее качество образования. Если доноры серьезно относятся к своим обязательствам в отношении образования, то они не могут допустить еще несколько лет недостаточного финансирования.

Увеличение объема помощи – это только одна часть уравнения. В конечном счете просьбы о повышении обязательств будут приняты только в том случае, если удастся доказать, что такая помощь приносит реальные результаты. Многое зависит от управления в развивающихся странах. Однако большое значение имеют также управление помощью и ее рациональное использование. В 2005 г. доноры и правительства развивающихся стран заявили о своей решимости повысить эффективность помощи на цели развития. Это обещание, зафиксированное в Парижской декларации, предусматривает гармонизацию и согласование донорской практики, на которой основаны национальные стратегии развития. Такой подход указывает на смещение акцента с оказания поддержки отдельным проектам в пользу поддержки программ – это изменение уже четко проявляется в области образования. Для измерения прогресса установлены задачи на 2010 г.

Слишком рано давать полную оценку тому, в какой степени новые принципы оказания помощи реализуются на практике. В плане финансовых обязательств произошло значительное смещение акцентов от поддержки отдельных проектов в сторону поддержки программ. По наилучшим оценкам, чуть больше половины общего объема помощи в настоящее время оказывается через программы сектора образования, тогда как в 1999-2000 гг. этот показатель составлял около одной трети.

Предварительные оценки указывают на то, что некоторые цели Парижской декларации достичь будет трудно. Результаты мониторинга по 54 странам, на которые приходится половина общего объема помощи, не вполне обнадеживающие. Использование национальных систем по-прежнему носит ограниченный характер, причем только 45% объема помощи направляется через национальные системы государственного управления финансовыми

средствами (цель на 2010 г. – 80%). В некоторых случаях доноры не используют национальные системы даже тогда, когда они были укреплены. Координация усилий доноров зачастую все еще развита слабо. В 2007 г. указанные 54 страны посетило более 14 000 миссий доноров, из которых только 20% координировалось на совместной основе.

Прогресс в направлении более тесной координации в большей мере проявлялся в образовании, чем во многих других областях. Даже несмотря на это, прогресс был непостоянным и неравномерным, и предстоит еще многое сделать. В Камбодже в 2007 г. совместно координировалось только 39% миссий доноров в области образования, что увеличивало операционные расходы правительства этой страны.

Хотя все доноры подчеркивают свое стремление согласовывать предоставляемую помощь с национальными приоритетами и использовать национальные системы, результаты весьма различны. Прогресс происходил далеко не прямолинейно, и обе стороны испытывают разочарования и опасения. Доноры часто говорят о своей озабоченности по поводу коррупции и слабости потенциала. Многие страны-реципиенты, со своей стороны, жалуются на нереалистичные, по их мнению, запросы доноров и связанные с большими расходами требования в отношении отчетности.

Решению этих проблем, возможно, будет способствовать применение новых форм оказания помощи. В лучших случаях происходит усовершенствование национальных систем управления, обеспечивается большая секторальная слаженность, лучший надзор и координация деятельности доноров, применяется больше инновационных подходов к финансированию. В некоторых странах, включая Буркина-Фасо, Индию, Камбоджу и Мозамбик, уже отмечаются важные достижения. Для успешного осуществления Парижской повестки дня потребуются проявление приверженности и гибкости с обеих сторон, а донорам необходимо избегать использования финансовой поддержки в качестве рычага для преобразований.

Глава 5 Выводы и рекомендации

Для выполнения обязательств, сформулированных в Дакарских рамках действий, потребуется решительное политическое руководство, понимание срочности задач и стратегии практической деятельности. В последней главе этого доклада излагаются некоторые основные приоритеты. Избегая готовых моделей, она определяет принципы надлежащей практики, включая следующие:



- **Серьезный подход к вопросам обеспечения справедливости.** Многие правительства не придают должного значения политике, направленной на преодоление неравенства в образовании. Постановка увязанных во времени задач по обеспечению равенства в целях сокращения диспропорций, определяемых такими факторами, как различия в уровнях благосостояния, пол, принадлежность к языковой группе или другими признаками неблагоприятного положения, а также организация тщательного мониторинга могли бы способствовать привлечению внимания политического руководства. В то же время в рамках планирования в области образования необходимо придавать значительно больший приоритет расходованию государственных средств в интересах бедных слоев населения и создавать стимулы, ориентированные на наиболее бедные и наиболее обездоленные группы.
- **Укрепление связей между планированием образования и стратегиями сокращения масштабов нищеты.** Политика в области образования может внести важный вклад в сбалансирование возможностей и уменьшение диспропорций. Однако прогресс в области образования в значительной мере зависит от прогресса в других областях, включая борьбу с нищетой, улучшение питания и развитие общественного здравоохранения. Несмотря на то, что планирование в секторе образования было усилено, оно по-прежнему слабо интегрировано в рамки более широких стратегий сокращения масштабов нищеты.

- Укрепление приверженности делу обеспечения **качественного образования** для всех. Прогресс в расширении доступа к школьному образованию опережает улучшения в том, что касается качества. Лицам, принимающим решения, необходимо подтвердить и укрепить Дакарские обязательства в отношении качественного образования и создать соответствующую инфраструктуру, обеспечить поддержку учителей и осуществлять программы мониторинга, необходимые для достижения результатов.
- Выполнение обязательства в отношении обеспечения **справедливого финансирования**. Многие правительства не смогли создать структуры расходования государственных средств, отвечающие интересам бедных слоев населения, а реформы в области децентрализации зачастую усиливают неравенство в сфере образования. Строя планы на будущее, правительствам важно разработать подходы, позволяющие избежать таких результатов. Центральному правительству необходимо сохранить свою способность перераспределения средств от более богатых к более бедным регионам, а национальные органы власти более низкого уровня должны обеспечивать соответствие планов расходования средств национальным обязательствам в отношении ОДВ.
- Признание **предела возможностей выбора и конкуренции**. Создание почти рыночных условий в области образования и быстрое появление частных провайдеров с низкой стоимостью услуг не решает коренные проблемы обеспечения доступа, справедливости или качества. Хотя в обеспечении образовательных услуг свою роль играют многие участники, нет замены для надлежащим образом финансируемой и эффективно управляемой государственной системы образования, особенно его начальной ступени.
- Выполнение обязательств **в отношении помощи**. Сообществу доноров необходимо признать многообразные преимущества ускорения прогресса на пути к ОДВ и ликвидировать разрыв в финансировании помощи. По консервативным оценкам, это означает увеличение помощи на цели базового образования приблизительно на 7 млрд долл. ежегодно и выполнение обязательств, взятых в 2005 г. Еще одним приоритетом является устранение прогнозируемого на 2010 г. финансового дефицита в размере 2,2 млрд долл. в странах с утвержденными планами в рамках Инициативы ускоренного продвижения. Укрепление обязательства ряда ключевых доноров в отношении справедливого предоставления помощи могло бы способствовать сокращению дефицита в ее финансировании. ■

Посеять семена успеха:
обучение детей здоровому
питанию в Зимбабве

© Giacomo Pirozzi/PANOS



Глава 1

Образование для всех: право каждого человека и катализатор развития

Международное сообщество поставило перед собой серьезные задачи, направленные на обеспечение человеческого развития. Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), предусматривают уменьшение вполнину масштабов крайней нищеты, сокращение на две трети детской смертности и обеспечение всеобщего начального образования и большего гендерного равенства. В качестве крайнего срока установлен 2015 г. При сохранении сегодняшних тенденций эти задачи в большинстве своем выполнены не будут. Изменить ситуацию помогло бы ускорение прогресса в направлении образования для всех с более четким акцентом на вопросах равноправия. Однако правительства должны по-новому осознать острый характер этой проблемы и взять на себя соответствующие политические обязательства. В настоящей главе рассматриваются факторы, от которых зависит достижение успеха.

Введение	28
Образовательные возможности: высокая степень поляризации	31
Как воспользоваться всеми плодами образования?	34
Заключение	44

Введение

Прошло почти два десятилетия с тех пор, как правительства, собравшиеся в Джомтьене (Таиланд) на Всемирную конференцию по образованию для всех (ОДВ), подтвердили право каждого человека на образование. Они поставили перед собой грандиозные задачи, однако результаты оказались гораздо более скромными. В 2000 г. 164 правительства собрались на Всемирный форум по образованию в Дакаре (Сенегал), где согласовали еще ряд далеко идущих целей в области образования. Дакарские рамки действий содержат обязательства, касающиеся расширения учебных возможностей для каждого ребенка, молодого человека и взрослого и решения задач, поставленных в шести областях, к 2015 г. Будет ли мир иным, когда подойдет эта дата, до которой сегодня остается только шесть лет?

Ускорение прогресса в направлении образования для всех является одним из вызовов, определяющих развитие в начале двадцать первого века. Право на образование – это одно из основных прав человека. Как и любое другое право, его следует защищать и расширять как самоцель. Однако образование также служит средством для достижения других целей. Возможности сокращения масштабов нищеты, уменьшения серьезнейших диспропорций в вопросах равенства и улучшения охраны здоровья населения во многом зависят от того, что происходит в сфере образования. Прогресс в деле обеспечения равенства образовательных возможностей является одним из важнейших условий для преодоления социальной несправедливости и уменьшения социального неравенства в любой стране, а также предпосылкой для повышения экономического роста и результатов: ни одно государство не может позволить себе проявлений неэффективности, возникающих в тех случаях, когда людям отказывают в праве на образование в силу их бедности либо принадлежности к женскому полу или определенной социальной группе. А факторы, действующие на национальном уровне, точно так же проявляют себя и на уровне международном. Перспективы обеспечения более справедливого характера глобализации во многом зависят от развития образования. В условиях, когда мировая экономика все больше становится взаимозависимой и основывается на знаниях, распределение образовательных возможностей неизбежно будет иметь важное значение для будущих форм международного распределения благосостояния.

Некоторые плоды образования менее ощутимы и в меньшей степени поддаются количественной оценке, чем другие. Школы – это не просто учреждения для ознакомления с информацией. Это место, где ребенок может приобрести социальные навыки и уверенность в своих силах, где он обретает знания о своей стране, ее культуре и мире, в котором он живет, где он получает в свое распоряжение средства, которые ему необходимы для того, чтобы он расширял свои горизонты и задавал вопросы. Люди, которым отказано в возможности овладения грамотностью и более широкими образовательными навыками, в меньшей степени подготовлены к тому, чтобы участвовать в жизни общества и влиять на принятие решений, сказывающихся на их жизни. Именно поэтому широкое образование является одним из краеугольных камней демократии и подотчетности правительства и вносит важнейший вклад в информационно обоснованную общественную дискуссию по различным вопросам (например таким, как экологическая устойчивость и изменение климата), которые непосредственно связаны с благосостоянием будущих поколений.

Дакарские рамки действий – это не только обязательства, касающиеся международной программы действий в области развития. На Саммите тысячелетия Организации Объединенных Наций, состоявшемся также в 2000 г., мировые лидеры приняли восемь Целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ), которые охватывают широкий диапазон – от сокращения масштабов крайней нищеты и детской смертности до обеспечения водой и санитарными условиями, борьбы с инфекционными заболеваниями и укрепления гендерного равенства. Эти цели увязаны с выполнением ряда конкретных задач к 2015 г. В области образования ЦРТ представляют собой весьма ограниченный вариант Дакарских целей, включая обязательство обеспечить всеобщее начальное образование и его получение в полном объеме и достижение гендерного паритета на всех ступенях школьного обучения к 2015 г.

На определенном уровне рамки ЦРТ носят слишком узкий характер. ОДВ означает больше, чем пять-шесть лет в начальной школе, и больше, чем гендерный паритет, сколь важны эти обе цели ни были бы. Важное значение также имеют качество образования и учебная успеваемость, возможности доступа к среднему и послесреднему образованию, грамотность и гендерное равенство, имеющее более широкий смысл, чем гендерный паритет. И тем не менее задачи, поставленные в Дакарских рамках действий, и ЦРТ дополняют друг друга. Прогресс в сфере образования зависит от успехов в других областях, таких

как сокращение масштабов крайней нищеты, достижение гендерного равенства и улучшение здоровья ребенка. Эта взаимосвязь очевидна, но о ней часто забывают. Дети, чья жизнь омрачена голодом, нищетой и болезнями, явно не имеют возможности для реализации своего потенциала в области образования. Без прогресса в рамках всего широкого диапазона ЦРТ надеждам на образование для всех сбыться не суждено. И в силу той же самой взаимосвязи прогресс в решении многих задач, относящихся к ЦРТ, в решающей степени зависит от прогресса в сфере образования. Сокращение вполуполу масштабов нищеты или уменьшение на две трети уровня детской смертности к 2015 г. нельзя рассматривать как реальную цель в условиях медленного и неравномерного прогресса в направлении целей, поставленных в Дакаре. Установленные международным сообществом цели взаимосвязаны – неудача в любой области увеличивает возможности поражения во всех областях.

Взаимозависимость между ЦРТ и Дакарскими рамками действий обрела новую значимость. В 2008 г. мир вступил во вторую половину периода, отведенного для выполнения обоих обязательств. Сейчас до 2015 г., установленного в качестве крайнего срока, остается только семь лет, а при сегодняшних тенденциях, наблюдающихся в мире, многие задачи выполнены не будут. Не будет достигнута цель обеспечения всеобщего начального образования (ВНО), не будут соблюдены обязательства, взятые в Дакаре. На основе частичного прогностического анализа, охватывающего страны, на которые приходится две трети из 75 миллионов детей, сегодня не посещающих начальную школу, в настоящем докладе делается вывод, что в 2015 г. в этих странах останется 29 миллионов таких детей, не охваченных школьным образованием. Эта цифра много значит для тех детей и стран, к которым она относится в первую очередь, но она много значит и для всего проекта ЦРТ. Скажем прямо: задачи, касающиеся уменьшения уровней детской и материнской смертности, обращения вспять тенденций в области распространения инфекционных заболеваний и сокращения масштабов нищеты, не будут выполнены, если правительства не предпримут решительных действий в области образования. И напротив, активизация прогресса в рамках ЦРТ, носящих более широкий характер, улучшила бы перспективы в области образования путем смягчения проблем, которые связаны с нищетой, питанием и здоровьем и от которых страдают миллионы детей, в том числе и в школе.

В сентябре 2008 г. правительства стран всех регионов мира провели в Нью-Йорке встречу на

Дети, чья жизнь омрачена голодом, нищетой и болезнями, явно не имеют возможности для реализации своего потенциала в области образования

Лишь немногие правительства рассматривают кризис в образовании как острую проблему, требующую приоритетного внимания, что поразительно отличается от их реакции на проблемы финансовых рынков

высшем уровне, с тем чтобы подтвердить свои обязательства в отношении ЦРТ, что было, среди прочего, обусловлено и признанием того, что цели в области развития не будут достигнуты без коренного изменения ситуации. Для предотвращения такого итога и активизации деятельности в целях развития на основе партнерских связей одних призывов и коммюнике будет недостаточно. Понимание настоящего характера проблемы, политическое руководство, практические стратегии – вот что действительно необходимо.

Укрепление приверженности целям в области образования, поставленным в Дакарских рамках действий, является одной из наиболее приоритетных задач. За период с 2000 г. удалось достичь многого, и есть все основания для того, чтобы считать образование успешным компонентом ЦРТ. Прогресс в обеспечении ВНО и гендерного паритета носит гораздо более быстрый характер, чем успехи в других областях, таких как улучшение питания или показателей детской и материнской смертности. Одна из стоящих перед ОДВ проблем, как это продемонстрировано в главе 2, состоит именно в том, что многим странам не удается обеспечить более быстрое продвижение к ЦРТ в этих областях. Однако относительный успех в образовательной сфере не должен отвлекать внимания от потенциального масштаба проблем, связанных с обеспечением ВНО к 2015 г. Их устранение стало бы мощным фактором активизации прогресса по достижению ЦРТ.

Сентябрьский саммит по вопросам ЦРТ прошел на фоне беспрецедентного кризиса на мировых финансовых рынках. Его последствия остаются неясными. Правительства принимают далеко идущие меры для стабилизации банковских систем. Масштабы и безотлагательность этих мер определяются признанием того, что отрицательные последствия падения финансовых рынков могут быстро распространиться на все аспекты жизни общества и на реальную экономику. Аналогии с несостоятельностью систем образования носят не точный, но поучительный характер. Когда системы образования не способны охватить значительные контингенты населения, когда

детям отказывают в возможностях получения образования из-за их пола, дохода их родителей, их этнической принадлежности или места их проживания, когда работа школ хронически приносит низкокачественные учебные результаты, это тоже имеет свои отрицательные последствия. Эти последствия не находят отражения в высшей степени наглядном банковском крахе, колебаниях курса акций или ипотечном кризисе. Однако они реально сказываются на жизни человека, на обществе и на экономике. Несостоятельность систем образования ослабляет реальную экономику, сдерживая продуктивность и рост. Она подрывает усилия по уменьшению детской и материнской смертности, усугубляет человеческие потери и опасности, грозящие здоровью. И еще она усугубляет расслоение общества и ослабление демократии. Однако, несмотря на всю серьезность ситуации и ту опасность, которой чревата бездеятельность, лишь немногие правительства рассматривают кризис в образовании как острую проблему, требующую приоритетного внимания, что поразительно отличается от их реакции на проблемы финансовых рынков. Эта область требует осуществления руководящей роли в национальных и международных масштабах, с тем чтобы твердо закрепить за вопросами образования центральное место в программе политических действий.

Первый выпуск *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ* вышел в свет в 2002 г. и преследовал задачу отслеживания прогресса в направлении шести целей ОДВ, торжественно провозглашенных в Дакарских рамках действий. С тех пор в его рамках была подробно рассмотрена каждая из этих целей. В настоящем выпуске рассматриваются не только эти цели, но и широкий круг вопросов, связанных с руководством и управлением образованием и его финансированием. Основное внимание в нем уделяется важнейшему значению равноправия в области образовательных возможностей, поскольку равноправие должно быть всеобъемлющей целью государственной политики – а также в силу того, что глубоко укоренившееся неравенство в образовании грозит подрвать прогресс в направлении как целей ОДВ, так и ЦРТ. □

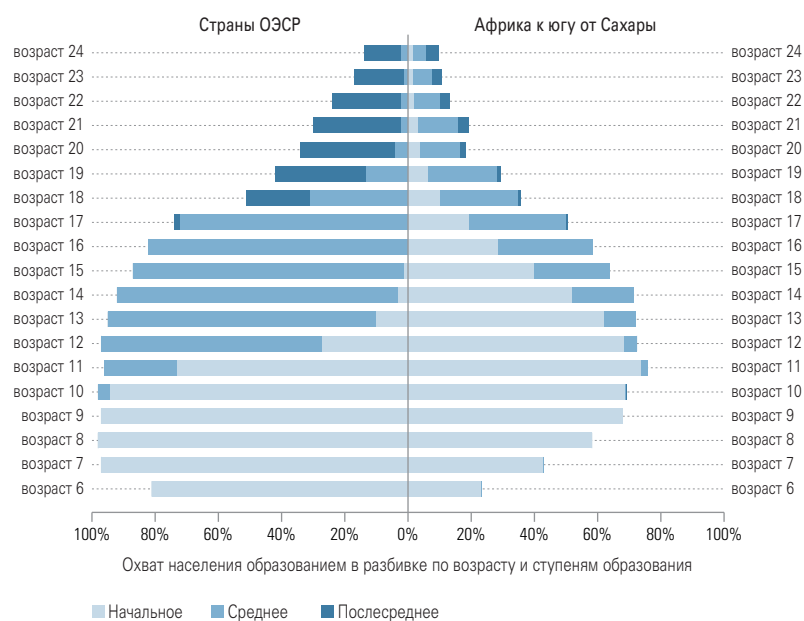
Образовательные возможности: высокая степень поляризации

Распределение образовательных возможностей имеет важнейшее значение для перспектив человеческого развития. В рамках стран и правительства, и население все больше понимают, что неравные возможности в области образования связаны с неравенством в отношении дохода, охраны здоровья и более широкими возможностями в жизни. А ситуация в странах повторяется и на международной арене. Значительные глобальные диспропорции в области образования углубляют и без того бездонную пропасть между богатыми и бедными нациями в плане дохода, здравоохранения и других аспектов человеческого развития.

Огромные масштабы этих различий в образовательных возможностях в полной мере осознаются не всеми. Образование – это право каждого человека, однако реализация этого права в огромной степени зависит от лотереи – где человек родился и какие условия жизни ему достались. Ребенок не контролирует эти и другие факторы, такие как доход его родителей, свой пол, этническая принадлежность.

В глобальной перспективе, сам факт рождения в развивающейся стране является показателем значительно ограниченных образовательных возможностей. Среднее число лет, проведенных в школе, или класс, до которого доучился школьник, является показателем (хотя и частичным) глобального неравенства. Почти во всех странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), все дети доучиваются до девятого класса, тогда как страны развивающегося мира в большинстве своем далеки от этого показателя. Пирамидальный график возрастнo-ориентированной школьной посещаемости, показывающий распределение по возрасту и классам, служит иллюстрацией резких различий, характеризующих средние образовательные возможности тех, кто родился в странах ОЭСР и странах Африки к югу от Сахары (диаграмма 1.1). К семилетнему возрасту почти все дети в странах ОЭСР поступают в начальную школу, тогда как в Африке к югу от Сахары этот показатель составляет 40%. К 16 годам свыше 80% подростков стран ОЭСР учатся в средней школе, тогда как четверть соответствующего возрастного контингента стран Африки к югу от Сахары по-прежнему находится в начальной школе. Четыре года спустя около 30% населения ОЭСР в возрасте 20 лет получают послесреднее образование. Соответствующий показатель для Африки к югу от Сахары составляет 2%.

Диаграмма 1.1 Охват образованием в разбивке по возрасту и ступеням образования в странах ОЭСР и Африки к югу от Сахары, 2000–2006 гг.¹



1. Средневзвешенные показатели. Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.

Источник: Расчеты произведены на основе OECD (2008b); World Bank (2008b).

Сколь ни красноречивы эти цифры, они показывают еще не всю картину. Один из подходов к выявлению диспропорций в образовательных возможностях заключается в том, чтобы сопоставить шансы на достижение определенной ступени образования, которые есть у ребенка, родившегося в одной стране, и у ребенка, родившегося в другой. В главе 2 используются международные данные для сравнительного анализа образовательных возможностей в различных странах. Результаты поражают. Они говорят о том, что у детей в таких странах, как Мали и Мозамбик, меньше шансов на получение начального образования в полном объеме, чем у детей из Соединенного Королевства или Франции на достижение ступени высшего образования. Эти проблемы стоят не только перед странами Африки к югу от Сахары. Примерно каждому пятому ребенку, поступающему в первый класс начальной школы в Южной и Западной Азии, не суждено доучиться до последнего класса.

Проявления неравенства в образовании отражают неравенство в отношении доходов. Эта связь не случайна. Пусть даже взаимосвязь между образованием и получением дохода носит сложный характер, знания являются

важным фактором экономического роста и производительности (см. ниже). В условиях международной экономики, которая все больше основывается на знаниях, диспропорции в образовании приобретают еще большую значимость. Есть все больше оснований для того, чтобы сегодняшнее неравенство в образовании рассматривать в качестве провозвестника завтрашнего неравенства в глобальном распределении богатств и возможностей для получения работы и услуг сферы здравоохранения. Тот факт, что в половине стран Африки к югу от Сахары доля доучившихся до последнего класса начальной школы составляет 67% или менее того, имеет прямое отношение к перспективам выхода этого региона из того маргинального положения, которое он занимает в мировой экономике.

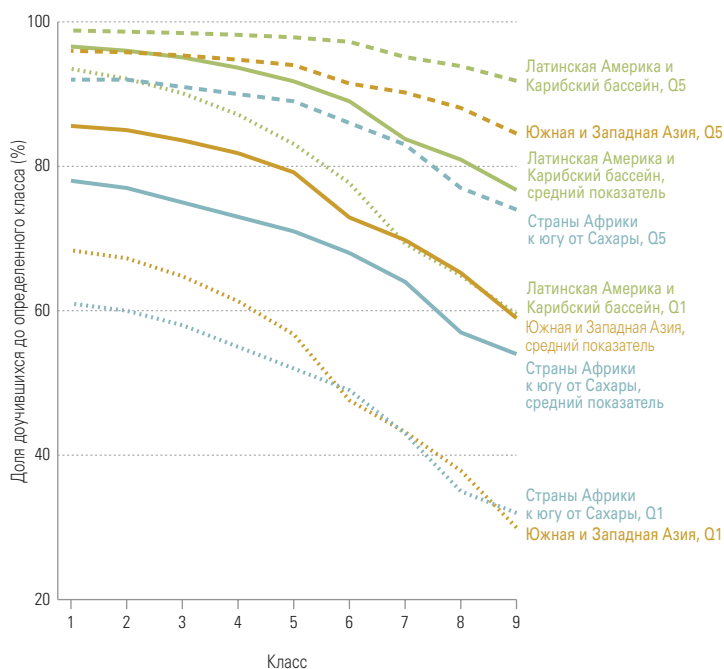
Диспропорции в рамках стран дают еще более шокирующую картину неравенства образовательных возможностей. Средние национальные показатели этих возможностей скрывают их распределение среди различных

групп общества. Когда национальное распределение возможностей накладывается на диспропорции международного характера, масштабы неравенства возрастают еще больше.

Для того чтобы проиллюстрировать этот момент, к настоящему выпуску доклада была разработана композитная региональная картина распределения доучивающихся до определенного класса школьников по группам населения с различными доходами. При этом использовались результаты обследований домашних хозяйств. Диаграмма 1.2 дает графическую картину крайних значений такого распределения для наиболее богатых и наиболее бедных 20%. И вновь эти результаты поражают. Они говорят о том, что в странах Африки к югу от Сахары и Южной и Западной Азии только половина детей из наиболее бедных 20% семей доучиваются до пятого класса, тогда как среди детей из наиболее богатых 20% эта доля составляет более 80%. В этих странах то обстоятельство, что ребенок родился в семье, относящейся к беднейшим 20% населения, более чем в два раза уменьшает его шансы на то, что он доучится до девятого класса. Соответствующие показатели в отношении девятого класса для наиболее богатых 20% в Латинской Америке приближаются к показателям стран ОЭСР, тогда как показатели для самых бедных 20% близки к среднему показателю стран Африки к югу от Сахары. Эти диспропорции, обусловленные неравными доходами, находят отражение в различиях, касающихся средней продолжительности образования подростков в возрасте 17-22 лет. В Мозамбике ребенок из семьи, входящей в наиболее бедные 20%, получает образование средней продолжительности в 1,9 года, тогда как для ребенка из семьи, входящей в наиболее богатые 20%, этот показатель в среднем составляет пять лет. В Перу этот разрыв между богатыми и бедными составляет 4,6 лет школьного обучения, в Индии – 6,7 лет (таблица 1.1).

Неравенство в образовании проявляется не только в связи с диспропорциональными доходами, как это было показано выше. Существенную отрицательную роль играют и такие врожденные факторы, как половая и этническая принадлежность, место проживания и другие. Эти препятствующие обучению компоненты накладываются на неравенство в области доходов, ограничивая образовательные возможности, и эта неблагоприятная для образования ситуация, осложняемая нищетой, передается из поколения в поколение. Одна из главных мыслей, проводящихся в настоящем докладе, состоит в том, что национальным правительствам и международным учреждениям,

Диаграмма 1.2 Достижение определенного года обучения среди учащихся возрастной группы 10-19 лет в Латинской Америке и Карибском бассейне, Южной и Западной Азии и странах Африки к югу от Сахары, 2000-2006 гг.¹



Примечание: Q1 – наиболее бедный квинтиль, Q5 – наиболее богатый.
 1. Средневзвешенные показатели. Данные за последний год, в отношении которого они имеются для указанного периода.
 Источник: World Bank (2008b).

Таблица 1.1 Средняя продолжительность образования молодых людей в возрасте 17-22 лет из наиболее бедных и наиболее богатых 20% семей (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)

	Наиболее бедные 20%	Наиболее богатые 20%
	(число лет)	
Бангладеш, 2004 г.	3,7	8,1
Буркина-Фасо, 2003 г.	0,8	5,6
Эфиопия, 2005 г.	1,6	7,4
Гана, 2003 г.	3,2	9,2
Гватемала, 1999 г.	1,9	8,3
Индия, 2005 г.	4,4	11,1
Мали, 2001 г.	0,4	4,8
Мозамбик, 2003 г.	1,9	5,0
Никарагуа, 2001 г.	2,5	9,2
Нигерия, 2003 г.	3,9	9,9
Перу, 2000 г.	6,5	11,1
Филиппины, 2003 г.	6,3	11,0
О.Р. Танзания, 2004 г.	3,9	8,1
Замбия, 2001 г.	4,0	9,0

Источник: Исследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Harttgen et al. (2008).

работающим в области развития, надлежит уделять гораздо более пристальное внимание вопросам равенства в интересах достижения основных целей, установленных в Дакарских рамках действий.

Неравенство в образовании имеет далеко идущие последствия. Неравные образовательные возможности, связанные с диспропорциональными доходами, в свою очередь усугубляют неравенство в области доходов и сопутствующее социальное расслоение. Они также означают неравномерное распределение связанных с образованием благ в таких областях, как здравоохранение, занятость и участие в жизни общества. Потери, которые в результате всего этого несет общество, накапливаются и передаются следующим поколениям. Например, то обстоятельство, что женщины сегодня составляют большинство неграмотных в мире, является отражением исторически сложившихся гендерных диспропорций в вопросах доступа к образованию. Однако, когда женщина, которой было отказано в праве на образование, становится матерью, ее ребенок также наследует ограниченные возможности: у него, по сравнению с ребенком, чья мать получила образование, меньше шансов выжить, иметь хорошее здоровье и пойти в школу.

Важная роль качества

Одни формы неравенства в большей степени поддаются количественной оценке, другие – в меньшей. Количественные показатели числа детей, посещающих школу или заканчивающих тот или иной класс, предоставляют возможность проведения относительных прямых сопоставлений между различными странами. Более серьезную проблему представляют показатели и сопоставления в области учебной успеваемости. Несмотря на то, что глобальные и региональные оценки успеваемости приобретают все более широкий характер и охватывают все больше стран, информация по-прежнему носит разрозненный характер и далеко не всегда имеется в той форме, которая предоставляет возможность осуществления прямого сравнительного анализа на глобальной основе. Иными словами, легче измерить количество, чем качество, однако в конечном счете важную роль играет именно качество – та степень, в которой школьное обучение способствует когнитивному развитию ребенка, помогает ему приобрести необходимые навыки и обогащает его жизнь.

Можно говорить о том, что масштабы неравенства качественного характера уменьшаются гораздо медленнее, чем количественные диспропорции. Последние, сколь большими они бы ни оставались, сокращаются на ступенях начального и среднего образования. Можно говорить о явной тенденции к конвергенции. Развивающиеся страны догоняют развитый мир в таких областях, как охват образованием, школьная посещаемость и завершение образования, пусть даже этот процесс идет неравномерно, а изначальное отставание является значительным. Одна из причин этой тенденции вполне очевидна: охват начальным и средним образованием в богатых странах не может превышать всеобщий уровень, так что любой прогресс развивающихся стран сокращает этот разрыв. Однако показатели, касающиеся достижения того или иного класса, должны быть скорректированы с учетом качества образования. Когда речь идет об учебной успеваемости и результатах обучения, средний учебный год в Замбии явно нельзя приравнять к среднему учебному году, скажем, в Японии или Финляндии. Есть убедительные международные свидетельства (подробно рассматриваемые в главе 2) того, что завершение шестилетнего или даже девятилетнего школьного образования в развивающихся странах не гарантирует приобретения базовых когнитивных навыков или даже функциональных навыков грамотности и счета (Filmer et al., 2006; Pritchett, 2004a).

Потери, которые несет общество в результате социального и образовательного неравенства, накапливаются и передаются следующим поколениям

Возможности ребенка в жизни зависят от того, что он приобрел, покидая школу

Результаты тестов, проводящихся в рамках международных оценок, говорят о масштабе глобального неравенства в области учебной успеваемости. В качестве примера можно назвать результаты обследования навыков чтения и грамотности, осуществленного в рамках Программы международной оценки успеваемости учащихся (ПМОУ), которую проводит ОЭСР. Согласно этому обследованию, медианные значения успеваемости в таких развивающихся странах, как Бразилия и Перу, находятся на уровне нижних 20% показателей многих стран ОЭСР. Результаты одного недавнего исследования, посвященного успеваемости в рамках базового образования, свидетельствуют об очень высоких уровнях функциональной неграмотности, продемонстрированных учащимися средних школ в математических и естественно-научных дисциплинах во многих развивающихся странах. В Бразилии, Гане, Марокко, Перу и Южной Африке знания менее чем 60% детей отвечали минимальным требованиям (Hanushek and Wößmann, 2007). Этот показатель еще больше уменьшится, если принять во внимание детей, не посещающих школу. В том, что касается начальной школы, недавние исследования в Гане и Замбии показали, что менее 60% молодых женщин, закончивших шесть классов начальной школы, способны прочитать простое предложение на своем родном языке. Аналогичным образом, оценки, проведенные в ряде стран, включая Индию и Пакистан, показали, что свыше двух третей учащихся третьего класса не могли написать простое предложение на урду. Учет данных качественных оценок еще больше увеличивает масштабы неравенства, проявляющегося в количественных показателях.

Качество образования имеет важное значение с точки зрения как понимания распределения жизненных возможностей в обществе, так и отслеживания масштабов глобального неравенства в образовании. Основной принцип состоит в том, что ОДВ нельзя интерпретировать – как это порой делается в отношении ЦРТ – как простую задачу привести всех детей в школу. Важность этой задачи очевидна. Однако возможности ребенка в жизни зависят от того, что он приобрел, покидая школу.

Как воспользоваться всеми плодами образования?

Есть много оснований для того, чтобы правительства, приверженные ЦРТ, с новой силой подтвердили свою приверженность Дакарским рамкам действий. Образование прежде всего является одним из прав человека и важной целью самой по себе. Оно играет важнейшую роль в развитии способностей человека – его возможности выбирать ту жизнь, которая представляет для него ценность (Sen, 1999). Помимо этой изначально присущей образованию важности, существуют прочные двусторонние взаимосвязи между образованием и прогрессом в областях, в которых при сегодняшних тенденциях мир не обеспечит достижение ЦРТ в установленные сроки.

Ничто из вышесказанного не означает, что взаимосвязи между образованием и социальными или экономическими преимуществами носят автоматический характер. Влияние образования во многом обусловливается действием других факторов – от макроэкономических и связанных с рынком труда до состояния развития здравоохранения и уровней неравенства, определяющегося доходом, половой принадлежностью и другими условиями. Образование способно принести наибольшие преимущества в условиях, характеризующихся экономическим ростом, имеющим под собой широкую основу, сильной политической волей в вопросах сокращения масштабов нищеты, высокими уровнями доступа к базовым услугам и приверженностью делу демократического и подотчетного управления.

Экономический рост, сокращение масштабов нищеты и равенство

Взаимосвязи между образованием и экономическим ростом, распределением доходов и сокращением масштабов нищеты четко установлены. Образование дает людям знания и навыки, которые им необходимы для повышения своего дохода и расширения возможностей трудоустройства. Это относится и к семье, и к национальной экономике. Уровни производительности, экономический рост и формы распределения доходов неразрывно связаны с состоянием образования и распределением образовательных возможностей. Рост глобальной экономической взаимозависимости и того значения, которое в экономическом росте все больше играют процессы, основывающиеся на знаниях, повышает ценность образования и



одновременно стоимость потерь, связанных с его дефицитом.

Все это имеет важное значение для международной цели в области развития, состоящей в сокращении наполовину масштабов крайней нищеты (ЦРТ 1). Темпы сокращения масштабов нищеты определяются двумя параметрами: общими темпами экономического роста и той долей любого прироста экономического богатства, которая достается бедным слоям (Bourguignon, 2000). Образование влияет на обе части этого уравнения. Расширение доступа к высококачественным образовательным возможностям может усилить экономический рост путем повышения производительности, оказания поддержки инновациям и содействия принятию новой технологии. При этом широкий доступ к высококачественному базовому образованию является одной из основ для широкого роста, поскольку он дает бедным семьям возможность увеличить свою производительность и обеспечить получение более существенной доли в национальном процветании. Последние исследования, результаты которых рассматриваются ниже, подтверждают полученные ранее результаты, говорящие о ключевой роли образования в сокращении масштабов нищеты и важнейшем значении качества образования.

Экономический рост

Ни одной стране никогда не удавалось за среднесрочный период добиться сокращения масштабов нищеты без устойчивого экономического роста. Образование играет важнейшую роль в получении знаний и навыков, которые необходимы для обеспечения производительности как фактора роста. В одном из последних исследований внимание обращается на ту важную роль, которую играют для экономического роста как число лет, проведенных в школе, так и качество обучения. Путем моделирования продолжительности реального школьного обучения в 50 странах в период 1960-2000 гг. авторы исследования приходят к выводу, что увеличение этой продолжительности на один год вело к повышению годового валового внутреннего продукта (ВВП) на 0,37%. Последствия улучшения когнитивных навыков были гораздо более заметными, и совокупный эффект в среднем составлял увеличение ВВП на целый процентный пункт (Hanushek et al., 2008; Hanushek and Wößmann, 2007). Есть также определенные свидетельства того, что повышение качества образования влияет на улучшение когнитивных навыков

в развивающихся странах в более заметной степени, чем в развитых.

Качество образования заметно влияет и на доходы домашних хозяйств. Обследование, проведенное в 15 странах в рамках Международного обзора по проблеме грамотности взрослых (ИАЛС), выявило, что стандартное отклонение в грамотности (показатель качества) сказывается на заработной плате в большей степени, чем дополнительный год школьного обучения – подтверждение того, что главную роль все-таки играют результаты обучения (Denny et al., 2003).

Индивидуальные доходы. На высокую отдачу от капиталовложений в образование указывает большой массив данных. Масштабы этой отдачи остаются предметом дискуссий. Результаты одного международного исследования показали, что каждый дополнительный год образования увеличивает заработки на 10%, а варьирование этого показателя объясняется базовыми условиями: он возрастает в случае стран с низкими уровнями дохода, более низких ступеней образования и женщин (Psacharopoulos and Patrinos, 2004). Другое исследование дало иные результаты как в целом, так и в отношении разбивки по ступеням образования (Bennell, 1998). Эти различия в данных говорят о том, что показатели экономической отдачи от образования зависят как от методологических факторов, так и от экономических условий. В целом можно сказать, что по мере продвижения стран в направлении ВНО показатели экономической отдачи на уровне начальной ступени характеризуются тенденцией к уменьшению, так как национальный дефицит навыков перемещается на ступени среднего и высшего образования – это явление широко наблюдается в Латинской Америке (Behrman et al., 2003). В том, что касается актуальности анализа уровней экономической отдачи для вопросов государственной политики, то она имеет свои пределы. Основанием для вложения средств в базовое образование являются права человека и гражданские идеи, а не экономические соображения. Однако при всем этом есть убедительные свидетельства того, что уровни экономической отдачи как для частных лиц, так и для государства на начальной и средней ступенях достаточно высоки для того, чтобы считать такие капиталовложения выгодными для общества. В сельскохозяйственном секторе развитие образования тесно связано с повышением заработков, сельскохозяйственного дохода и производительности, а все это является важнейшими факторами

Широкий доступ к высококачественному базовому образованию является одной из основ для широкого роста

сокращения масштабов нищеты (Appleton and Balihuta, 1996). В противоположность этим потенциальным преимуществам неравенство в образовании, основывающееся на гендерном и других факторах, приносит реальный экономический ущерб. В Кении было обнаружено, что повышение уровней образования и производственного вклада земледельцев-женщин до уровней образования и производственного вклада земледельцев-мужчин может вести к увеличению урожая, составляющему до 22% (Quisumbing, 1996).

Распределение доходов. Распределение образовательных возможностей тесно связано с распределением доходов, хотя лежащие в основе этого явления взаимосвязи носят чрезвычайно сложный и непостоянный характер. Это имеет серьезные последствия для сокращения масштабов нищеты и ЦРТ. Экономический рост играет важную роль, поскольку ведет к увеличению доходов. Та степень, в которой рост доходов отражается в сокращении масштабов нищеты, зависит от доли, которую живущие в условиях нищеты люди получают от любого прироста национального дохода. Образование более справедливого характера может путем повышения производительности более бедных слоев населения вести к увеличению общего дохода и той доли этого увеличения, которую получают люди, живущие ниже уровня бедности.

Менее справедливое образование может вести к таким же последствиям, но со знаком минус. Свидетельства по развитым странам говорят о том, что неравенство в образовании является одной из причин неравенства более широкого характера, связанного с доходами. Например, в последние три десятилетия увеличивающаяся разница в заработной плате тех, кто окончил среднюю школу, и тех, кто из нее отсеялся, была одним из главных источников роста неравенства и социального расслоения в Соединенных Штатах (Heskman, 2008). В условиях увеличения доли молодых американцев, заканчивающих колледж, и увеличения доли тех, кто бросает учебу в средней школе, эта разница в навыках способна усугублять неравенство.

Формы неравенства, обусловленного факторами дохода, определяются экономической отдачей, получаемой частными лицами в результате завершения образования различных ступеней, что, в свою очередь, отражает меняющуюся ситуацию на рынках рабочей силы. Быстрый рост спроса на более квалифицированную рабочую силу в странах, где число выпускников средних школ и доступ к высшему образованию

ограничены, может вести к резкому обострению неравенства. Во Вьетнаме, Индии, Индонезии и Филиппинах рост неравенства, обусловленного разной заработной платой, тесно связан с увеличивающимся разрывом в оплате труда тех, кто имеет и кто не имеет высшего образования (Asian Development Bank, 2007). Аналогичным образом, свидетельства по странам Латинской Америки заставляют предположить, что экономическая отдача от среднего и высшего образования растет быстрее, чем от начального (Behrman et al., 2003).

Доминирующие формы распределения доходов обуславливают настоятельную необходимость прогресса в направлении выравнивания образовательных возможностей. На глобальном уровне наиболее бедные 40% населения мира, живущие менее чем на два доллара в день, получают 5% мирового дохода, а наиболее бедные 20% (живущие менее чем на один доллар в день – 1,5% (Dikhanov, 2005). Даже небольшое увеличение доли глобального дохода, достигающей бедноте мира, имело бы очень значительные последствия для сокращения масштабов нищеты. Если говорить о финансовой стороне этого вопроса, то потребовалось бы 300 млрд долл., или менее 1% общемирового ВВП, чтобы миллиард человек, выживающих менее чем на один доллар в день, поднялся выше уровня бедности (UNDP, 2005). С учетом доминирующего уровня глобального неравенства это означало бы значительное сокращение масштабов нищеты путем весьма скромного перераспределения доходов. Такому перераспределению могло бы способствовать более справедливое распределение образовательных возможностей. Представляется очевидным, что обеспечение более справедливых форм глобальной интеграции невозможно в условиях огромных диспропорций, наблюдающихся сегодня в образовании.

Этот общий вывод справедлив и в отношении национальных реалий. В течение последних двух десятилетий в рамках стран наблюдается четкая тенденция в направлении роста неравенства, связанного с доходами. Из 73 стран, по которым имеются данные, неравенство усилилось в 53 странах, на которые приходится 80% общемирового населения. Это вызвано многими факторами, причем неравенство в области образования связано с технологическими изменениями и явлениями более широкого характера. Однако важное значение неравенства в образовании как движущей силы неравенства более общего порядка получает все большее признание. Когда образование становится общим достоянием и охватывает бедные слои, женщин

и маргинализованные группы, появляются перспективы того, что общим достоянием станет и экономический рост. Обеспечение большей справедливости образования способно служить питательной средой для благотворного цикла увеличивающегося роста и ускоренного сокращения масштабов нищеты, который приносит пользу как бедным слоям населения, так и обществу в целом. Взаимосвязь между образованием, с одной стороны, и экономическим ростом и сокращением масштабов нищеты, с другой, иллюстрирует важное значение общего контекста. Школы и системы образования не являются гарантом ускоренного роста или большей справедливости. На отдалении от образования могут сказываться проблемы макроэкономического управления и другие области политики. Если говорить о примере арабских государств, то региональные данные свидетельствуют о слабой взаимосвязи между расширением образования и производительностью (World Bank, 2008d). Увеличение квалифицированной рабочей силы в условиях экономики, характеризующейся низкой производительностью, стагнацией и ростом безработицы, уменьшает экономическую отдачу образования для частных лиц. Оно также может вести к появлению значительных контингентов образованной безработной молодежи и выпускников. В Египте взрослые, имеющие среднее образование, составляют 42% населения и 80% безработных (World Bank, 2008d).

Важную роль играют и другие рыночные факторы. Образование может приносить людям пользу, способствуя приобретению более высокооплачиваемых профессий и повышению их заработков в рамках профессии. В той мере, в которой этими двумя преимуществами в равной степени могут пользоваться женщины и мужчины, образование способно содействовать гендерному равенству в отношении заработка. Однако дискриминация на рынке труда по гендерному признаку может сводить на нет роль образования в качестве фактора равенства. В Пакистане женщины представлены в сфере занятости гораздо меньше мужчин, диапазон профессий, которыми они занимаются, гораздо уже, а работа, которую они в основном выполняют, не требует высокой квалификации и оплачивается значительно хуже. Однако, несмотря на то, что заработки у женщин меньше в отношении всех ступеней образования, экономическую отдачу от образования и приобретенных навыков, выраженную в виде увеличения заработка благодаря дополнительному году школьного обучения, пакистанские женщины ощущают в большей степени, чем мужчины, причем во всех видах экономической деятельности

(за исключением сельского хозяйства), так что образование связано с уменьшением диспропорций в области заработка. Но при этом представленность женщин на рынке труда увеличивается только после получения десятилетнего образования, а в Пакистане (по состоянию на начало 2000-х годов) лишь около 10% женщин имеют образование продолжительностью десять лет и более. Таким образом, барьеры гендерного характера, препятствующие выходу на рынок труда, узкий диапазон профессий, которыми могут заниматься женщины, и ограниченные возможности получения образования подрывают положительное воздействие образования на обеспечение равенства в Пакистане (Aslam et al., forthcoming).

Взаимосвязь между образованием, с одной стороны, и ускорением широкого роста, с другой, могут ослаблять многие факторы. Увеличение среднего числа лет, проведенных в школе, не всегда является надежным косвенным показателем формирования человеческого потенциала. Низкое качество образования и скромные учебные результаты могут не обеспечивать укрепления экономической основы в виде реальных навыков. Рост показателей охвата образованием и его завершения могут иметь лишь ограниченные последствия для человеческого капитала. Аналогичным образом, рост среднего числа лет, проведенных в учебном заведении, не приведет к более справедливому распределению доходов, если значительные группы населения останутся в стороне от этого процесса. Важную роль в этих условиях играет та степень, в которой бедные слои догоняют других в области образования. В конечном счете, среднее число лет, проведенных в школе, является важным показателем человеческого капитала, но далеко не единственным. Важнейшую роль также играют вопросы качества и равенства.

Необходимо признать, что сегодняшнее состояние знаний о складывающихся взаимосвязях между образованием, с одной стороны, и экономическим ростом и сокращением масштабов нищеты, с другой, имеет свои пределы. Разработка экономических моделей может дать нам определенные важные сведения об этих взаимосвязях на основе данных за прошедший период. Будущее всегда неясно, однако очевидно, что оно не будет похоже на прошлое. Глобализация и рост влияния факторов, связанных с базой знаний, на экономический рост, имеют важные последствия для распределения богатств и сокращения масштабов нищеты на национальном и международном уровнях. С учетом того, что знания все шире

Дискриминация на рынке труда по гендерному признаку может сводить на нет роль образования в качестве фактора равенства

Развитие образования ведет к снижению смертности и к улучшению питания и здоровья

признаются в качестве основного фактора обеспечения конкурентоспособности, занятости и перспектив долгосрочного роста, потенциал образования приобретает еще большее значение. В условиях быстрого изменения национальных и международных экономических структур приобретение передаваемых навыков и знаний становится еще более важным.

Обеспечение образования на протяжении всей жизни – одна из основных целей ОДВ – является одним из важнейших условий для адаптации к экономической жизни, основывающейся на знаниях. Людям и странам необходимы системы формального образования, позволяющие им формировать учебные навыки. Им также необходимо иметь в своем распоряжении возможности постоянного обновления навыков и профессионального мастерства. Распространение грамотности и навыков счета останется основной деятельностью всех систем образования, однако развитие и благосостояние человека в двадцать первом веке все больше будут зависеть от расширения возможностей для получения образования средней и последующих ступеней.

Здоровье населения и детская смертность: связь с образованием

Взаимосвязи между образованием и здоровьем населения четко установлены. Развитие образования ведет к снижению уровней детской смертности и к улучшению питания и здоровья, причем даже с учетом таких факторов, как доход. Механизмы положительного воздействия образования на эти области зачастую носят сложный и не до конца понятный характер. Однако его благотворное влияние имеет широкие масштабы. Образование способно предоставлять в распоряжение людей навыки, необходимые для доступа к информации и ее обработки, и вселять в них чувство уверенности, необходимое для востребования того, что им причитается по праву, в том числе предоставления соответствующих услуг их поставщиками. В чем бы точные механизмы этого влияния ни состояли, есть все основания для того, чтобы сделать ОДВ сутью стратегий, предназначенных обеспечить достижение миром в установленные сроки тех ЦРТ, которые связаны с охраной здоровья.

Детская смертность. Одна из международных задач в области развития состоит в уменьшении уровня детской смертности на две трети (ЦРТ 4). Развивающийся мир настолько далек от решения этой задачи, что для ее решения к 2015 г. потребуются огромные усилия. При сохранении сегодняшних тенденций многие страны Африки к югу от Сахары и Южной Азии смогут ее решить не раньше 2050 г.

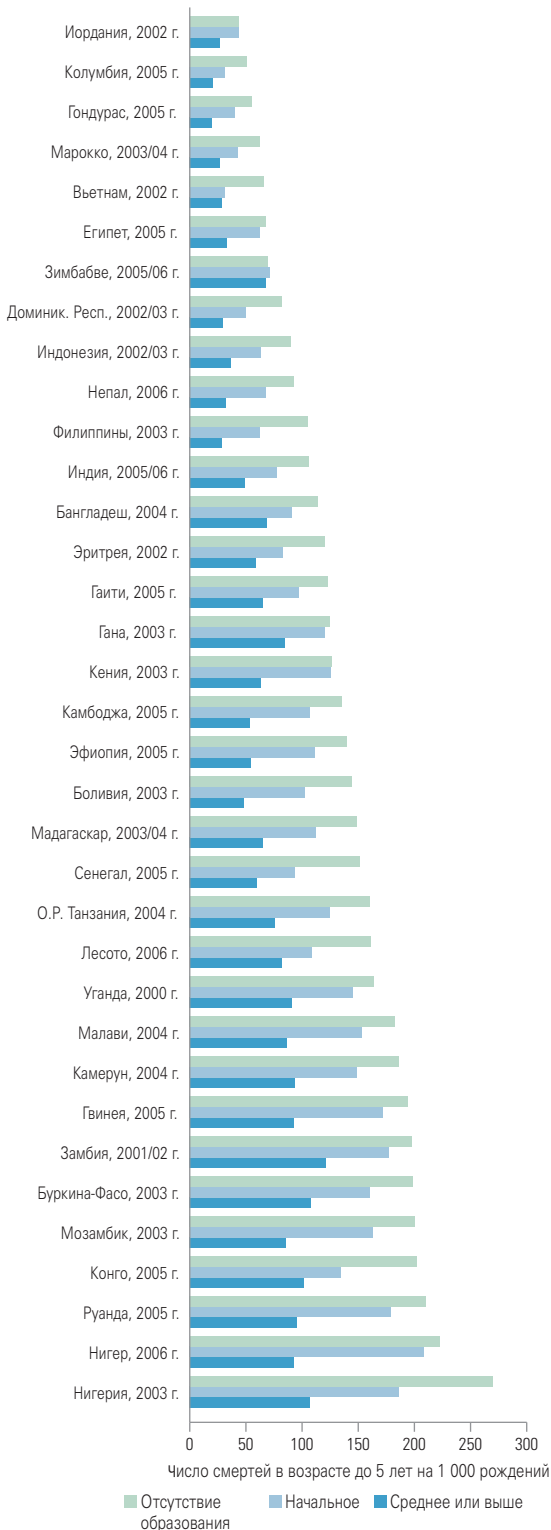
Неспособность ликвидировать разрыв между этими тенденциями и поставленной задачей будет оплачена человеческими жизнями: прогнозируемое отставание к 2015 г. будет означать 4,7 миллиона смертей (см. главу 2). Преодоление гендерных диспропорций и охват девочек школьным образованием являются императивом сами по себе, однако также выступают в качестве наиболее эффективных стратегий для ликвидации этого разрыва.

Взаимосвязь между образованием матери и детской смертностью носит нестандартный характер. Наличие у матерей начального образования ведет к сокращению детской смертности почти в два раза на Филиппинах и примерно на одну треть в Бразилии. В других странах, таких как Гана и Нигер, начальное образование дает более скромные результаты. В наибольшей степени они проявляются на последующих ступенях (диаграмма 1.3). Наличие у матерей среднего или высшего образования ведет к резкому снижению уровней детской смертности почти во всех странах, зачастую в гораздо большей степени, чем наличие только начального образования. Это свидетельствует в поддержку доводов о необходимости в том, чтобы цели образования и гендерного равенства не ограничивались начальным образованием. Не говоря уже о таких аспектах, как права человека и экономические соображения, связанные с охватом девушек средним образованием, все более очевидно, что сохранение ограниченных возможностей в этой области будет иметь печальные последствия для здоровья населения и для решения задач, поставленных в рамках ЦРТ.

Какие причины лежат в основе того, что уровни смертности ниже среди детей, чьи матери более образованы? Механизмы этого влияния в разных странах различны, однако сюда входят такие вопросы, как питание, интервалы между родами и использование профилактических мер (Malhotra and Schuler, 2005). Одним из примеров является то, что с уровнями образования позитивно коррелируются уровни вакцинации детей (диаграмма 1.4).

Материнская смертность. Уровень образования также заметно сказывается на уровне материнской смертности. Осложнения при беременности и родах являются одной из главных причин смерти и инвалидности среди женщин производительного возраста и уносят свыше 500 000 жизней в год. Анализ тренда в области материнской смертности проблематичен из-за больших погрешностей в оценках, однако наиболее надежные оценки за 1990–2005 гг.

Диаграмма 1.3 Смертность детей в возрасте до 5 лет и ступень образования матери (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



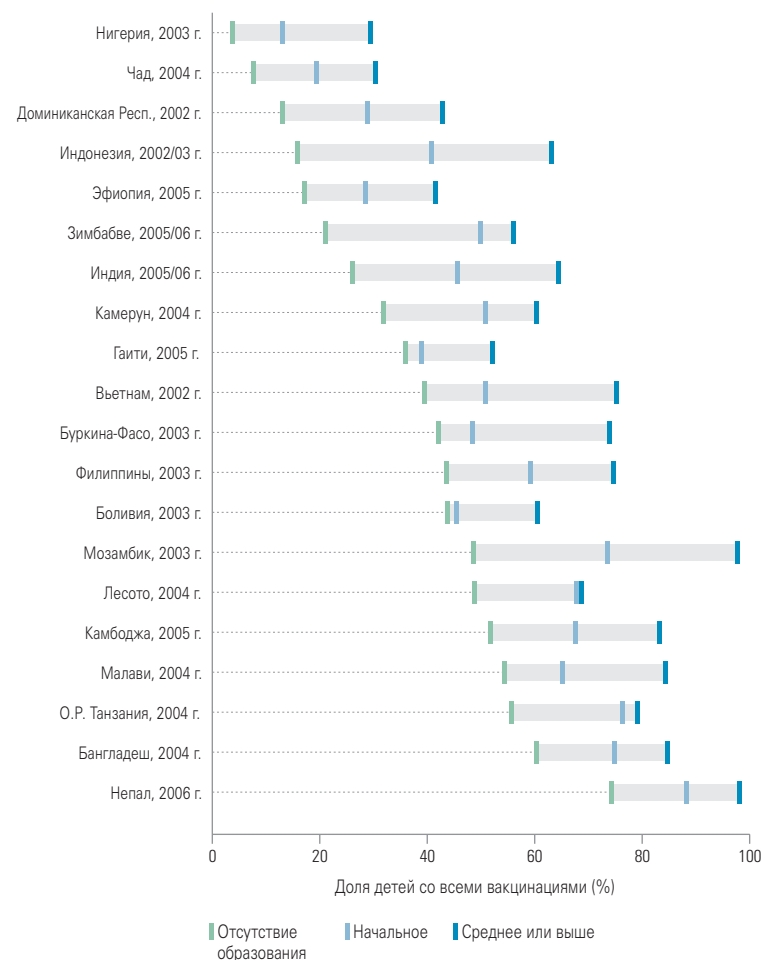
Источник: Macro International Inc. (2008).

показывают, что уровни смертности сокращаются гораздо медленнее, чем это необходимо для достижения поставленной в рамках ЦРТ 5 задачи, состоящей в их сокращении на 75% (WHO et al., 2007). Факторы риска включают недостаточное питание, анемию и малярию.

Риск можно значительно уменьшить путем правильного дородового ухода. Наряду с непосредственными преимуществами, которые приносит контроль за ходом беременности, женщины, получающие дородовой уход, чаще получают и другие услуги в области охраны здоровья, предпочитают рожать в соответствующих медицинских учреждениях и в

Тенденции в развивающемся мире не позволяют выполнить задачи по снижению уровней детской и материнской смертности

Диаграмма 1.4 Вакцинация детей и ступень образования матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются (процентная доля детей в возрасте одного года, получивших отдельные прививки ко времени проведения обследования)



Примечание: «Все прививки» означает БЦЖ (противотуберкулезная), противокоревая и три дозы АКДС и полиовакцины (исключая ОПВ).
Источник: Macro International Inc. (2008).

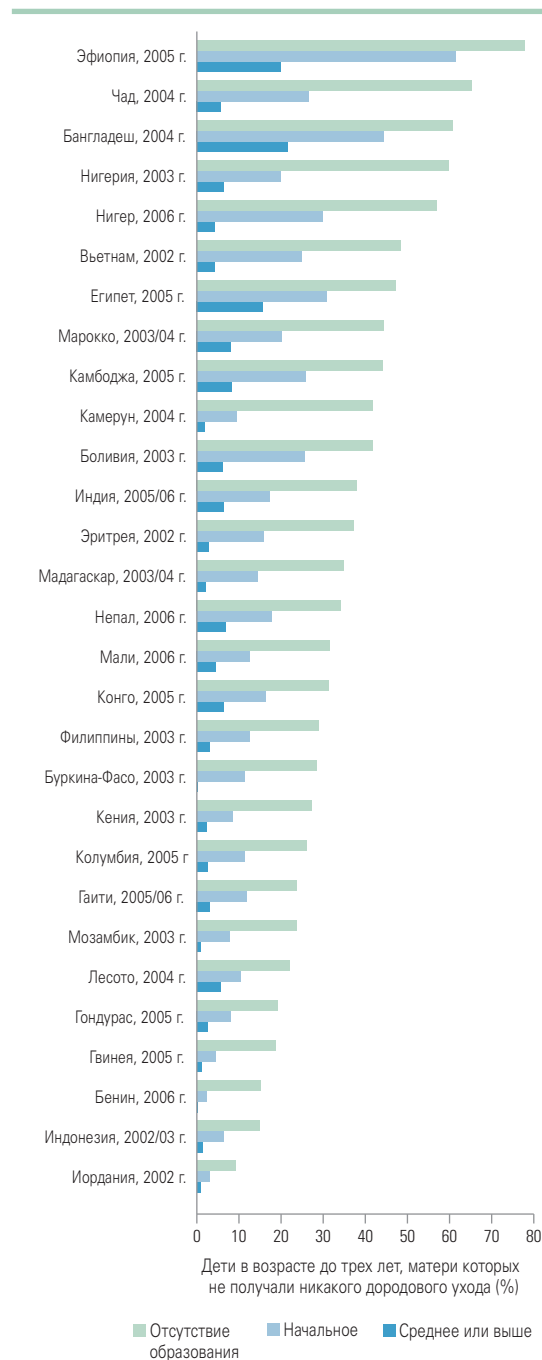
Около одной трети детей в возрасте до пяти лет страдают отставанием в росте, что сказывается на когнитивном развитии и здоровье

случае послеродовых осложнений обращаются к специалистам (Ram and Singh, 2006). Следует подчеркнуть, что взаимосвязь между дородовым уходом и благосостоянием матери в огромной степени зависит от качества этого ухода, однако его эффективное осуществление может резко снизить смертность как матерей, так и младенцев (Carolli et al., 2001; Osungbade et al., 2008). Образование играет здесь важную роль в связи с тем, что оно позитивно связано с количеством обращений за дородовым уходом. Это отыносится как к начальному, так и среднему образованию, хотя и здесь тоже наиболее заметный эффект дает среднее образование (диаграмма 1.5). Воздействие образования сказывается различными путями, начиная от доступа к информации и последствий расширения прав и возможностей и кончая спросом на конкретные услуги. Как и в отношении других областей, здесь следует подчеркнуть, что настоятельную необходимость в акценте государственной политики на образовании женщин обуславливают не вопросы расширения доступа к дородовому уходу – задачи обеспечения гендерного равенства коренятся в таком основном праве человека, как право на образование, а не в побочных преимуществах. Однако любая страна, обеспокоенная вопросами благосостояния матери и ребенка, должна подходить к свидетельствам, представленным в диаграмме 1.5, как к важному показателю того, что отсутствие гендерного паритета в образовании оплачивается человеческими жизнями, пусть даже на первый взгляд это не столь очевидно.

Питание. Около одной трети детей в возрасте до пяти лет страдают отставанием в росте, что сказывается на когнитивном развитии и зачастую приводит к фатальным последствиям (см. главу 2). Отставание в росте является одним из косвенных показателей голода, распространенность которого в соответствии с ЦРТ 1 к 2015 г. должна быть сокращена вполнину. И здесь тоже сегодняшние тенденции говорят о том, что эта задача выполнена не будет, причем наименьший прогресс наблюдается в странах Африки к югу от Сахары и в Южной Азии, где отставание в росте наиболее распространено. Сравнительный анализ по странам позволяет предположить, что образование является мощным средством для борьбы с этой проблемой. В рамках одного недавнего исследования с использованием данных опроса домашних хозяйств было обнаружено, что получение матерью законченного начального образования уменьшило риск отставания ребенка в росте на 22% в Бангладеш и на 26% в Индонезии (Semba

et al., 2008), причем эти данные учитывают такие факторы, как благосостояние, место проживания и размеры семьи. Более высокие уровни образования родителей коррелируются

Диаграмма 1.5 Дородовой уход и степень образования матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются



Источник: Macro International Inc. (2008).

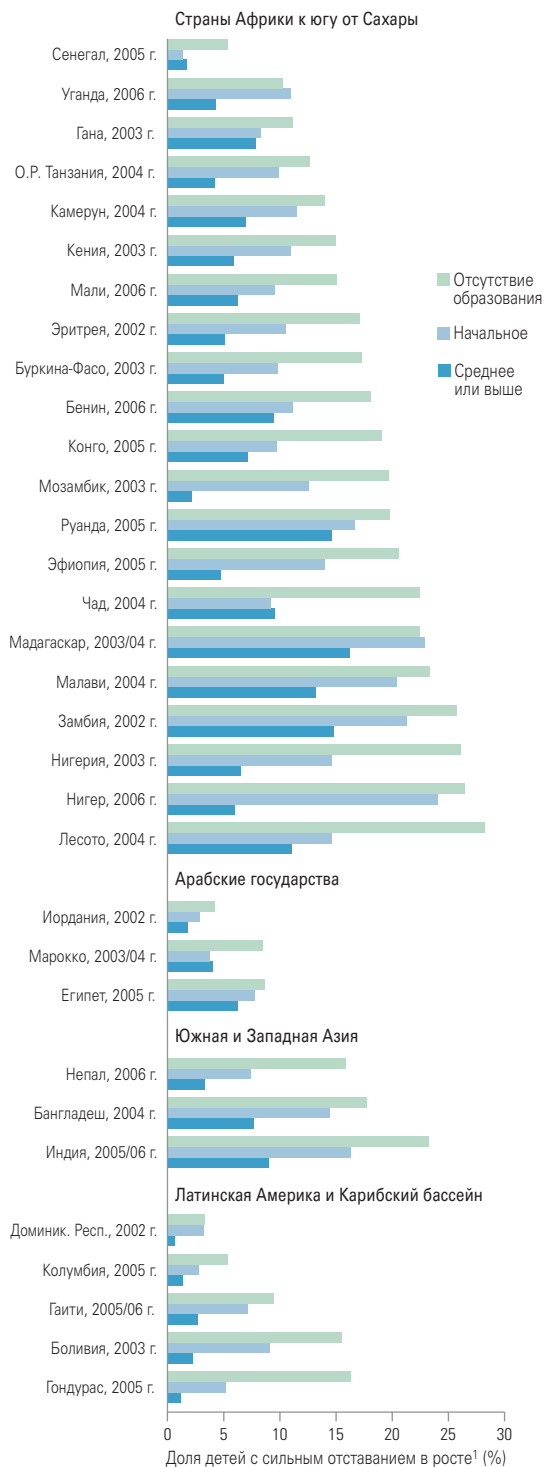
с увеличением использования широкого круга элементов, необходимых для здоровья, включая вакцинацию детей, прием витамина А и использование йодизированной соли.

Отмечаются и другие положительные эффекты, обуславливающие взаимосвязь между образованием матери и физическим ростом ребенка. Один из них состоит в том, что получившая образование мать обладает в семье более высоким авторитетом в вопросах использования ресурсов. Во многих контекстах матери в большей степени, чем отцы, направляют семейные ресурсы на нужды кормления ребенка (Huq and Tasnin, 2008). Как показывает диаграмма 1.6, обратная взаимосвязь между отставанием ребенка в росте и образованием матери просматривается в широкой группе стран и во всех развивающихся регионах.

ВИЧ/СПИД. В рамках ЦРТ 6 поставлена задача «остановить к 2015 г. распространение ВИЧ/СПИДа и положить начало тенденции к сокращению заболеваемости». Есть убедительные свидетельства того, что начальное образование оказывает значительное позитивное воздействие на знания о профилактике ВИЧ, а влияние среднего образования еще сильнее (Herz and Sperling, 2004). В рамках одного исследования, охватывающего 32 страны, было обнаружено, что вероятность наличия знаний о ВИЧ/СПИДе в пять раз больше проявляется у женщин, получивших образование выше начальной ступени, чем у неграмотных женщин (Vandemoortele and Delmonica, 2000). Системы образования могут играть гораздо более активную и эффективную роль в борьбе с ВИЧ/СПИДом путем преподавания и информационно-разъяснительной работы, касающейся поведения с повышенным уровнем риска.

Каждая из рассмотренных выше областей говорит о возможностях образования в деле ускорения прогресса по достижению ЦРТ. При этом в ряде важных аспектов статичная картина некоторых преимуществ образования скрывает определенные динамичные успехи, которые требуют времени. Например, расширение доступа женщин к образованию дает суммарные преимущества, связанные с межпоколенческими положительными последствиями, поскольку уровень образования матери является одним из сильнейших факторов, определяющих стремление ее дочерей пойти в школу (Alderman and King, 1998; UN Millennium Project, 2005a). К сожалению, потери тоже носят суммарный характер.

Диаграмма 1.6 Сильное отставание в росте детей в возрасте до трех лет и образование матери, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются



Сегодняшний дефицит образования станет причиной потерь для человечества в будущем

1. Сильное отставание в росте определяется у ребенка, если показатели его роста находятся на три и более стандартных отклонения ниже среднего значения, установленного для данного возраста (см. глоссарий).
Источник: Macro International Inc. (2008).

Подобно тому, как показатели детской смертности и отставания в росте сегодня были бы гораздо ниже, если бы образование в 1990-х годах характеризовалось более заметным прогрессом, так и сегодняшний дефицит образования станет причиной потерь для человечества в будущем. Улучшение образовательных возможностей, особенно для девочек, является не только приоритетной задачей само по себе, но и имеет важное значение для улучшения образования будущего поколения, а также для достижения более широких целей, связанных с питанием и здоровьем населения.

Демократия и гражданственность – от местного уровня к глобальному

Образование далеко не ограничивается тем, что происходит в школе. Посредством образования общество укореняет свои ценности и идеи и позволяет своим гражданам обрести навыки. Основное внимание в настоящем докладе уделяется управлению образованием. Как сказал Нельсон Мандела, «образование – это самое мощное средство, которое вы можете применить для преобразования мира».

Некоторые из наиболее сильных форм воздействия образования проявляются через механизмы демократии и участия. История изобилует примерами того, что это воздействие не носит ни всеобщего, ни прямолинейного характера. И в прошлом, и в настоящем есть немало примеров обществ, которые, имея хорошо образованных граждан, тем не менее не могут считаться образцом демократии. И есть страны с относительно низким уровнем образования, определяемым показателями грамотности и среднего числа лет школьного обучения, где хорошо развиты демократические традиции. Индия, например. И все же образование создает для демократии благоприятную среду. Оно способно предоставлять в распоряжение граждан навыки, мировоззренческие установки и нормы, которые необходимы для того, чтобы требовать у правительства отчета в его действиях, противостоять автократии и давать оценку политике, сказывающейся на жизни народа (Glaeser et al., 2006). На индивидуальном уровне образование является важнейшим определяющим фактором возможности – грамотности, уверенности в себе, мировоззрения – участия человека в жизни общества (Sen, 1999). Например, когда образование получают представители бедных и маргинализованных групп, возрастает вероятность их участия в работе местных

политических структур и автономных органов, на которые возложены функции управления образованием, здравоохранением и водными ресурсами (Alsop and Kurey, 2005).

Не только образование имеет важное значение для демократии. Одно международное исследование продемонстрировало важную роль как среднего уровня образования, так и образования, полученного большинством представителей общества, в деле создания условий для демократии (Castello-Climent, 2006). Поучительные данные были недавно получены по странам Африки к югу от Сахары. Анализ данных национального исследования, проведенного в Малави, показал, что даже начальное школьное обучение содействует формированию демократических установок граждан и отрицанию недемократических альтернатив (Evans and Rose, 2007b). Эти выводы убедительно подтверждаются результатами исследования, проведенного в 18 странах Африки и посвященного взаимосвязям между образованием и демократическим мировоззрением (Evans and Rose, 2007a). После учета широкого круга факторов, связанных с религией, возрастом, полом и политическими предпочтениями, был сделан вывод, что обучение в школе является беспрецедентно мощным социальным фактором, объясняющим приверженность демократическим воззрениям. Кроме того, воздействие образования возрастает в прямой зависимости от его уровня. Имеющие начальное образование люди, достигшие возраста, необходимого для участия в выборах, выступают в поддержку демократии в 1,5 раза чаще, чем люди без образования, а в отношении лиц со средним образованием этот показатель возрастает до трех. И в этой области демократизирующее воздействие образования, судя по всему, проявляется через механизмы участия и информации: более высокий уровень образования в заметной мере связан с расширением участия в политической дискуссии, политических знаний и доступа к информации, предоставляемой СМИ.

Следует с осторожностью подходить к экстраполяции выводов исследований, проведенных по группе стран в одном регионе, и к их распространению на другие регионы. Нет какой-то единой модели демократического управления, не говоря уже об универсальном рецепте для развития демократических институтов. Однако даже при этом данные по Африке настойчиво заставляют предположить, что капиталовложения в образование высокого качества могут быть одним из наиболее

Между образованием, гражданственностью и принятием решений на информированной основе существует сильная взаимосвязь

эффективных средств противостояния автократии и отсутствию подотчетности в управлении.

Взаимосвязь между образованием и гражданственностью не ограничивается демократическим мировоззрением. Одна из причин, по которой образование благоприятствует демократии, состоит в том, что оно может способствовать развитию информационно обоснованных суждений в отношении вопросов, которые должны решаться посредством национальной политики. В любой стране публичное обсуждение и критический анализ таких вопросов – способны вести к оптимизации процесса принятия решений. И в этой области, как и в других, о которых говорилось выше, то, что справедливо в отношении национального уровня, справедливо и для международной жизни. Один из аспектов глобальной интеграции состоит в том, что правительства и народы по всему миру сталкиваются с проблемами – в областях финансов, торговли, безопасности, устойчивости окружающей среды, – которые не признают национальных границ. Образованию принадлежит ведущая роль в укреплении национальной и международной поддержки многостороннего управления, необходимого для решения таких проблем.

Примером может служить проблема изменения климата. Роль науки в развитии навыков и технологий, от которых все больше зависят производительность, занятость и процветание, хорошо известна. Менее пристальное внимание уделяется роли естественно-научного образования в деле повышения информированности детей о серьезнейших экологических вызовах, с которыми сталкивается их поколение. Изменение климата ставит особенно серьезный ряд проблем для человечества в целом в долгосрочном плане и для бедных слоев, в частности, в среднесрочном плане. Понимание причин изменения климата затрудняется сложным характером процессов, влияющих на накопление парниковых газов в атмосфере. Еще более затруднена оценка последствий этого явления в результате его протяженности во времени и неопределенностей в отношении того, когда и где эти последствия проявятся и как на них будут реагировать экосистемы. Аналогичным образом, любая оценка ответных мер в области политики на национальном или международном уровне должна учитывать широкий круг вопросов – от энергетической политики до подходов к совместному несению расходов в рамках любых двусторонних соглашений.

Понимание научных аспектов изменения климата является первым важнейшим шагом в направлении повышения информированности, которое необходимо в качестве движущей силы политических решений, связанных с этой угрозой. Это нужно и в техническом плане, и в плане того, чтобы люди в достаточной мере понимали имеющуюся информацию для оценки соответствующей деятельности – или бездеятельности – своих правительств. Оценка научно-технической грамотности 15-летних учащихся, проведенная в рамках ПМОУ в 2006 г., позволяет сделать ряд важных выводов (OECD, 2007b). После их публикации основное внимание обратили на уровень знаний в различных странах и меньший акцент был сделан на новаторском обследовании, посвященном изучению взаимосвязи между естественно-научной грамотностью и глобальными экологическими проблемами. Результаты этого обследования говорят о следующем:

- Во всех участвующих в обследовании странах была отмечена сильная взаимосвязь между уровнями информированности об экологических проблемах и успеваемостью в области естественно-научных дисциплин. В среднем увеличение на одну единицу в рамках композитного индекса экологической информированности ПМОУ было связано с повышением успеваемости на 43 оценочных балла.
- Была отмечена сильная взаимосвязь между знаниями в области естественно-научных дисциплин и экологической информированностью широкой общественности. Большинство граждан в странах, в среднем продемонстрировавших знания в области естественно-научных дисциплин на уровне ниже порога базовой грамотности (составляющего 450 оценочных баллов), были в меньшей степени информированы об экологической проблематике.
- Во всех обследованных странах ОЭСР была отмечена взаимосвязь между более высокой успеваемостью в области естественно-научных дисциплин и более высоким чувством ответственности в отношении устойчивого развития. Другими словами, учащиеся, продемонстрировавшие научные знания более высокого уровня, отличались, по их самооценке, более высоким уровнем ответственности в отношении окружающей среды.

Ускорение прогресса в направлении ОДВ требует проявления странами и донорами более твердой приверженности обеспечению равенства в образовании

Эти результаты говорят о потенциальной двойной отдаче. Высокая успеваемость в области естественно-научных дисциплин и уровень информированности об экологических проблемах, как правило, сопутствуют друг другу и ассоциируются с чувством ответственности в деле оказания поддержки управлению окружающей средой на устойчивой основе. И наоборот, низкая успеваемость в области естественно-научных дисциплин ассоциируется с более низкими уровнями знаний в области экологической проблематики. Несостоятельность естественно-научного образования приведет к тому, что общественные дискуссии по таким вопросам, как изменение климата и более широкие экологические проблемы, будут носить более ограниченный и менее информированный характер. Это, в свою очередь, будет означать снижение уровня требований к правительству в отношении принятия мер. В области решения глобальных задач и проблем, связанных с глобальным потеплением, а также вопросов более общего плана ОДВ принадлежит важнейшая роль в качестве информационного ресурса на службе преобразований национального и международного характера. □

Заключение

Многого удалось достичь после того, как правительства поставили свои подписи под Дакарскими рамками действий. Прогресс в области образования – возможно, больше, чем в любой другой области, – свидетельствует о том, сколь большую роль могут играть международные обязательства. Однако это не снимает с повестки дня необходимости в неотложных действиях и более активной политической роли. Основной вывод состоит в том, что продолжение деятельности привычными темпами оставит мир вдалеке от решения поставленных задач. А как показано в настоящей главе, неудачи в сфере образования обходятся дорого.

Отказ от ведения дел привычным образом потребует изменений на многих уровнях. В центр повестки дня в области ОДВ должно быть поставлено равенство. В главе 2 продемонстрировано, что неравенство образовательных возможностей является серьезнейшим препятствием на пути достижения Дакарских целей. Для устранения этого препятствия необходимы политическое руководство и политические стратегии, направленные на решение проблем, лежащих в основе обездоленности.

Основную обеспокоенность вызывают вопросы управления. Задача надлежащего управления в сфере образования, как и в других областях, состоит в укреплении подотчетности и в предоставлении людям права голоса при принятии решений, которые сказываются на их жизни, с тем чтобы обеспечить предоставление услуг высокого качества. Надлежащее управление также является вопросом социальной справедливости и равенства. Образование для всех, как это вытекает из самого этого термина, подразумевает, что все граждане имеют равные права на качественное образование. Воплощение принципов надлежащего управления на практике связано с реформами институциональных механизмов, обеспечивающих взаимосвязь детей и родителей со школами, местными органами образования и национальными министерствами. К сожалению, разработка реформ в области управления зачастую опирается на шаблонные модели, дающие ограниченную отдачу, особенно для бедных, маргинализированных и обездоленных групп населения.

Ускорение прогресса в направлении ОДВ и целей, поставленных в Дакарских рамках действий, является условием для ускорения прогресса в направлении ЦРТ. Более того, это является условием для формирования более равноправных и более устойчивых форм глобализации. Однако ускорение прогресса в направлении ОДВ невозможно без гораздо более твердой приверженности, которую национальные правительства и международные доноры должны проявлять в отношении вопросов равенства в образовании. Вопросы равенства должны стать сутью повестки дня в области ОДВ. В настоящем докладе рассматриваются факторы, обуславливающие важное значение вопросов равенства, и возможные меры на национальном и международном уровнях, способные содействовать преодолению неравенства. ■

Питательный завтрак (Лесото)



© Gideon Mendel/Corbis

Запись на курсы ликвидации неграмотности в Гондурасе



© Neil Cooper/PANOS

Поддержка и похвала из уст учителя (начальная школа в Джибути)



© Giacomo Pirozzi/PANOS



© Gideon Mendel/Corbis

Ребенок-инвалид принимает участие в игре (Соединенное Королевство)



Глава 2

Дакарские цели: мониторинг прогресса и проблемы неравенства

В этой главе на основе использования самых последних международных данных дается общий обзор прогресса на пути к достижению шести целей образования для всех (ОДВ), намеченных в Дакарских рамках действий 2000 г., оцениваются достижения с учетом поставленных целей, проводится сравнение положения в области образования в различных странах и определяются тенденции. Рассматривая не только средние национальные показатели, глава затрагивает проблему неравенства, связанного с такими факторами, как уровень благосостояния, гендерные проблемы, место жительства и с другими признаками, влияющими на формирование неблагоприятных условий. Преодоление неравенства позволило бы ускорить прогресс на пути к намеченным целям, открывая при этом более широкие возможности для общества.

Введение	48
Воспитание и образование детей младшего возраста: предстоит пройти долгий путь	50
Прогресс в достижении ВНО: страны на распутье	67
Среднее и последующее образование: некоторые достижения	100
Удовлетворение потребностей молодежи и взрослых в обучении на протяжении всей жизни	107
Грамотность взрослых: проблема, которой по-прежнему уделяется мало внимания	109
Оценка гендерных диспропорций и неравенства в образовании	114
Обеспечение справедливости и качества обучения	126
Образование для всех: измерение общих достижений	142

Введение

Пословица «Чтобы что-то улучшить, это надо сначала измерить», говорит о важности мониторинга прогресса на пути к достижению целей ОДВ. Эффективная оценка может послужить ориентиром для разработки политики, сосредоточения внимания на поставленных задачах, своевременного предупреждения о недостатках, стимулирования дискуссий, проведения обоснованной информационно-разъяснительной работы и укрепления подотчетности. На международном уровне межнациональный мониторинг может способствовать определению областей, где имеется успешная практика, а также тех случаев, когда работа ведется неэффективно. Прежде всего, мониторинг в области ОДВ важен потому, что он отслеживает прогресс на пути к целям, достижение которых в конечном счете позволит улучшить качество жизни людей путем расширения их возможностей и преодоления неравенства.

Мониторинг играет особую роль, когда речь идет о международных целях. Слишком часто в прошлом правительства созывали саммиты высокого уровня по вопросам развития, ставили дерзновенные задачи, но не выполняли их. Образование не является исключением из этого правила. За десятилетие до Дакарского всемирного форума по образованию на Всемирной конференции по образованию для всех, состоявшейся в Джомтьене (Таиланд), была поставлена задача достижения всеобщего начального образования (ВНО) к 2000 г. наряду с широким спектром аналогичных грандиозных целей. Полученные результаты были менее впечатляющими, чем поставленные задачи. Правительства стран и доноры были далеки от выполнения своих обязательств, однако это произошло из-за того, что не было тщательного изучения положения. Одно из различий между обязательствами, объявленными в Джомтьене, и теми, которые были приняты в Дакаре, заключается в том, что в последнем случае они стали предметом пристального мониторинга, который проводится с 2000 г. в рамках Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.

В докладе за этот год мы определяем те области, где достигнут прогресс, и заблаговременно предупреждаем о возможных неудачах. По мере приближения конечного срока для достижения некоторых Дакарских целей, установленного на 2015 г., необходимость отхода от практики обычного ведения дел становится все более настоятельной.

Одной из наиболее важных, ограниченных по срокам задач в Дакарских рамках действий является обязательство достичь ВНО к 2015 г. – обязательство, подтвержденное также в целях в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ). В настоящем докладе отмечается, что прогресс в направлении к этой цели систематически сдерживался в силу того, что вопросу обеспечения равенства не уделялось большого внимания в повестке дня в области ОДВ, а также в силу проблем с повышением качества образования. Доклад сосредоточен на четырех областях, которые имеют центральное значение для достижения ОДВ к 2015 г.:

- **Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ).** То, что происходит в период между рождением ребенка и поступлением в начальную школу, имеет важнейшее значение. В этой области доклад показывает мрачную картину. В развивающихся странах примерно один из трех детей, поступающих в начальную школу, имеет недостатки в когнитивном развитии, иногда невосполнимые, в результате недостаточного питания или заболеваний. Это отнюдь не надежная основа для ВНО. Многие правительства не принимают необходимых срочных мер для того, чтобы разорвать связь между недостаточным питанием детей и утратой образовательных возможностей. Прогресс в обеспечении высококачественного дошкольного образования и воспитания – жизненно важного условия для обучения на протяжении всей жизни и обеспечения большей справедливости – остается медленным и неравномерным. А те, кому программы ВОДМ могли бы принести наибольшую пользу, имеют меньше всего шансов получить к ним доступ.
- **Охват начальным образованием и его завершение.** Прогресс на пути к ВНО после Дакара ускорился. Особенно больших успехов достигли страны Африки к югу от Сахары, причем многие правительства повысили тот приоритет, который они придают базовому образованию. Число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшается. Тем не менее, в конечном счете прогресс необходимо измерять с учетом контрольного показателя, установленного в Дакаре, – достижения ВНО к 2015 г. При сохранении нынешних тенденций эта цель не будет достигнута. В *Докладе по мониторингу ОДВ за 2008 г.* приводятся прогнозы в отношении 134 стран, на которые в 2006 г. приходилось 64% детей начального школьного возраста, не обучавшихся в школе. Результаты указывают на то, что в одних только

этих странах в 2015 г. все еще будет насчитываться около 29 миллионов детей, не охваченных школьным образованием. Важно отметить, что в силу отсутствия данных эти прогнозы не включают такие страны, как Демократическая Республика Конго или Судан. Хотя эти тенденции можно изменить, нынешнее положение вызывает беспокойство. Для того чтобы поставленные цели были достигнуты, правительства должны придавать большее значение решению тройной задачи – охват всех детей школьным образованием, обеспечение того, чтобы они не выбывали в процессе обучения и оказание им необходимой поддержки для завершения учебного цикла. Некоторые наиболее бедные страны мира продемонстрировали, что быстрый прогресс возможен. Однако глубоко укоренившееся, сохраняющееся неравенство возможностей, связанное с такими факторами, как различия в уровнях благосостояния, гендерные проблемы, место проживания, принадлежность к языковой группе, а также с другими признаками обездоленности, представляет собой серьезное препятствие для ВНО. Для стран, приблизившихся к цели ВНО для прохождения последней мили, потребуются практические стратегии, необходимые для того, чтобы охватить наиболее маргинализированные слои населения. Уделение большего внимания вопросам обеспечения справедливости позволит ускорить прогресс во всех странах.

- **Императив – качество.** Конечной целью ОДВ является обеспечение того, чтобы дети получали образование, которое обогащает их жизнь, расширяет их возможности, позволяет им участвовать в жизни общества. Многие из того, что происходит сегодня в области образования, не отвечает этим критериям. Несмотря на серьезную нехватку данных для проведения межнационального мониторинга качества образования, масштабы этой проблемы становятся все более очевидными. Во многих развивающихся странах абсолютные уровни грамотности настолько низкие, что миллионы детей оканчивают начальную школу, не приобретая базовых навыков грамотности и навыков счета. Международные оценки успеваемости учащихся указывают на очень большой разрыв между развитыми и развивающимися странами. Этот разрыв дополняется значительными диспропорциями в учебных результатах внутри самих стран. Проблемы качества образования зачастую усугубляются ветхостью школьных зданий во многих странах и серьезной нехваткой учителей.

Частичные прогнозы указывают на то, что более 29 миллионов детей начального школьного возраста все еще не будут обучаться в школе в 2015 г.

- **Прогресс на пути к гендерному паритету.** Достигнут впечатляющий прогресс на пути к обеспечению гендерного паритета на ступенях начального и среднего образования. И все же многие страны не смогли достичь цели гендерного паритета к 2005 г. К этой группе относятся сегодня страны Южной Азии и страны Африки к югу от Сахары. Гендерные диспропорции в образовании зачастую усиливаются другими факторами, определяющими неблагоприятное положение, такими как нищета и этническая принадлежность, однако опыт стран говорит о том, что паритет может быть достигнут, если страны проявят решимость к этому, подкрепленную политикой, направленной на устранение основных препятствий.

Намерение сосредоточить усилия на четырех приоритетных областях не отменяет важности решения более широкого пакета задач в области ОДВ. Действительно, отличительной чертой повестки дня ОДВ является то, что она рассматривает все шесть целей как часть единых, всеобъемлющих комплексных рамок. В этом отношении Дакарские рамки действий значительно шире, чем рамки целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, которые касаются только достижения ВНО и гендерного паритета, что является неоправданно ограничительным подходом. В этой главе рассматриваются также вопросы послесреднего образования, расширения возможностей обучения молодежи и распространения грамотности среди взрослых. Кроме того, в заключительном разделе приводятся обновленные данные в отношении индекса развития ОДВ (ИРО) – композитного показателя общего прогресса. □

Воспитание и образование детей младшего возраста: предстоит пройти долгий путь

Цель 1: Расширение и совершенствование комплексных мер по уходу за детьми младшего возраста и их воспитанию, особенно в отношении наиболее уязвимых и обездоленных детей.

Путь к образованию для всех начинается задолго до начальной школы. Надлежащее питание, хорошее здоровье и эмоциональное спокойствие, богатая языковая среда в домашних условиях в течение первых лет раннего детства имеют важнейшее значение для последующего успеха в обучении и в жизни. Тем не менее, миллионы детей не имеют таких возможностей и в своем раннем возрасте замкнуты в длительных циклах лишений. Неспособность обеспечить детям заботу в раннем возрасте сдерживает общий прогресс на пути к целям ОДВ, поставленным в Дакаре.

Тщательно разработанная политика в области воспитания и образования детей раннего возраста является мощным «противоядием» от унаследованных неблагоприятных условий. Вместе с тем, данные мониторинга говорят о том, что многим правительствам не удается применить это «противоядие» в двух ключевых областях.

Первой областью является здоровье ребенка. В развивающихся странах каждый третий ребенок в возрасте шести лет, который пойдет в начальную школу, страдает от того, что его физическому состоянию, умственным способностям и долгосрочным перспективам обучения нанесен непоправимый ущерб в результате недостаточного питания и слабого здоровья. Это имеет важные, но часто игнорируемые последствия для образования. Охват детей начальным школьным образованием является важной частью обещания, данного в Дакаре. Когда жизни столь многих детей, поступающих в начальную школу, искалечены болезнями и голодом, только лишь улучшение доступа не станет надежной основой для образования для всех. Именно поэтому правительствам срочно необходимо укрепить связь между здоровьем ребенка и образованием.

Другой областью, вызывающей озабоченность, является дошкольное воспитание. Несмотря на то, что во всем мире охват дошкольным

воспитанием увеличивается, высококачественные услуги в этой области остаются недоступными для большинства детей. Это особенно относится к детям в наиболее бедных странах и к наиболее обездоленным из них. Результатом становится увеличение неравенства: те дети, которые могли бы получить от ВОДМ наибольшую пользу, с наименьшей вероятностью будут иметь доступ к таким услугам.

Этот раздел основан на всеобъемлющем анализе положения в области ВОДМ, который дан во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2007 г.* Он состоит из трех частей. После краткого обзора этапов развития ребенка во втором подразделе рассматриваются вопросы детского здоровья и питания – двух основных факторов развития в малолетнем возрасте и обучения на протяжении всей жизни. Если для оценки результатов в качестве контрольного показателя использовать цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия (ЦРТ), то можно сделать однозначный вывод: в международном масштабе правительства не обеспечивают для детей необходимых условий. Третий подраздел посвящен вопросу о предоставлении услуг в области ВОДМ.

Важнейшее значение первых лет жизни

Развитие ребенка начинается в утробе матери, где оно зависит от состояния ее здоровья и питания. В период от рождения до трех лет происходит быстрое когнитивное, языковое, эмоциональное и моторное развитие, при этом очень быстрое расширение словарного запаса начинается в возрасте приблизительно 15–18 месяцев. Развитие ребенка после трех лет характеризуется приобретением все более сложных навыков социального поведения, решения проблем, а также способностей, предшествующих грамотности, на основе ранее достигнутых успехов (Harvard University Center on the Developing Child, 2007; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Это критически важный период для приобретения когнитивных навыков, которые позволят детям учиться в школе и окажут влияние на их шансы в жизни во взрослом возрасте.

На когнитивное развитие влияют многие факторы. Генетические факторы дополняются социальными и экологическими воздействиями в определении физиологических процессов, посредством которых нейроны мозга формируют сенсорные цепочки, в свою

очередь определяющие когнитивное развитие и поведение (Abadzi, 2006). Неврологические исследования продолжают расширять наши знания об этих процессах. Важное значение имеют физиологические факторы. Недостаточное питание или дефицит микроэлементов в первые два года жизни ребенка могут сдерживать развитие мозга и функционирование центральной нервной системы, имея необратимые последствия (Grantham-McGregor and Baker-Henningham, 2005; *The Lancet*, 2008). Другие процессы связаны с качеством домашней среды, включая уход за ребенком и его когнитивное стимулирование. Одним из наиболее мощных негативных факторов в домашней среде для ребенка является бедность (Farah et al., 2005; Noble et al., 2007). Воздействие бедности имеет кумулятивный характер: плохое когнитивное развитие ведет к более слабым учебным результатам и к более ограниченным возможностям в жизни.

Простым выводом из сложных исследований в нейрокогнитивной области является то, что опыт ребенка в раннем возрасте имеет важнейшее значение. Нет быстрого средства для компенсации тех лишений, которые ребенок пережил в раннем возрасте, и быстрых методов исправления недостатков его когнитивного развития. Ущерб, причиненный когнитивному развитию ребенка в раннем возрасте, остается на всю жизнь.

Лучше предотвратить такой ущерб, чем исправлять его, как с точки зрения справедливости, так и эффективности. Несправедливо, чтобы дети имели меньше шансов в жизни в силу различных обстоятельств (например, бедные родители), которые находятся вне их контроля. Аргументы в пользу эффективности ВОДМ подкрепляются свидетельствами получения более высокой личной и социальной отдачи, причем не только в плане лучших учебных результатов, повышения производительности и уровня дохода, но также и с точки зрения улучшения здоровья и сокращения преступности. Как отмечал лауреат Нобелевской премии экономист Джеймс Хекман: «Помощь, оказываемая детям из неблагоприятной среды в раннем возрасте, дает не только положительные результаты в плане эффективности и обеспечения справедливости, она повышает производительность отдельных лиц, рабочей силы и общества в целом, позволяя сократить неравенство в жизни и содействуя исправлению той несправедливости, которая возникла при рождении» (Heckman and Masterov, 2004, p.5).

Недостаточное питание или дефицит микроэлементов в первые два года жизни ребенка могут сдерживать развитие мозга, имея необратимые последствия

Здоровье и питание ребенка: медленный и неравномерный прогресс

Быстрый прогресс в области ОДВ не может быть устойчивым при медленном решении проблем, касающихся детского здоровья. Высокие уровни детской смертности и недостаточное питание детей уже сами по себе являются серьезными препятствиями для развития. Они свидетельствуют также о более широких проблемах, которые непосредственно сказываются на образовании.

Имеется хорошая новость: большинство показателей, касающихся благосостояния детей, улучшается в большинстве стран. В некоторых случаях темпы прогресса являются впечатляющими:

- *Ожидаемая* продолжительность жизни ребенка. В 2006 г. отмечалось на три миллиона меньше случаев смерти среди детей в возрасте до пяти лет, чем в 1990 г. – сокращение на одну четверть. В 1990 г. в Южной Азии один ребенок из восьми умирал, не достигнув пяти лет, в настоящее время – один из двенадцати. Бангладеш, Мозамбик, Непал и Эфиопия относятся к числу стран, у которых смертность среди детей в возрасте меньше пяти лет сократилась на 40% или более (UNICEF, 2007).
- *Вакцинация.* Более широкая иммунизация спасает жизни. Расчеты Всемирной организации здравоохранения за 2007 г. указывают на то, что 75% детей, охваченных в 73 странах программой Альянса ГАВИ (ранее Глобальный альянс за вакцинацию и иммунизацию), получили тройную прививку от дифтерии, коклюша и столбняка (ДКС 3), тогда как в 2000 г. этот показатель составлял только 64% (GAVI Alliance, 2008). Согласно оценкам, вакцинация от кори позволила уменьшить смертность во всем мире на 60%, а в странах Африки к югу от Сахары – на 75% (UNICEF, 2007).
- *ВИЧ/СПИД.* В конце 2007 г. около трех миллионов людей в развивающихся странах получали антивирусную терапию, тогда как в 2002 г. эта цифра составляла 30 000. Улучшение доступа к лекарствам, которое должно предотвратить передачу заболевания от матери к ребенку и устранить одну из основных причин ежегодного появления 370 000 новых случаев заболевания ВИЧ/СПИДом среди детей, начинает давать свои результаты (UNAIDS, 2008).

В каждой из этих областей решительная национальная политика, подкрепляемая глобальными инициативами, позволяет изменить сложившуюся ситуацию. Одним из примеров является Глобальный фонд по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией, созданный в 2002 г. По состоянию на середину 2008 г., благодаря этому фонду 1,75 миллиона людей получали антиретровирусную терапию (увеличение за год на 59%) и было распространено 59 млн противомаларийных сеток (увеличение в два раза за год) (Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria, 2008). Несмотря на то, что многие цели не достигнуты, и укреплению национальных систем здравоохранения уделялось недостаточное внимание, это уже реальные достижения.

Плохая новость заключается в том, что нынешние усилия далеко не достаточны для удовлетворения потребностей. Несмотря на оперативность и доступность принимаемых мер и их доказанную эффективность, ключевые задания, установленные в рамках ЦРТ в отношении детского здоровья, не будут достигнуты.

Детская смертность: медленный прогресс и значительное неравенство

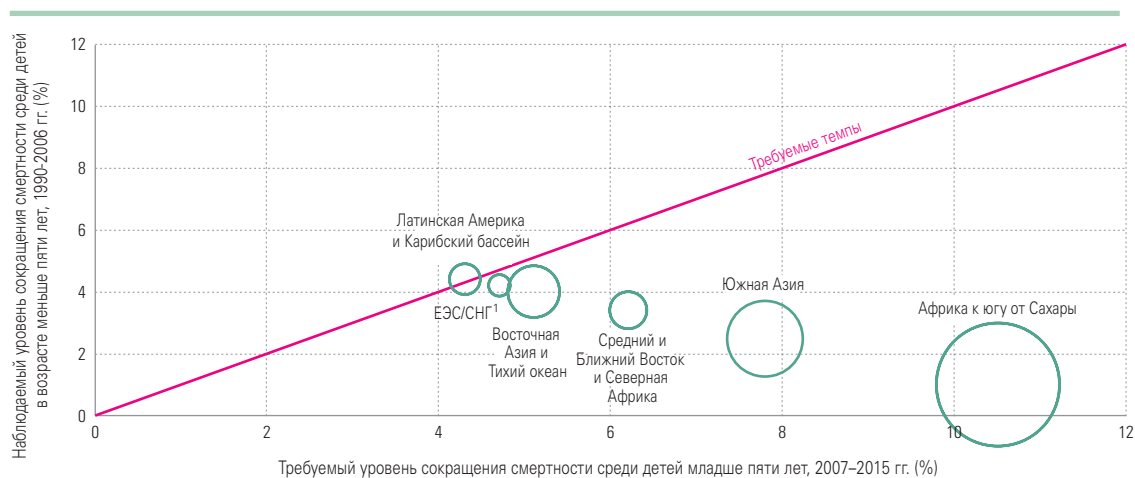
Детская смертность является одним из наиболее чувствительных показателей для определения благополучия детей в возрасте меньше пяти лет. Этот показатель не только говорит о числе случаев преждевременной смерти, но и позволяет судить о состоянии здоровья и питании следующего поколения детей начального школьного возраста.

Каждый год приблизительно 10 миллионов детей умирают, не достигнув начального школьного возраста (UNICEF, 2007). Значительное большинство смертных случаев является результатом связанных с бедностью инфекционных заболеваний и недостаточного доступа к базовым услугам, таким как обеспечение чистой питьевой водой и санитария. Ежегодно в развивающихся странах умирает около 1,8 миллиона детей из-за отсутствия этих двух видов услуг, которые люди в богатых странах воспринимают как само собой разумеющееся (UNDP, 2006). На страны Африки к югу от Сахары приходится половина из всех случаев смерти детей в возрасте младше пяти лет, и этот показатель возрастает. На Южную Азию приходится одна треть случаев детской смертности.

Детская смертность – это только верхняя часть айсберга. Заболевания, которые являются причиной большинства случаев детской

Ежегодно в развивающихся странах умирает около 1,8 миллиона детей из-за отсутствия основных услуг, таких как обеспечение питьевой водой и санитария

Диаграмма 2.1 Темпы снижения смертности среди детей младше пяти лет в 1990–2006 гг. и уровни в 2007–2015 гг., которые требуются для достижения ЦРТ



Примечание: Площадь каждого кружка соответствует нынешнему относительному показателю смертности среди детей младше пяти лет. Чем ближе кружок расположен к линии «требуемые темпы», тем ближе регион к тем показателям, которые необходимы для достижения ЦРТ. Представленные регионы соответствуют классификации ЮНИСЕФ и несколько отличаются от регионов ОДВ.

1. Центральная и Восточная Европа, а также Содружество Независимых Государств.

Источник: UNICEF (2007).

смертности, такие как пневмония (19% от общего числа), диарейные инфекции (17%), малярия (8%) и корь (4%), приносят значительно больший и зачастую более долговременный ущерб перспективам развития детей (Patrinós, 2007; WHO, 2008). Например, диарея является одновременно причиной и следствием дефицита микроэлементов. Пневмония – это не только заболевание, от которого ежегодно умирает около двух миллионов детей, но также и одна из основных патогенных инфекций, связанных с диареей, судорожным кашлем и корью (Simoes et al., 2006). Малярия матери является одной из основных причин внутриутробной задержки роста и малого веса при рождении, а в Африке – детской анемии (Vreman et al., 2006). Основные заболевания, вызывающие детскую смертность, имеют также последствия для образования в результате их длительного воздействия на питание и когнитивное развитие ребенка, а также на посещаемость и успеваемость.

В рамках ЦРТ правительства стран мира обязались сократить к 2015 г. на две трети уровни смертности среди детей в возрасте меньше пяти лет по сравнению с показателями 1990 г. Без существенной активизации усилий эта цель в значительной мере не будет достигнута (диаграмма 2.1). Особенно тревожная ситуация складывается в странах Африки к югу от Сахары. Темпы снижения детской смертности для региона в целом составляют одну четверть от требуемых,

Диаграмма 2.2 Уровни смертности среди детей младше пяти лет в разбивке по месту жительства и группам с различными уровнями дохода (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Gwatkin et al. (2007a).

Во многих странах, дети, рождающиеся в бедных и сельских семьях, имеют значительно меньше шансов дожить до пятилетнего возраста

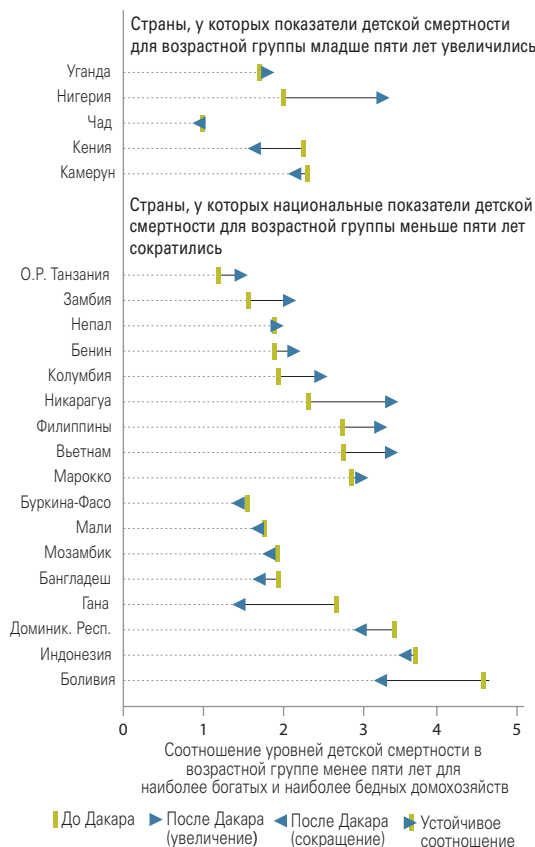
и только три из 46 стран соблюдают сроки достижения ЦРТ. В Южной Азии наблюдаемый уровень сокращения этого показателя за период 1990–2006 гг. составляет примерно одну треть от того, который требуется для достижения ЦРТ. Это является значительным статистическим отставанием, которое связано с большими гуманитарными издержками. На глобальном уровне прогнозируемый разрыв между показателем ЦРТ и результатом, ожидаемым в 2015 г., можно оценить в 4,3 миллиона случаев детской смертности, которых можно было бы избежать при достижении поставленных целей (UNICEF, 2007).

Здоровье и выживаемость детей, а также влияние этих факторов на когнитивное развитие и образование в значительной мере связаны со структурным неравенством. Во многих странах для детей из бедных и сельских семей вероятность дожить до пятилетнего возраста резко уменьшается. Например, в Боливии и Нигерии уровни детской смертности среди квинтиля наиболее бедного населения более чем втрое выше, чем у самых богатых 20% (диаграмма 2.2). Эти диспропорции отражают лежащее в их основе неравенство с точки зрения питания, уязвимости и доступа к услугам здравоохранения.

Сокращение диспропорций в здравоохранении может дать высокие результаты в плане сохранения жизней. Снижение уровней детской смертности среди квинтиля наиболее бедных домохозяйств до уровней, отмечающихся у 20% наиболее богатых семей, снизило бы общие показатели смертности приблизительно на 40% (UNICEF, 2007). К сожалению, данные в отношении смертности говорят о том, что многие страны движутся в неверном направлении (диаграмма 2.3). Отдельное рассмотрение данных о детской смертности по 22 странам, в отношении которых имеются данные обследования домохозяйств по квинтилям с различными уровнями дохода, показывает следующее:

- В девяти из 17 стран, достигших прогресса в сокращении детской смертности, разрыв в показателях смертности между наиболее богатыми и наиболее бедными квинтилями увеличился. В Замбии, Никарагуа и на Филиппинах темпы улучшения показателей в этой области для 20% наиболее бедного населения значительно отстают от аналогичных показателей для наиболее богатого населения.
- Среди пяти стран, где детская смертность возросла, разрыв между богатыми и бедными увеличился в Нигерии и Уганде.

Диаграмма 2.3 Соотношение показателей детской смертности для возрастной группы младше пяти лет у 20% наиболее богатого населения и аналогичных показателей у 20% наиболее бедных домохозяйств (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обзоры в области демографии и здравоохранения, расчеты (см. в Gwatkin et al. (2007a)).

Тенденции в детской смертности вызывают опасения по поводу развития образования в силу двух причин. Во-первых, отмечается увеличивающееся несоответствие между быстрым расширением охвата начальным образованием и медленным снижением детской смертности. В результате этого детские заболевания сведут на нет потенциальные выгоды от расширения доступа к образованию. Во-вторых, поскольку диспропорции в детской смертности отражают более широкие проблемы в области здравоохранения, существует опасность того, что неравенство детей с этой точки зрения усилит другие неблагоприятные факторы, с которыми сталкиваются дети из бедных сельских домохозяйств, когда они поступают в школу.

Недостаточное питание детей уменьшает их возможности и препятствует прогрессу

Недостаточное питание является наиболее серьезной мировой проблемой в области здравоохранения и одним из главных препятствий для ВНО. Эпидемии затрагивают одну треть детей в возрасте менее пяти лет. На них приходится также около одной трети всех мировых случаев заболевания детей в этой возрастной группе и около 3,5 млн случаев смерти детей ежегодно (Black et al., 2008). И тем не менее, серьезность этой проблемы недооценивается, в частности в связи с образованием.

В 2006 г. около 193 миллионов детей в возрасте менее пяти лет страдали от умеренного или серьезного отставания в росте. К тому времени, когда они поступают в начальную школу, у многих таких детей в результате недостаточного питания отмечаются задержки в умственном и когнитивном развитии. Имеются неопровержимые доказательства того, что плохое питание в раннем возрасте сказывается на когнитивном развитии, выработке моторных навыков, приобретении знаний и поведении. Даже умеренное недоедание приводит к изменению поведения, включая снижение уровня активности, проявление безразличия и меньшего интереса к играм и к изучению окружающего мира (Grantham-McGregor, 1995; Grantham-McGregor et al., 2007). Особенно важен период от рождения до 24 месяцев, в течение которого дефицит питательных веществ может привести к необратимым физическим и когнитивным последствиям (*The Lancet*, 2008). Для детей, получавших недостаточное питание, значительно меньше вероятность того, что они начнут учиться в школе, начиная с того возраста, который официально установлен для этой ступени образования, и они будут плохо подготовленными к обучению. В результате исследования, проведенного на Филиппинах, выяснилось, что дети, получавшие недостаточное питание, показывали в школе более плохие результаты, частично потому, что они позже начинали учиться и в результате этого упускали время, отводимое на обучение, и частично вследствие меньших способностей к обучению (Glewwe et al., 2001). Последствия недостаточного питания проявляются и во взрослой жизни. В Гватемале отставание в росте в раннем детстве сопровождается более плохими результатами в плане выработки навыков грамотности, счета, и такого показателя, как достижение определенного года обучения в возрасте 18 лет (Maluccio et al., 2006).

О масштабах проблемы недостаточного питания свидетельствуют три ключевых показателя:

Малый вес при рождении. Проблемы с питанием начинаются в утробе матери и связаны с состоянием здоровья женщины. Во многих странах Африки к югу от Сахары и странах Южной Азии женщины страдают от плохого питания до и в ходе беременности, причем масштабы этой проблемы можно сравнить с эпидемией. Малый вес при рождении является косвенным показателем этого явления. В 2006 г. в развивающихся странах почти 16% детей – около 19 миллионов человек – родились с недостаточным весом, а в Южной Азии этот показатель достигал 29%. Вероятность смерти таких детей в младенческом возрасте возрастает в 20 раз, а те дети, которые выживают, в большей степени подвержены инфекционным заболеваниям. В развивающихся странах около 42% беременных женщин страдают от малокровия – одной из основных причин малого веса при рождении (UNICEF, 2007).

Отставание ребенка в росте. Среднее и серьезное отставание в росте является свидетельством длительного недостаточного питания¹. В развивающихся странах в целом приблизительно один ребенок из трех страдает от умеренных или серьезных задержек в росте (*The Lancet*, 2008). Значительное большинство этих детей живет в Южной Азии и в странах Африки к югу от Сахары. Проблемой отставания в росте затронута почти половина всех детей в Южной Азии и одна треть в странах Африки к югу от Сахары. Эти региональные средние показатели скрывают серьезные различия между странами. Более 40% детей, живущих в Анголе, Бурунди, Малави, Чаде и Эфиопии, достигают начального школьного возраста, испытав на себе пагубные последствия задержек в росте (диаграмма 2.4). Из 22 стран, где показатель отставания детей в росте составляет 40% или более, 13 находятся в Африке к югу от Сахары, 6 – в Азии и две в арабских государствах (World Bank, 2006b). Многие обследования показывают, что существует связь между отставанием детей в росте или низким весом для данного возраста и слабым умственным и моторным развитием на более позднем этапе жизни (Grantham-McGregor and Baker-Henningham, 2005).

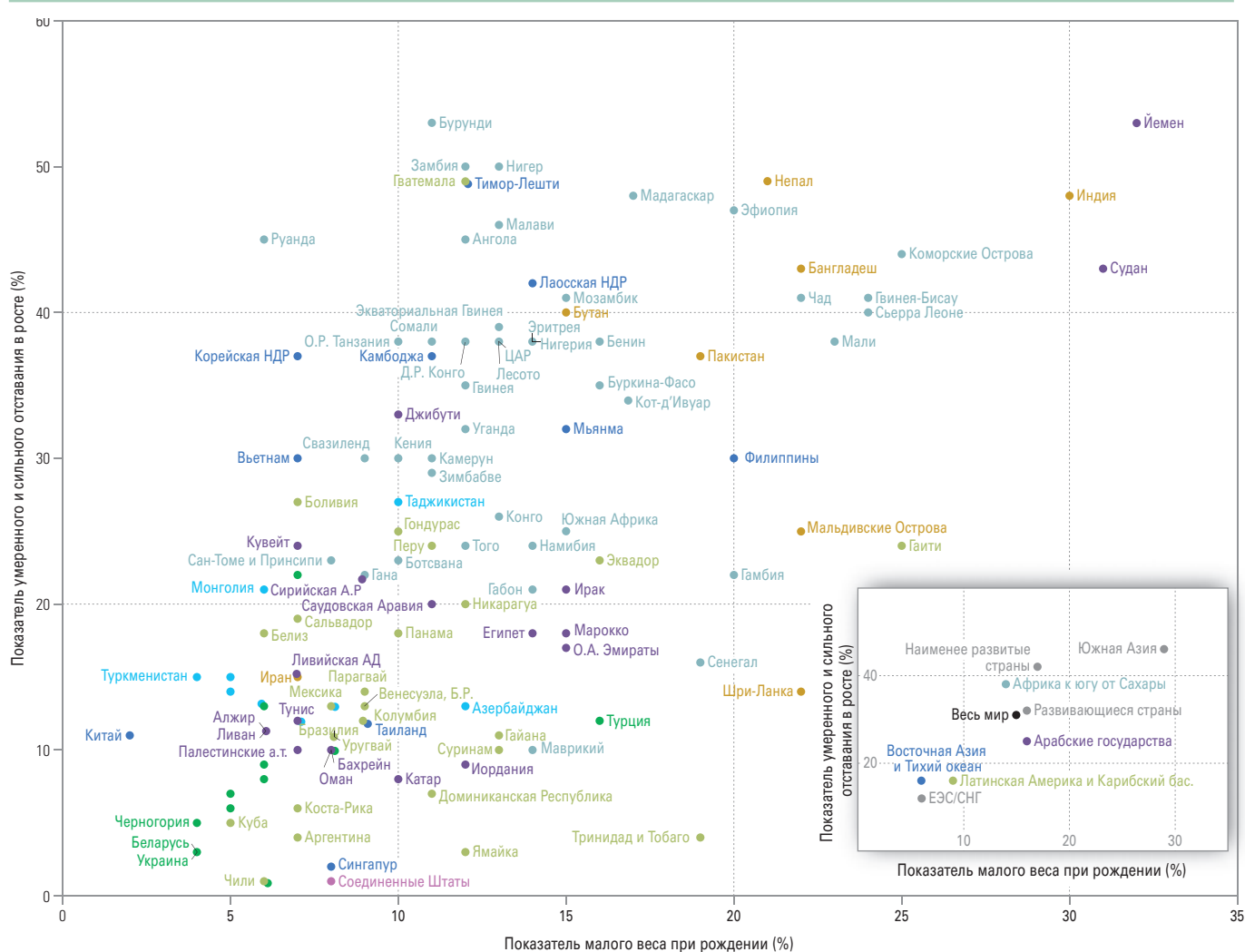
Дефицит питательных микроэлементов.

Ущерб, причиняемый недостаточной калорийностью пищи, усугубляется дефицитом питательных веществ. Такие микроэлементы как йод, железо и витамин А оказывают значительное влияние на развитие ребенка. Например, клинический дефицит йода является одной из самых важных причин задержки в умственном развитии. Он ограничивает развитие центральной нервной системы, приводя к снижению индекса умственного развития в

Даже умеренное недоедание приводит к изменению поведения, включая снижение уровня активности, проявление безразличия и меньшего интереса к играм и к изучению окружающего мира

1. Дети относятся к категории имеющих отставание в росте, если для данного возраста в их росте отмечаются 2-3 стандартных отклонения (умеренное отставание), три или более стандартных отклонения (серьезное отставание) ниже ориентировочного медианного уровня (см. глоссарий).

Диаграмма 2.4 Малый вес при рождении и умеренное и сильное отставание в росте во всем мире¹



Примечание: Указанные регионы соответствуют классификации ЮНИСЕФ, которая несколько отличается от регионов ОДВ. Например, ЮНИСЕФ включает Исламскую Республику Иран в регион арабских государств, а не в регион Южной и Западной Азии. Данные по странам в Центральной и Восточной Европе обозначены точками зеленого цвета, в Центральной Азии – голубого цвета и в Южной и Западной Азии – оранжевого цвета.

1. Данные приводятся за самый последний год, в отношении которого они имеются.

Источник: Приложение, статистическая таблица 3А; UNICEF (2007).

Одна треть всех детей мира, получающих недостаточное питание, проживает в Индии

среднем на 13 пунктов. Дефицит железа вызывает анемию, которой страдают 47% детей дошкольного возраста и которая вызывает у них снижение концентрации внимания и повышенную уязвимость к инфекционным заболеваниям (Black et al., 2008; Grantham-McGregor et al., 2007).

Прогресс в сокращении масштабов проблемы недостаточного детского питания, если оценивать его по согласованным на международном уровне контрольным показателям, имеет ограниченный характер. Целевое задание ЦРТ – добиться

сокращения вдвое показателя недостаточного питания (по сравнению с уровнями 1990 г.) к 2015 г. Менее чем одна четверть из 143 стран, по которым имеются данные, и только три из 20 стран, на которых приходится 80% общего числа детей, получающих недостаточное питание, успешно решают эту проблему (The Lancet, 2008). Во многих странах положение ухудшается. Показатели недостаточного питания увеличились в 26 странах, причем половина из них – это страны Африки к югу от Сахары. Согласно одной из оценок, в этом регионе число людей, получающих недостаточное питание,

Вставка 2.1 Недостаточное питание ставит под сомнение достигнутый в Индии прогресс в области охвата начальным школьным образованием

В последние годы Индия достигла впечатляющего прогресса в области всеобщего охвата начальным школьным образованием. Прогресс в отношении показателей детского здоровья менее значителен. Тогда как в течение двух десятилетий в Индии поддерживались одни из наиболее высоких в мире темпов экономического роста, ее социальные показатели, такие как детская смертность, питание и здоровье детей, характеризовались значительным отставанием:

- Сокращение детской смертности составляло примерно одну треть от тех темпов, которые требуются Индии для достижения ЦРТ. Бангладеш и Непал с более низкими уровнями доходов и экономического роста опережают Индию по этому ключевому показателю благосостояния детей. Если бы Индия снизила детскую смертность до уровня Бангладеш, то в 2006 г. в этой стране умерло бы на 200 000 детей меньше.
- Повышение среднего уровня дохода оказало слабое влияние на улучшение питания детей. Согласно проведенному в 2005–2006 гг. национальному обследованию семейного здоровья, в 2005 г. дети с недостаточным весом составляли 46% от общего числа детей, и этот показатель был на том же уровне что и в 1998 г.
- Дефицит питательных микроэлементов оказывает множественные последствия. Согласно оценке, дефицит йода у беременных женщин становится причиной врожденных умственных недостатков ежегодно у 6,6 миллиона детей. Одна треть всех рождающихся в мире детей с умственными недостатками, вызванными дефицитом йода, живет в Индии. Кроме того, в Индии около 75% детей дошкольного возраста страдают от малокровия, вызванного дефицитом железа, а у 60% отмечается субклинический дефицит витамина А.
- Недостаточное обеспечение медицинских услуг отмечается во многих областях. Более одной четверти детей, страдающих от диареи, никогда не получают медицинской помощи. Около 45% детей не проходят полной вакцинации ДКСЗ – тот же показатель, что и в 1998 г. После 1998 г.

охват вакцинацией сократился в десяти государствах.

Это явное несоответствие между успехами в области экономики и негативными результатами в том, что касается детского питания, является следствием глубокого неравенства, связанного с такими факторами, как уровень дохода, принадлежность к той или иной касте, гендерные проблемы или условия в различных штатах, а также с негативными результатами государственной политики, которые проявляются во многих областях. Программа по оказанию услуг в интересах всестороннего развития ребенка является примером институциональных усилий Индии по борьбе с проблемой недостаточного детского питания. Однако эффективность этой программы снижается из-за того, что во многих отношениях она не носит адресного характера. В пяти штатах, где проблемы недостаточного питания проявляются наиболее остро, эта программа имеет самые низкие уровни охвата. Кроме того, дети постарше (3-6 лет) охвачены этой программой в большей степени, чем дети меньшего возраста; таким образом, упускаются наиболее важные возможности для решения проблемы недостаточного питания. В программе не участвуют многие дети из наиболее бедных домохозяйств. Кроме того, в этой программе не отдается предпочтения таким целевым группам, как девочки, дети из низших каст и бедных семей, которые подвергаются наибольшему риску недостаточного питания.

Правительство Индии заявило о своем стремлении создать систему образования мирового уровня, предоставляющую всем детям возможность получения высококачественного школьного образования. Для достижения этой цели потребуются более сильное политическое руководство и осуществление практической политики, увязывающей повестку дня в области ОДВ с политикой, направленной на совершенствование общественного здравоохранения и обеспечение большей справедливости.

Источник: Deaton and Drèze (2008); Gragnolati et al. (2006); International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. (2007).

увеличилось в период между 1990 г. и 2003 г. со 169 миллионов до 206 миллионов человек (World Bank, 2006b). Многие страны Южной Азии также отстают на пути к достижению этой ЦРТ, включая страны с высокими уровнями экономического роста. Опыт Индии, в которой проживает каждый третий ребенок мира, получающий недостаточное питание, является одновременно и показательным, и вызывающим разочарование. В течение двух десятилетий эта страна была охвачена быстрым процессом глобализации,

и в ней отмечались одни из самых высоких в мире темпов экономического роста. Тем не менее, этот экономический прорыв не привел к аналогичному прогрессу в решении проблемы недостаточного питания детей (вставка 2.1).

Международный продовольственный кризис может значительно ухудшить перспективы достижения ЦРТ. Во многих странах люди, живущие менее чем на один доллар в день, более 60% своего дохода тратят на продовольствие,

Вставка 2.2 Опыт стран: меры в области здравоохранения и питания могут улучшить когнитивное развитие

Использование имеющихся возможностей для решения проблемы недостаточного питания может дать высокие результаты. Программы, осуществляемые во многих странах, наглядно свидетельствуют в пользу своевременных мер. Например:

На **Филиппинах** в рамках пилотной программы по улучшению детского питания соответствующие средства целенаправленно выделяются на осуществление широкого спектра мер в области питания и профилактики заболеваний. Для детей в возрасте 2-3 лет, участвовавших в такой программе в течение 17 месяцев, отмечались значительно более высокие результаты в плане приобретения навыков языковой экспрессии и восприятия (0,92–1,80), а также более высокие показатели соотношения веса и роста. Среди детей младше четырех лет также отмечалось значительное снижение уровней заболеваемости кишечными глистами и диареей.

В **Боливии** в рамках Комплексного проекта по содействию развитию ребенка для детей из бедных городских семей в возрасте от шести месяцев до шести лет обеспечивается питание, соответствующее 70% от рекомендованной нормы приема питательных веществ, а также среда для систематического обучения. Контрольные сравнения указывают на значительный позитивный эффект в плане когнитивного развития и выработки языковых навыков, а также улучшение показателей соотношения веса и роста для детей младше трех лет.

В **Мексике** программа «Oportunidades» дает одно из наиболее убедительных доказательств эффективности мер в области здравоохранения. Благодаря тому, что эта программа осуществляется поэтапно, можно провести оценку на основе

случайной выборки, рассматривая ряд результатов. Можно отметить следующие выводы:

- Сокращение масштабов проблемы отставания в росте. В возрасте двух лет дети, участвующие в этой программе, на один сантиметр выше своих сверстников, которые ею не охвачены.
- Лучшая посещаемость школ и более успешный процесс обучения. Дети, которые были охвачены такими мерами в возрасте от рождения до шести месяцев, с большей долей вероятности своевременно поступают в школу, будут уверенно обучаться в этой системе и пройдут программу большего числа лет школьного обучения. Уровни охвата образованием второй ступени увеличились для девочек с 67% до 75%, а для мальчиков с 73% до приблизительно 78%.
- Лучшее когнитивное развитие. Проведенное недавно исследование на основе административных данных, в котором рассматривалось совокупное воздействие социальных денежных пособий и помощи в области питания на здоровье, когнитивное развитие и выработку моторных навыков у детей, показывает, что удвоение размера денежных пособий сопровождается улучшением повозрастных показателей роста и увеличением на три позиции в шкале когнитивного развития, а также языкового восприятия. Два показателя когнитивного развития, в отношении которых отмечается позитивная связь с увеличением социальных денежных пособий, – развитие краткосрочной памяти и языка – относятся к числу наиболее важных показателей для социального и экономического статуса.

Источники: Armezin et al. (2006); Behrman and Hoddinott (2005); Behrman et al. (2004); Fernald et al. (2008); Schady (2006).

В странах Африки к югу от Сахары дополнительное финансирование в размере 2-3 долл. на душу населения могло бы уменьшить детскую смертность на 30%, а материнскую смертность на 15%

что делает их очень уязвимыми даже перед самым незначительным повышением цен (Minot, 2008). Международное изменение цен за последний год можно охарактеризовать как угодно, но только не умеренным. С 2006 г. цены на зерно увеличились вдвое, а цены на другие основные продукты выросли еще больше – в три раза в случае риса (Minot, 2008). Уязвимые домохозяйства уже страдают от этих последствий. Например, в Йемене повышение цен на продовольствие привело к снижению реального дохода у 20% наиболее бедных домохозяйств на 12% (World Bank, 2008a).

Согласно одной из оценок, рост цен на продовольствие может привести к тому, что еще 105 миллионов людей окажутся ниже уровня

бедности, причем 30 миллионов из них в странах Африки к югу от Сахары (Wodon et al., 2008).

Медленный прогресс в показателях благосостояния детей объяснить трудно. Приоритетные меры, направленные на улучшение детского здоровья, хорошо известны, эффективны и доступны. Подробные стратегии, разработанные Африканским союзом, исходят из того, что дополнительное финансирование в размере 2-3 долл. на душу населения могло бы уменьшить детскую смертность на 30%, а материнскую смертность на 15%. Расширение вакцинации, профилактика таких заболеваний, как диарея и пневмония, использование противомоскитных сеток, профилактическое использование лекарств от малярии, распространение основных

питательных микроэлементов и осуществление мер, направленных на предотвращение передачи ВИЧ от матери к ребенку, могут значительно сократить заболеваемость и смертность среди детей. В сельских районах Объединенной Республики Танзании число случаев рождения детей с недостаточным весом в период с 1999 г. по 2004 г. сократилось на 7% благодаря комплексным мерам по охране здоровья матери и ребенка, включая обеспечение лучшего водоснабжения и санитарии, массовую вакцинацию и профилактику малярии (Alderman et al., 2005). Эфиопия приступила к осуществлению важной программы по расширению дородового ухода и обеспечению того, чтобы в клиниках по оказанию первой медицинской помощи имелись основные лекарства и вакцины. В поддержку этого плана правительство обеспечивает подготовку и распределение 30 000 медицинских сестер, набранных из тех общин, где они будут оказывать такие услуги (UNICEF, 2007). Во вставке 2.2 приводится пример таких мер.

К сожалению, решительные действия являются скорее исключением, чем правилом. Продовольственная безопасность редко фигурирует среди основных приоритетов развития, и эти вопросы далеко не всегда в достаточной мере учитываются в национальных стратегиях сокращения масштабов нищеты. В обзоре политики по решению проблемы недостаточного питания, проведенном недавно медицинским журналом «Лансет», сделан следующий вывод: «Руководящие указания отсутствуют, ресурсов слишком мало, потенциал слабый, а системы реагирования в чрезвычайных ситуациях имеют фрагментарный характер» (*The Lancet*, 2008, p.179).

Обеспечение ВОДМ хорошего качества: основа для справедливости

В Эквадоре в один и тот же день рождаются два ребенка. Один рождается в семье, относящейся к 20% наиболее богатого населения страны, другой в семье, входящей в категорию 20% наиболее бедного. В возрасте трех лет оба показывают приблизительно одинаковые уровни в тестах на определение словарного запаса. К пятилетнему возрасту у ребенка из более богатого домохозяйства этот показатель приблизительно на 40% выше. Когда дети поступают в начальную школу, те из них, которые относятся к наиболее бедным домохозяйствам, отстают настолько, что они почти не имеют шансов догнать по уровню знаний других детей. Эта история резюмирует выводы важного исследования в области когнитивного развития, проведенного в Эквадоре (Paxson and Schady, 2005). Она говорит о следующем: на

результатах обучения детей в значительной мере сказывается то, что происходит с ними еще до поступления в школу.

Программа для детей младше трех лет: использование имеющихся возможностей

Институциональные меры, возможности и качество услуг для детей в возрасте младше трех лет значительно различаются. В большинстве развитых стран такие меры включают проведение регулярных медицинских осмотров, вакцинацию, консультирование по вопросам питания, а также обеспечение всеобщего доступа к услугам по уходу за детьми. Однако имеются важные исключения из этого правила – дети из бедных семей зачастую имеют весьма ограниченный доступ к таким услугам. В развивающихся странах такие меры обычно носят значительно более ограниченный характер и слабо координируются.

В развивающихся странах основную заботу о детях берут на себя домохозяйства, хотя правительственные учреждения также принимают меры для улучшения благосостояния детей. Службы охраны здоровья матери и ребенка обычно находятся в ведении министерств здравоохранения или специальных служб по вопросам развития ребенка. В Латинской Америке широко используются центры по уходу за детьми для оказания уязвимым домохозяйствам поддержки в обеспечении питания детей. Кроме того, правительства стран этого региона расширили программы социального обеспечения, в которых имеются компоненты по уходу за детьми младшего возраста. В некоторых случаях в рамках этих программ при соблюдении определенных условий предоставляются социальные денежные пособия; домохозяйства, имеющие право на такие пособия, получают денежные выплаты, если они соблюдают такие условия, как согласие на осуществление мониторинга за ростом их детей и проведение вакцинаций, а также обеспечение посещения детьми школы. Крупнейшей из таких программ является мексиканская программа «Oportunidades», которая в 2007 г. имела бюджет в размере 3,7 млрд долл. и охватывала 5 млн семей (Fernald et al., 2008). В рамках других программ социального обеспечения предоставление денежных пособий не связано с какими-либо условиями. Примером этому является осуществляемая в Эквадоре программа «Боны для человеческого развития», которая предусматривает предоставление денежных пособий женщинам, получающим право на такие выплаты всего лишь на основании расчета композитного индекса нуждающихся групп населения (Paxson and Schady, 2007).

Успеваемость детей в школе зависит от того, что происходит с ними еще до поступления в школу

Исследования, проведенные в большой группе стран, указывают на очень высокую отдачу от инвестиций в высококачественные программы ВОДМ

Исследования, проведенные на основе большой группы стран, указывают на весьма высокую отдачу от инвестиций в высококачественные программы ВОДМ. Оценки программы «Боны человеческого развития» позволили определить ряд позитивных последствий для тонкой регуляции моторики, развития долгосрочной памяти и физического благополучия детей. Дети, относящиеся к наиболее бедной четверти семей, участвующих в этой программе, показывали когнитивные результаты на 25% выше среднего уровня для контрольной группы. В случае наиболее бедной половины этих семей денежные пособия в размере 15 долларов в месяц позволяли увеличить охват школьным образованием с 75% до 85% и на 17 процентных пунктов уменьшить уровень детского труда (Oosterbeek et al., 2008; Schady and Aranjó, 2006). Другие оценки показывают совокупные благоприятные последствия, проявляющиеся со временем в форме улучшенных показателей успеваемости и обучения.

Такие примеры подтверждают, что программы ВОДМ имеют потенциал для значительного изменения сложившегося положения. Проведенное в различных странах исследование указывает на то, что для реализации этого потенциала необходимо выполнение трех условий (Armecin et al., 2006; Grantham-McGregor and Baker-Henningham, 2005; Schady, 2006):

- **Начинать как можно раньше.** Эффективное использование узкого окна возможностей, то есть периода до достижения ребенком трехлетнего возраста, уменьшает опасность отставания в росте и улучшает когнитивное развитие.
- **Действовать в течение продолжительного времени.** Такую помощь необходимо оказывать постоянно, и она должна принимать различные формы, определяемые обстоятельствами, причем свою роль играют меры, касающиеся самых различных

Вставка 2.3 Польза от дошкольного образования с точки зрения обеспечения справедливости и эффективности.

Расширение доступа к дошкольному образованию позволяет как улучшить образовательные результаты, так и обеспечить большую справедливость. Много информации в этом отношении позволяют получать экспериментальные программы широких исследований в Соединенных Штатах, которые указывают на более высокие результаты по тестам, лучшие показатели окончания средней школы и более широкий охват обучением в колледжах. В качестве примеров можно привести две программы, ориентированные на детей, относящихся к афроамериканскому населению: с программой в области дошкольного образования «Perry Preschool» связано увеличение на 44% числа детей, оканчивающих дошкольные учреждения, а проект «Abecedarian» позволил достичь улучшения результатов по чтению и математике, эквивалентного одному году обучения.

Исследования по развивающимся странам носят более ограниченный характер, но являются не менее показательными:

- В **Аргентине** посещение дошкольных учреждений детьми в возрасте от трех до пяти лет позволяло улучшить результаты по языку и математике (на 0,23–0,33 стандартных отклонения). Судя по результатам тестов для третьего класса, в случае учащихся из бедных семей эффект от такой подготовки был вдвое большим.
- В **Уругвае** посещение дошкольных учреждений оказывало позитивное влияние на такие показатели, как число оконченных годовых циклов школьного обучения, уровни второгодничества и соответствие возраста учащегося

году обучения. К десятилетнему возрасту дети, посещавшие дошкольные учреждения, в среднем на одну треть года обучения опережали детей, которые не получали такой подготовки. К 16-летнему возрасту суммарное опережение у таких детей составляло 1,1 года обучения, и вероятность того, что они будут продолжать школьное обучение, у них была на 27% выше.

- Данные обследования домохозяйств в **Камбодже** показали, что наличие дошкольных учреждений увеличивало вероятность успешного окончания школы с 43% до 54%, наибольшее воздействие отмечалось для удаленных сельских районов и двух квинтилей с наиболее низкими уровнями дохода. Вероятность окончания шестого класса для когорты наиболее бедных учащихся увеличивалась на 13%, что почти вдвое превышало увеличение этого показателя для наиболее богатой когорты.
- Осуществление такой программы в **индийском штате Харьяна** привело к сокращению на 46% отсева учащихся среди детей из низших каст, хотя для детей из высших каст в показателях отсева не произошло значительных изменений. Более широкие данные по Индии, охватывающие восемь штатов и полученные на основе изучения результатов различных когорт учащихся, позволяют говорить о значительно более высоких показателях продолжения обучения в случае детей, которые участвовали в программах ВОДМ.

Источники: Berlinski et al. (2006); Nores et al. (2005); Schweinhart et al. (2005); UNESCO (2006); Vegas and Petrow (2007).

областей – питания, охраны здоровья и выработки поведенческих моделей.

- **Принимать всесторонние меры.** Например, программы в области питания, содержащие элементы стимулирования когнитивного развития, как это делается, например в Боливии и на Филиппинах, более эффективны, чем отдельные меры, касающиеся только питания или стимулирования.

Доступ детей, начиная с трехлетнего возраста, к программам формального дошкольного образования: неравномерный охват, глубокое неравенство

В законодательстве около 30 стран предусмотрено по крайней мере однолетнее обязательное дошкольное образование, хотя эти нормы редко строго соблюдаются. В большинстве случаев министерства образования осуществляют контроль за национальной системой образования.

Высококачественные программы ВОДМ позволяют выработать у детей когнитивные, поведенческие и социальные навыки, которые приносят им значительную пользу в плане получения доступа к начальному школьному образованию, успешного

прохождения школьной программы и достижения хороших учебных результатов (вставка 2.3). Нет простого шаблона для определения того, что представляет собой хорошее качество. Международные исследования указывают на важность размера класса или группы, важность таких показателей, как соотношение числа взрослых и числа детей, качество преподавания, а также наличия учебных материалов и хороших учебных программ. Основным определяющим фактором качества, возможно, является взаимодействие между детьми, воспитателями и учителями (Young and Richardson, 2007).

Во всем мире доступ к дошкольным учреждениям постоянно улучшается. В 2006 г. программами ВОДМ было охвачено около 139 миллионов детей, что на 112 миллионов больше, чем в 1999 г. Глобальный брутто-коэффициент охвата (БКО) доначальным образованием составлял в 2006 г. в среднем 79% в развитых странах и 36% в развивающихся странах (таблица 2.1). Охват был наиболее низким в странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах. Из 35 стран в Африке к югу от Сахары, по которым имеются данные за 2006 г., в 17 этот показатель был ниже 10%. Из 18 арабских государств, по которым имеются

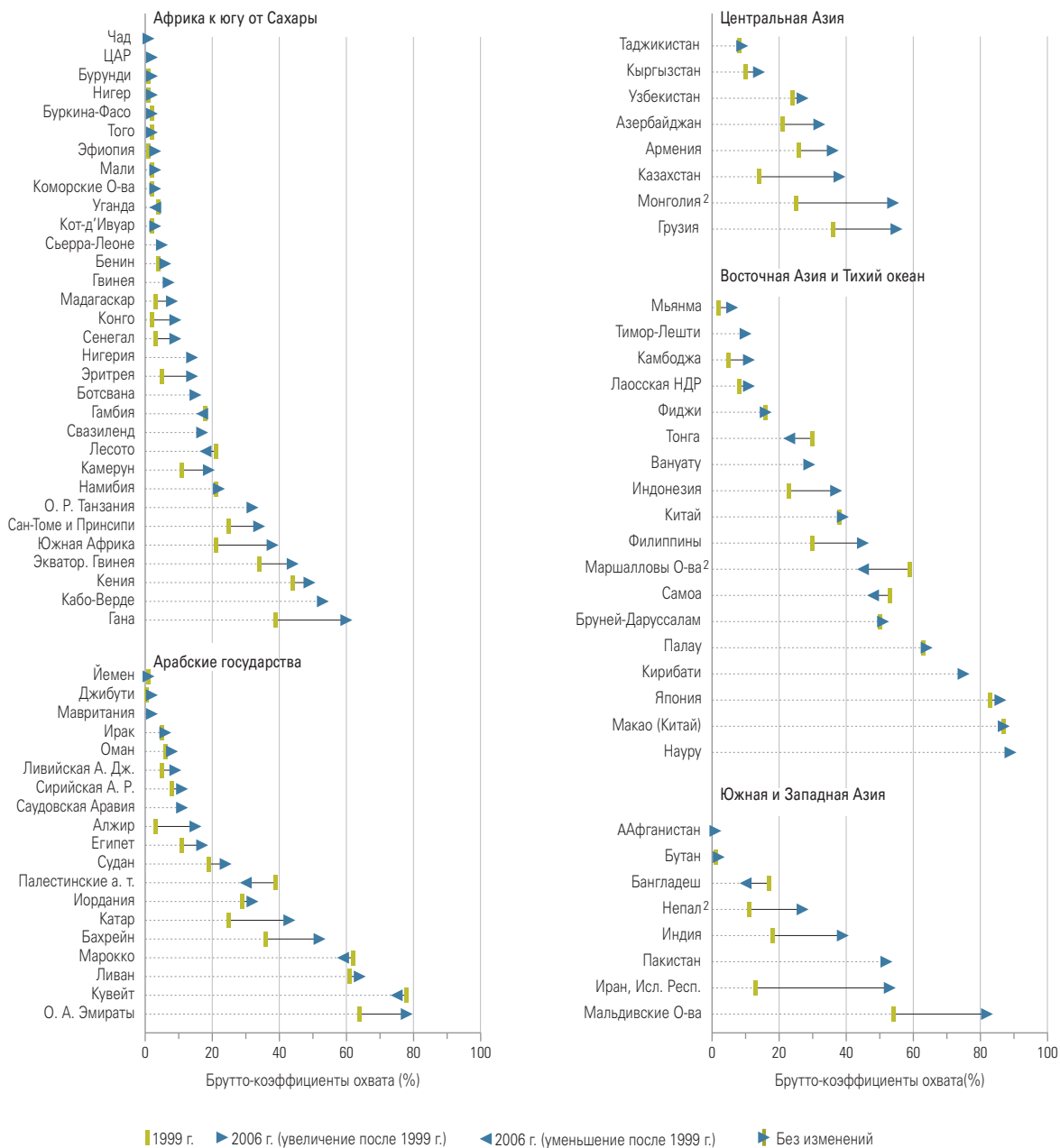
Охват программами ВОДМ наиболее низкий в странах Африки к югу от Сахары и в арабских государствах

Таблица 2.1 Охват доначальным образованием и брутто-коэффициенты охвата образованием по регионам, 1999 г. и 2006 г.

	Общий охват образованием			Брутто-коэффициенты охвата		
	Учебный год, закончившийся в		Изменения с 1999 г. по 2006 г.	Учебный год, закончившийся в		Изменения с 1999 г. по 2006 г.
	1999 г.	2006 г.		1999 г.	2006 г.	
	(млн)	(млн)	(%)	(%)	(%)	(%)
Весь мир	112	139	24	33	41	26
Развивающиеся страны	80	106	32	27	36	32
Развитые страны	25	26	3	73	79	9
Страны с переходной экономикой	7	7	2	46	62	36
Африка к югу от Сахары	5	9	73	9	14	49
Арабские государства	2	3	26	15	18	22
Центральная Азия	1	1	8	21	28	38
Восточная Азия и Тихий океан	37	37	-1	40	45	12
Восточная Азия	37	36	-1	40	44	11
Тихий океан	0,4	1	24	61	74	22
Южная и Западная Азия	21	39	81	21	39	84
Латинская Америка и Карибский бассейн	16	20	24	56	65	16
Карибский бассейн	1	1	18	65	79	21
Латинская Америка	16	20	24	55	64	16
Северная Америка и Западная Европа	19	20	4	75	81	7
Центральная и Восточная Европа	9	10	1	49	62	26

Примечание: Изменение исчисляется с использованием неокругленных величин.
Источник: Приложение, статистическая таблица 3В.

Диаграмма 2.5 Изменение брутто-коэффициентов охвата доначальным образованием в период 1999-2006 гг. в странах с показателями БКО ниже 90% в 2006 г.¹



Примечание: Кажущееся сокращение соответствующего показателя по Соединенному Королевству объясняется тем, что некоторые программы, официально классифицировавшиеся ранее как доначальные, теперь отнесены к программам начального образования. Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

1. БКО составляет 90% или выше в 41 стране или территории: таких стран 10 в Латинской Америке и Карибском бассейне, 14 в Западной Европе, 9 в Восточной Азии и Тихом океане, 5 в Центральной и Восточной Европе и 3 в Африке к югу от Сахары.

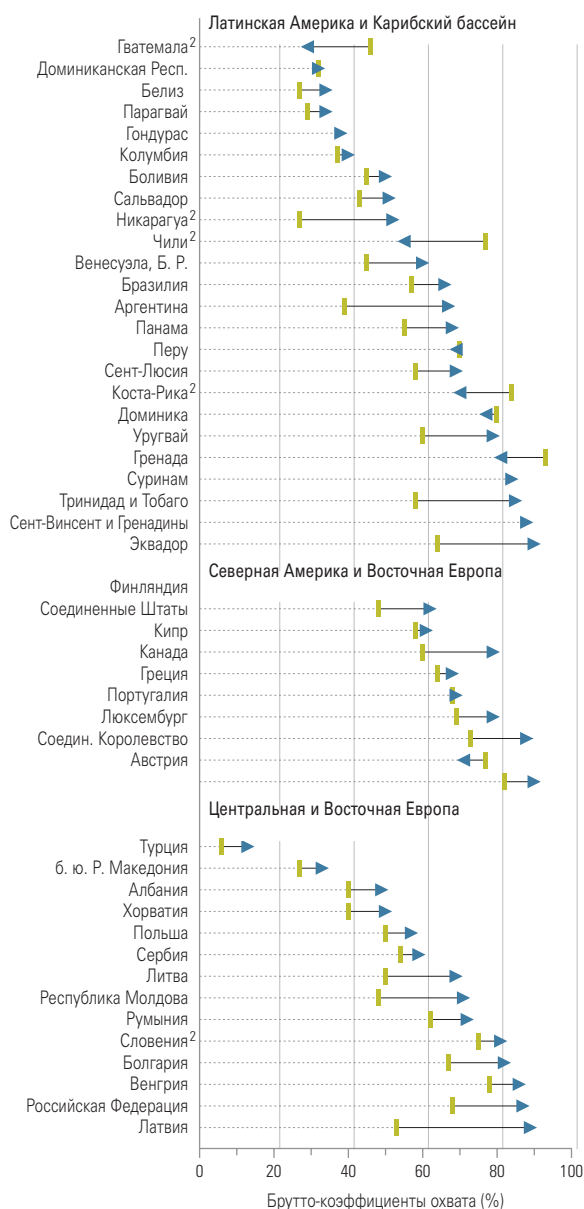
2. Изменение продолжительности обучения в период 1999–2006 гг. Согласно имеющимся данным, по сравнению с 1999 г. продолжительность доначального обучения сократилась на один год в Монголии, Непале, Никарагуа и Словении; увеличилась на один год в Коста-Рике, на Маршалловых Островах и в Чили и на два года в Гватемале.

Источник: Приложение, статистическая таблица 3В.

данные, в шести уровни охвата были ниже 10%, а в трех – ниже 20%.

Участие в программах дошкольного образования, как правило, повышается с ростом уровня дохода, хотя эта связь не является четко выраженной. В ряде арабских государств

с высокими уровнями дохода охват таким образованием меньше, чем в странах с низкими уровнями дохода, включая Гану, Кению и Непал. Аналогичным образом, на Филиппинах обеспечивается менее широкий доступ к доначальному образованию, чем в Никарагуа, а Боливия имеет более высокий показатель



БКО в дошкольном образовании, чем более богатая Колумбия (диаграмма 2.5). Эти сравнения подчеркивают важность выбора государственной политики. В то время как предоставление таких образовательных услуг в странах с низкими уровнями дохода, безусловно, зависит от наличия ресурсов, зачастую оно ограничивается

также уделением недостаточного внимания этому вопросу со стороны правительств, особенно в отношении бедного населения. Приоритеты доноров в области оказания помощи усиливают такой дисбаланс: на ВОДМ приходится только 5% от общего объема помощи на цели образования. Такой процентный показатель трудно объяснить, учитывая значительные потенциальные выгоды от ВОДМ для достижения целей начального образования и ЦРТ. Низкие показатели предоставления таких услуг и высокая потребность в них, в частности в странах Африки к югу от Сахары, говорят о явной необходимости придать более высокий приоритет вопросам ВОДМ в стратегиях в области образования (Jaramillo and Mingat, 2008).

На ВОДМ приходится только 5% от общего объема помощи на цели образования. Такой процентный показатель трудно объяснить

Диспропорции в посещаемости дошкольных учреждений внутри стран. В самих странах существуют значительные диспропорции в предложении программ дошкольного образования. Хотя уязвимые дети из бедных домохозяйств могут получить наибольшие выгоды от мер в области ВОДМ, которые компенсируют неблагоприятные домашние условия, международные данные указывают на то, что между потребностями и предложением существует обратная взаимосвязь. Предварительный анализ данных из последних обзоров кластеров множественных показателей (МИКС 3) по 17 странам указывает на значительные диспропорции в посещении дошкольных учреждений, причем наиболее низкая посещаемость отмечается для детей, относящихся к бедным и сельским семьям (диаграмма 2.7).

Уровни посещаемости для детей из бедных домохозяйств значительно ниже тех, которые отмечаются для детей из обеспеченных домохозяйств. В Сирийской Арабской Республике уровень посещаемости для 20% наиболее богатых семей в пять раз выше уровня для 20% наиболее бедных (диаграмма 2.7). Диспропорции, обусловленные уровнем благосостояния, не ограничиваются показателями посещаемости. В Бразилии, где средний уровень охвата программами дошкольных учреждений составляет 29% для наиболее бедных домохозяйств и более 50% для наиболее богатых, дети из более обеспеченных семей в подавляющем большинстве посещают лучше финансируемые частные учебные заведения (Azevedo de Aguiar et al., 2007). Исследования, проведенные в Рио-де-Жанейро, говорят о том, что средний уровень расходов на одного ребенка в частных дошкольных учреждениях в 12 раз выше, чем в аналогичных государственных учреждениях.

Вставка 2.4 В Египте отмечается прогресс на национальном уровне, но для бедного населения изменения происходят медленно

Египет приступил к осуществлению масштабной программы по расширению охвата дошкольным образованием, которая ориентирована на детей в возрасте 4-5 лет. Расширение охвата этим видом образования является впечатляющим, однако это не привело к значительному сокращению диспропорций в дошкольном образовании, что может усилить неравенство в начальном образовании и на последующих ступенях.

БКО в доначальном образовании увеличился с 11% в 1999 г. до 17% в 2007 г. Однако обследование в области образования на основе домохозяйств, проводившееся в Египте в 2005–2006 гг., показало, что только 4% детей из 40% наиболее бедных домохозяйств когда-либо посещали дошкольные учебные заведения (диаграмма 2.6). В отличие от этого 43% детей из квинтиля наиболее богатого населения в течение двух лет посещали детские сады.

Обеспечению более широкого и справедливого доступа препятствуют два фактора. Во-первых, среди причин того, что их дети не посещают дошкольные учреждения, родители трех квинтилей наиболее бедного населения обычно указывают отсутствие доступа. Во-вторых, в качестве основной проблемы приблизительно одна треть родителей среди 40% наиболее бедного населения указывают недоступность дошкольных учреждений с точки зрения финансовых возможностей семьи.

Достижение большей справедливости потребует осуществление мер государственной политики по ряду направлений. Срочным приоритетом является создание детских садов в более бедных районах городов, в небольших поселениях и в сельской местности. Устранение стоимостных барьеров потребует либо адресного выделения денежных средств бедным домохозяйствам, либо бесплатного предоставления таких услуг или некоторые комбинации этих двух вариантов. Еще одним стимулом может быть обеспечение бесплатного школьного питания: в детских садах бесплатное питание получает только 10% детей в возрасте 4-5 лет.

Источник: El-Zanaty and Gorin (2007).

Диаграмма 2.6 Процентная доля детей в возрасте 4-5 лет, посещающих детские сады в Египте, в разбивке по месту проживания и по квинтилям благосостояния, 2005-2006 гг.



Источник: El-Zanaty and Gorin (2007).

Во многих странах отмечаются также значительные различия между городом и сельской местностью и другие географические диспропорции. Например, в Кот-д'Ивуаре уровень посещаемости варьирует от менее 1% в удаленной северо-западной части страны до 19% в столице Абиджане. Во Вьетнаме, в районе дельты Красной реки, где отмечается наиболее высокий в этой стране средний уровень доходов, показатель посещаемости дошкольных учреждений составляет 80%, по сравнению с 40% в районе дельты реки Меконг, где социальные показатели самые низкие. В Бангладеш обитатели трущоб находятся в самом худшем положении с точки зрения доступа к ВОДМ (диаграмма 2.7).

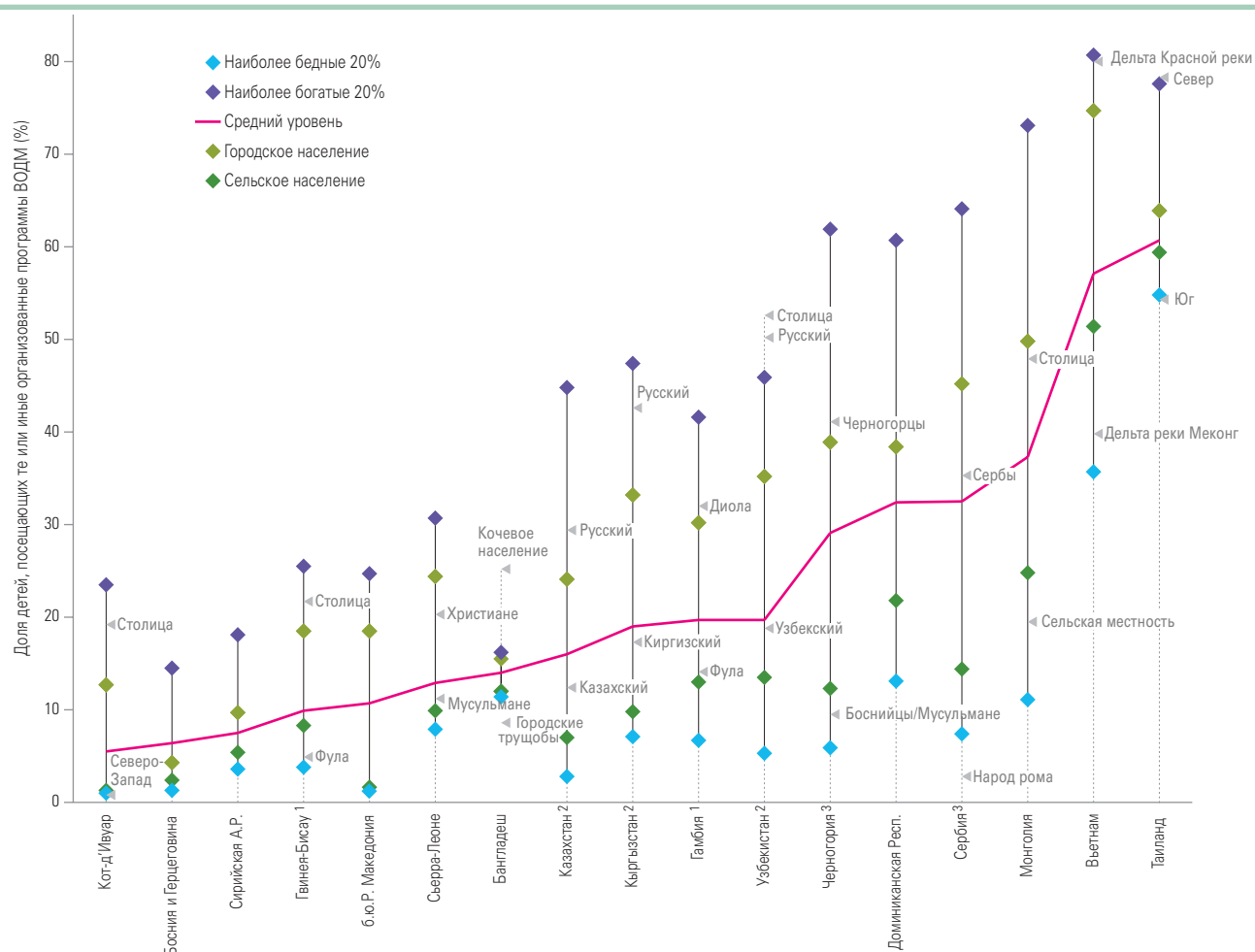
Такие факторы, как языковая, этническая или религиозная принадлежность также играют свою роль в формировании структуры распределения с точки зрения этих показателей. В ряде стран бывшего Советского Союза уровни посещаемости выше среди лиц, говорящих на русском языке. Для представителей народа рома, живущих в Сербии, уровни участия в программах дошкольного образования составляют менее одной шестой от тех значений, которые отмечаются для сербских граждан (диаграмма 2.7).

Почему вероятность посещения дошкольных учреждений меньше у детей из бедных домохозяйств? Ответ на этот вопрос для различных стран будет разным (см., например, вставку 2.4). В некоторых случаях это происходит потому, что отсутствуют местные учреждения. В других случаях причиной являются расходы или то, что родители считают качество таких услуг недостаточным. Подробные обследования домохозяйств, проводившиеся в Египте, позволяют получить представления о тех барьерах, с которыми сталкиваются домохозяйства, находящиеся в неблагоприятном положении, и понять важность такого фактора, как расходы (см. вставку 2.4).

В богатых странах положение в этой области неодинаковое. Усилия по обеспечению более справедливого характера ВОДМ приходится предпринимать не только развивающимся странам. Среди стран – членов Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) отмечаются значительные диспропорции в предоставлении услуг дошкольных учреждений.

Тогда как во Франции и в скандинавских странах (за исключением Финляндии) достигнут почти всеобщий охват дошкольным образованием, БКО

Диаграмма 2.7 Диспропорции в посещении дошкольных учреждений детьми в возрасте 3 и 4 лет (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



1. Маркер Фула обозначает этническую группу.
2. В случае Казахстана, Кыргызстана и Узбекистана все маркеры, за исключением столицы, относятся к языку.
3. В Черногории и Сербии маркеры обозначают этнические группы.

Источники: Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF (2007); Bosnia and Herzegovina Directorate for Economic Planning et al. (2007); Côte d'Ivoire National Institute of Statistics (2007); Dominican Republic Secretary of State for Economy, Planning and Development (2008); Gambia Bureau of Statistics (2007); Guinea-Bissau Ministry of Economy (2006); Kyrgyz Republic National Statistical Committee and UNICEF (2007); Macedonia State Statistical Office (2007); Mongolia National Statistical Office and UNICEF (2007); Montenegro Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency (2006); Serbia Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency (2007); Sierra Leone Statistics and UNICEF (2007); Syrian Arab Republic Central Bureau of Statistics (2008); Thailand National Statistical Office (2006); UNICEF and Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics (2007); UNICEF and State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan (2007); Viet Nam General Statistics Office (2006).

в доначальном образовании Соединенных Штатов составляет 61% (см. Приложение, статистическую таблицу 3А). В самих Соединенных Штатах показатели для обездоленного населения ниже среднего по стране.

В отличие от большинства богатых стран Соединенные Штаты не имеют национального стандарта или регулирующей структуры для ВОДМ. Предоставление таких услуг оставляется на усмотрение отдельных штатов, и показатели

как охвата, так и качества значительно варьируют между штатами и внутри штатов. Федеральные программы, ориентированные на бедные слои населения, дают различные результаты. Самой крупной из таких программ является «Head Start», осуществление которой началось в середине 1960-х годов в рамках принятого при президенте Джонсоне закона «Война с бедностью» в качестве попытки разорвать связь между нищетой и неблагоприятным положением с точки зрения

Среди богатых стран отмечаются большие диспропорции в предоставлении услуг дошкольного образования

Вставка 2.5 Разрыв с точки зрения равенства возможностей доступа к программам ВОДМ в Соединенных Штатах.

Почти каждый пятый американский ребенок живет в нищете – в два раза больше, чем в среднем в странах ОЭСР. Один из восьми детей находится в стесненных жилищных условиях, а каждый десятый ребенок живет в семье, не имеющей медицинского страхования. Эти социальные недостатки тесно связаны с высокими уровнями неравенства с точки зрения образовательных результатов.

Меры в области воспитания детей младшего возраста могут ослабить связь между социальной незащищенностью и неравенством в области образования. Однако нынешние программы, по всей видимости, не приводят к желаемым результатам во многих отношениях. Если оценивать их с точки зрения справедливости, то зачастую они не достигают тех, кто испытывает наибольшую нужду. В 2008 г. в *Американском докладе о человеческом развитии* рассматривалась проблема неравенства в охвате дошкольным образованием в разбивке по социальным группам, этнической принадлежности, различным штатам и избирательным округам. Были выявлены сильные диспропорции между уровнями потребностей, которые отражает индекс человеческого развития (ИЧР) (композитный показатель для оценки положения с точки зрения здравоохранения, образования и уровня дохода) и предложением соответствующих услуг:

- Дошкольные учреждения посещает только 45% детей в возрасте 3-5 лет в семьях с низкими уровнями дохода по сравнению с 75% в случае семей с высокими уровнями дохода.
- Отмечаются значительные диспропорции для этнических групп. Коэффициент охвата таким образованием для детей из испаноязычных и латиноамериканских семей составляет 45% по сравнению с 62% для детей белого населения.
- Для 20 избирательных округов с наиболее высокими показателями ИЧР средний коэффициент охвата дошкольным образованием составлял 76% по сравнению с 50% в 20 округах с наиболее низкими значениями этого индекса.
- Среди округов с наибольшими показателями ИЧР только в двух коэффициенты охвата дошкольным образованием были ниже 60%, а среди 20 округов с наиболее низкими значениями индекса только три имели коэффициенты выше 60%.

Качество программ ВОДМ также вызывает озабоченность. В отсутствие четко определенных федеральных рамок и регулирующей структуры, управление такими программами и контроль качества осуществляются совсем не одинаково. Другой проблемой является непоследовательность программ, предназначенных для решения проблемы детской бедности и социального обеспечения. Комитет по вопросам образования и труда Палаты представителей определил непоследовательность в этой области в качестве одной из главных проблем в большинстве штатов, округов и городов. Другой аспект, вызывающий озабоченность, заключается в том, что общий уровень финансирования в рамках программы «Head Start» в расчете на одного учащегося приблизительно на одну треть ниже, чем в рамках наиболее эффективных программ.

Источники: Burd-Sharps et al. (2008); Haskins (2008); Maghnuson and Waldfogel (2005); UNICEF (2007).

образования. В рамках этой программы, которая осуществляется через местные учреждения, субсидии, выплачиваемые непосредственно федеральным правительством, предоставляются приблизительно для 11% детей в возрасте 3 и 4 лет. Право на получение таких пособий определяется по уровню бедности, однако эта программа охватывает не всех детей, имеющих право на получение таких пособий, а качественные показатели не внушают оптимизма (Belfield, 2007). По сравнению с другими программами дошкольного образования «Head Start» выглядит довольно скромно в плане ее абсолютного масштаба и относительного воздействия, и этот

вывод указывает на ее низкую добавленную стоимость (Haskins, 2008). Хотя в Соединенных Штатах неравенство в области образования определяется многими более широкими факторами, диспропорции в отношении доступа к высококачественным программам дошкольного образования также оказывают влияние на сохранение разрыва в уровнях подготовленности для поступления в школу между обездоленными детьми, и детьми, относящимися к другим группам населения. Этот разрыв увеличивается по мере прохождения детьми обучения в рамках системы образования (Maghnuson and Waldfogel, 2005) (вставка 2.5). □

В отличие от большинства богатых стран Соединенные Штаты не имеют национального стандарта или регулирующей структуры для ВОДМ

Прогресс в достижении ВНО: страны на распутье

Цель 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.

Поскольку до намеченной даты осталось только семь лет, возникает вопрос, смогут ли правительства выполнить свое обязательство достичь ВНО к 2015 г.? Нет, если они будут продолжать действовать так же, как обычно. Около 75 миллионов детей начального школьного возраста все еще не обучаются в школе, и число таких детей уменьшается слишком медленно и слишком неравномерно для того, чтобы достичь цели 2015 г. Двойная задача заключается в том, чтобы ускорить процессы расширения доступа к образованию и бороться с отсевом учащихся, с тем чтобы все дети поступали в школу и заканчивали полный цикл начального образования.

С самого начала подготовки *всемирных докладов по мониторингу ОДВ* в них отслеживался

прогресс на пути к ВНО и более широким целям, установленным в Дакаре. Центральной идеей, которую можно сформулировать на основе приводимых ниже сведений, является то, что настал решающий момент для выполнения обязательств по достижению ВНО к 2015 г. Без решительных усилий, направленных на то, чтобы привести детей в школы, улучшить показатели прохождения обучения и его завершения и повысить качество, обещание, данное в Дакаре, не будет выполнено.

Доступ и участие: положение улучшается, но предстоит еще пройти долгий путь

После Дакарской конференции число детей, поступающих в начальную школу, резко возросло. В 2006 г. порог школы впервые переступило более 135 миллионов детей, что составляет увеличение почти на пять миллионов по сравнению с уровнем 1999 г. За этот период в развивающихся странах брутто-коэффициент набора (БКН), который отражает число новых учащихся независимо от возраста, увеличился почти на 8 процентных пунктов, при этом наиболее высокий прирост отмечался в арабских государствах, в Южной и Западной Азии и в Африке к югу от Сахары (таблица 2.2). В некоторых регионах показатели

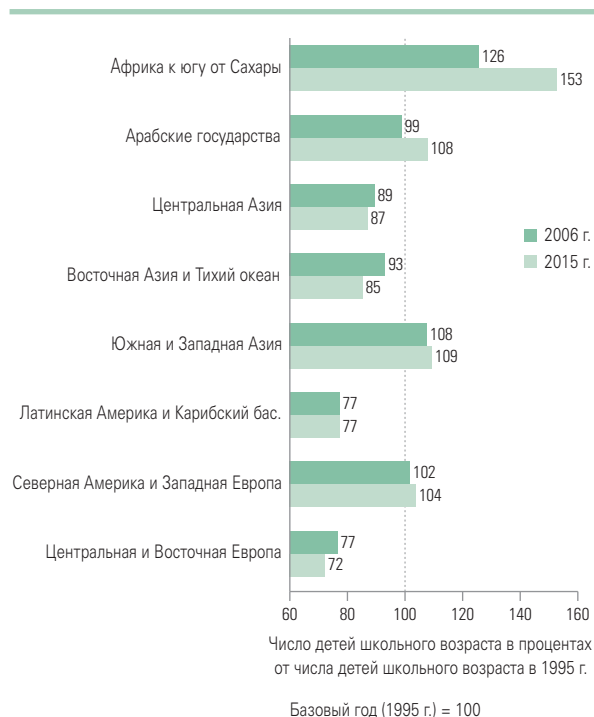
В начальную школу поступает больше детей, однако слишком многие из них не могут завершить учебный цикл

Таблица 2.2 Число поступивших в первый класс и валовые коэффициенты набора в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.

	Поступившие			Брутто-коэффициенты набора		
	Учебный год, закончившийся в		Изменения за период 1999-2006 гг.	Учебный год, закончившийся в		Изменения за период 1999-2006 гг. (в процентных пунктах)
	1999 г. (тыс.)	2006 г. (тыс.)		1999 г. (%)	2006 г. (%)	
Весь мир	130 195	135 340	4	104	111	7
Развивающиеся страны	113 366	120 589	6	105	112	8
Развитые страны	12 380	11 575	-6	102	102	-0,2
Страны с переходной экономикой	4 449	3 175	-29	99	100	1
Африка к югу от Сахары	16 397	23 230	42	90	111	22
Арабские государства	6 297	7 191	14	90	100	10
Центральная Азия	1 795	1 416	-21	101	102	1
Восточная Азия и Тихий океан	37 045	31 830	-14	103	98	-5
Восточная Азия	36 513	31 288	-14	103	98	-5
Тихий океан	533	542	2	102	101	-1
Южная и Западная Азия	40 522	44 823	11	114	127	13
Латинская Америка и Карибский бассейн	13 176	13 142	-0,3	119	119	-0,1
Карибский бассейн	565	585	4	156	157	1
Латинская Америка	12 612	12 557	-0,4	118	118	-0,2
Северная Америка и Западная Европа	9 328	8 932	-4	103	103	-0,2
Центральная и Восточная Европа	5 635	4 370	-22	97	98	0,3

Примечание: Изменения исчисляются с использованием неокругленных цифр.
Источник: Приложение, статистическая таблица 4.

Диаграмма 2.8 Число детей школьного возраста в 2006 г. и 2015 г., выраженное в процентах от числа детей школьного возраста в 1995 г., в разбивке по регионам



Источник: База данных СИУ.

Там, где отмечается демографическое давление, правительствам придется прилагать большие усилия для сохранения нынешних достижений

набора оставались на прежнем уровне или даже сократились, например в Восточной Азии и Тихом океане, в Латинской Америке, а также в Северной Америке и Западной Европе. Это, как правило, является отражением сочетания демографических изменений и лучшего соответствия между возрастной когортой, начинающей школьное обучение, и ее прохождением через эту систему в странах, где значения БКН уже были высокими.

Уровни набора увеличились также как и общий охват образованием. Во всем мире в 2006 г. в начальные школы поступило приблизительно на 40 миллионов детей больше, чем в 1999 г. (таблица 2.3). Наибольший прирост пришелся на страны Африки к югу от Сахары, а также Южную и Западную Азию, при этом в первом случае охват образованием увеличился на 42%, а во втором – на 22%. В других регионах показатели численности учащихся несколько снизились, частично в силу уменьшения числа детей школьного возраста.

Демографические тенденции: один из ключевых факторов в планировании образования.

Для некоторых регионов замедление роста или даже сокращение когорты детей начального школьного возраста дает возможность увеличить финансирование в расчете на душу населения. Для других регионов постоянное увеличение численности населения начального школьного возраста означает возрастание нагрузки на финансовые, физические и людские ресурсы. В Восточной Азии и Тихом океане в 2015 г. детей начального школьного возраста будет приблизительно на 15 миллионов меньше; в странах Африки к югу от Сахары эта когорта увеличится на 26 миллионов, а в арабских государствах – на 4 миллиона (диаграмма 2.8). Одним из последствий такого демографического давления является то, что правительствам придется прилагать большие усилия для сохранения нынешних достижений. Например, странам Африки к югу от Сахары потребуется расширять участие ежегодно более чем на два процентных пункта только для того, чтобы сохранять достигнутые коэффициенты охвата образованием.

Нетто-коэффициент охвата образованием: контрольный показатель для ВНО

Нетто-коэффициент охвата образованием (НКО) является одним из наиболее надежных инструментов для измерения того пути, который осталось пройти до ВНО. Он показывает процентную долю детей начального школьного возраста, официально зачисленных в школу. Страны, у которых НКО неизменно составляет около 97% и более фактически достигли ВНО, поскольку это означает, что все дети соответствующего возраста учатся в начальной школе и, по всей вероятности, завершат этот цикл образования.

Прогресс в показателях НКО в период после Дакарской конференции следовал за достижениями в других областях (таблица 2.3). Для развивающихся стран как группы увеличение НКО после 1999 г. вдвое превышало среднегодовые темпы, отмечавшиеся в 1990-е годы. Это является замечательным достижением. Особенно заметным на фоне стандартных показателей за последний период является прогресс в странах Африки к югу от Сахары. В течение 1990-х годов НКО в этом регионе увеличивался в среднем на 0,3 процентного пункта в год и в конце указанного десятилетия достиг 56%. В 2006 г. он составлял 70%, что означает среднегодовой прирост на два процентных пункта или в шесть раз быстрее тех темпов, которые отмечались в десятилетие до Дакарской конференции. В Южной и Западной

Таблица 2.3 Охват начальным образованием по регионам, 1991 г., 1999 г. и 2006 г.

	Общее число учащихся					Брутто-коэффициенты охвата					Нетто-коэффициенты охвата				
	Учебный год, закончившийся в			Изменения с 1991 г. по 1999 г.	Изменения с 1999 г. по 2006 г.	Учебный год, закончившийся в			Изменения с 1991 г. по 1999 г.	Изменения с 1999 г. по 2006 г.	Учебный год, закончившийся в			Изменения с 1991 г. по 1999 г.	Изменения с 1999 г. по 2006 г.
	1991 г.	1999 г.	2006 г.			1991 г.	1999 г.	2006 г.			1991 г.	1999 г.	2006 г.		
	(млн)			(% в год) ¹		(%)			(в процентных пунктах в год)		(%)			(в процентных пунктах в год)	
Весь мир	598	648	688	1,0	0,8	98	99	105	0,1	1,0	81	82	86	0,2	0,6
Развивающиеся страны	508	561	609	1,3	1,0	97	99	106	0,1	1,2	78	81	85	0,3	0,7
Развитые страны	73	70	66	-0,4	-0,7	102	102	101	0,0	-0,2	96	97	95	0,1	-0,2
Страны с переходной экономикой	18	16	13	-0,9	-2,8	97	104	99	0,9	-0,9	89	88	90	-0,1	0,3
Африка к югу от Сахары	63	82	116	3,3	4,5	72	78	95	0,7	2,9	54	56	70	0,3	2,0
Арабские государства	31	35	40	1,9	1,6	84	90	97	0,8	1,3	73	78	84	0,6	0,9
Центральная Азия	5	7	6	3,1	-1,8	90	98	100	1,1	0,3	84	87	89	0,3	0,3
Восточная Азия и Тихий океан	207	218	192	0,6	-1,5	118	112	109	-0,7	-0,5	97	96	93	-0,1	-0,3
Восточная Азия	204	214	189	0,6	-1,6	118	113	110	-0,7	-0,5	97	96	94	-0,1	-0,3
Тихий океан	3	3	3	2,3	-0,1	98	95	91	-0,4	-0,8	91	90	84	0,0	-0,9
Южная и Западная Азия	135	158	192	1,9	2,5	89	90	108	0,2	3,0	70	75	86	0,6	1,5
Латин. Америка и Карибский бас.	75	70	69	-0,9	-0,3	103	121	118	2,2	-0,6	86	92	94	0,8	0,2
Карибский бассейн	1	3	2	7,1	-0,4	70	112	108	5,3	-0,7	51	75	72	2,9	-0,4
Латинская Америка	74	68	66	-1,1	-0,3	104	122	118	2,1	-0,6	87	93	95	0,8	0,3
Северная Америка и Зап. Европа	50	53	51	0,7	-0,4	104	103	101	-0,1	-0,2	96	97	95	0,0	-0,2
Центральная и Восточная Европа	31	26	22	-2,3	-2,2	98	102	97	0,5	-0,9	91	91	92	0,1	0,0

1. Среднегодовые темпы роста на основе совокупного показателя роста.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; База данных СИЮ.

Азии также отмечалось впечатляющее увеличение НКО с 75% до 86%. Резкий рост уровней охвата образованием, несмотря на быстрый рост численности населения, отражает более высокий приоритет, придаваемый начальному образованию во многих странах.

Эти достижения доказывают, что быстрый прогресс на пути к ВНО возможен даже при трудных обстоятельствах. Некоторые страны в регионе Африки к югу от Сахары достигли особенно впечатляющего прогресса. Например, в Бенине, Замбии, на Мадагаскаре и в Объединенной Республике Танзании после 1999 г. значения НКО увеличились с 50-70% до уровней, превышающих 80%. Начиная с еще более низкого базового уровня, Эфиопия удвоила свой НКО, достигнув 71% (вставка 2.6). Хотя этой стране предстоит еще пройти долгий путь до ВНО, она достигла существенного прогресса в расширении доступа к образованию и в решении проблемы неравенства. Одним из важных факторов была масштабная программа школьного строительства в сельских районах, которая привела к увеличению спроса на образование благодаря сокращению расстояния до школы и решению проблемы безопасности в отношении девочек.

Имеются и другие примеры поразительных успехов. В разгар дестабилизирующего гражданского конфликта Непал увеличил свой НКО после 1999 г. с 65% до 79%. Важную роль в расширении доступа к образованию сыграли правительственные реформы, предусматривающие передачу средств и полномочий местным общинам, а также введение стимулов, направленных на преодоление проблемы гендерного и кастового неравенства (вставка 2.7). Среди арабских государств значительный прогресс достигли Джибути, Йемен, Мавритания и Марокко – четыре страны, где отмечались самые низкие показатели НКО в этом регионе (диаграмма 2.9).

Страны проводят разную политику для увеличения НКО, однако можно отметить некоторые общие моменты. Хотя готовых моделей не существует, имеется несколько полезных рекомендаций в отношении эффективной практики. В ряде стран Африки к югу от Сахары, включая Замбию, Кению, Лесото, Объединенную Республику Танзанию и Эфиопию, повысить уровни охвата образованием позволила отмена платы за обучение. Это было также одним из факторов успехов, достигнутых в Непале.

Страны Африки к югу от Сахары достигли замечательных успехов на пути к обеспечению ВНО

Вставка 2.6 Эфиопия – страна быстро набирает темпы на пути к ВНО

Эфиопия сталкивается с серьезными проблемами в области развития, включая высокие уровни нищеты, постоянные проблемы недостаточного питания и часто повторяющиеся засухи. И тем не менее, страна уверенно продвигалась на пути к ВНО.

Это продвижение началось в 1997 г. с принятием первого Плана развития сектора образования (ПРСО I), в котором приоритетное внимание уделялось расширению доступа к образованию, обеспечению большей справедливости и улучшению качества. В ходе осуществления последующих ПРСО II и III общий охват образованием увеличился с 3,7 миллиона до 12 миллионов в 2007 г. В Эфиопии отмечался один из наиболее быстро растущих НКО в регионе Африки к югу от Сахары. Эта страна сократила число детей, не обучающихся в школе, более чем на 3 миллиона человек. Усилия по обеспечению большей справедливости также принесли свои результаты. БКО в сельских районах увеличился в период между 2000-2001 гг. и 2004-2005 гг. с 45% до 67%. Расширился также охват средним образованием, который после ПРСО I удвоился.

Какие политические факторы стоят за успехами, достигнутыми в Эфиопии? После 1999 г., благодаря тому приоритету, который придавался образованию, постоянно увеличивались государственные расходы на эти цели: бюджет образования вырос с 3,6% от ВВП до 6%. В бюджете образования большее значение придавалось его начальной ступени. В рамках ПРСО III на начальное образование выделялось 55% от государственных расходов на образование в целом по сравнению с 46% в ПРСО I. На международную помощь приходится около 17% от прогнозируемых расходов в период до 2010 г.

Одной из ключевых задач, связанных с увеличением государственных расходов на образование, является сельское школьное строительство. Из почти 6 000 школ, построенных после 1997 г., 85% находится в сельских районах. Это позволило сократить расстояние до школы и стимулировать спрос на образование, особенно для девочек (расстояние является существенным препятствием для охвата девочек образованием). Улучшилось положение в области распространения учебников, а их содержание было пересмотрено для повышения качества и актуальности: в настоящее время школьные учебники

издаются на 22 местных языках. В Эфиопии многое еще предстоит сделать для достижения цели ВНО к 2015 г. Остаются старые проблемы, а успехи ведут к появлению новых вызовов. Сохраняются значительные региональные различия в доступе к образованию. В двух преимущественно пастбищных регионах – Афар и Сомали – уровни БКО составляют менее 20%. Несмотря на то, что гендерные диспропорции уменьшаются, они остаются значительными. В стране все еще насчитывается более трех миллионов детей, не обучающихся в школе.

Существенное расширение охвата образованием создает дополнительную нагрузку для системы образования в целом. Вместо запланированного снижения, среднее значение такого показателя, как соотношение числа учащихся и числа учителей (СУУ) увеличилось с 42:1 в 1997 г. до 65:1 в 2006 г. Проведенная в 2004 г. национальная оценка успеваемости учащихся не обнаружила никаких улучшений в качестве образования. Уровни отсева остаются высокими, при этом почти каждый четвертый учащийся выбывает из школы, не достигнув второго класса. Велики расходы домохозяйств на образование, причем это касается их участия как в финансировании строительства школ, так и в покрытии текущих расходов, что вызывает опасения в отношении возможности дальнейшего углубления неравенства.

Для решения этих проблем были приняты масштабные задачи и стратегии. Цели на 2010 г. включают достижение БКО в 109%, ИГП для БКО в 0,94 и коэффициента завершения начальной школы в 64%. Расширяются масштабы строительства учебных зданий, причем упор сделан на создании школ возле маргинализированных общин в районах с большой численностью детей, не охваченных школьным образованием. Укрепляются финансовые стимулы для образования девочек, при этом соответствующие меры запланированы в тех районах, где отмечаются значительные гендерные диспропорции. Эфиопия предусматривает осуществить набор 300 000 учителей к 2010 г., с тем, чтобы снизить такие показатели, как соотношение числа учащихся и числа учителей, ускорив прогресс на пути к ВНО.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development (2006, 2007).

Непал, несмотря на гражданский конфликт, достиг успехов в расширении охвата образованием

Важнейшее значение имеет увеличение государственных расходов и инвестиций в отношении школ, учителей и учебных материалов. Такое же значение имеют усилия, направленные на обеспечение справедливости с помощью мер по устранению барьеров и созданию стимулов, направленных на преодоление неблагоприятных условий, обусловленных такими факторами, как уровень благосостояния, пол, социальный статус или кастовая принадлежность. Важную роль в некоторых странах, добившихся наибольших

успехов, включая Непал, Объединенную Республику Танзанию и Эфиопию, сыграло партнерство в рамках оказания международной помощи. Изменению ситуации в значительной мере способствовала постоянная и предсказуемая финансовая поддержка национальных стратегий. Важный вклад этой помощи во многих странах резко контрастирует с теми большими издержками, которые связаны с коллективным невыполнением донорами своих обязательств, принятых в Дакаре (см. главу 4).

Вставка 2.7 Непал – также быстрый прогресс на пути к ВНО

В последние годы в Непале отмечается быстрый прогресс на пути к ВНО. В 2004 г. НКО составлял 79%, а пятью годами ранее он составлял 65%. Число детей, не охваченных школьным образованием, сократилось с одного миллиона до 700 000. Показатель числа детей, доучившихся до пятого класса, увеличился с 58% до 79%. Тот факт, что этот прогресс обеспечивался в ходе гражданского конфликта, который закончился только в 2006 г., позволяет говорить о замечательном достижении.

Опыт Непала показывает, что даже самые глубоко укоренившиеся проблемы, в том числе проблемы неравенства, можно решить с помощью государственной политики. Особенно важную роль сыграли реформы в следующих областях:

- **Укрепление подотчетности на местах.** В 2001 г. были инициированы реформы, направленные на повышение подотчетности школ и укрепление общинного управления. Передача полномочий на окружной и общинный уровень защитила образование от общего развала централизованного планирования и предоставления услуг, а также от воздействия гражданского конфликта. Около 13% государственных школ было передано в ведение комитетов школьного управления. Каждому комитету предоставлялись начальные субсидии. Школы получали субсидии на заработную плату для того, чтобы иметь возможность нанять учителей. Увязка финансирования с численностью учащихся уменьшила политическое влияние на распределение ресурсов.
- **Укрепление справедливости.** Реформы позволили расширить программы стипендий для девочек, нуждающихся учащихся и детей-инвалидов на ступени

начального и среднего образования. Число лиц, получающих стипендии, увеличилось до 1,7 миллиона человек, и ставится цель довести эту цифру до 7 миллионов человек к 2007 г. Прогресс в обеспечении большей справедливости находит отражение в сокращении гендерных диспропорций: ИГП для БКО в начальном образовании вырос с 0,77 в 1999 г. до 0,95 в 2006 г. Увеличиваются показатели охвата образованием и достижения определенного года обучения для групп, относящихся к низшим кастам.

- **Расширение инфраструктуры и уделение внимания качеству.** Страна приступила к осуществлению амбициозной программы, предусматривающей увеличение числа школ и учебных помещений, расширение набора учителей и улучшение положения с обеспечением учебниками.
- **Эффективная донорская поддержка.** Непал находится на переднем плане усилий, направленных на улучшение управления донорской помощью. Гармонизация этой помощи началась в 1999 г., когда пять доноров объединили свои ресурсы для финансирования программы в области начального образования. На основе этих усилий был разработан общесекторальный подход в целях оказания поддержки программе образования для всех на 2004 -2009 гг. Успешное применение этого подхода привело к устойчивому увеличению доли объединенных финансовых средств, предоставляемых в виде помощи, сокращению операционных расходов и улучшению предсказуемости такой помощи.

Источники: Приложение, Статистические таблицы 5 и 7; Nepal Ministry of Education and Sports (2006); World Bank (2007d).

Дети, не охваченные школьным образованием: предстоит еще пройти долгий путь

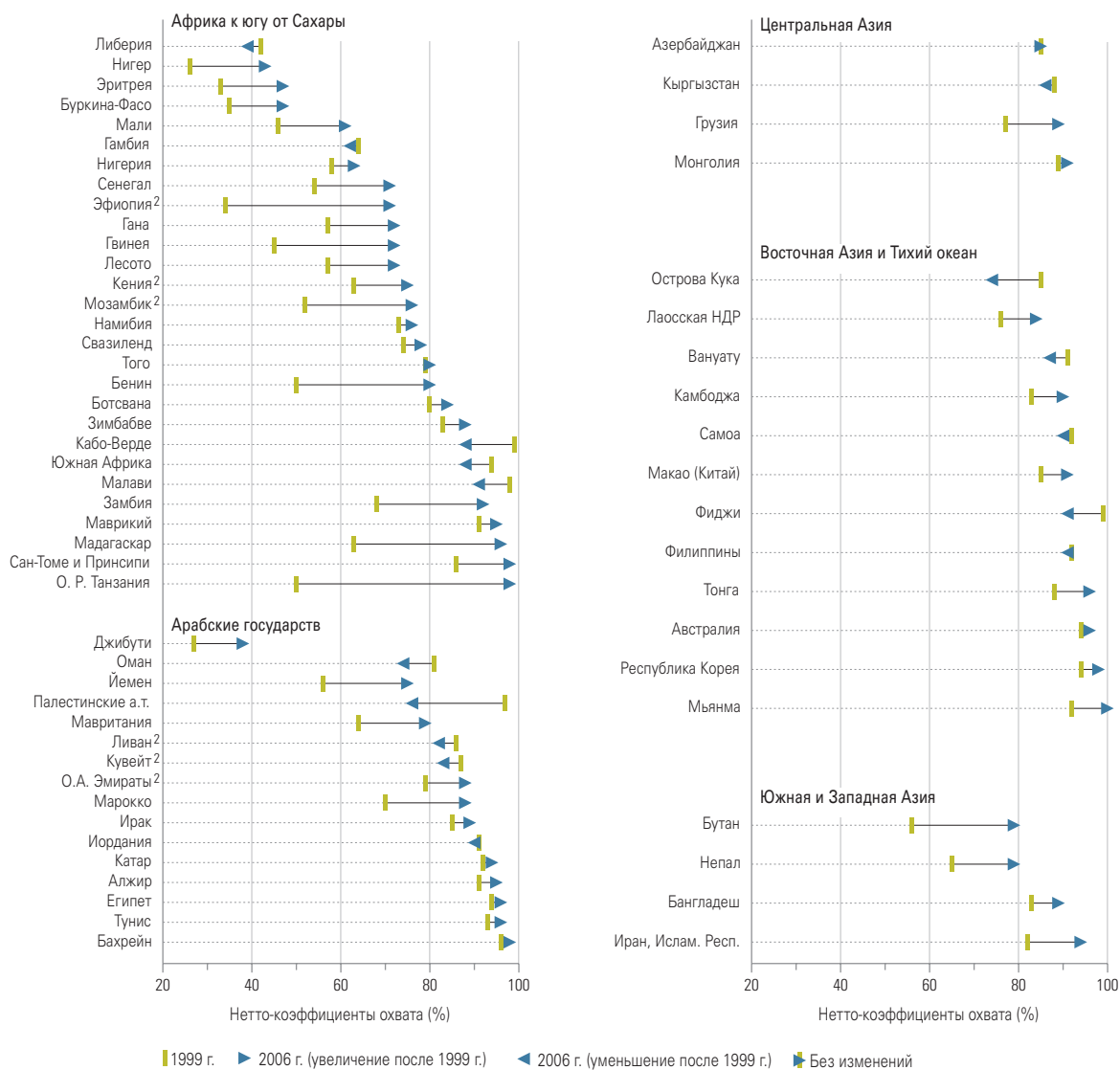
В 2006 г. не охваченных школьным образованием детей было на 28 миллионов меньше, чем в 2000 г., когда правительства собрались на Конференции в Дакаре. По сравнению с тем положением, которое наблюдалось в 1990-х годах, когда число детей, не обучающихся в школе, в некоторых регионах возросло, достигнутый прогресс выглядит значительным. В странах Африки к югу от Сахары число детей начального школьного возраста, которые не охвачены школьным образованием, сократилось с 1999 г. на 10 миллионов человек, тогда как численность населения в этой возрастной группе увеличилась на 17 миллионов. За тот же период в Южной и Западной Азии число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшилось почти в два раза с 37 миллионов до 18 миллионов. Хотя эти тенденции и являются обнадеживающими, предстоит еще пройти долгий

путь. Около 75 миллионов детей начального школьного возраста все еще не обучаются в школе, а при нынешних тенденциях цель 2015 г. не будет достигнута². Обстоятельства и особенности, являющиеся причиной того, что дети не охвачены школьным образованием, самые различные. Четверо из пяти таких детей живут в сельской местности, главным образом в Южной и Западной Азии, а также в странах Африки к югу от Сахары. Значительное большинство таких детей относится к бедному населению, и многие являются жертвами той нужды, которая передается от поколения к поколению. Если у матери нет образования, то это удваивает вероятность того, что ребенок не будет обучаться в школе (UIS, 2005).

Проблема детей, не охваченных школьным образованием, учитывая ее масштабы и воздействия на шансы в жизни, представляет собой серьезный вызов для человеческого развития. Более того, она является свидетельством просчетов в национальной

2. Статистический институт ЮНЕСКО (СИЮ) пересмотрел серию данных о численности детей, не охваченных школьным образованием, на основе использования обновленных оценок численности населения, подготовленных Отделом народонаселения Организации Объединенных Наций. Согласно пересмотренным данным, в 2005 г. насчитывалось 77 миллионов детей, не охваченных школьным образованием.

Диаграмма 2.9 Изменение нетто-коэффициентов охвата начальным образованием в странах с НКО ниже 97% в 1999 г. или 2006 г.¹



Примечание: Подробное примечание в отношении стран см. исходную таблицу.
 1. НКО превышает 97% для обоих годов в 16 странах: девять из них находятся в Западной Европе, три в Латинской Америке и Карибском бассейне, три в Восточной Азии и Тихом океане и одна в Южной и Восточной Азии.
 2. Страны, в которых продолжительность начального образования в период 1999-2006 гг. изменилась.
 Источник: Приложение, статистическая таблица 5.

и международной политике. В глобальной экономике, которая все в большей степени становится основанной на знаниях и в условиях которой благополучие стран и отдельных лиц все в большей мере зависит от образования, 12% детей начального школьного возраста в развивающихся странах не обучаются в школе. В странах Африки к югу от Сахары школу не посещает один ребенок из трех.

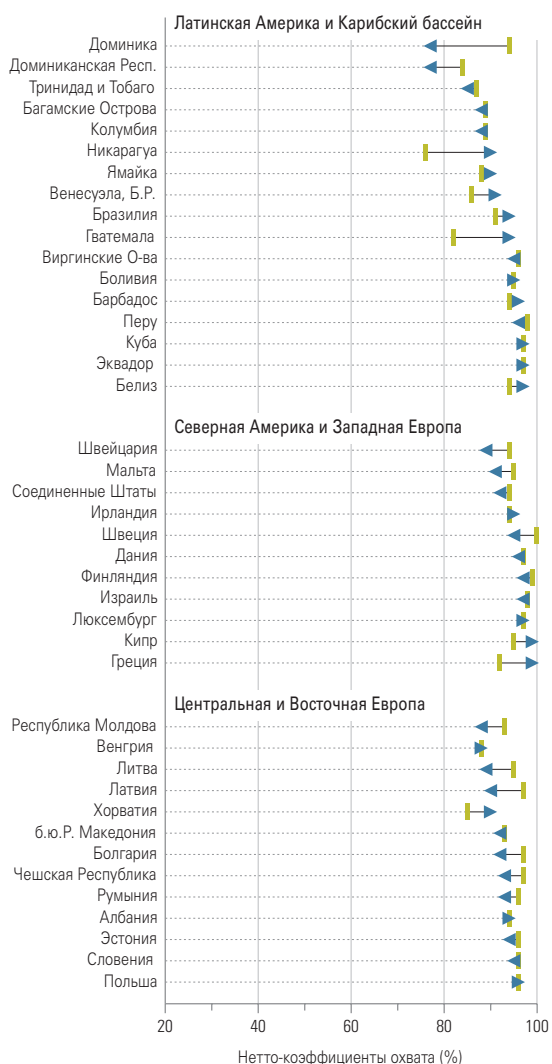
Эти дети лишены возможности шагнуть на первую ступеньку лестницы, которая могла бы привести их к приобретению навыков и

знаний, позволяющих выбраться из нищеты и прекратить передачу обездоленности от поколения к поколению. Хотя первоначальные издержки несут непосредственно те, кого касается эта проблема, медленный прогресс в охвате детей школьным образованием имеет более широкие и долговременные последствия. Потеря человеческого потенциала из-за большого числа детей, не обучающихся в школе, подрывает экономический рост, углубляет социальное неравенство, замедляет прогресс в области общественного здравоохранения и ослабляет основы для участия в жизни общества

Таблица 2.4 Оценочное число детей, не охваченных школьным образованием, в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.

	1999 г.			2006 г.		
	Общее число (тыс.)	в % по регионам	% женщин	Общее число (тыс.)	в % по регионам	% женщин
Весь мир	103 223	100	58	75 177	100	55
Развивающиеся страны	99 877	97	58	71 911	96	55
Развитые страны	1 791	2	50	2 368	3	43
Страны с переходной экономикой	1 555	2	51	899	1	49
Африка к югу от Сахары	45 021	44	54	35 156	47	54
Арабские государства	7 980	8	59	5 708	8	61
Центральная Азия	548	1	51	352	0,5	53
Восточная Азия и Тихий океан	6 079	6	51	9 535	13	49
Восточная Азия	5 760	6	51	8 988	12	49
Тихий океан	318	0,3	54	546	1	52
Южная и Западная Азия	36 618	35	64	18 203	24	59
Лат. Америка и Карибский бас.	3 522	3	54	2 631	3	47
Карибский бассейн	493	0,5	50	617	1	51
Латинская Америка	3 029	3	55	2 014	3	46
Сев. Америка и Западная Европа	1 420	1	50	1 981	3	43
Центральная и Восточная Европа	2 036	2	59	1 611	2	52

Примечание: СИЮ пересмотрел данные, касающиеся числа детей, не охваченных школьным образованием, на основе использования новых оценок Отдела по вопросам народонаселения Организации Объединенных Наций. Пересмотренные данные увеличивают оценки числа детей, не охваченных школьным образованием, поэтому приведенные здесь цифры за 1999 г. больше тех, которые указаны в Докладе за 2008 г. (UNESCO, 2007a).
Источник: Приложение, статистическая таблица 5.



получения образования. На Южную и Западную Азию приходится еще одна четверть детей, не охваченных школьным образованием. В рамках регионов отмечается значительная концентрация в отдельных странах. В восьми странах насчитывается более чем по одному миллиону детей, не охваченных школьным образованием, и в этих странах живут четыре из десяти детей, которые не могут учиться в школе (диаграмма 2.10).

В восьми странах насчитывается более чем по одному миллиону детей, не охваченных школьным образованием

и демократии – все это составляет те издержки, которые несет общество в целом.

Дети, не охваченные школьным образованием, в значительной мере сконцентрированы по отдельным географическим регионам (таблица 2.4). Во всем мире дети начального школьного возраста составляют 19% от общей численности населения, при этом на страны Африки к югу от Сахары приходится 47% детей всего мира, не обучающихся в школе, что четко указывает на масштабы глобального неравенства в распределении возможностей

За период после 1999 г. данные по странам с большим числом детей, не охваченных школьным образованием, имеют смешанный характер. Некоторым из них не удалось сократить число таких детей. Эта группа стран включает Нигерию, где число детей, не обучающихся в школе, больше чем в какой-либо другой стране. Аналогичная ситуация отмечается в Буркина-Фасо, Мали и Нигере. Тенденции в Нигере вызывают всемирную озабоченность. На эту страну приходится приблизительно один из девяти детей всего мира, не охваченных школьным образованием (вставка 2.8). И мало что позволяет говорить о том, что при нынешней политике эта страна вскоре достигнет каких-либо улучшений.

Вставка 2.8 Нигерия отстает от нужных темпов – цена слабого управления

В Нигерии в 2005 г. насчитывалось восемь миллионов детей, не охваченных школьным образованием, – 23% общего числа таких детей в странах Африки к югу от Сахары. Страна не выдерживает темпов, необходимых для достижения ВНО к 2015 г. В период с 1999 г. по 2005 г. ее показатель НКО увеличивался медленно с 58% до 63%, значительно отставая от среднего регионального уровня. Для изменения сложившегося положения правительству потребуется возобновить свое обязательство в отношении обеспечения справедливости путем устранения неравенства в следующих областях:

- **Значительные географические различия** в охвате начальным образованием. В 2006 г. в юго-западной части страны среднее значение НКО в начальном образовании составляло 82% по сравнению с 42% в более бедных северо-западных штатах.
- **Существенные гендерные диспропорции** в начальной школе, особенно на севере страны. В некоторых северных штатах школу посещает только 40% девочек начального школьного возраста по сравнению с 80% в юго-восточной части страны.
- **Значительное неравенство в доходах** сказывается на доступе к образованию. Дети, никогда не посещавшие начальную школу, относятся главным образом к наиболее бедным домохозяйствам. В штате Кадуна школу никогда не посещало 48% девочек из 20% наиболее бедных домохозяйств по сравнению с 14% в случае квинтиля самого богатого населения.

Низкие уровни охвата и посещаемости среди обездоленных групп населения имеют целый ряд причин. Для многих серьезным препятствием являются расходы. Предполагается, что начальное образование в Нигерии должно быть бесплатным, однако около половины родителей сообщают о том, что они вносят официальную или неофициальную плату. Расходы, связанные с образованием, составляют около 12% средних расходов домохозяйств, и это ложится особенно тяжелым бременем на бедные домохозяйства. Другие препятствия, связанные со спросом на образование,

менее заметны. Сильное влияние на распределение возможностей, особенно на севере страны, оказывают культурные воззрения, например представление о том, что образование девочек имеет меньшую ценность, чем образование мальчиков. Родители в северных штатах обычно предпочитают школы, предлагающие исламское образование, не все из которых преподают основные предметы, предусмотренные национальной учебной программой.

Важное значение имеют также факторы, связанные с предложением образовательных услуг. В Нигерии отмечаются серьезные недостатки с точки зрения качества образования. Оценка, проведенная среди учащихся пятого класса в 2003 г., обнаружила, что только 25% учащихся знают ответы на более чем четверть тестовых вопросов по основным предметам. Средний размер класса варьирует от 145 учащихся в северном штате Борно до 32 в южном штате Лагос. Такой показатель, как соотношение числа учащихся и числа основных учебников, составляет по стране 2,3:1, а соотношение числа учащихся к числу туалетов – 292:1. Значительный процент учителей не имеет минимального необходимого образования, соответствующего трем годам обучения по программе послесреднего образования. Многие учителя недостаточно владеют теми предметами, которые они преподают.

Правительство Нигерии было решительным в своей оценке масштабов той проблемы, с которой оно сталкивается, требуя «по меньшей мере значительного обновления всех систем и учреждений» (World Bank, 2008e, p.1). Основные приоритеты включают повышение качества, активизацию усилий по набору и распределению учителей, меры по укреплению использования бюджета, а также создание финансовых механизмов, которые могут способствовать более справедливому выделению соответствующих средств. Потребуются быстрые улучшения в этих направлениях для того, чтобы Нигерия достигла ВНО к 2015 г.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; World Bank (2008e; 2008f).

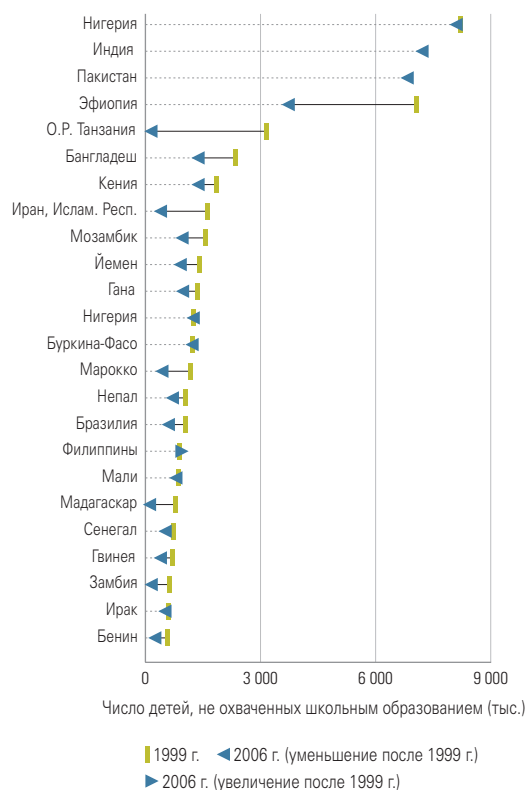
В период 1999-2006 гг. в Объединенной Республике Танзании число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшилось почти на три миллиона человек

В других странах, где в 1999 г. имелось большое число детей, не охваченных школьным образованием, картина выглядит более обнадеживающей. Например, в Бангладеш, Гане, Кении, Непале, Объединенной Республике Танзании и Эфиопии отмечается быстрый прогресс на пути к ВНО. Особенно поразительные результаты Объединенной Республики Танзании. С 1999 г. эта страна сократила число детей, не охваченных школьным образованием, с более трех миллионов до менее 150 000 благодаря различным мерам политики, включая отмену в 2001 г. платы за обучение в начальной школе, увеличение государственных инвестиций и меры, направленные на повышение качества образования (вставка 2.9)

В этом докладе данные о числе детей, не охваченных школьным образованием, приводятся с некоторыми важными оговорками. В ряде стран с большой численностью населения школьного возраста (например, Китай, Судан, Уганда) данные за 2006 г. не имеются или не опубликованы. Оценочные показатели по этим странам лишь приблизительно отражают реальную картину. В некоторых случаях возникают также вопросы относительно численности населения школьного возраста и точности административных данных об охвате образованием.

Сами системы отчетности зачастую дают неточные оценки числа детей, не охваченных школьным образованием. Это особенно

Диаграмма 2.10 Число детей, не охваченных школьным образованием, в отдельных странах¹, 1999 г. и 2006 г.



Примечание: Оценки приводятся за 2006 г. или за самый последний год, в отношении которого они имеются.

Данных по Индии и Пакистану за 1999 г. не имеется.

1. В перечисленных странах насчитывалось более 500 000 детей, не охваченных школьным образованием, в 1999 г. или 2006 г.

Источник: Приложение, статистическая таблица 5.

относится к странам, находящимся в состоянии гражданского конфликта, или переживающим период восстановления после конфликта (вставка 2.10), как, например, Демократическая Республика Конго. С учетом этих ограничений и упущений в докладе представлена сводка наилучших из имеющихся в настоящее время данных.

Особенности «недостающих» школьников

«Дети, не охваченные школьным образованием», – это общая категория, которая требует определенных пояснений. Не все дети, относящиеся к этой категории, находятся в одинаковом положении.

Повозрастной анализ данных об охвате образованием указывает на то, что во всем мире около 31% детей, не обучающихся в школе, в конечном итоге могут быть в нее зачислены

Вставка 2.9 Объединенная Республика Танзания – замечательный прогресс

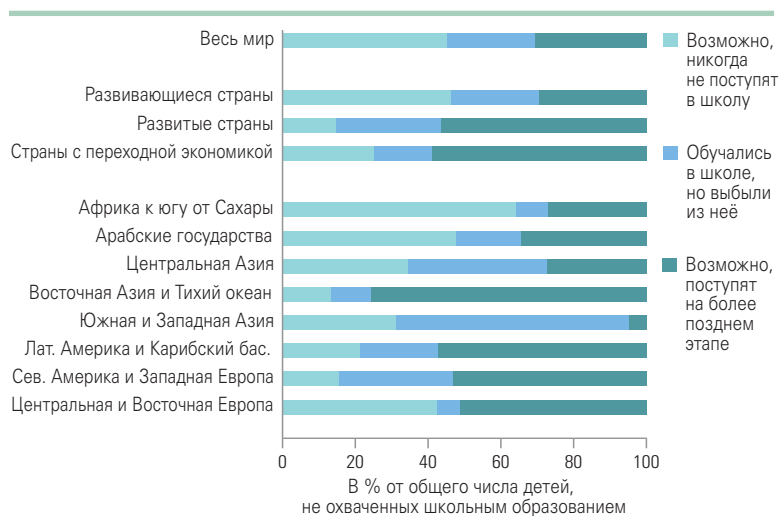
Сильные партнерские связи между правительством, донорами и гражданским обществом сыграли конструктивную роль в быстром улучшении показателей доступа к начальному образованию и его завершения в Объединенной Республике Танзании в период после Дакарской конференции. В 2001 г. правительство отменило плату за начальное образование и приступило к осуществлению программы, направленной одновременно на расширение доступа к образованию начальной ступени и повышение его качества. Эта программа включает следующие основные компоненты:

- **Повышение расходов** на образование с уделением особого внимания начальному образованию. Государственные расходы на образование увеличились с 3% от ВВП в 2000 г. до 4,5% в 2005 г.
- **Строительство и восстановление школ** с помощью субсидий на развитие школьного образования. В период 2002-2004 гг. было построено около 30 000 новых учебных помещений.
- **Введение двухсменного обучения.** Обучение в две смены позволило обеспечить прием большого, быстро увеличивающегося числа учащихся после отмены платы за обучение.
- **Набор учителей и повышение квалификации существующего преподавательского персонала.** В период 2002-2004 гг. было набрано дополнительно 32 000 учителей начальных школ.
- **Введение школьных дотаций в расчете на одного учащегося.** На уровне школ такие дотации позволили оплачивать преподавательские и учебные материалы, включая учебники, покрывать текущие расходы школ и оказывать поддержку повышению профессиональной квалификации учителей.

В период 1999-2006 гг. число детей начального школьного возраста, не охваченных системой образования, резко сократилось с более чем трех миллионов до 150 000. НКО в начальном образовании увеличился с 50% в 1999 г. перед началом осуществления программы до 98% в 2006 г. Показатели завершения образования также быстро улучшались, в том числе благодаря совершенствованию подготовки учителей и обеспечению большей доступности преподавательских и учебных материалов. С введением школьных подушевых дотаций расходы на уровне школ (помимо заработной платы) увеличились с 4% от бюджета начального образования до 27% в 2004 г. Это позволило значительно увеличить количество преподавательских и учебных материалов в школах, хотя соотношение числа учащихся и числа учебников остается высоким.

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; HakiElimu (2005); United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training (2007); United Republic of Tanzania Research and Analysis Working Group (2007); United Republic of Tanzania Vice President's Office (2005); World Bank (2005e).

Диаграмма 2.11 Распределение детей, не охваченных школьным образованием, с точки зрения возможностей их обучения, в разбивке по регионам, 2006 г.



Источник: Bruneforth (2008).

в качестве поступивших с запозданием (диаграмма 2.11). Еще 24% ранее посещали школу, однако выбыли из нее. Это означает, что почти половина тех детей, которые в настоящее время не обучаются в школе, никогда не получали какого-либо формального образования и вряд ли поступят в учебное заведение, если не будет проводиться новая политика и не будут введены дополнительные стимулы.

Здесь также региональные различия весьма значительны. В странах Африки к югу от Сахары около двух третей детей, не охваченных школьным образованием, возможно, никогда не поступят в школу. В Южной и Западной Азии аналогичная процентная доля детей обучалась в школе, но выбыла из нее. В Латинской Америке и в Восточной Азии подавляющее большинство детей, не охваченных школьным образованием, поступали в школу с запозданием. Эти разнообразные ситуации говорят о том, что решение проблемы детей, не охваченных школьным образованием, требует политических мер, которые ориентированы на конкретные причины неблагоприятных условий.

На социальный профиль детей, не охваченных школьным образованием, оказывают влияние также и гендерные факторы. В 2006 г. во всем мире 55% детей, не обучавшихся в школе, составляли девочки. Кроме того, вероятность того, что они никогда не поступят в школу, для девочек значительно больше, чем для мальчиков. Во всем мире среди девочек, не охваченных школьным образованием, 53% никогда не учились в школе, тогда как среди мальчиков, не посещающих школу, таких детей только 36%. В 2006 г. эта категория составляла немногим более половины девочек, не охваченных школьным образованием, иными словами, тех, кто никогда не учился и, возможно, никогда не поступит в школу без дополнительных стимулов. С другой стороны, 25% девочек, которые не обучаются в школе, могут поступить в нее на более позднем этапе, что ниже аналогичного процентного показателя для мальчиков (38%), а 22% девочек выбыли из школы (для мальчиков этот показатель равен 26%). Каждая из этих ситуаций характеризуется значительными региональными и национальными различиями:

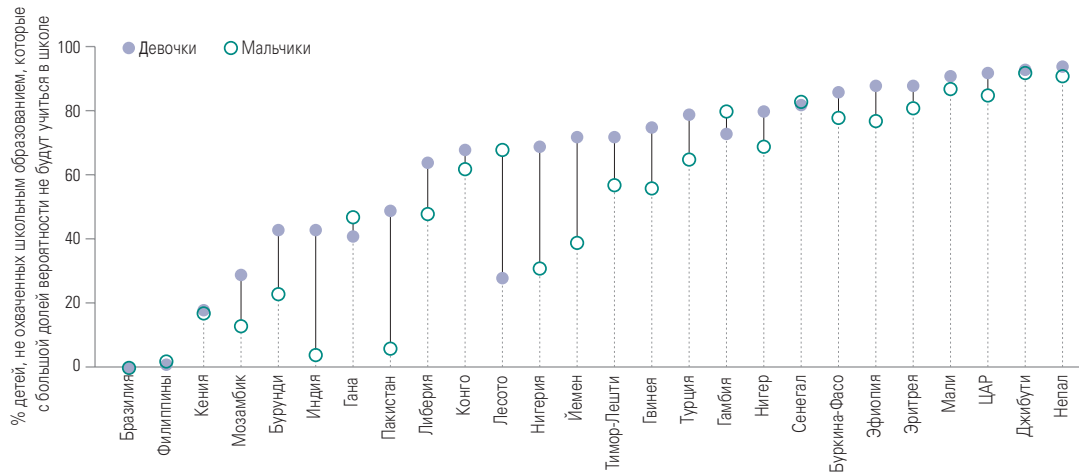
- Проблема ограниченного доступа девочек к школьному образованию вызывает особую озабоченность в странах Африки к югу от Сахары, где 72% девочек, не охваченных школьным образованием, никогда не учились в ней, по сравнению с 55% в случае мальчиков.
- Отсев учащихся, по всей видимости, является главной причиной того, что дети оказываются вне стен школы в Южной и Западной Азии, причем это особенно касается мальчиков: в этом регионе 79% мальчиков, не охваченных школьным образованием, выбыли из нее, тогда как для девочек этот показатель составляет 53%.
- В Восточной Азии и в Латинской Америке, большинство детей, не охваченных школьным

Вставка 2.10 Восстановление статистического потенциала в Демократической Республике Конго

После многолетнего конфликта Демократическая Республика Конго приступила к важному процессу политического, социального и экономического восстановления. Возникла острая потребность в информации о системе образования для оказания содействия лицам, занимающимся вопросами управления. С помощью Африканского банка развития страна возродила свою систему информации об управлении образованием для регулярного представления надежных сведений. После экспериментального этапа сбор данных был распространен на всю страну в учебном году 2006-2007 гг. Была собрана информация приблизительно от 90% всех образовательных учреждений, и были подготовлены статистические ежегодники. Работа по сбору и анализу данных была продолжена в 2007-2008 гг. Несмотря на достижение впечатляющего прогресса, требуется проведение переписи населения, с тем чтобы можно было точнее подсчитать важные показатели в области образования, такие как коэффициенты охвата образованием и уровни его завершения.

Источник: Sauvageot (2008).

Диаграмма 2.12 Процентная доля детей, не охваченных школьным образованием, которые, по всей вероятности, не будут учиться в школе, в разбивке по полу, 2006 г.



Примечание: Страны расположены в порядке возрастания процентных показателей независимо от пола детей, не охваченных школьным образованием. Источник: Bruneforth (2008).

образованием, и особенно мальчиков, могут, в конечном счете, поступить в нее на более позднем этапе: 88% мальчиков в Восточной Азии и 76% в Латинской Америке по сравнению с 67% и 71% девочек, соответственно.

- Доступ девочек к школьному образованию остается серьезной проблемой в Индии, Нигерии и Пакистане. В этих странах отмечаются весьма значительные гендерные диспропорции среди детей, не охваченных школьным образованием. Например, в Нигерии 31% мальчиков, не обучающихся в школе, по всей вероятности, никогда не поступят в нее, тогда как в случае девочек, не охваченных школьным образованием, эта цифра составляет 69% (диаграмма 2.12). Аналогичные, хотя и несколько меньшие гендерные диспропорции (около 20 процентных пунктов или немного больше) отмечаются в Бурунди, Гвинее и Йемене.

Для достижения целей ВНО к 2015 г. многие страны должны уделять большее внимание проблеме детей, которые не обучаются в школе. Однако обеспечение ВНО означает не только охват детей школьным образованием: очень важны продолжение и завершение обучения, а также учебные результаты. Но первым шагом является все же обеспечение всеобщего доступа к образованию. Это та область, где

важнейшее значение имеет укрепление приверженности принципам справедливости. Государственные инвестиции должны иметь адресный характер и распределяться таким образом, чтобы обеспечить образование высокого качества для маргинализированных слоев населения и жителей сельских районов. Для тех, кого труднее всего охватить образованием, введения бесплатного обучения может быть недостаточно, учитывая значительные косвенные расходы, часто связанные с посещением школы: оплата транспорта, приобретение школьной формы, учебников, а также другие затраты могут по-прежнему создавать препятствия. Кроме того, для уменьшения числа детей, не охваченных школьным образованием, потребуются не только меры, касающиеся политики в области образования. Большинство тех, кто не обучается в школе, находится в неблагоприятных условиях, связанных с постоянной нищетой, гендерными факторами, этнической принадлежностью и инвалидностью. Для преодоления этих неблагоприятных условий потребуется применение комплексных подходов в области политики, направленной на устранение структурных барьеров, из-за которых дети не могут учиться в школе.

Гендерная характеристика детей, не охваченных школьным образованием, выявляет те области, которые вызывают серьезную озабоченность с точки зрения достижения целей ВНО и

Устранить структурные барьеры, в силу которых дети оказываются вне школы, может только применение комплексных подходов

гендерного паритета к 2015 г. Тот факт, что для девочек, не обучающихся в школе, значительно больше вероятность того, что они никогда не поступят в нее, подчеркивает устойчивость неблагоприятных гендерных факторов. Учитывая, что социальная и экономическая среда у девочек и мальчиков, которые не охвачены школьным образованием, примерно одинаковая, можно сделать вывод о том, что существом проблемы является низкое социальное значение, придаваемое образованию женщин. Если социальные установки составляют часть проблемы, то частью решения должно быть изменение этих установок, а это как раз та область, где определенную роль могут сыграть политическое руководство и проведение общественных кампаний. Это задача на длительную перспективу, однако правительства тем временем могут уменьшить другие гендерные барьеры посредством создания стимулов для образования девочек и устранения опасений родителей в отношении безопасности своих дочерей путем строительства школ в местных общинах (как это было показано выше на примере Эфиопии), а также обеспечения надлежащих санитарных условий.

Прогностическая оценка на 2015 г. – вероятность нарушения обещаний

Один год – большой срок для политики, а семь лет – это продолжительность целой жизни, когда речь идет об оценке сценариев в области образования. Анализируя положение в Объединенной Республике Танзании в 1999 г. на основе изменений в области образования после 1990 г., кто-то вполне обоснованно мог выражать сильный пессимизм. Проецирование тенденций этого десятилетия на 2015 г. привело бы к безусловному выводу о том, что миллионы детей все еще не будут учиться в школе и что обеспечение ВНО является утопической мечтой. Пересмотр этих прогнозов на основе данных 1999 г. привел бы к совершенно иным выводам – цель ВНО теперь находится вполне в пределах досягаемости. Как показывает пример Объединенной Республики Танзании, у правительств имеется возможность изменить проводимый ими курс и выбрать иное будущее.

Составление любого прогноза на 2015 г. следует начинать с признания неопределенности и того, что изменения возможны. Прогнозы на основе тенденций всего лишь обращают внимание на один из возможных результатов среди многих других. Они не предопределяют судьбы страны. Изменения в государственной политике могут привести к значительному изменению тенденций в области образования. Кроме того,

любой глобальный прогноз в значительной мере зависит от качества и охвата данных. Ограничения в отношении данных означают, что прогнозы, касающиеся детей, не охваченных школьным образованием, могут вырисовывать лишь частичную картину.

С учетом этих замечаний для составления прогноза в отношении детей, не охваченных школьным образованием, использовались результаты исследования, которые обновляют анализ тенденций, проводившийся для доклада за 2008 г. В этих прогнозах на 2015 г., используются данные за период с 1999 г. по 2006 г. для получения расчетной численности детей, не охваченных школьным образованием, исходя из следующего: (i) прогнозируемой численности детей школьного возраста и (ii) общих нетто-коэффициентов охвата начальным образованием (ОНКО), полученных на основе экстраполяции тенденций (Education Policy and Data Center, 2008a). В силу ограниченности имеющихся данных расчеты в отношении детей, не охваченных школьным образованием, производились только для 134 стран. Хотя список является неполным, в этих странах в 2006 г. проживало 48 миллионов детей, не обучавшихся в школе, или 64% из этой категории. Кроме того, в него входят все, кроме одной, страны, указанные на диаграмме 2.10, в которых в 1999 г. или 2006 г. число детей, не охваченных школьным образованием, превышало 500 000. Вместе с тем, не включены такие страны, как Судан и Демократическая Республика Конго.

Результаты указывают на тенденцию, которая должна вызывать тревогу у всех правительств, подписавших Дакарские рамки действий (таблица 2.5). Прогнозы на 2015 г., безусловно, являются четким сигналом раннего предупреждения о неизбежных недостатках. Основные выводы сводятся к следующему:

- В странах, включенных в прогноз, будет насчитываться около 29 миллионов детей, не охваченных школьным образованием.
- В Нигерии будет проживать наибольшее число детей, не охваченных школьным образованием (7,6 миллиона), за ней следует Пакистан (3,7 миллиона), Буркина-Фасо (1,1 миллиона), Эфиопия (1,1 миллиона), Нигер (0,9 миллиона) и Кения (0,9 миллиона).
- Из этих детей 20 миллионов (71% от общего числа) будут проживать в 17 странах, у которых в 2006 г. насчитывалось более 500 000 детей, не посещающих школу.

Согласно прогнозным расчетам, наибольшее число детей, не охваченных школьным образованием, будет в Нигерии, за ней следует Пакистан, Буркина-Фасо, Эфиопия, Нигер и Кения

Таблица 2.5 Прогнозы на 2015 г. в отношении численности детей, не охваченных школьным образованием, для стран, у которых в 2006 г. насчитывалось более 500 000 детей, не обучающихся в школе

	ОНКО за наиболее поздний год (2004–2007 гг.)	Число детей, не охваченных школьным образованием в 2004–2007 гг. (тыс.)	Прогнозируемый ОНКО (2015 г.)	Оценочное число детей, не охваченных школьным образованием, в 2015 г. (тыс.)	Среднегодовое изменение числа детей, не охваченных школьным образованием (%)
Соблюдают темпы, необходимые для достижения ВНО к 2015 г.					
Индия	94	7 208	99	626	-24
Бангладеш	92	1 371	98	322	-15
Бразилия	96	597	98	248	-9
Недостаточные темпы для достижения ВНО к 2015 г.					
Нигерия	65	8 097	73	7 605	-1
Пакистан	66	6 821	81	3 707	-7
Буркина-Фасо	48	1 215	64	1 062	-1
Эфиопия	72	3 721	93	1 053	-13
Филиппины	92	953	93	919	-0,4
Нигер	44	1 245	72	873	-4
Кения	76	1 371	89	859	-5
Гана	65	967	81	712	-3
Турция	91	729	91	710	-0,3
Мали	61	793	76	628	-3
Мозамбик	76	954	94	289	-12
Йемен	75	906	94	265	-13
Ирак	89	508	95	246	-8
Сенегал	72	513	90	228	-9
Промежуточный итог	–	37 969	–	20 352	–
Остальные 117 стран, включенные в прогноз	–	10 387	–	8 341	–
Всего	–	48 356	–	28 693	–

Примечание: Страны включены в том случае, если, согласно имеющейся информации, в 2006 г. у них было более 500 000 детей, не охваченных школьным образованием. Страны расположены в порядке убывания оценочного числа детей, которые не будут обучаться в школе в 2015 г. Более подробные примечания, касающиеся стран см. Приложение, статистическую таблицу 5.

Источники: Прогнозируемые значения ОНКО: Education Policy and Data Center (2008a); прогнозируемые показатели для соответствующих групп: база данных СИЮ.

- Только три из этих 17 стран – Бангладеш, Бразилия и Индия – выдерживают темпы, необходимые для достижения ОНКО на уровне более 97% к 2015 г. Прогнозы отражают весьма различные тенденции, связанные с нынешней политикой и результатами в этой ключевой группе стран, а также большой разрыв между странами с плохими результатами, и теми, которые достигли значительных успехов.
- Еще три из этих 17 стран – Йемен, Мозамбик и Эфиопия – также имеют хорошие результаты в плане прогнозируемого процентного сокращения числа детей, не охваченных школьным образованием, причем годовое снижение составляет более 10%. Однако, без дополнительных усилий эти страны не достигнут цели 2015 г.

- Остальные 11 из 17 стран уменьшают число детей, не охваченных школьным образованием, менее чем на 10% в год и не достигнут цели 2015 г.

Что можно сказать о странах, не включенных в этот прогноз? С точки зрения численности соответствующих групп наиболее важными из них являются Демократическая Республика Конго, Китай и Судан. Китай находится в хорошем положении для обеспечения того, чтобы все дети к 2015 г. посещали школу. Перспективы в отношении двух других стран являются менее определенными, однако едва ли обнадеживающими. В Демократической Республике Конго в 2005 г. было около 10 миллионов детей начального школьного возраста.

Во многих развивающихся странах учащиеся попадают в замкнутые циклы второгодничества и отсева

Если использовать самую последнюю информацию об охвате детей начальным школьным образованием, то, согласно консервативной оценке, число детей, не обучающихся в школе, составит 3,5 миллиона³. Те ограниченные данные о расширении охвата образованием, которые имеются за период 1999-2003 гг., говорят о том, что прогресс был медленным и эта страна вряд ли достигнет цели 2015 г.⁴. Аналогичная картина наблюдается в Судане, где в 2005 г. было около шести миллионов детей начального школьного возраста. Экстраполяция на основе БКО указывает на то, что около двух миллионов из этих детей не обучались в школе. Хотя после 1999 г. в Судане отмечался устойчивый прогресс, эта страна еще не достигла тех темпов, которые позволяют обеспечить охват образованием всех детей начального школьного возраста к 2015 г. Без дополнительных усилий приблизительно 1,3 миллиона детей все еще не будут учиться в школе к 2015 г.⁵ Как в Демократической Республике Конго, так и в Судане тремя наиболее важными условиями для изменения нынешних тенденций являются мир, стабильность и восстановление.

Тенденции в отношении детей, не охваченных школьным образованием, и прогнозы на 2015 г. вновь указывают на важность государственной политики. В среднем в развивающихся странах существует обратная зависимость между процентом детей, не обучающихся в школе, и уровнем дохода: по мере роста благосостояния, число детей, не охваченных школьным образованием, уменьшается. Однако уровень дохода не является абсолютным препятствием. Нигерия намного богаче Эфиопии и получает значительный приток средств от экспорта нефти, но, тем не менее, Эфиопия в значительной мере опережает Нигерию на пути к ВНО и по сокращению числа детей, которые не учатся в школе. Аналогичным образом, Пакистан богаче, чем Объединенная Республика Танзания или Непал, однако вследствие его медленного прогресса на пути к ВНО, только Нигерия имеет еще более плохие показатели прогнозируемого числа детей, которые не будут охвачены школьным образованием в 2015 г. Хотя причины этих различных результатов достаточно сложные, важную роль играет управление. Непал, Объединенная Республика Танзания и Эфиопия увеличили общий объем инвестиций в образование и усилили свою приверженность обеспечению справедливости. В Нигерии и Пакистане слабое управление усугубляется высокими уровнями неравенства в области финансирования и предоставления образовательных услуг (см. главу 3).

Прохождение обучения в школе: отсев учащихся, второгодничество и низкие показатели числа доучившихся до определенного класса.

Учеба детей в школе является необходимым условием достижения ВНО, однако этого недостаточно. Важное значение имеет завершение всего цикла обучения. В зависимости от продолжительности начального или базового цикла образования это означает, что все дети должны посещать школу приблизительно к 2009 г. в соответствующем возрасте и успешно проходить обучение в рамках этой системы для того, чтобы достичь цели 2015 г. Даже для того, чтобы войти в пределы досягаемости этой цели, потребуются быстрые и далеко идущие изменения.

Во многих развивающихся странах нормальное прохождение системы начального образования является скорее исключением, чем правилом. Учащиеся попадают в замкнутые циклы второгодничества и отсева. Эти циклы взаимно усиливают друг друга, поскольку второедничество зачастую предшествует отсеву. Отслеживание когорт учащихся, проходящих цикл обучения в начальной школе, демонстрирует масштабы этой проблемы (диаграмма 2.13). Возьмем пример Малави. В начальную школу, в возрасте, официально установленном для этой ступени образования, поступает немногим более 60% детей. Около половины из них выбывают или остаются на второй год в первом классе, и только 7% успешно достигают пятого года обучения. Картина прохождения обучения в системе начального образования меняется от одной страны к другой: одни страны, включая Камбоджу, Лаосскую Народно-Демократическую Республику и Мадагаскар, следуют модели Малави, имея очень высокие уровни выбывания учащихся в начальных классах. В других странах, в том числе в Бенине, картина более единообразная, и выбывание учащихся происходит на более регулярной основе в процессе прохождения всей системы. С другой стороны, 94% кубинских детей успешно проходят обучение в рамках всей системы. Отслеживание когорт учащихся является важным средством, поскольку это позволяет лицам, занимающимся разработкой политики, выявлять узкие места в начальном цикле образования.

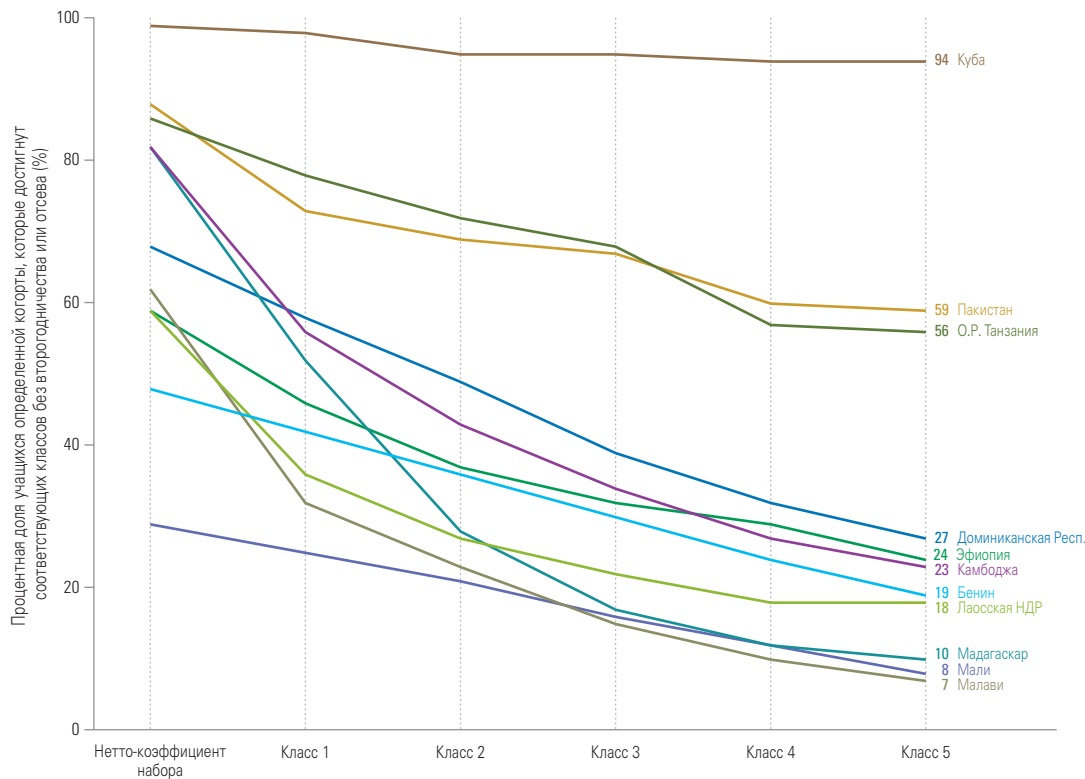
Высокие уровни второгодничества являются распространенной проблемой во многих странах. Педагоги расходятся во мнениях в отношении подходов к этой проблеме. Одни видят во второмдничестве необходимый механизм для

3. Эти цифры показывают вероятную численность детей, не охваченных школьным образованием, и они не столь точны, как те, которые используются в таблице 2.5. Они рассчитаны с использованием значений БКО, занижающих численность детей начального школьного возраста, не обучающихся в школе, поскольку БКО включает детей, зачисленных в школу, но не относящихся к возрастной группе, официально установленной для этой ступени образования.

4. В период 1999-2003 гг. брутто-коэффициенты охвата начальным образованием увеличились с 48% до 61%.

5. В период 1999-2006 гг. БКО в Судане вырос с 49% до 66%. Оценки для 2015 г. основаны на линейной экстраполяции всех имеющихся сведений о БКО в период 1999-2006 гг.

Диаграмма 2.13 Прохождение обучения в начальной школе без второгодничества или отсева, данные по отдельным странам за 2006 г.



Примечания: Показатели прохождения обучения в начальной школе рассчитаны с использованием нетто-коэффициентов набора, а также коэффициентов отсева и второгодничества для конкретных классов.

Источник: Приложение, статистические таблицы 4, 6 и 7.

улучшения обучения и достижения лучших результатов в старших классах. Другие считают повторение обучения в одном и том же классе изжившим себя средством с ограниченными выгодами для образования. Многие зависят от национального и местного образовательного контекста. Однако совершенно ясно, что высокие уровни второгодничества являются значительным препятствием для ВНО. Среди стран Африки к югу от Сахары, по которым имеются данные, в 11 уровни второгодничества в первом классе и в 9 во втором классе превышают 20%. В Бурунди и Камеруне уровни второгодничества в первом классе выше 30%. В некоторых странах Латинской Америки и Карибского бассейна уровни второгодничества в первом классе превышают 10%, включая Бразилию, Гватемалу, Гондурас, Никарагуа и Сальвадор. В Южной и Западной Азии уровни второгодничества среди учащихся первого класса ниже 10% во всех странах, за исключением Непала, где этот показатель превышает 30% (Приложение, статистическая таблица 6).

Помимо негативных последствий для ВНО, второгодничество является причиной неэффективности и несправедливости. Потери с точки зрения эффективности связаны с затратами на второедничество. Объем финансирования, необходимый для обеспечения дополнительных школьных мест учащимся, оставшимся на второй год, может быть весьма существенным. Согласно оценкам, на второедничество расходуется 12% бюджета сектора образования в Мозамбике и 16% в Бурунди (UIS, 2007). Большие расходы отмечаются также в других регионах. Правительства стран Латинской Америки и Карибского бассейна, согласно оценке, тратят в связи с второедничеством 12 млрд долл. ежегодно (UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2007). Второедничество является источником несправедливости: оно возлагает дополнительное бремя на домохозяйства в виде прямых финансовых расходов и затрат, связанных с упущенными возможностями. Поскольку это бремя является наиболее тяжелым для самых

Второедничество связано с большими затратами и является причиной неэффективности и неравенства

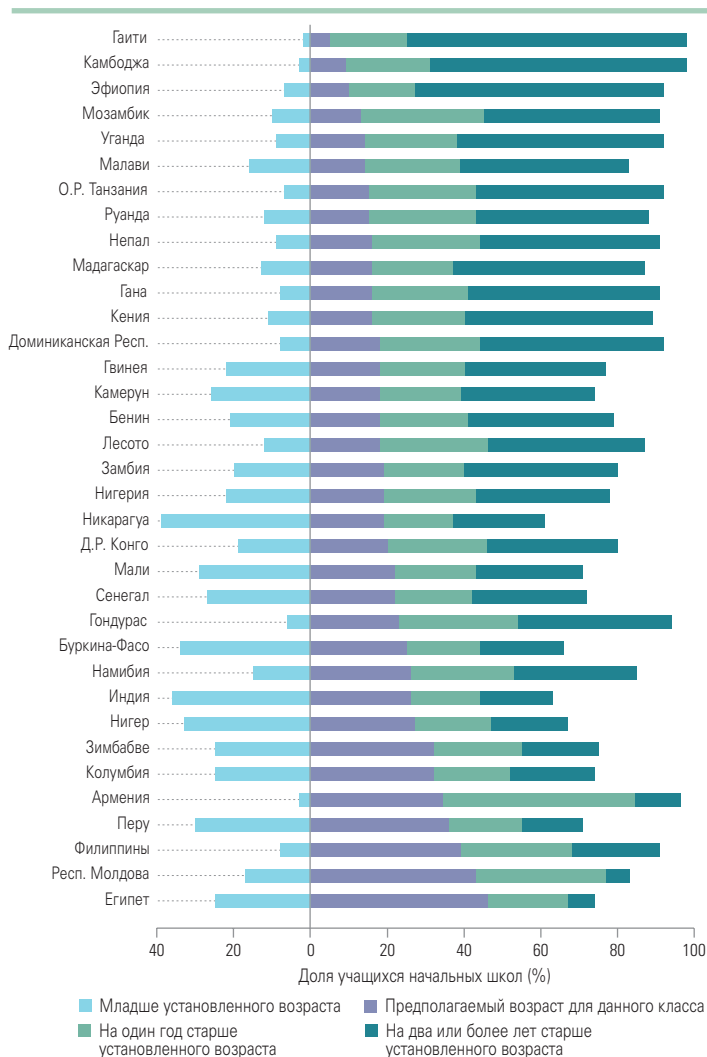
бедных домохозяйств, повышается вероятность того, что его результатом станет отсев учащихся.

Позднее поступление в школу и второгодничество означают, что во многих развивающихся странах только небольшая доля детей фактически учится в том классе, который соответствует их возрасту (диаграмма 2.14). Обследования домохозяйств, проводившиеся в 35 странах, подтверждают этот вывод: во многих странах, включая Гану, Гондурас, Камбоджу, Мозамбик, Объединенную Республику Танзанию и Эфиопию, более 60% детей в начальной школе старше ожидаемого возраста для

соответствующего класса. Число детей старше установленного возраста имеют тенденцию к увеличению на последующих годах обучения, поскольку негативное влияние второгодничества усиливается. По другую сторону этого спектра находятся многие страны, в которых в начальной школе учится значительное число детей младше установленного возраста. Они составляют более 20% учащихся начальных школ в Египте, Индии, Никарагуа, Нигере и Перу.

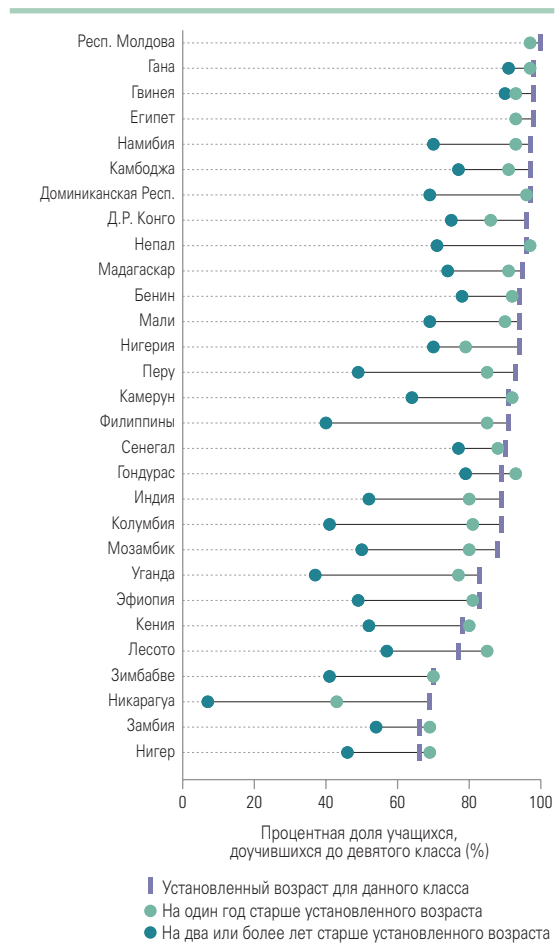
Почему возрастная структура учащихся начальных школ имеет большое значение? Частичный ответ дает диаграмма 2.15:

Диаграмма 2.14 Процент учащихся в возрастной группе, официально установленной для начального образования (данные за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Education Policy and Data Center (2008b).

Диаграмма 2.15 Процентные доли детей, доучившихся до девятого класса, для трех возрастных групп: учащиеся установленного возраста для данного класса, на один год старше установленного возраста и на два или более лет старше установленного возраста (данные за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Education Policy and Data Center (2008b).

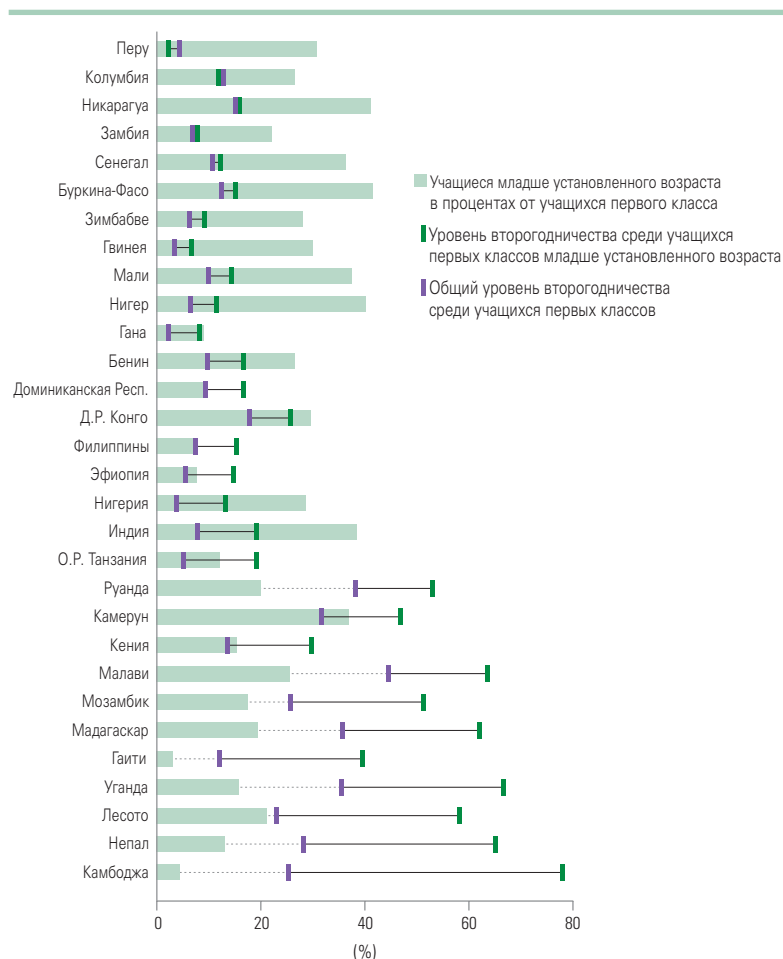
она показывает, что для детей старше установленного возраста значительно меньше вероятность доучиться до девятого класса. В таких странах, как Индия, Мозамбик, Перу и Филиппины, для учащихся на два года старше установленного возраста шансы доучиться до соответствующего класса уменьшаются в два раза. В случае 35 рассматривавшихся стран вырисовывающаяся картина подтверждает четко установленную тенденцию: для детей старше установленного возраста вероятность отсева значительно более высока, особенно в старших классах.

В рамках политической дискуссии меньше внимания уделялось детям младше установленного школьного возраста. Данные обследования указывают на то, что такое отношение может быть ошибочным. Во многих странах для детей младше установленного возраста значительно больше вероятность остаться на второй год в младших классах, и этот результат имеет важные последствия для размера классов и качества образования. В Камеруне и Уганде учащиеся младше установленного возраста составляют значительную долю учащихся первых классов, и среди них отмечаются высокие уровни второгогодничества. На учащихся младше установленного возраста приходится основная часть второгогодников в странах с низкими уровнями второгогодничества, включая Индию, Нигер и Нигерию (диаграмма 2.16).

Общая картина, складывающаяся на основании данных мониторинга, говорит о том, что среди детей старше установленного возраста часто наблюдается отсев, а учащиеся младше установленного возраста более подвержены второгогодничеству. Во многих странах наличие большого числа детей младше установленного возраста имеет важные последствия для планирования образования. Это предполагает, что во многих странах родители используют первый класс начальной школы для того, чтобы компенсировать недостаточное дошкольное образование. Расширение услуг в области дошкольного образования может в таких случаях сократить второгогодничество в младших классах начальной школы, что в значительной мере повысит эффективность и будет способствовать обеспечению справедливости.

Высокие уровни отсева среди учащихся старше установленного возраста указывают на более широкий ряд политических проблем. Некоторые из них связаны с качеством образования: отсев учащихся более вероятен,

Диаграмма 2.16 Учащиеся младше установленного возраста в процентах от общего числа учащихся первых классов, общий уровень второгогодничества и уровень второгогодничества среди учащихся младше установленного возраста для первого класса (данные за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Education Policy and Data Center (2008b).

когда дети не справляются с программой соответствующего года обучения. Важное значение имеют также факторы, не связанные со школой. В старших классах учащиеся старше установленного возраста могут подвергаться все большему давлению, связанному с тем, что им приходится искать работу, заниматься домашним трудом, или, в случае девочек, – выходить замуж. Поскольку такие вынуждающие факторы связаны с нищетой, положение может быть улучшено благодаря программам социальной защиты и введению финансовых стимулов, направленных на то, чтобы дети продолжали школьное обучение.

Дети младше установленного возраста склонны к второгогодничеству, а те, которые старше установленного возраста, обычно выбывают из школы

Смешанная картина с точки зрения доступа к образованию и достижения определенного года обучения

Степень прогресса на пути к ВНО зависит от достижений и недостатков в двух областях: охват образованием и завершение образования. Охват образованием важен по вполне очевидной причине: обучение в школе является условием для получения начального образования. Однако прохождение полного цикла начального образования является необходимым, но все же недостаточным условием для достижения того уровня образования, которое требуется детям для приобретения необходимых навыков.

Между охватом образованием и его завершением нет четкой взаимосвязи. На диаграмме 2.17 показаны четыре общих категории, которые можно установить на основе использования международных данных. На этой диаграмме страны расположены в зависимости от их показателей НКО и процентных долей учащихся, достигающих последнего класса начальной школы.

- (1) *Низкий охват образованием, низкие доли учащихся, доучившихся до последнего класса.* Эта группа стран дальше всего отстоит от целей ВНО. В нее входят 20 стран, причем все они, кроме трех, относятся к странам Африки к югу от Сахары.
- (2) *Низкий охват образованием, высокие процентные показатели числа доучившихся до последнего класса.* В эту категорию входит только небольшая группа стран. Эта группа включает Кению и Палестинские автономные территории.
- (3) *Высокий охват образованием, низкие показатели числа доучившихся до последнего класса.* К этой категории относится 21 страна, начиная от Малави в Африке к югу от Сахары до Никарагуа и Гватемалы в Латинской Америке и Карибском бассейне, а также Камбоджи и Филиппин в Восточной Азии.
- (4) *Высокий охват образованием, высокие показатели числа доучившихся до последнего класса.* Эта группа включает широкий спектр стран, которые достигли или близки к достижению ВНО.

Страны в группах 1 и 3 сталкиваются с накладывающимися друг на друга, но отдельными проблемами. Для группы 1

двойным приоритетом является быстрое увеличение охвата образованием при улучшении показателей продолжения обучения. В Руанде в 2005 г. один из пяти детей начального школьного возраста не обучался в школе. Среди посещавших школу приблизительно только одна треть достигала последнего класса. В различной степени страны в группе 3 смогли увеличить уровни НКО, но сталкиваются с проблемами достижения учащимися соответствующих лет обучения. Например, Мадагаскар, Малави и Никарагуа достигли показателей НКО в 90% и выше, однако до последнего класса начальной школы доучивается менее половины учащихся, поступивших в первый класс.

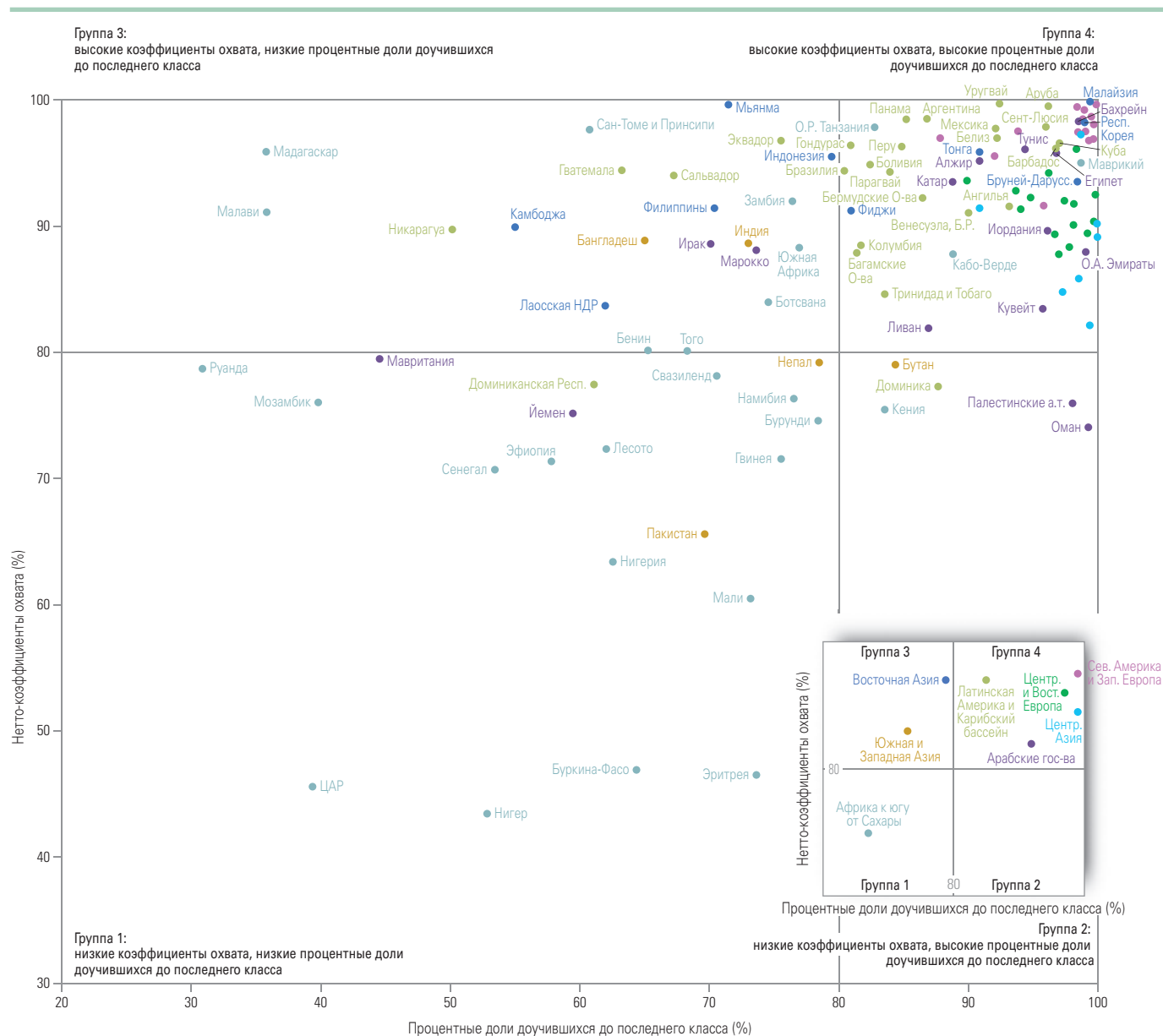
Опыт, приобретенный после Дакарской конференции, наглядно свидетельствует о том, что прошлые тенденции не являются фатальностью. После 1999 г. некоторые страны преодолели большой путь, о чем свидетельствует опыт Бурунди, Мозамбика, Объединенной Республики Танзании и Эфиопии (диаграмма 2.18). Каждая из этих стран значительно увеличила нетто-коэффициенты охвата начальным образованием. Достижения в плане улучшения показателей числа доучившихся до последнего класса носят не столь однозначный характер, при этом органичный прогресс отмечается в Мозамбике и Эфиопии, но более поразительные достижения наблюдаются в Бурунди и в Объединенной Республике Танзании, которая изначально имела более высокие показатели. Опыт Непала также обнадеживающий.

К сожалению, опыт, приобретенный после 1999 г., свидетельствует также о том, что возможны и менее благоприятные результаты. Как показывает диаграмма 2.18, Малави быстро увеличивала уровни НКО в 1990-х годах, но не смогла улучшить показатели, касающиеся числа доучившихся до определенного класса. Филиппины поддерживали высокие уровни охвата образованием, но их показатели числа доучившихся до соответствующего класса снижались. В Мадагаскаре отмечался значительный прогресс на пути к всеобщему охвату образованием при столь же существенном снижении показателей в отношении детей, доучившихся до последнего класса.

В одном важном отношении диаграмма 2.18 недооценивает тот путь, который остается пройти до ВНО. Достижение последнего класса совсем не равнозначно окончанию последнего класса. Многие дети, достигающие последнего года обучения, оказываются неспособными

Окончание полного цикла начального образования имеет важное значение для приобретения детьми тех навыков, которые им необходимы

Диаграмма 2.17 Нетто-коэффициенты охвата начальным образованием и процентные доли учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы, 2005 г. и 2006 г.¹



1. Процентные доли учащихся, доучившихся до последнего класса, приводятся за 2005 г., нетто-коэффициенты охвата – за 2006 г.

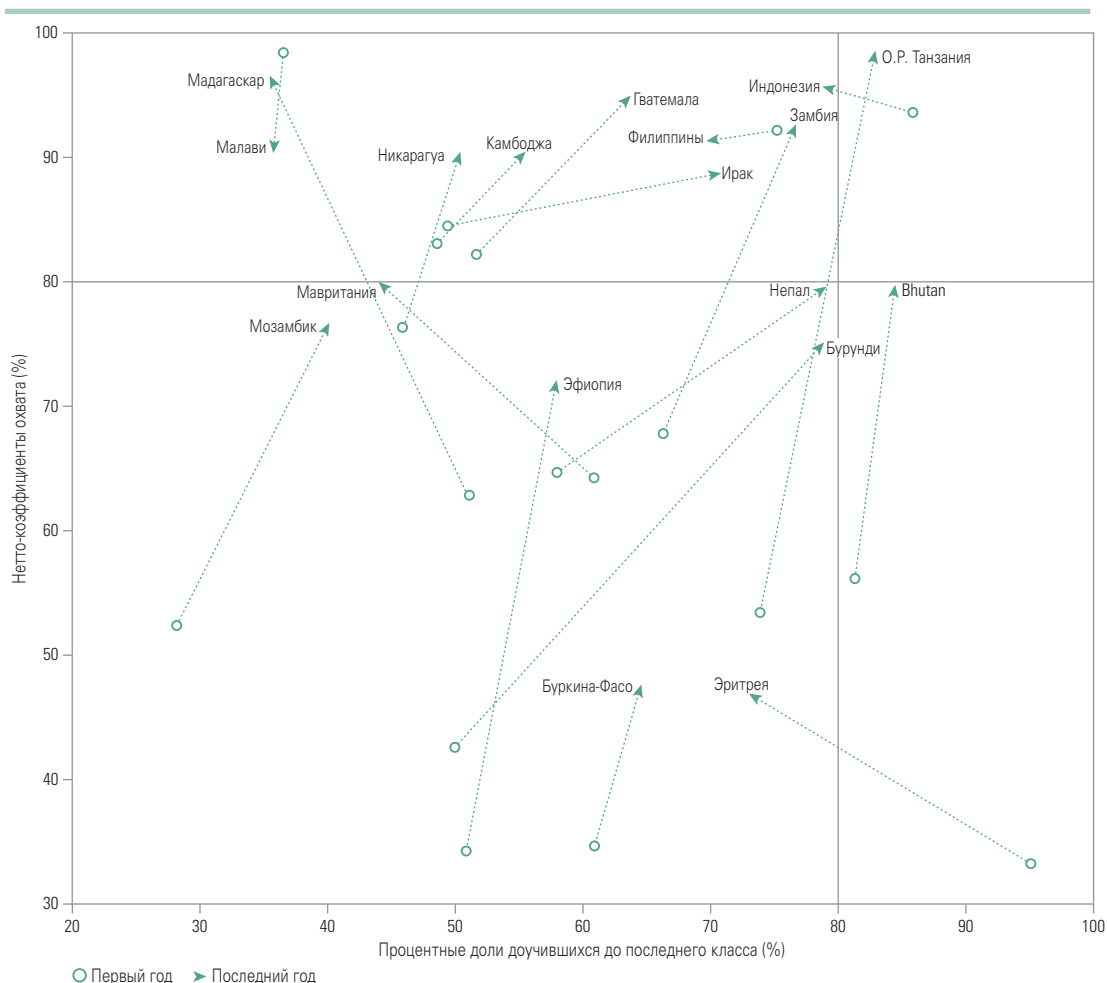
Источник: Приложение, статистические таблицы 5 и 7.

преодолеть последний барьер. Например, в Бурунди, Мавритании, Непале и Сенегале приблизительно только половина детей, доучившихся до последнего класса, фактически оканчивает его (см. Приложение, статистическую таблицу 7). Для Сенегала это означает, что только 30% детей начального школьного возраста оканчивает полный цикл начальной школы.

Глобальные диспропорции в образовательных возможностях

Прогресс на пути к ВНО не должен отвлекать внимание от существующих между богатыми и бедными странами значительных диспропорций в плане имеющихся возможностей. Если ВНО является первой ступенькой лестницы, то подъем по этой лестнице в значительной мере зависит

Диаграмма 2.18 Изменение нетто-коэффициентов охвата и процентных долей доучившихся до последнего класса начальной школы по отдельным странам¹



1. Первым годом является 1999 г. для всех стран, за исключением Бурунди и Объединенной Республики Танзании, где таким годом является 2000 г. Последним годом является 2005 г. для процентных долей доучившихся и 2006 г. для нетто-коэффициентов охвата.
 Источник: Приложение, статистические таблицы 5 и 7.

В богатых странах, таких как Канада и Япония, более половины населения в возрасте 25-34 лет достигает университетского уровня

не от врожденных способностей, а от того, где родился ребенок.

Диаграмма 2.19 дает представление о перспективах образования среднего ребенка, родившегося в развитой стране, по сравнению с перспективами образования ребенка, родившегося в одной из развивающихся стран. Эти два ребенка движутся по совершенно разным траекториям. Тогда как один плавно переходит из начальной школы в среднюю и имеет хорошие шансы достичь ступени высшего образования, другой сталкивается с проблемой высоких уровней отсева из начальной школы. Простые данные об охвате образованием и посещаемости школ не отражают в полной мере сложившееся неравенство. Вместе с тем, для измерения

неравенства возможностей, имеющих у детей в ряде наиболее богатых и наиболее бедных стран мира, можно использовать коэффициенты достижения определенного класса и данные о завершении обучения когортами учащихся:

- В богатых странах, таких как Канада и Япония, более половины населения в возрасте 25-34 лет достигает университетского уровня. Около 40-50% детей в бедных странах, таких как Бангладеш и Гватемала, не смогут завершить даже начального образования.
- У детей во Франции в два раза больше шансов поступить в высшее учебное заведение, чем у детей в Бенине или Нигере шансов окончить начальную школу.

- Дети в Соединенном Королевстве с большей долей вероятности поступят в высшее учебное заведение, чем их сверстники в таких странах, как Мозамбик, Сенегал или Уганда, завершат начальное образование.

Существуют ограничения для использования вероятностных показателей в целях измерения диспропорций. Одно из ограничений заключается в том, что такие показатели недооценивают масштабы проблемы, поскольку они измеряют только количественные различия. Использование показателей с корректировкой на качество, отражающих уровень предложения образовательных услуг, состояние инфраструктуры и учебные результаты, выявило бы значительно большее неравенство.

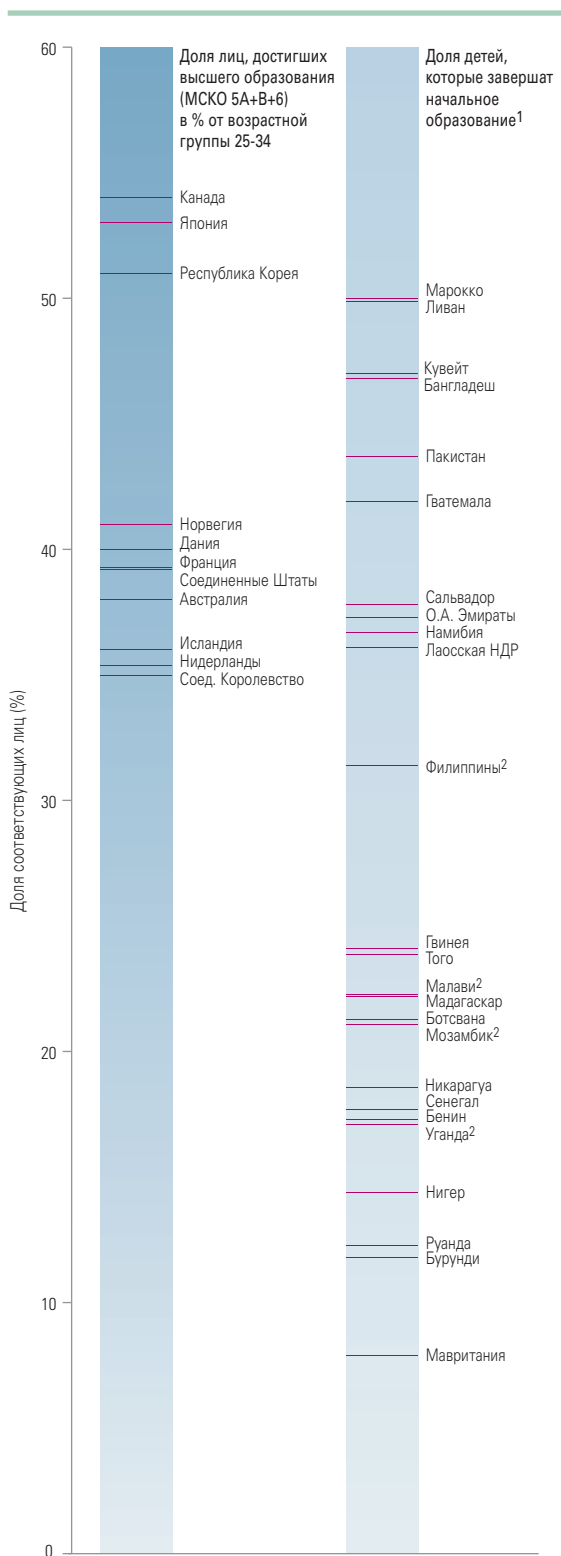
Диспропорции внутри стран: препятствия для ОДВ

Дети не выбирают по уровню благосостояния семьи, в которых они рождаются, как они не выбирают и своей расы, языка, этнической группы или своего пола. Но, тем не менее, эти предопределяющие обстоятельства оказывают сильное влияние на распределение возможностей получения образования внутри стран.

В Дакарских рамках действий страны заявили о своем стремлении охватить наиболее обездоленных и выровнять возможности. В основе этого обязательства обеспечить справедливость заложены две центральные идеи: во-первых, то, что равенство возможностей является признаком благоприятных условий и социальной справедливости; и, во-вторых, то, что обеспечение справедливости имеет важнейшее значение для недопущения лишений и крайней нищеты. Обеспечение большей справедливости в образовании, ценное уже само по себе, важно также еще и потому, что неравные возможности в образовании влекут за собой передачу неравенства и лишений в другие области, включая здравоохранение, занятость, гендерные диспропорции и участие в жизни общества.

Многие страны, отличающиеся очень низкой степенью удовлетворения потребностей в области образования, характеризуются также чрезвычайным неравенством возможностей. В этом подразделе показаны масштабы такого неравенства в начальном образовании. Представленная картина является лишь частичной и ограниченной во многих важных отношениях. Поскольку данные по странам, полученные на основе обследований в области демографии и здравоохранения, дают всеобъемлющую информацию относительно

Диаграмма 2.19 Различие возможностей: доля лиц, достигших высшего образования в странах ОЭСР, и шансы окончить начальную школу в развивающихся странах



Дети во Франции имеют в два раза больше шансов поступить в высшее учебное заведение, чем дети в Бенине или Нигере шансов завершить начальную школу

1. Доля детей, которые завершат начальное образование, рассчитана на основе использования двух показателей – нетто-коэффициентов набора и коэффициентов завершения образования когортами учащихся (или процентных долей доучившихся до последнего класса).
2. Данные по этим странам относятся к процентным долям учащихся, доучившихся до последнего класса начальной школы, которые всегда будут выше, чем коэффициенты завершения образования или равны им.

Источники: Приложение, статистические таблицы 4, 7 и 8; OECD (2007a); база данных СИЮ.

Распределение возможностей получения образования зависит как от уровня национального дохода, так и от государственной политики

неравенства, связанного с уровнем благосостояния, то особое внимание уделяется именно этой области. Однако экономическое неравенство – это только часть проблемы. Такое неравенство проявляется параллельно и пересекается с неравенством, обусловленным другими унаследованными характеристиками, которые играют свою роль в предопределении жизненных шансов.

Почему неравенство имеет большое значение? Неравенство возможностей в образовании, особенно его крайнее проявление, создает проблему по меньшей мере в силу трех причин. Во-первых, такое неравенство по сути своей несправедливо, оно противоречит основным представлениям о том, каким должно быть социально справедливое общество, и отрицает идею образования как одного из основных, всеобщих прав человека. Во-вторых, неравенство в образовании подрывает прогресс на пути к образованию для всех и не позволяет достичь конкретной цели ВНО к 2015 г. В-третьих, помимо соображений, касающихся обеспечения благоприятных условий, справедливости и соответствия глобальным обязательствам в

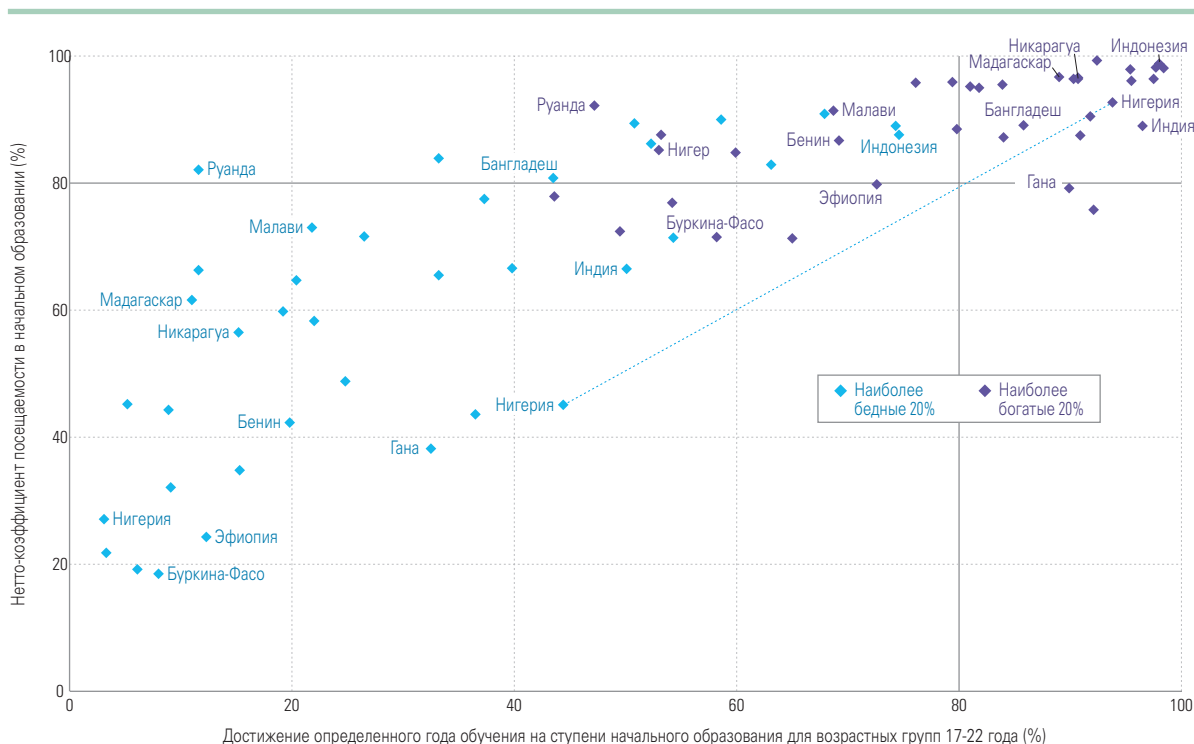
области развития, крайнее неравенство в образовании является неэффективным. Оно уменьшает возможности для социального и экономического прогресса во многих областях, как это подчеркивается в главе 1. Таким образом, преодоление неравенства в образовании – это не только то, что нужно делать, но и то, что разумно делать.

Неравенство, обусловленное различиями в уровнях благосостояния: одна страна – разные миры

Когда дело касается ВНО, получается, что богатые и бедные живут как бы не в одном мире. Национальные данные показывают, какое расстояние в среднем страна должна пройти для достижения всеобщего начального образования, однако средние показатели скрывают значительные диспропорции, обусловленные различиями в уровнях благосостояния. Во многих наиболее бедных странах мира самые богатые домохозяйства уже достигли ВНО, тогда как бедные остаются далеко позади.

На диаграмме 2.20 прочерчена граница, разделяющая мир богатых от мира бедных,

Диаграмма 2.20 Нетто-коэффициенты посещаемости в начальном образовании и показатели достижения определенного года обучения в начальной школе для детей из наиболее бедных и наиболее богатых семей (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



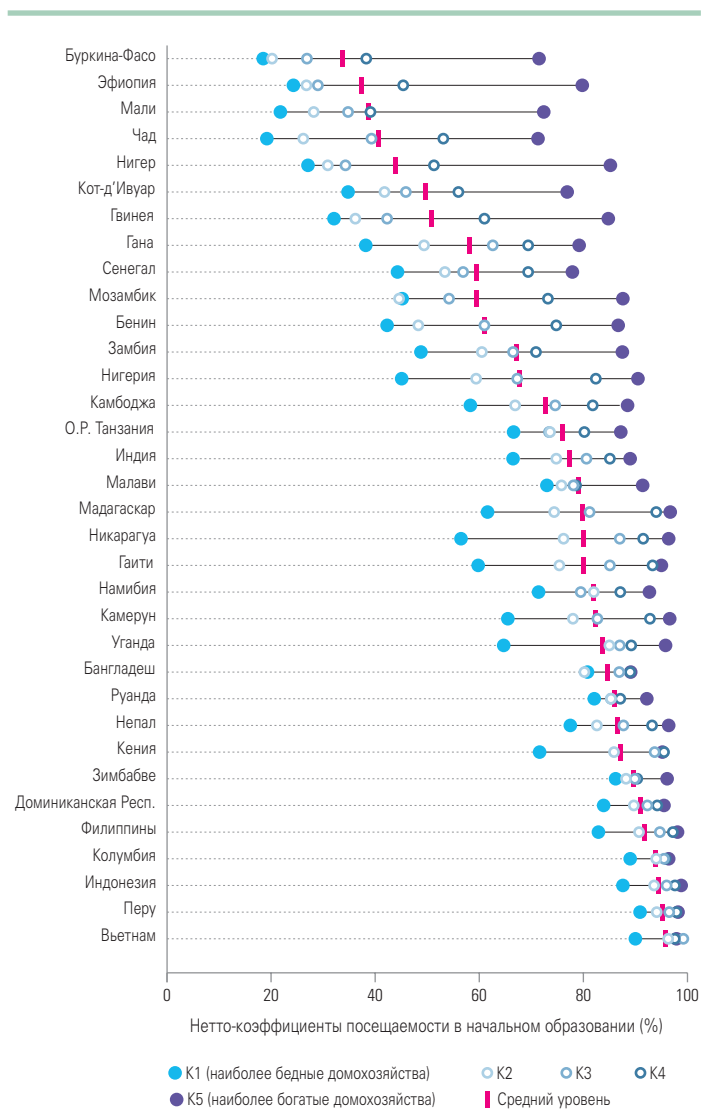
Источник: Исследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Harttgen et al. (2008).

на основе полученных в рамках обследования домохозяйств данных о посещаемости начальных школ⁶. Тогда как их странам, возможно, предстоит еще пройти долгий путь до ВНО, для 20% наиболее богатых домохозяйств, в таких странах, как Бангладеш, Гана, Индия и Нигерия, эта цель уже близка, а большинство из них ее уже достигли. Диспропорции, вызванные различиями в уровнях благосостояния, отражающиеся в данных о посещаемости, зачастую очень значительны. В Бразилии, Буркина-Фасо, Мали, Нигере, Чаде и Эфиопии дети из 20% наиболее богатых семей имеют в два-три раза большую вероятность посещать школу, чем дети из наиболее бедного квинтиля. Поразительная особенность, вытекающая из этих данных, заключается в том, что независимо от уровня благосостояния их страны, дети, родившиеся в семьях, относящихся к наиболее богатому квинтилю, во всех этих странах имеют схожие показатели посещаемости и достижения определенного года обучения. Например, уровни посещаемости для наиболее богатого квинтиля в Индии и Нигерии одинаковы, даже несмотря на то, что средний уровень посещаемости в Нигерии значительно ниже.

Степень неравенства определяется в зависимости от уровней посещаемости (диаграмма 2.21). Диспропорции, как правило, более значительные в странах с низкими средними уровнями посещаемости по статистическим причинам. По мере того, как страны приближаются к 100% посещаемости в верхней части шкалы распределения, любое среднее увеличение посещаемости сужает диспропорции и, по определению, приводит к конвергенции. Таким образом, диспропорции в посещаемости значительно более высокие, например, в Кот-д'Ивуаре, чем в Уганде. Однако эта взаимосвязь не является единообразной. Отмечаются некоторые заметные различия между странами, далеко отстоящими от цели ВНО. Вот всего лишь один пример: Нигерия отличается намного большими диспропорциями в посещаемости, чем Сенегал, несмотря на то, что средние уровни посещаемости у нее выше. Этот результат указывает на проблемы крайней маргинализации. Двадцать процентов наиболее бедного населения в Нигерии имеют уровни посещаемости значительно ниже тех, которые можно было бы предположить, исходя из среднего национального показателя посещаемости, а это свидетельствует о том, что некоторые группы или регионы значительно отстают.

В отношении сравнений между странами на основе данных о благосостоянии следует сделать одно замечание: термин «20% наиболее

Диаграмма 2.21 Нетто-коэффициенты посещаемости в начальном образовании в разбивке по квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Обследования в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Harttgen et al. (2008).

бедных домохозяйств» означает положение в национальной шкале распределения, а не общий уровень дохода. Категория «20% наиболее бедных домохозяйств», скажем, во Вьетнаме, имеет более высокие уровни среднего дохода, чем 20% наиболее бедных семей в Буркина-Фасо. Масштабы и глубина проблемы нищеты среди 20% наиболее бедных семей также варьирует в зависимости от средних уровней доходов и их распределения. Тем не менее, сравнения между странами поднимают ряд важных вопросов. Почему, например, в Кот-д'Ивуаре

6. Уровни посещаемости, регистрируемые в ходе обследования домохозяйств, используются для оценки того, сколько детей учится в школе, а показатели достижения определенного года обучения – для получения представления о том, каких уровней образования могут достигнуть лица, завершившие свое обучение. Домохозяйства ранжируются на основе использования индекса их накоплений, а затем объединяются в квинтили в зависимости от уровня благосостояния.

Таблица 2.6 Распределение детей, не посещающих начальную школу, по квинтилям населения в зависимости от уровня благосостояния

Страна	Год проведения обследования	Нетто-коэффициент посещаемости (%)	Число детей, не посещающих школу, в процентах от численности группы начального школьного возраста	Распределение детей, не посещающих начальную школу (%)				
				K1 наиболее бедный квинтиль	K2	K3	K4	K5 наиболее богатый квинтиль
Высокая посещаемость начальной школы (НКП выше или равен 80%)								
Вьетнам	2002	96	4	60	19	4	9	7
Перу	2000	95	5	43	28	16	8	5
Индонезия	2003	94	6	51	23	14	8	4
Колумбия	2005	94	6	42	21	15	13	10
Филиппины	2003	92	8	52	26	13	6	3
Доминиканская Респ.	2002	91	9	37	23	17	13	10
Зимбабве	2006	90	10	31	26	21	16	6
Кения	2003	87	13	53	25	10	6	5
Непал	2006	87	13	40	28	18	9	4
Руанда	2005	86	14	27	22	22	19	10
Бангладеш	2004	85	15	30	30	17	13	11
Уганда	2006	84	16	47	20	16	14	4
Камерун	2004	82	18	42	27	21	7	3
Гватемала	1999	82	18	41	26	20	9	4
Намибия	2000	82	18	36	23	21	12	7
Гаити	2005	80	20	47	27	16	6	4
Никарагуа	2001	80	20	50	26	13	8	3
Мадагаскар	2004	80	20	45	29	19	6	3
Низкая посещаемость начальной школы (НКП менее 80%)								
Малави	2004	79	21	28	23	21	20	8
Индия	2005	77	23	40	25	17	11	7
О.Р. Танзания	2004	76	24	28	22	23	17	10
Камбоджа	2005	73	27	35	26	20	13	6
Нигерия	2003	68	32	37	27	20	10	5
Замбия	2001	67	33	30	24	19	18	8
Бенин	2006	61	39	31	29	21	13	6
Мозамбик	2003	59	41	30	29	24	12	5
Сенегал	2005	59	41	30	24	22	14	9
Гана	2003	58	42	33	27	19	13	8
Гвинея	2005	51	49	27	27	24	17	6
Кот-д'Ивуар	2004	50	50	30	23	22	17	8
Нигер	2006	44	56	28	26	25	16	5
Чад	2004	41	59	30	26	20	15	9
Мали	2001	39	61	25	23	23	21	8
Эфиопия	2005	37	63	27	26	25	18	4
Буркина-Фасо	2003	34	66	25	25	23	19	7

Источник: Данные для расчетов, взятые из публикации Harttgen et al. (2008). Аналогичный анализ показателей достижения того или иного года обучения см. Filmer and Pritchett (1999).

уровень посещаемости ниже, а диспропорции в посещаемости более значительные, чем в Мозамбике, несмотря на то, что в первой из этих стран средний уровень дохода выше, а уровень нищеты ниже? Если посмотреть на другой конец шкалы, то возникает вопрос, почему во Вьетнаме (средний уровень дохода на душу населения составляет 202 долл.) отмечается более высокая

посещаемость и более справедливая ситуация, чем на Филиппинах (средний уровень дохода на душу населения 352 долл.)? Для ответа на этот вопрос потребуются подробный сравнительный анализ между странами. Вместе с тем, эти диспропорции обращают внимание на тот факт, что национальный доход не предопределяет образовательные результаты и что

Вставка 2.11 Достижение ВНО – опыт стран, добившихся хороших результатов

Для ускорения прогресса на пути к ВНО нет готовых шаблонов. Страны встречаются с различными проблемами и препятствиями и располагают различными финансовыми, институциональными и людскими ресурсами. В любом случае готовые модели не могут заменить практическую политику. Тем не менее, из опыта стран, добившихся хороших результатов, можно извлечь пять общих уроков:

- **Поставить амбициозные задачи** и подкрепить их выполнение решительной политической приверженностью и эффективным планированием. Политическое руководство имеет важнейшее значение для включения проблематики образования в число главных вопросов повестки дня национальной политики и повестки дня международной помощи. Правительства, добившиеся успеха, устанавливали амбициозные долгосрочные цели, дополняя их четким определением среднесрочных «ступенчатых» задач. Они подкрепляли решение этих задач усиленными обязательствами в отношении государственного финансирования и предсказуемыми бюджетными рамками. Для реалистичного планирования необходимо, чтобы задачи находили отражение в решениях, касающихся выделения средств, и были увязаны с политикой в отношении строительства учебных зданий, набора учителей, обеспечения учебниками, а также с другими факторами.
- **Серьезно относиться к вопросам обеспечения справедливости.** Диспропорции в образовании сдерживают прогресс на пути к ВНО. Для обеспечения того, чтобы все дети были охвачены процессом повышения образовательного уровня, требуются практические меры, направленные на преодоление структурного неравенства. Одной из стратегий укрепления справедливости является уменьшение затрат на образование у бедных домохозяйств путем отмены платы за обучение и устранения других расходов. Другой подход связан с созданием финансовых стимулов для образования девочек и детей из неблагоприятной среды. Важное значение имеет также формирование более справедливой структуры государственных расходов для обеспечения того, чтобы услуги школ, учителей, а также ресурсы, использовались в интересах наиболее нуждающихся слоев населения, а не тех, у кого уровень благосостояния наиболее высокий.
- **Повысить качество и расширить доступ.** Повышение качества образования является одной из наиболее эффективных стратегий укрепления спроса. Для повышения качества требуется сосредоточить усилия на обеспечении нормального прохождения процесса обучения и достижения хороших учебных результатов, а не на увеличении числа учащихся. Ключевыми элементами для повышения качества являются обеспечение достаточного количества учебников и улучшение их качества, укрепление подготовки учителей и оказание им поддержки, а также обеспечение того, чтобы размер классов способствовал процессу обучения и чтобы дети могли учиться на соответствующем языке.
- **Укрепить более широкие обязательства в отношении борьбы с нищетой.** Более эффективные и более равноправные школьные системы необходимо дополнить более широкими мерами по устранению неблагоприятных факторов. Решение проблемы недостаточного питания детей и укрепление систем государственного здравоохранения являются условиями для ускорения прогресса на пути к ВНО. Программы социального обеспечения и предоставления денежных пособий могут защитить бедные домохозяйства от воздействия экономических факторов, которые вынуждают детей покидать школу и попадать на рынки рабочей силы.
- **Разработать повестку дня в области справедливого управления.** «Надлежащее управление» является императивом, который выходит за рамки ВНО. Хотя создание более подотчетных, транспарентных и партисипативных систем образования важно само по себе, правительства, достигавшие успешных результатов, укрепляли управление в целом и решали проблемы обеспечения справедливости. Для того чтобы децентрализация не вызывала увеличения диспропорций в финансировании, требуется определенное обязательство в отношении перераспределения государственных расходов. Сегодня совершенно ясно, что делегирование полномочий не приводит к автоматическому укреплению справедливости или участию бедных слоев населения, а фактически может даже ослабить их.

государственная политика играет определенную роль в формировании структуры распределения возможностей.

Неравенство является важным фактором, препятствующим достижению Дакарской цели обеспечения ВНО к 2015 г., прежде всего потому, что дети, не посещающие школу, относятся в основном к бедным семьям. В таблице 2.6 это показано в отношении 35 стран. Главным выводом в отношении слабой посещаемости учебных заведений среди бедного населения является то, что, при прочих равных условиях, улучшение посещаемости

школы детьми из бедных семей оказывает более сильное воздействие на национальные показатели посещаемости, чем прогресс среди других групп.

Арифметические подсчеты, касающиеся ВНО, которые свидетельствуют о необходимости обеспечения большей справедливости, являются наиболее убедительными для стран с высокими уровнями посещаемости. Таблица 2.6 включает данные по 18 странам, где средний уровень посещаемости равен или превышает 80%. Для многих из них, включая Индонезию, Камерун, Кению, Колумбию, Мадагаскар, Непал, Никарагуа,

Общие принципы обеспечивают рамки, которые страны должны адаптировать к своим собственным условиям

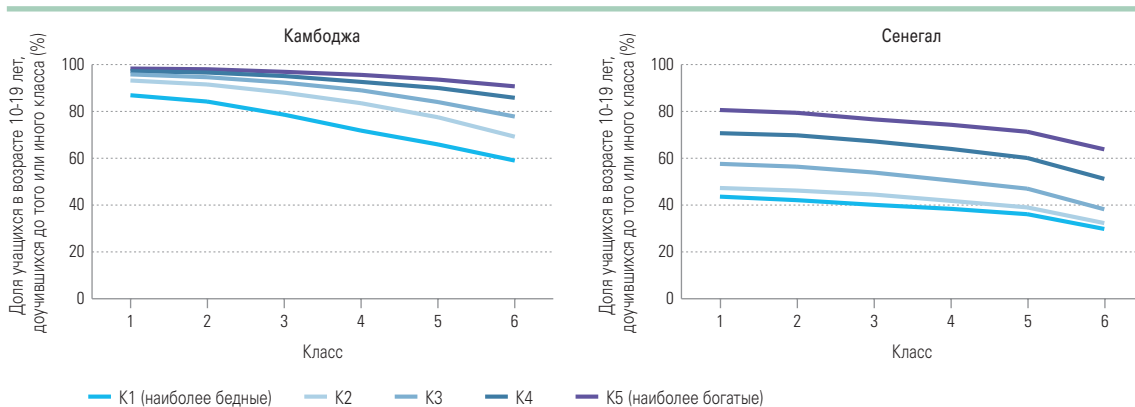
Уганду и Филиппины, доля не посещающих школу детей, относящихся к квинтилю наиболее бедного населения, превышает 40%, возрастая до 51% в Индонезии и 60% во Вьетнаме. Для достижения ВНО в этих странах потребуется разработка политики, ориентированной на самые бедные слои населения. К этой группе обычно относятся многие домохозяйства, которые охватить очень трудно. Например, расположенные в удаленных сельских районах или в городских трущобах и сталкивающиеся с многочисленными неблагоприятными факторами, включая постоянную нищету, высокую смертность, а также слабое здоровье и недостаточное питание.

Для стран, которые наиболее далеки от обеспечения 100% посещаемости в начальном образовании, концентрация неблагоприятных условий выражена менее четко, но все же является значительной. Во всех 17 странах, где средние уровни посещаемости ниже 80%, на квинтиль наиболее бедного населения все еще приходится непропорционально высокая доля детей, не посещающих школу. В отличие от этого, во всех этих странах у квинтиля наиболее богатого населения показатель числа детей, не посещающих школу, не превышает 10%. В ряде стран с очень низкими уровнями посещаемости, включая Буркина-Фасо, Мали и Эфиопию, эта проблема затрагивает все четыре нижних квинтиля. Однако это не означает, что задача обеспечения справедливости здесь не имеет большого значения. Во многих странах с низкими уровнями общей посещаемости, включая Гану, Замбию, Индию, Камбоджу, Мозамбик и Нигерию, на наиболее бедный квинтиль приходится 30-40%

детей, не посещающих школу. Задача здесь заключается в том, чтобы увеличить участие в образовании среди всех слоев общества с уделением особого внимания наиболее бедным группам. Это имеет потенциальные последствия для финансирования и планирования. Нельзя исходить из того, что будущие маргинальные расходы, связанные с охватом детей из наиболее бедных домохозяйств, будут отражать прошлые средние расходы по предоставлению образовательных услуг, так же как нельзя считать, что будет достаточным проводить такую же политику, как и прежде. Могут потребоваться новые системы стимулов и лучшая интеграция вопросов образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты и неравенства. Во вставке 2.11 излагаются основные уроки, извлеченные из опыта стран, которые значительно продвинулись на пути к ВНО.

Уровень благосостояния домохозяйств также оказывает значительное влияние на то, как далеко дети продвинулись в обучении. Показатели числа детей, доучившихся до того или иного класса, позволяют получить представление о том, как неравенство сдерживает прогресс на пути к ВНО. При рассмотрении стран с низкими процентными показателями числа детей, доучившихся до определенного класса, можно выявить две общие закономерности (диаграмма 2.22). Для стран с низкой посещаемостью, таких как Сенегал, разрыв между группами, определяемыми по уровню благосостояния, как правило, остается относительно постоянным по мере прохождения детьми цикла начального образования. Это

Диаграмма 2.22 Процентная доля учащихся в возрасте 10-19 лет, доучившихся до того или иного класса начальной школы, в разбивке по квинтилям благосостояния в Камбодже и Сенегале, 2005 г.



Источник: World Bank (2008b).

означает, что уровни отсева не оказывают значительного влияния на увеличение неравенства. Такие страны, как Мали, Нигер, Чад и Эфиопия, в целом подтверждают эту закономерность. Вторая закономерность проявляется в странах с высоким уровнем посещаемости, где дети из бедных домохозяйств зачастую имеют почти столько же шансов начать обучение в школе, как и их сверстники из более богатых семей, однако с большей вероятностью отсеются в процессе обучения. Неравенство постепенно увеличивается по мере того, как дети проходят через систему образования, как это наблюдается, например, в Камбодже. Хотя такие расхождения проявляются в различной степени, Бенин, Индия, Малави, Мьянма и Того в целом подтверждают эту закономерность.

Неравенство, обусловленное различиями в уровнях благосостояния, проявляется наряду с более широкими диспропорциями

Диспропорции, связанные с различиями в уровнях благосостояния, существуют не сами по себе. Они проявляются наряду с более широкими диспропорциями и признаками неблагоприятных условий, определяемых такими факторами, как пол, место жительства, принадлежность к языковой группе и другие. Устранение этого неравенства является ключом к ускорению прогресса на пути к ВНО.

Диспропорции между сельской местностью и городом. Во многих странах проживание в сельской местности связано со значительными недостатками в плане возможностей получения образования. У сельских детей меньше вероятность того, что они будут посещать школу и больше вероятность отсева, чем у их сверстников в городах. В Сенегале дети, живущие в городах, имеют в два раза больше шансов учиться в школе, чем дети в сельских районах. Такое положение частично объясняется бедностью: в нищете живет примерно две трети сельского населения, тогда как в городах только половина домохозяйств (IMF, 2006). Кроме того, в сельских районах значительно чаще встречаются такие сопутствующие нищете явления, как детский труд и недостаточное питание. Спрос на различные виды образования также может различаться, имея более традиционный характер в сельских районах и менее традиционный в городах. В Сенегале для многих сельских общин важное значение имеет обучение на арабском языке, что потенциально ограничивает спрос на государственные школы, в которых обучение ведется на французском языке (IMF, 2006).

Диспропорции, с которыми сталкиваются обитатели трущоб. Трущобы обычно

характеризуются высокими уровнями нищеты, плохим положением со здоровьем детей и ограниченным посещением учебных заведений. В рамках программы ООН-ХАБИТАТ недавно проводился анализ уровня посещаемости начальных школ в районах городских трущоб 18 стран (UN-HABITAT, 2006). В Бенине и Нигерии среди детей, живущих в трущобах, уровни посещаемости приблизительно на двадцать процентных пунктов ниже, чем для других городских детей. В шести странах, включая Бангладеш и Гватемалу, уровни посещаемости среди детей, живущих в трущобах, даже ниже, чем средний показатель в сельских районах.

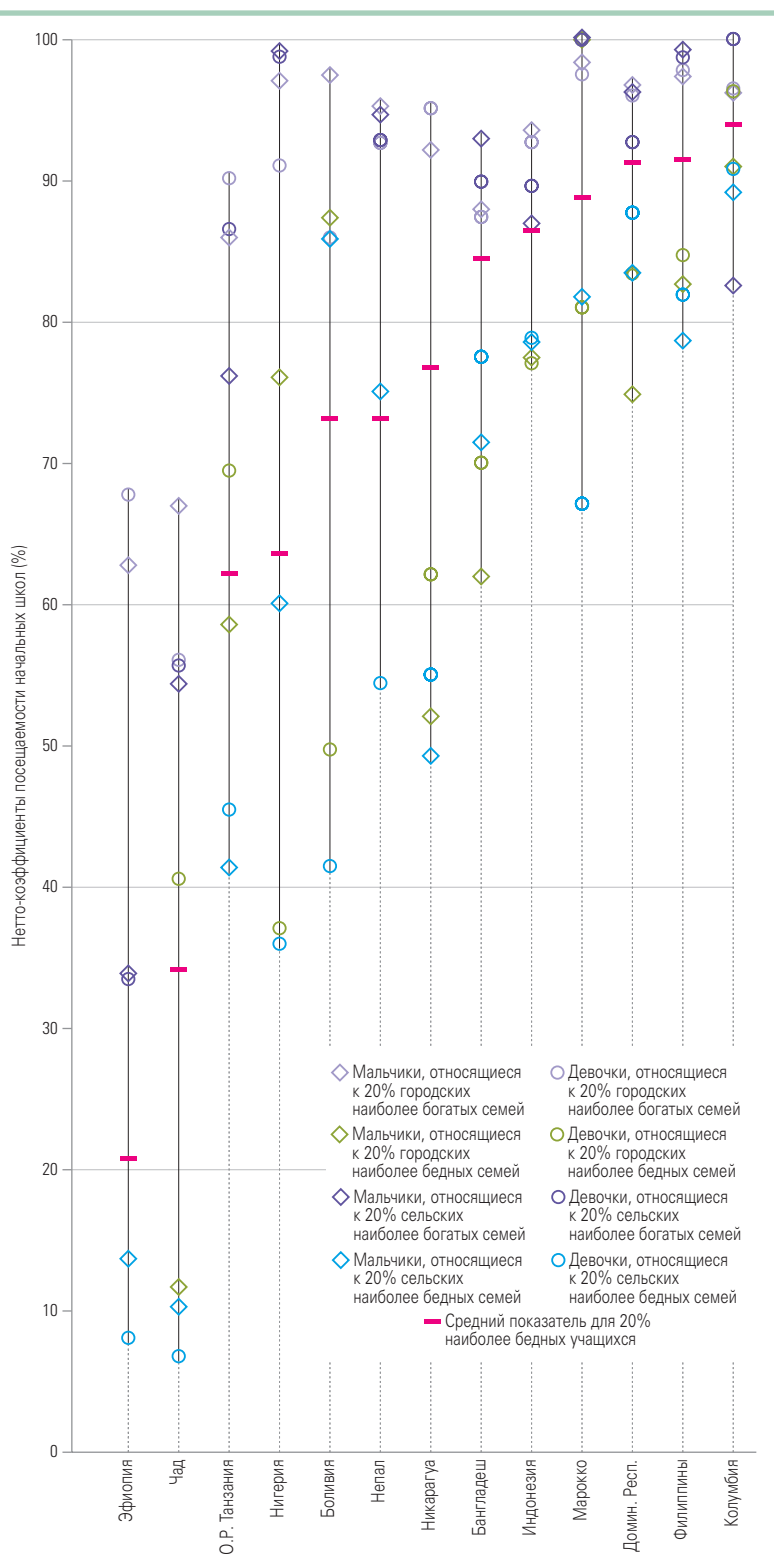
Социальное и культурное неравенство.

Культурные факторы, такие как религиозная и этническая принадлежность, могут оказывать влияние как на спрос на образование, так и на его предложение. Что касается спроса, то домохозяйства, относящиеся к различным религиозным группам, могут придавать образованию неодинаковое значение или создавать спрос на школы и учебные программы, отличающиеся от тех, которые предлагаются в рамках формальной системы образования. В северо-западной части Нигерии около 15% детей в возрасте от шести до шестнадцати лет не охвачены формальной школьной системой, потому что их родители предпочитают направлять своих детей в коранические школы (Nigeria National Population Commission and ORC Macro, 2004).

Диспропорции, связанные с языком. Между языковыми группами существуют значительные различия в том, что касается посещения школы и ее завершения. В рамках анализа данных о домохозяйствах по 22 странам и более чем 160 языковым группам, поднималась попытка определить вес различных факторов в существующих диспропорциях. Согласно оценке, на социально-экономические факторы, такие как уровень благосостояния домохозяйств и их местоположение, приходится менее половины наблюдаемых различий в образовательных результатах среди языковых групп. Какие же факторы влияют на возникновение диспропорций? Значительный статистический эффект имеет язык обучения: если по крайней мере половина школ предлагает возможность обучения на родном языке, то посещаемость увеличивается на 10% (Smits et al., 2008). В особенно неблагоприятном положении оказываются дети, живущие в сельских районах, если у них нет возможности доступа к школьному обучению на родном языке. Эти результаты дополнительно подтверждают многочисленные доказательства преимуществ использования

Использование родного языка в качестве средства обучения в первые годы имеет много преимуществ

Диаграмма 2.23 Нетто-коэффициенты посещаемости начальных школ в разбивке по месту жительства, квинтилям благосостояния и гендерной принадлежности (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



родного языка в школьном обучении, по крайней мере в первые годы.

Данные обследований домохозяйств дают возможность наблюдать и измерить уровни неравенства в образовании, если они укладываются в узкие контексты. В реальных условиях диспропорции в плане образовательных возможностей и в других областях проявляются одновременно, взаимодействуют и воспроизводятся посредством динамичных политических и социально-культурных процессов, характеризующихся сложными и неравномерными взаимосвязями. Неблагоприятные условия имеют многие аспекты. Бедность является общим признаком для ограниченных возможностей в образовании. Принадлежность к сельскому и бедному населению представляет собой двойной недостаток во многих странах. Быть женщиной, относиться к бедному населению и проживать в сельской местности значит иметь тройное препятствие для равенства возможностей. На диаграмме 2.23 представлена шкала неблагоприятных условий, отражающая их многоаспектный характер, и показано положение различных групп с точки зрения распределения образовательных возможностей, измеряемых на основе такого показателя, как посещаемость школ.

Три барьера на пути к ВНО: детский труд, слабое здоровье и инвалидность

Каждая страна сталкивается со своим собственным отдельным рядом проблем в деле достижения ВНО, однако для большинства стран, наиболее далеких от этой цели, характерны высокие уровни нищеты и низкие средние уровни дохода. Такая закономерность проявляется также и в отношении трех барьеров на пути к ВНО, которые рассматриваются в данном подразделе: детский труд, слабое здоровье и инвалидность.

Детский труд

Прогресс на пути к всеобщему охвату начальным образованием и его завершению неразрывно связан с постепенной ликвидацией детского труда. Не все виды экономической деятельности, которой занимаются дети, являются препятствием для образования. Однако деятельность, не позволяющая детям посещать школу, ограничивающая их умственное и физическое развитие или подвергающая их воздействию опасных условий, является нарушением права ребенка на образование, а также международных конвенций.

Источники: Обзоры в области демографии и здравоохранения, расчеты см. в Gwatkin et al. (2007a, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e, 2007f, 2007g, 2007h, 2007i, 2007j, 2007k, 2007l, 2007m, 2007n); Macro International Inc. (2008).

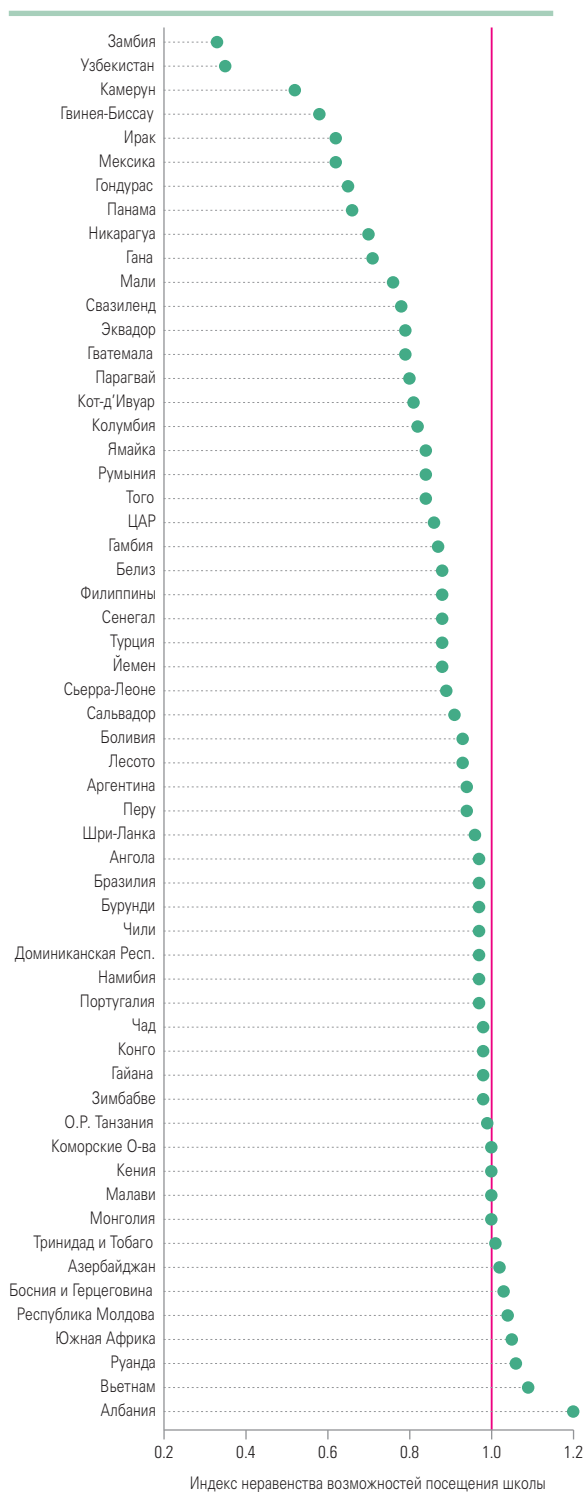
В 2004 г. насчитывалось около 218 миллионов работающих детей, из которых 166 миллионов

составляли дети в возрасте 5-14 лет. В этой более молодой возрастной группе около 74 миллионов занимались выполнением опасной работы (ILO, 2006)⁷. С 2000 г., согласно сообщавшимся данным, число работающих детей во всем мире сократилось на 11%, а для категорий опасного труда – на 33%. Однако прогресс был неравномерным. Наиболее быстро он происходил в Латинской Америке и Карибском бассейне, а медленнее всего – в Африке к югу от Сахары. В этом регионе около одной четверти детей в возрасте 5-14 лет занимаются детским трудом. Поскольку рост численности населения происходил быстрее, чем снижались уровни детского труда, в 2004 г. насчитывалось на один миллион больше работающих детей, чем в 2000 г. В абсолютных цифрах большинство работающих детей – в общей сложности 122 миллиона человек – живут в регионе Азии и Тихого океана. Здесь также прогресс в направлении ликвидации детского труда происходит медленно, и в период с 2000 г. по 2004 г. этот показатель сократился с 19,2% до 18,8% (ILO, 2006).

Данные о посещаемости школ дают наглядные доказательства того, что существует прямая связь между детским трудом и ВНО. В рамках программы «Понимание проблемы детского труда» использовались данные обследования домохозяйств для изучения вопроса о посещаемости школ приблизительно в 60 странах (Guarcello et al., 2006). Результаты этого анализа показывают, что посещаемость среди работающих детей ниже по крайней мере на 10% в 28 странах, на 20% в 15 странах и на 30% в девяти странах (диаграмма 2.24). С детским трудом связано также более позднее поступление в школу. В Камбодже, например, у работающего ребенка на 17% меньше вероятность поступить в школу в официально установленном возрасте и, таким образом, больше вероятность отсева.

Хотя взаимосвязь между детским трудом и начальным образованием прослеживается четко, в этом отношении существуют значительные различия между странами. Кроме того, доказательство наличия такой взаимосвязи почти ничего не говорит о направлении такого влияния: связь не является причинно-следственной. Дети не посещают школу, потому что они работают,

Диаграмма 2.24 Неравенство возможностей посещения школы для экономически активных детей



Примечание: Индекс неравенства возможностей посещения школы является показателем посещаемости школ экономически активными детьми и выражается в виде соотношения с индексом посещаемости школы детьми, которые не являются экономически активными. Чем меньше значение этого индекса, тем сильнее неравенство.
Источник: Guarcello et al. (2006).

7. Понятие «детский труд» определяется в Конвенции МОТ о минимальном трудоспособном возрасте 1973 г. Оно исключает детей в возрасте 12 лет и старше, которые работают несколько часов в неделю, занимаясь разрешенным легким трудом, а также детей в возрасте 15 лет или старше, работа которых не относится к категории опасных. «Экономическая деятельность» – это более широкое понятие, иногда используемое в дискуссиях по вопросу о детском труде, относящееся к любому труду, продолжительность которого составляет более одного часа в день в течение семидневного справочного периода.

или они работают, потому что не посещают школу? Внутри стран и в сравнении между ними ответ на этот вопрос не одинаков. Когда школы отсутствуют или находятся на удаленном расстоянии, когда расходы на обучение высоки, а его качество считается низким, эти факторы, препятствующие посещению детьми школы, могут заставить детей работать. В других случаях бедность домохозяйств и спрос на рабочие руки «выталкивают» детей на рынки рабочей силы, иными словами, они не посещают школу, потому что работают. Эти «подталкивающие» факторы часто срабатывают из-за неспособности справиться с кризисной ситуацией, например, такой, как засуха. Данные обследования домохозяйств в Пакистане показывают, что приблизительно 10% бедных домохозяйств намеренно забирают детей из школы для того, чтобы справиться с экономическими и экологическими потрясениями (World Bank, 2007c).

Каким образом правительствам следует решать проблему взаимозависимости школьного обучения и детского труда, который препятствует прогрессу на пути к ВНО? Необходимы практические меры, прежде всего для того, чтобы уменьшить действие факторов, вынуждающих бедные домохозяйства увеличивать свой доход или предложение рабочих рук за счет детского труда, и, во-вторых, для укрепления стимулов к тому, чтобы направлять детей в школу. Первыми шагами являются ликвидация формальной и неформальной платы за обучение и повышение качества образования. Во многих странах, включая Гану, Камерун, Кению и Объединенную Республику Танзанию, отмена платы за школьное обучение способствовала сокращению детского труда. Важную роль могут сыграть также другие меры, такие как осуществление программ школьного питания, введение финансовых стимулов для обездоленных групп, принятие мер социальной защиты, позволяющей уязвимым домохозяйствам преодолевать риски, а также реализация программ выплаты денежных пособий при соблюдении определенных условий (см. главу 3).

Препятствия для ВНО, связанные со здоровьем

В разделе этой главы, касающейся воспитания в раннем возрасте, отмечаются проблемы, связанные со здоровьем, которые могут затрагивать детей в возрасте от рождения до пяти лет. Такие недостатки не исчезают и после поступления в начальную школу. Проблемы недостаточного питания и слабого здоровья продолжают преследовать детей даже после

того, как они поступят в школу, замыкая их в порочном круге усиливающегося неравенства. Для того чтобы разорвать этот круг, необходимо принять меры в области государственного здравоохранения, ряд из которых можно инициировать через школу.

Охват большего числа детей школьным образованием является важным показателем прогресса в области образования. Вместе с тем, во многих странах эти положительные результаты снижаются в результате последствий, вызванных голодом, дефицитом микроэлементов и инфекционными заболеваниями. Согласно одной из оценок, около 60 миллионов детей школьного возраста испытывают дефицит йода, что ограничивает когнитивное развитие. Около 200 миллионов страдает от анемии, снижающей концентрацию внимания (Pridmore, 2007). Серьезные проблемы для здоровья и учебы создают инфекционные заболевания, связанные с водой, а их последствия оцениваются в 443 миллиона учебных дней, пропущенных в году (UNDP, 2006). Примерно половина из этих дней пропускается в результате заражения паразитическими глистами, такими как круглые черви, анкилостомы и хлыстовики. Более 400 миллионов детей страдает от паразитических червей, которые вызывают у них анемию, безразличие и зачастую неспособность сосредоточить внимание (Miguel and Kremer, 2004). Наблюдения, проводившиеся в Объединенной Республике Танзании и на Филиппинах, позволили установить сильную негативную взаимосвязь между заражением паразитическими червями и когнитивным развитием, включая обучение и память (Ezeamama et al., 2005; Jukes et al., 2002).

Школы могут изменить положения во всех этих областях. Конечно, они не способны полностью компенсировать тот ущерб, который был причинен в раннем детстве, но могут обеспечить некоторый уровень защиты. В Индии программы школьного питания используются в некоторых штатах, таких как Тамил-Наду, для того, чтобы улучшить состояние учащихся с точки зрения их питания (Sridhar, 2008). Программы государственного здравоохранения могут использовать школы для проведения вакцинаций, распространения витаминов и лечения от инфекционных заболеваний. В Кении проведенная на основе случайной выборки оценка осуществлявшейся на базе школ массовой кампании лечения от кишечных паразитических червей выявила явное снижение уровней инфекционных заболеваний (Edward and Michael, 2004; Kremer and Miguel,

Предоставление школьных обедов и выплата денежных пособий может склонить чашу весов между школой и работой

2007). Эта программа позволила также на четверть сократить абсентеизм в школах. Это означает, что дети, посещавшие начальную школу и регулярно, через каждые шесть месяцев, проходившие дегельминтизацию, в результате получали положительный эффект, эквивалентный одному дополнительному году обучения. Медицинские расходы на базе школ были очень низкими – около 0,50 доллара на одного ребенка, а результаты очень высокими: на каждом долларе, израсходованном на дегельминтизацию, Кения предположительно выигрывала 30 долл. в виде получения более высокого дохода, связанного с более высоким уровнем образования.

Увязка политики в области здравоохранения и образования может принести хорошие результаты. В Объединенной Республике Танзании быстро продвигание на пути к ВНО подкреплялось осуществлением программы государственного здравоохранения, направленной на борьбу с заболеваниями школьников в результате заражения паразитическими червями, которые подрывают их здоровье. В рамках инициативы, осуществляемой с 2005 г., министерства здравоохранения и образования провели совместные мероприятия по картированию рисков, определив одиннадцать регионов, в которых отмечается наибольшее распространение этого заболевания. Учителя каждой школы в отобранных округах прошли подготовку для выявления симптомов, консультирования родителей в отношении причин заболевания и применения соответствующих лекарств с помощью местных работников здравоохранения. В рамках этой кампании, которая осуществляется при поддержке со стороны доноров помощи, бесплатные лекарства распространяются ежегодно среди пяти миллионов детей. В этом примере важную роль сыграли региональные и окружные координаторы по вопросам школьного здравоохранения, которые содействовали прогрессу в области образования (Schistosomiasis Control Initiative, 2008).

Инвестиции в государственное здравоохранение представляют собой один из наиболее эффективных с точки зрения затрат способов увеличения посещаемости школ. Наоборот, неспособность обеспечить инвестиции в области здравоохранения может привести к значительным скрытым расходам для образования. Особенно поразительным примером является малярия.

Подверженность малярии оказывает серьезные последствия для школьной успеваемости.

После учета других факторов исследователи обнаружили, что эндемичная интенсивная малярия снижает коэффициенты завершения школьного образования приблизительно на 29% и увеличивает второгодничество на 9% (Thuilliez, 2007). В Шри-Ланке в результате другого исследования было установлено, что у детей в возрасте 6-14 лет, имевших больше пяти приступов малярии в год, результаты языковых тестов были на 15% ниже, чем у детей, имевших менее трех таких приступов, с поправкой на такие факторы, как уровень дохода и место жительства (Fernando et al., 2003). Простые профилактические меры в виде инсектицидной обработки, противомоскитных сеток над кроватью и проведения недорогого лечения могут значительно сократить заболеваемость малярией. И тем не менее, охват такими мерами носит ограниченный характер. Например, менее одного ребенка из десяти, живущих в малярийных районах стран Африки к югу от Сахары, имеют возможность пользоваться противомоскитными сетками с инсектицидной обработкой. Это одна из тех областей, где осуществление более масштабных глобальных инициатив и укрепление национальных систем здравоохранения потенциально позволяет получить быстрые результаты.

Другой мерой является профилактика ВИЧ/СПИДа. В предыдущих докладах приводилось подробное документальное подтверждение разрушительного воздействия этого заболевания на образование в различных аспектах, начиная от убыли учителей до ухудшения здоровья детей. Темпы распространения пандемии стабилизируются, однако на очень высоких уровнях, и прогресс в этой области неравномерный. Согласно оценке, во всем мире насчитывается 33 миллиона человек, живущих с этим заболеванием, две трети из них (в том числе почти три четверти смертных случаев) приходится на Африку к югу от Сахары. Не говоря уже о непосредственных человеческих потерях, ВИЧ/СПИД ставит серьезные препятствия на пути распространения ВНО. В странах Африки к югу от Сахары с ВИЧ/СПИДом живут около 1,9 миллиона детей в возрасте до 15 лет, а около 9% детей в этом регионе потеряли в результате этой болезни одного или обоих родителей. Данные носят неоднородный характер, однако исследование, проведенное в ряде стран (включая Кению, Объединенную Республику Танзанию и Руанду), показало, что дети, осиротевшие в связи с ВИЧ/СПИДом, чаще поступают в

Инвестиции в государственное здравоохранение и использование школ для проведения вакцинации, распространения витаминов и лечения от инфекционных заболеваний являются одним из наиболее эффективных с точки зрения затрат способов увеличения посещаемости школ

Дети-инвалиды относятся к числу наиболее маргинализованных лиц, у которых меньше всего шансов на получение образования

школу с запозданием и чаще остаются на второй год (Vicego et al., 2003; Siaens et al., 2003)⁸. В 56 странах, по которым имеются данные последних обследований домашних хозяйств, вероятность поступления в школу детей, потерявших обоих родителей, была на 12% меньше (UNAIDS, 2008). В более широком плане можно сказать, что горе, травма, одиночество и депрессия, которые могут сопровождать смерть родителей, также оказывают на образование разрушительное воздействие (Kelly, 2004; Pridmore and Yates, 2005).

Прогресс в борьбе с ВИЧ/СПИДом оказал бы мощное воздействие на развитие образования. Помимо вопросов профилактики, наиболее остро стоит проблема доступа к антивирусным препаратам. Обследование домашних хозяйств, проведенное в западной части Кении, показало, что в семьях, где есть случаи ВИЧ/СПИДа, у детей, родители которых получают лекарства, улучшаются показатели школьной посещаемости (выраженные в числе часов еженедельного присутствия в школе). Через шесть месяцев после начала лечения посещаемость увеличивается на 20%, а последующий отсев этих учащихся незначителен (Thirumurthy et al., 2007). Это всего лишь один пример, однако он говорит о тех потерях, к которым ведет недостаточное обеспечение лечения, наблюдающееся сегодня. За последние шесть лет число людей, получающих антивирусные препараты, возросло в десять раз и составило три миллиона человек, однако доступа к лекарствам по-прежнему лишены 30 миллионов. Кроме того, при приеме этих препаратов уменьшается число случаев передачи вируса от матери к ребенку, однако вне охвата антивирусными программами остаются две трети беременных женщин, инфицированных ВИЧ (UNAIDS, 2008).

Охрана здоровья и образование оказывают взаимное влияние друг на друга. Укрепление систем здравоохранения может способствовать

упрочению равенства и образовательных возможностей, тогда как прогресс в области образования обладает потенциалом содействия развитию сферы охраны здоровья (см. главу 1). С точки зрения государственной политики, важный вывод состоит в том, что органам планирования следует придерживаться комплексных подходов и предусматривать широкий круг взаимодополняющих мер.

Учащиеся-инвалиды

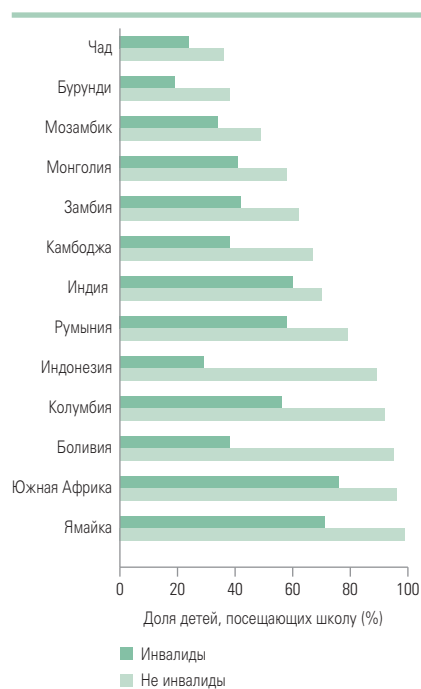
ОДВ, как вытекает из самого этого термина, предназначено для всех детей. Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций в декабре 2006 г. и вступившая в силу в мае 2008 г., является последним по времени нормативно-правовым актом, направленным на поддержку интеграции инвалидов в жизнь общества и на подтверждение прав человека, присущих учащимся-инвалидам. Она признает четкую взаимосвязь между инклюзивным образованием и правом на образование. И тем не менее дети-инвалиды относятся к числу наиболее маргинализованных лиц, у которых меньше всего шансов на получение образования.

Ограниченный характер данных затрудняет сквозной страновой анализ воздействия фактора инвалидности. Нет определения инвалидности, согласованного на международной основе⁹, и лишь немногие правительства осуществляют пристальный мониторинг воздействия инвалидности на школьную посещаемость. Однако данные обследований домашних хозяйств говорят о том, что дети-инвалиды характеризуются более низкими показателями школьной посещаемости. Диаграмма 2.25 показывает процентную долю учащихся детей-инвалидов и детей, таковыми не являющихся, в 13 странах (начальный школьный возраст – от 6 до 11 лет). Различия в показателях их школьной посещаемости находятся в диапазоне от 10 процентных пунктов (Индия) до почти 60 (Индонезия).

8. Контраргументы см. в Bennell (2005a).

9. Удовлетворительного рабочего определения «инвалидности», принятого на международной основе, не существует, однако сложился консенсус, что любое такое определение должно: (i) носить широкий характер, с тем чтобы охватывать всю сложность понятия инвалидности в ее явных и неявных формах; (ii) основываться на Международной классификации дефектов, инвалидности и нетрудоспособности, разработанной Всемирной организацией здравоохранения; и (iii) отражать социальную, а не только медицинскую модель инвалидности.

Диаграмма 2.25 Процентная доля учащихся детей-инвалидов и детей, таковыми не являющихся (в возрасте от 6 до 11 лет)



Источник: Filmer (2008).

Препятствия, с которыми сталкиваются дети-инвалиды, носят многообразный характер. Расстояние до школы, расположение и проектировка школьных помещений, нехватка квалифицированных учителей – все играет свою роль. Однако в число наиболее серьезных препятствий входит негативное отношение к инвалидам, которое сказывается как на школьной посещаемости, так и на уверенности детей-инвалидов в своих силах (Dutch Coalition on Disability and Development, 2006).

Вставка 2.12 Интеграция учащихся-инвалидов: положительный опыт Уганды

В Уганде права инвалидов закреплены в Конституции, а язык жестов признан в качестве одного из официальных языков. Глухие дети посещают местные школы и пользуются соответствующей поддержкой, такой как услуги сурдопереводчиков, что дает им возможность учиться.

Национальный институт специального образования Уганды, который обеспечивает подготовку учителей для инклюзивного и специального обучения, в 1996 г. по решению парламента получил статус учебного заведения. Он занимается научными исследованиями, общинными службами и разработкой учебных материалов и адаптированных графических рисунков/иллюстраций наряду с предоставлением настольных издательских систем. Институт обеспечивает возможности дистанционного обучения с последующей выдачей свидетельств или дипломов об образовании для учителей, родителей, работников социальной сферы, лиц, занимающихся уходом за детьми, и сотрудников правоохранительных органов. Уганда также успешно привлекает средства массовой информации в интересах удовлетворения потребностей инвалидов и проведения информационно-разъяснительной работы в отношении возможностей получения образования.

Источник: The Communicative Initiative Network (2002).

Ускорение прогресса в направлении ВНО потребует от государственной политики – и от политического руководства – гораздо более пристального внимания к вопросам доступа инвалидов к образованию, с тем чтобы отношение общества к этой проблеме изменилось (вставка 2.12). Задача, прежде всего, состоит в том, чтобы подходить к детям-инвалидам как к неотъемлемой части контингента учащихся, а не как к какой-то «особой» группе, требующей отдельных классов или учебных заведений. □

Конвенция о правах инвалидов 2006 г. признает право учащихся-инвалидов на образование

Среднее и последующее образование: некоторые достижения

Расширение доступа к среднему образованию конкретным образом предусмотрено в Дакарских рамках действий и в ЦРТ, касающейся гендерного паритета и равенства. Среднее образование также имеет важное значение по причинам более широкого характера. В тех случаях, когда возможности его получения ограничены, родители могут не видеть достаточно оснований для завершения их детьми начальной школы, что подрывает прогресс на пути к ВНО. Между начальной и средней ступенью существует еще одна взаимосвязь: выпускники средних школ – это завтрашние учителя начальных школ. Средняя школа также имеет важное значение для развития личности и гражданственности и выступает в качестве необходимого этапа на пути к высшему образованию. Расширение доступа к образованию всех этих ступеней нужно для того, чтобы молодые люди приобрели навыки, знания и подготовку, необходимые им самим и их странам для того, чтобы преуспеть во все более интегрированной и основывающейся на знаниях глобальной экономической жизни.

Охват образованием, следующим за начальной ступенью, расширяется, однако доступ к нему остается ограниченным для большинства молодежи мира. Диспропорциональное распределение образовательных возможностей усугубляет социальное неравенство, причем проблемы не ограничиваются вопросами доступа к образованию, а осложняются тем, что многие программы после начальной ступени не отвечают реальным потребностям. Они часто носят чрезмерно академический, выборочный и стратифицированный характер и оторваны от социальных и экономических реалий (World Bank, 2005с). В настоящем разделе рассказывается о последних событиях в областях среднего и высшего образования с акцентом на глобальных, региональных и национальных диспропорциях на этих ступенях.

10. Согласно международной конвенции, начальное образование и первый этап среднего образования являются двумя первыми этапами базового образования (UNESCO, 1997 г.). В большинстве стран организация базового образования соответствует этому международному определению, однако многие страны определяют его иначе. В 22 странах базовое образование включает, по меньшей мере, один год дошкольного обучения, в 15 странах оно означает только начальное образование, и в 12 странах оно включает первый этап и часть второго этапа среднего образования (UNESCO, 2007а, UNESCO-IBE, 2007).

11. Некоторые страны, включая Бахрейн, Маврикий, Малайзию, Оман и Токелау, почти обеспечили всеобщий охват первым этапом среднего образования (значения БКО составляют не менее 90%) даже при отсутствии законов об обязательном образовании (см. Приложение, статистические таблицы 4 и 8).

Обеспечение перехода от начального образования к среднему

Большинство правительств сегодня ставят задачу обеспечения всеобщего доступа к базовому образованию, включающему, наряду с начальным образованием, первый этап среднего образования¹⁰. Из этого вытекает, что всеобщее базовое образование требует завершения начальной школы и успешного перехода к первому этапу среднего образования. Для увеличения доли поступающих в среднюю школу требуются различные меры, в том числе проведение в жизнь законов об обязательном школьном обучении и отмена выпускных экзаменов в начальной школе. Все развитые страны, некоторые страны с переходной экономикой и большинство стран Латинской Америки и Карибского бассейна и Восточной Азии и Тихого океана рассматривают начальное образование и первый этап среднего образования как обязательные (UIS, 2006а)¹¹.

Увеличение продолжительности обязательного образования расширило доступ к среднему образованию и охват им. Медианный уровень перехода от начального образования к среднему составляет более 90% во всех регионах, за исключением Южной и Западной Азии и стран Африки к югу от Сахары. Этот показатель остается особенно низким (70% или менее) в 22 странах, 19 из которых находятся в Африке к югу от Сахары (см. Приложение, статистическую таблицу 8).

Расширение охвата средним образованием

Охват средним образованием увеличивается. В 2006 г. им были охвачены около 513 миллионов учащихся по всему миру, почти на 76 миллионов больше, чем в 1999 г. Однако различия в уровнях охвата по регионам огромны (таблица 2.7). Общемировой средний нетто-коэффициент охвата (НКО) средним образованием вырос с 52% в 1999 г. до 58% в 2006 г. Развитые страны и большинство стран с переходной экономикой приближаются к всеобщему охвату, однако в развивающихся регионах это происходит в гораздо меньшей степени. Например, в странах Африки к югу от Сахары НКО в среднем образовании составил в 2006 г. лишь 25%. Это означает, что в регионе почти 78 миллионов детей среднего школьного возраста не записаны в среднюю школу.

За средними региональными показателями скрываются существенные различия между странами. В арабских государствах значения НКО в среднем образовании в 2006 г. находились в диапазоне от менее 22% в Джибути и Мавритании до почти 90% или более в Бахрейне, Палестинских

Таблица 2.7 Показатели перехода к среднему образованию и охвата им, 1999 г. и 2006 г. (данные по миру и регионам)

	Медианные уровни перехода от начального образования к среднему			Среднее образование			
				Брутто-коэффициенты охвата		Нетто-коэффициенты охвата	
	Учебный год, завершившийся в 2005 г.			Учебный год, завершившийся в 1999 г.		Учебный год, завершившийся в 2006 г.	
	Всего (%)	М (%)	Ж (%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Весь мир	93	92	94	60	66	52	58
Развивающиеся страны	88	93	83	52	60	45	53
Развитые страны	99	...	...	100	101	88	91
Страны с переходной экономикой	100	100	99	90	89	83	82
Африка к югу от Сахары	62	66	57	24	32	18	25
Арабские государства	92	90	93	60	68	52	59
Центральная Азия	99	99	99	83	91	78	83
Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	65	75	61	69
Восточная Азия	91	...	...	64	75	61	69
Тихий океан	...	...	...	111	107	70	66
Южная и Западная Азия	87	90	83	45	51	39	45
Латинская Америка и Карибский бас.	93	...	...	80	89	59	70
Карибский бассейн	94	...	...	53	57	44	40
Латинская Америка	92	92	92	81	91	59	71
Сев. Америка и Западная Европа	99	99	99	100	101	88	91
Центральная и Восточная Европа	98	98	99	87	88	80	81

Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

Охват средним образованием по сравнению с 1999 г. увеличился почти на 76 миллионов человек

автономных территориях и Катаре. В Южной и Западной Азии они составляли от 30% в Пакистане до 77% в Исламской Республике Иран. В странах Африки к югу от Сахары эти показатели достигали менее 20% в Буркина-Фасо, Мадагаскаре, Мозамбике, Нигере и Уганде и более 80% в Маврикии и Сейшельских Островах (см. Приложение, статистическую таблицу 8).

В период 1999-2006 гг. НКО в среднем образовании возросли в 118 из 148 стран, по которым есть данные. Из стран, имевших в 1999 г. показатели охвата на уровне менее 80%, 14 стран добились существенного прогресса при росте показателей, по крайней мере, на 15 процентных пунктов¹². Во многих странах Западной Европы НКО в среднем образовании сократились в силу стандартизации систем в отношении возраста учащихся и соответствующего уменьшения числа учащихся моложе или старше установленного для этой ступени возраста.

Важное место в среднем образовании принадлежит техническому и профессиональному образованию и подготовке (ТПОП). Из более чем 513 миллионов учащихся, охваченных средним образованием в 2006 г., по программам ТПОП учились 10% (таблица 2.8), в основном на ступени второго этапа среднего образования (UNESCO-

UNEVOC/UIS, 2006)¹³. Этот показатель несколько сократился по сравнению с 1999 г. Относительные доли охвата ТПОП на средней ступени были наиболее высокими в Центральной и Восточной Европе, Северной Америке и Западной Европе и в странах Тихого океана и наиболее низкими в Южной и Западной Азии, странах Карибского бассейна и Африки к югу от Сахары.

Переход ко второму этапу среднего образования – рубеж отсева

Страны все больше проводят различие между первым этапом среднего образования (ступень 2 МСКО) и вторым этапом среднего образования (ступень 3 МСКО) (UNESCO, 1997). Первый этап часто является компонентом обязательного цикла базового образования, тогда как переход ко второму этапу, как правило, означает завершение обязательного школьного образования, диверсификацию программ и более высокую степень специализации обучения (UIS, 2006a).

Во многих системах образования переход от первого ко второму этапу является рубежом отсева учащихся. На глобальном уровне средние значения НКО в 2006 г. были гораздо выше в рамках первого этапа (78%), чем второго (53%) (таблица 2.9). Эти различия между двумя ступенями

12. Боливарианская Республика Венесуэла, Гватемала, Гвинея, Камбоджа, Коста-Рика, Куба, Макао (Китай), Мальдивские Острова, Марокко, Мексика, Монголия, Сент-Люсия, Сирийская Арабская Республика и Эфиопия.

13. В некоторых странах программы ТПОП относятся к последнему неvyšшему образованию (ступень 4 МСКО).

Таблица 2.8 Процентная доля технического и профессионального образования в среднем образовании, 1999 г. и 2006 г.

	Охват техническим и профессиональным образованием	
	% от среднего образования в целом	
	Учебный год, завершившийся в 1999 г.	2006 г.
Весь мир	11	10
Развивающиеся страны	9	9
Развитые страны	18	16
Страны с переходной экономикой	9	12
Африка к югу от Сахары	6	6
Арабские государства	15	12
Центральная Азия	6	10
Восточная Азия и Тихий океан	14	13
Восточная Азия	14	13
Тихий океан	36	33
Южная и Западная Азия	2	2
Латинская Америка и Карибский бас.	10	10
Карибский бассейн	3	3
Латинская Америка	10	10
Сев. Америка и Западная Европа	15	14
Центральная и Восточная Европа	18	19

Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

14. В отношении этих показателей в странах Тихого океана существует неопределенность, поскольку малая демографическая база затрудняет проведение надежных демографических оценок.

15. Показатель достигнутого уровня обучения в средней школе представляет собой процентную долю населения, которое было охвачено средним образованием, но необязательно завершило его полный цикл.

особенно заметны в Восточной Азии¹⁴, Латинской Америке и Карибском бассейне, арабских государствах и странах Африки к югу от Сахары (где эти показатели находятся на относительно низком уровне на обеих ступенях). В отличие от этой ситуации, показатели охвата средним образованием на его обоих этапах находятся приблизительно на одинаковом уровне в Северной Америке и Западной Европе, Центральной и Восточной Европе и Центральной Азии.

Диспропорции в получении среднего образования

Обследования домашних хозяйств помогают понять масштабы международных диспропорций в среднем образовании. Они говорят о том, что даже на фоне сокращения глобальных диспропорций в начальном образовании, неравенство на последующих ступенях остается существенным (Barro and Lee, 2000; Bloom, 2006).

Особенно заметны диспропорции регионального характера. Средний показатель достигнутого уровня обучения в средней школе¹⁵ населением в возрасте 25 лет и старше составляет 70% в развитых странах, 40% в странах Восточной Азии и Тихого океана и около 20% в странах Африки

Таблица 2.9 Брутто-коэффициенты охвата на первом и втором этапах среднего образования, 1999 г. и 2006 г.

	Брутто-коэффициенты охвата (%)			
	Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования	
	Учебный год, завершившийся в 1999 г.	2006 г.	Учебный год, завершившийся в 1999 г.	2006 г.
Весь мир	73	78	46	53
Развивающиеся страны	67	75	37	46
Развитые страны	102	103	98	99
Страны с переходной экономикой	91	89	87	88
Африка к югу от Сахары	27	38	19	24
Арабские государства	73	81	47	54
Центральная Азия	85	95	80	84
Восточная Азия и Тихий океан	80	92	46	58
Восточная Азия	80	92	45	57
Тихий океан	92	89	146	139
Южная и Западная Азия	62	66	31	39
Латинская Америка и Карибский бас.	96	102	62	74
Карибский бассейн	67	72	39	43
Латинская Америка	97	103	63	76
Сев. Америка и Западная Европа	102	103	98	98
Центральная и Восточная Европа	93	89	80	85

Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

Диаграмма 2.26 Показатели достигнутого уровня обучения в средней школе среди взрослых и молодежи в разбивке по регионам (ок. 2000 г.)



Примечание: В настоящей диаграмме использована региональная классификация Всемирного банка, которая несколько отличается от классификации ОДВ, используемой в этом докладе. Развитые страны включают страны ОЭСР и другие страны с высокими уровнями дохода, такие как Бахрейн, Израиль, Кипр и Кувейт.

Источник: Barro and Lee, 2000, цитируется в Bloom, 2006.

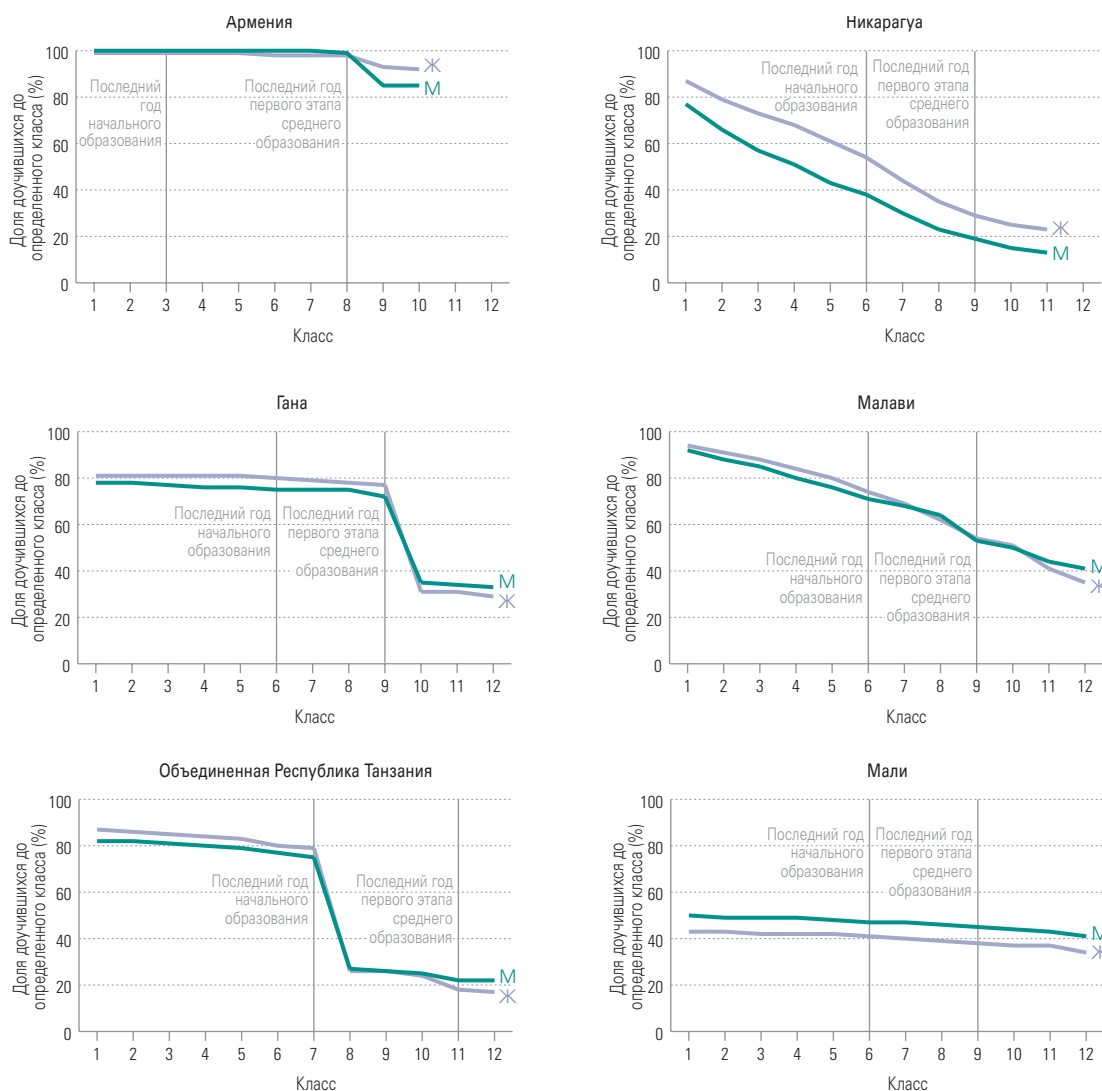
к югу от Сахары (диаграмма 2.26). Показатели достигнутого уровня обучения населением в возрасте от 15 до 24 лет выше, что говорит об улучшении доступа и уменьшении неравенства за определенный период. Страны Африки к югу от Сахары представляют исключение. Это единственный регион, где лица в возрасте от 15 до 24 лет имели меньшую возможность посещать среднюю школу, что говорит о необходимости незамедлительных действий для сокращения этого разрыва с остальным миром.

Подробные показатели достигнутого уровня обучения в разбивке по классам

помогают выявить, где именно учащиеся сталкиваются с основными проблемами, связанными с переходом в следующий класс. Сопоставление таких показателей, характеризующих положение дел ко времени завершения среднего образования, говорит о наличии нескольких характерных ситуаций (диаграмма 2.27)¹⁶. Ситуация в Армении, где почти все учащиеся заканчивают восьмилетнюю школу (что примерно совпадает с завершением первого этапа среднего образования) и начинают отсеиваться только в ходе второго этапа среднего образования, характерна для большинства развитых стран и стран

Неравенство на средней ступени по-прежнему широко распространено

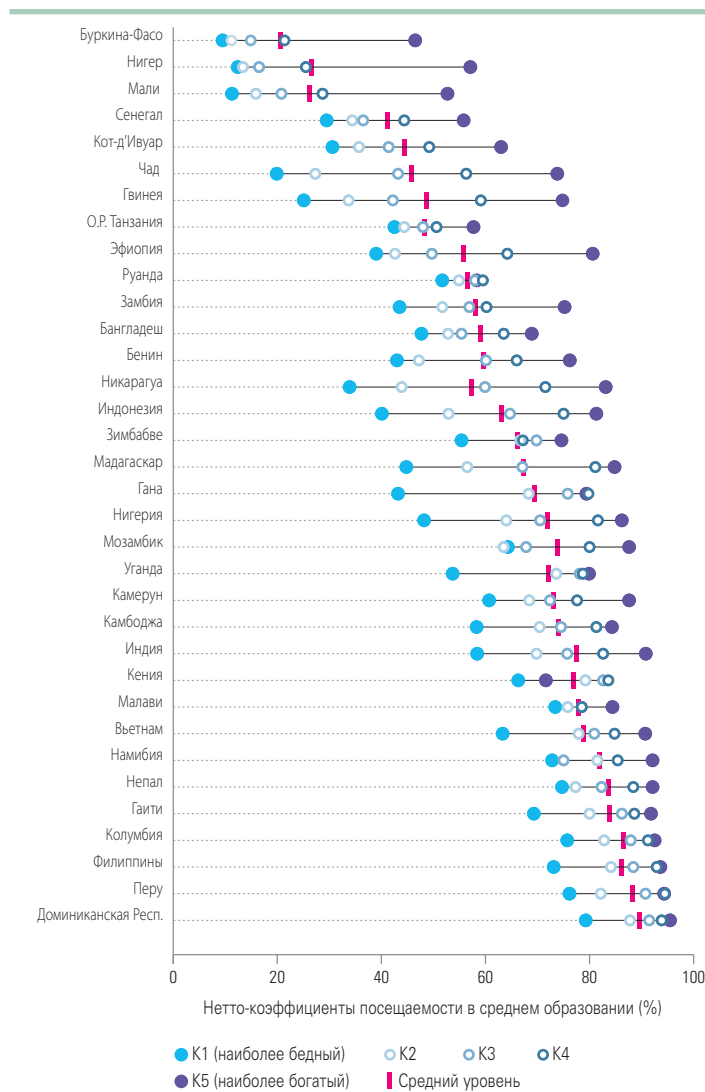
Диаграмма 2.27 Показатели достигнутых уровней начального и среднего образования в разбивке по классам и с указанием пола (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



16. Показатели достигнутого уровня обучения в разбивке по классам показывают способность учащихся переходить из класса в класс в рамках школьной системы и доучиваться до старших классов. Об этом в целом можно судить по суммарным показателям отсева. Приводимые показатели достигнутого уровня обучения были рассчитаны на основе показателей перехода в следующий класс, второгодничества и отсева учащихся младшего и среднего школьного возраста, которые в данное время учились в школе. Эти показатели отличаются от показателей достигнутого уровня обучения по когортам учащихся, приступивших к школьному обучению в рамках конкретной возрастной группы.

Источник: Обследования домашних хозяйств в областях демографии и здравоохранения, расчеты см. в Education Policy and Data Center (2008b).

Диаграмма 2.28 Нетто-коэффициенты посещаемости в среднем образовании в разбивке по квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



Источник: Исследования домашних хозяйств в областях демографии и здравоохранения, расчеты см. в Hartigen et al. (2008).

с переходной экономикой. В этих странах неравенство в отношении достигнутого уровня образования в большей степени проявляется уже после завершения обязательного образования¹⁷.

Характерные ситуации в развивающихся странах с низкими уровнями дохода выглядят совсем иначе. В некоторых странах отмечается резкое падение показателей в определенных классах – так, например, обстоит дело в Объединенной Республике Танзании (7 класс) и Гане (9 класс).

В других странах, таких как Малави и Никарагуа, эти показатели по мере обучения снижаются более медленно, а ситуация в среднем образовании в целом отражает ситуацию, сложившуюся на начальной ступени. Наконец, в некоторых странах, таких как Мали, сохраняются стабильные показатели при низком достигнутом уровне обучения. Показатели такого рода в разбивке по классам имеют важное значение, поскольку они позволяют выявить критические моменты в ходе обучения, на которые необходимо реагировать в рамках государственной политики.

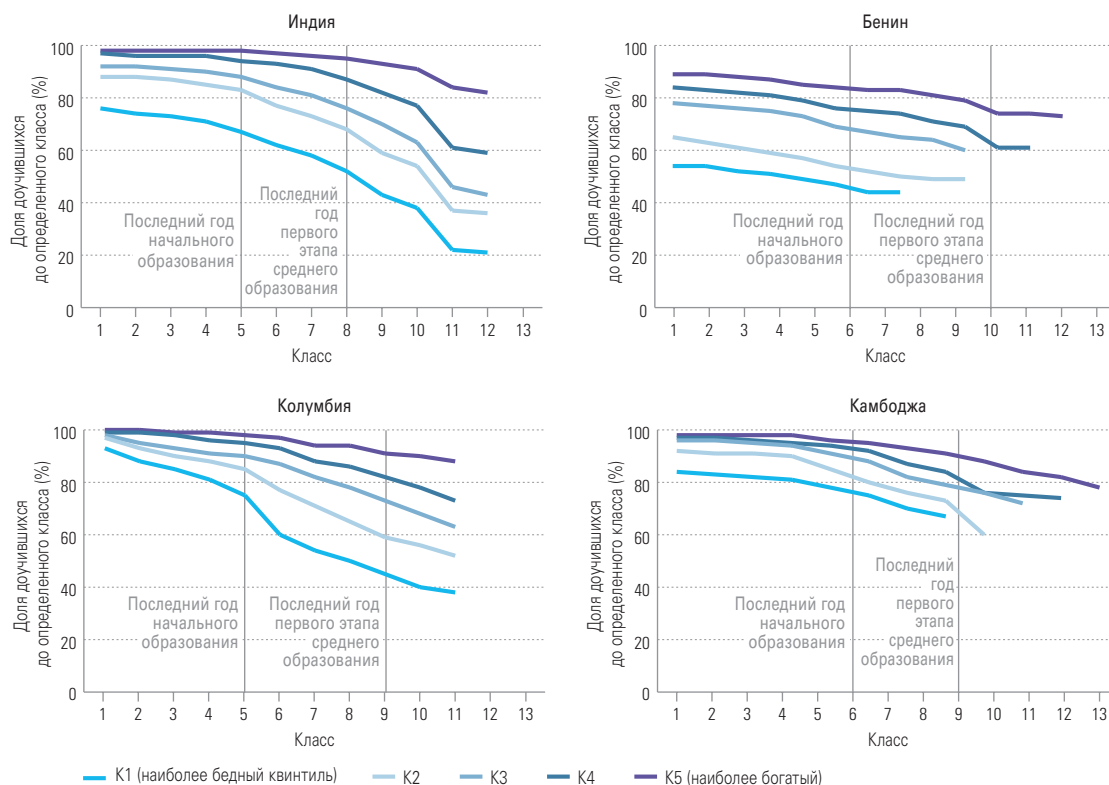
Диспропорции в рамках стран ярче выражены, чем диспропорции между странами

Неравенство в сфере среднего образования внутри стран зачастую более заметно, чем неравенство между различными странами. Это еще одна область, в которой распределение образовательных возможностей зависит от благосостояния.

Как показывает диаграмма 2.28, во многих развивающихся странах нетто-коэффициенты посещаемости намного ниже среди более бедных домашних хозяйств, чем среди более богатых. На ступени начального образования уровни неравенства, обусловленного фактором благосостояния и выраженного в виде коэффициентов посещаемости, достигают 80% и более. Еще более примечательна та степень, в которой неравенство в среднем образовании, обусловленное фактором благосостояния, варьирует между странами со схожими средними значениями посещаемости. Например, в Бангладеш, Бенине, Никарагуа и Замбии средние нетто-коэффициенты посещаемости в среднем образовании составляют около 60%, однако различия между этими коэффициентами для наиболее богатых и наиболее бедных домашних хозяйств находятся в диапазоне от 1,4 в Бангладеш до 2,4 в Никарагуа (1,8 в Бенине и 1,7 в Замбии). Это нельзя объяснить различиями в уровнях нищеты или среднего дохода. В Бангладеш наблюдаются наибольшие масштабы крайней нищеты, а средний доход ниже, чем в Никарагуа. Этот сравнительный анализ позволяет предположить, что государственная политика в Никарагуа могла бы быть гораздо более активной в деле борьбы с неравенством. То же самое относится к Индонезии и Гане.

17. Всемирный банк путем использования различной методологии разработал национальные профили достижения определенного уровня обучения в разбивке по классам для учащихся в возрасте от 15 до 19 лет, успешно доучивающихся до каждого класса начальной и средней школы. Эти профили показывают ситуации, которые аналогичны тем, что рассматриваются в настоящем докладе. (Оба метода используют данные обследований домохозяйств.) См. базу данных Всемирного банка о достижении уровней обучения и охвата образованием по всему миру (World Bank 2008b); Pritchett (2004b).

Диаграмма 2.29 Показатели достигнутых уровней начального и среднего образования в разбивке по классам и квинтилям благосостояния (данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются)



Примечание: Произвести расчеты доли доучившихся до определенного класса для некоторых квинтилей и классов не представилось возможным из-за ограниченного характера данных.

Источник: Обследования домашних хозяйств в областях демографии и здравоохранения, расчеты см. в Education Policy and Data Center (2008b).

Анализ взаимосвязи между уровнем благосостояния домашних хозяйств и показателями достигнутого уровня образования в разбивке по классам позволяет выявить ряд формул (диаграмма 2.29). Примером наиболее распространенной из них служат Колумбия и Индия, где взаимосвязь между уровнем благосостояния домашних хозяйств и показателями достигнутого уровня образования слабо проявляется в первых классах начальной школы и гораздо более заметна в старших классах средней школы. Эта формула также характерна для Лесото, Перу и Филиппин. Примером другой формулы являются Бенин и Камбоджа, где эта взаимосвязь просматривается достаточно последовательно на протяжении всего начального и среднего образования (EPDC, 2008b).

В некоторых странах наблюдается эффект смещения, при котором обеспечение большей справедливости на начальной ступени ведет к переносу диспропорций на среднюю ступень.

В этом отношении поучителен пример Латинской Америки. Обследования домашних хозяйств, проводившиеся с 1999 г. по 2005 г., показали неуклонное увеличение процентной доли учащихся, своевременно переходивших в следующий класс в течение всего обучения как на начальной, так и на средней ступени. Общая доля учащихся в возрасте от 15 до 19 лет, своевременно перешедших в свое время в следующий класс начальной школы, возросла с 43% до 66%. Прогресс в этой области в отношении возрастной когорты 10-14 лет в пропорциональном отношении был более благоприятен для учащихся из семей с низкими уровнями дохода, что привело к сокращению разрыва между богатыми и бедными. Эта тенденция гораздо менее заметна на средней ступени. В 2005 г. доля учащихся, не оставшихся на второй год в течение школьного обучения, составила 88% для наиболее богатого дециля и 44% – для наиболее бедного (UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean, 2007).

Взаимосвязь между благосостоянием семьи и достигнутым уровнем образования особенно заметна в среднем и высшем образовании

Таблица 2.10 Изменение брутто-коэффициентов охвата в высшем образовании за период 1999-2006 гг.

	Брутто-коэффициенты охвата в высшем образовании (%)	
	Учебный год, завершившийся в	
	1999 г.	2006 г.
Весь мир	18	25
Развивающиеся страны	11	17
Развитые страны	55	67
Страны с переходной экономикой	39	57
Африка к югу от Сахары	4	5
Арабские государства	19	22
Центральная Азия	18	25
Восточная Азия и Тихий океан	14	25
Восточная Азия	13	24
Тихий океан	47	52
Южная и Западная Азия	7	11
Латинская Америка и Карибский бас.	21	31
Карибский бассейн	6	6
Латинская Америка	22	32
Северная Америка и Западная Европа	61	70
Центральная и Восточная Европа	38	60

Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

Различная ситуация в областях начального и среднего образования связана не только с факторами благосостояния семьи. Одним из главных факторов обездоленности остается принадлежность в группам, использующим язык коренного населения или неофициальный язык. Когда в семье учащегося используется язык, не являющийся официальным государственным языком, его шансы закончить хотя бы один класс средней школы уменьшаются. Например, в Мозамбике 43% людей, говорящих на португальском (языке обучения), закончили по крайней мере один класс начальной школы; среди тех, кто использует языки ломве, махува, сена и тсонга, этот показатель составляет от 6% до 16%. В Боливии 68% испаноязычных жителей страны в возрасте от 16 до 49 лет получили какое-то среднее образование, тогда как среди тех, чьи языки являются аймара, гуарани или кечуа, эта доля не превышает одной трети. В Турции соответствующие показатели составляют 45% для тех, чьим языком является турецкий, и менее 21% для говорящих на арабском и курдском языках (Smits et al., 2008).

Высшее образование: глобальные модели неравенства

После Дакарского форума высшее образование быстро развивается. В 2006 г. им были

охвачены около 144 миллионов учащихся, тогда как в 1999 г. их число составляло 51 миллион. За тот же период глобальный БКО в высшем образовании увеличился с 18% до 25%. Значительное большинство новых мест в высшем образовании было создано в развивающихся странах, где общее число студентов высших учебных заведений возросло с 47 миллионов в 1999 г. до 85 миллионов в 2006 г. (см. Приложение, статистическую таблицу 9).

Однако даже при быстром развитии высшего образования сохраняются значительные глобальные диспропорции (таблица 2.10). БКО в высшем образовании находятся в диапазоне от 70% в Северной Америке и Западной Европе до 32% в Латинской Америке, 22% в арабских государствах и 5% в странах Африки к югу от Сахары. Эти цифры говорят только о количественной стороне проблемы. Диспропорции качественного характера также очень велики. В 2004 г. расходы Франции (в долларовом эквиваленте) из расчета на одного студента в 16 раз превысили расходы Индонезии или Перу. В 2005 г. расходы таких ведущих частных университетов США, как Гарвардский, Принстонский и Йельский, составили 100 000 долл. и более из расчета на одного учащегося; соответствующий показатель Университета Дар-эс-Салама равнялся 3 239 долл. (Kapur and Crowley, 2008). Несомненно, расходы на одного учащегося являются не единственным показателем качества высшего образования, как, впрочем и начального. Однако финансовые диспропорции такого масштаба влияют и на диспропорции в области образовательных возможностей и на обеспечение учебными материалами.

Неравенство на национальном уровне зачастую превышает неравенство глобальное. Именно на рубеже перехода к высшему образованию наиболее ярко проявляются суммарные последствия неравенства для доступа к базовому образованию и его завершения, а также для перехода из класса в класс в средней школе. Примером этой проблемы служит система высшего образования Бразилии. Коэффициенты охвата высшим образованием составляют 6% для чернокожих бразильцев в возрасте от 19 до 24 лет и 19% для белых (Paixão and Carvano, 2008). Другими словами, сам факт рождения с черной кожей в Бразилии означает, что ваши шансы на поступление в университет уменьшаются в три раза. Это апогей обездоленности, уходящей своими корнями в нищету, социальную дискриминацию и барьеры, воздвигнутые неравенством на более низких ступенях системы образования. □

На глобальном уровне сохраняются огромные диспропорции в расходах из расчета на одного студента и в коэффициентах охвата высшим образованием

Удовлетворение потребностей молодежи и взрослых в обучении на протяжении всей жизни

Цель 3: Обеспечение того, чтобы образовательные потребности всех молодых людей и взрослых удовлетворялись на основе равного доступа к соответствующим программам обучения и приобретения жизненных навыков.

Цель 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.

Охват детей младшего возраста соответствующими программами, обеспечение ВНО и расширение среднего и высшего образования – все это создаст условия для реализации будущими поколениями своего потенциала. Но как быть с теми, в отношении которых сегодняшние системы образования оказались несостоятельными?

В настоящем докладе подчеркивается, что правительствам всего мира надлежит приложить усилия для ликвидации огромного отставания, сложившегося в области неудовлетворенных образовательных потребностей. Миллионы подростков никогда не ходили в начальную школу, еще больше тех, кто не получил в ней необходимых навыков для того, чтобы зарабатывать себе на жизнь и всесторонне участвовать в делах своего общества. К этому контингенту можно добавить и 776 миллионов неграмотных взрослых и многих других, не имеющих доступа к образованию или к подготовке, необходимой для получения навыков. В качестве примера одной из приоритетных проблем можно отметить, что в некоторых странах целые слои взрослого населения не имеют доступа к информационным и коммуникационным технологиям, составляющим основу сегодняшней экономики знаний.

Систематический мониторинг достижения цели 3 ОДВ и второго компонента цели 4 серьезно осложняется проблемами определения и нехватки данных¹⁸. Нет окончательной договоренности относительно того, как определять понятия «обучение взрослых» и «жизненные навыки» и какие учебные мероприятия включать сюда (Ellis, 2006; Hargreaves and Shaw, 2006; Hoffmann and Olson, 2006; King and Palmer, 2008; Merle, 2004). Понятия «жизненные навыки» и «навыки для

обеспечения средств к существованию» в разных странах приобрели различное значение (Maurer, 2005). В Дакаре исходили из того, что «навыки для обеспечения средств к существованию» входят в более широкую концепцию «жизненных навыков».

Учебные мероприятия для взрослых осуществляются в рамках бесчисленного множества формальных и неформальных программ и учреждений. В некоторых случаях они связаны с программами, ориентированными на молодых людей или взрослых, стремящихся вернуться в школу, – то есть так называемыми программами эквивалентного обучения или «второго шанса».

Многие правительства в рамках своих стратегий и политики в области образования уделяют мало внимания (если вообще его уделяют) учебным потребностям молодежи и взрослых. Отсутствие должного финансирования затрудняет осуществление программ, а недостаточный мониторинг не позволяет выявить другие проблемы (Hoppers, 2007; UNESCO, 2004). Отсутствие активного подхода к этому вопросу может быть частично связано с тем, что в Дакаре, помимо общей задачи в области грамотности, не было сформулировано четких количественных задач. Кроме того, сама формулировка этого обязательства носит расплывчатый характер. Одни рассматривают цель 3 как призыв обеспечить всеобщий доступ к программам обучения и распространения жизненных навыков, другие же, включая разработчиков Дакарских рамок действий, не усматривают здесь такого намерения¹⁹.

Во всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2008 г. рассматривался ряд вопросов, относящихся к сфере неформального образования, в рамках которой осуществляются многие мероприятия по обучению взрослых²⁰. В этом докладе были выявлены относящиеся к ряду стран свидетельства существования значительных диспропорций, обусловленных такими факторами, как место проживания, принадлежность к определенной возрастной группе и социально-экономическое положение (UNESCO, 2007). В нем также было выявлено, что на подходы к предоставлению образования в сильной мере влияет национальная история. Например, в Мексике, Непале и Сенегале осуществление неформальных программ в основном рассматривается с точки зрения образования взрослых, тогда как Бангладеш и Индонезия придерживаются более широкого подхода, обращая особое внимание на гибкий характер программ и их многообразие, которые необходимы для того, чтобы эти программы

Потребности в обучении на протяжении всей жизни огромны, но редко находят отражение в национальных стратегиях и политике в области образования

18. В одном из следующих выпусков Всемирного доклада по мониторингу ОДВ эта проблема будет рассмотрена в качестве одного из компонентов его общей темы.

19. На основе обмена мнениями со Стивом Лакером и Шелдоном Шефером, которые участвовали в разработке формулировок этих целей.

20. В рабочем определении неформального образования, принятом ЮНЕСКО, указывается, что оно «может охватывать образовательные программы, которые предназначены для распространения грамотности среди взрослых, базовое образование для не охваченных школой детей, обучение жизненным навыкам, навыкам трудовой деятельности и программы по общей культуре» (UNESCO, 1997, стр. 39).

Эффективный мониторинг программ обучения на протяжении всей жизни требует более совершенной информации

дополняли формальное образование. Буркина-Фасо, Гана, Замбия, Кения, Нигерия, Филиппины и Объединенная Республика Танзания, со своей стороны, в целом рассматривают неформальное образование как любую структурированную учебную деятельность вне системы формального образования.

Есть все основания для того, чтобы говорить о необходимости уточнения цели обучения на протяжении всей жизни, совершенствования потоков данных и критического пересмотра и укрепления политического обязательства в этой области. В качестве первого шага в направлении более эффективного мониторинга нужна более совершенная информация в областях, которые перечисляются ниже:

- **Национальные концепции и обязательства.** Как государственные учреждения понимают учебные потребности молодежи и взрослых, не охваченных школой? В какой степени органы власти занимаются вопросами удовлетворения этих потребностей путем формирования четких концепций, установления приоритетов политики, мобилизации и выделения ресурсов и установления партнерских связей с негосударственными и международными организациями? Какова продолжительность различных программ обучения взрослых? В какой степени обеспечивается предоставление конкретных возможностей для обучения на протяжении всей жизни?
- **Спрос.** Какой спрос существует на программы обучения молодежи и взрослых, со стороны каких контингентов населения, как этот спрос меняется с течением времени?
- **Характер программ.** Каковы характер и целенаправленность существующих программ обучения молодежи и взрослых? Предусматривают ли они рамки, ориентированные на возвращение в систему формального образования? Программы базовой грамотности (обучающие чтению, письму и счету)? Программы в области грамотности, направленные на развитие жизненных навыков и навыков для обеспечения средств к существованию? Программы для развития

других навыков (в особенности, связанных с трудоустройством)? Сельское развитие?

- **Целевые группы.** На кого ориентированы существующие программы обучения молодежи и взрослых? Какие целевые группы обслуживаются самыми масштабными и сложившимися программами обучения взрослых? В какой степени существующие программы вызывают или усугубляют диспропорции, связанные с факторами возраста, пола, образовательного опыта, благосостояния, места проживания, этнической или языковой принадлежности?
- **Гибкость и многообразие.** Являются ли программы обучения молодежи и взрослых в высшей степени стандартными, или же они предусматривают компонент гибкости, позволяющий более эффективно удовлетворять потребности различных групп?
- **Устойчивость.** Сколько времени существуют программы обучения молодежи и взрослых? Какие учреждения и заинтересованные формы обеспечивают их финансирование? Постоянен ли уровень этого финансирования, или же он повышается на протяжении времени? Как давно существуют рамки подготовки педагогов/инструкторов?

Важным и потенциально богатым источником информации является шестая Международная конференция по образованию взрослых (КОНФИТЕА VI), которая должна состояться в мае 2009 г. в Белеме (Бразилия). Ее общая цель заключается в том, чтобы привлечь внимание к взаимосвязи обучения и образования взрослых с устойчивым развитием и вкладу такого образования в это развитие, что должно пониматься во всеобъемлющем плане, охватывающем социальные, экономические, экологические и культурные аспекты. В ходе пяти региональных подготовительных конференций будут рассмотрены такие вопросы, как политика, структуры и финансирование обучения и образования взрослых, инклюзивность и участие, качество обучения и образования взрослых, грамотность и другие основные знания, а также искоренение нищеты. □

Грамотность взрослых: проблема, которой по-прежнему уделяется мало внимания

Преодоление неравенства в вопросах охвата грамотностью

Цель 4: Повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин, и предоставление всем взрослым равного доступа к базовому и непрерывному образованию.

Умение читать и писать имеет важнейшее значение для жизни в современном мире. Грамотность расширяет имеющийся у человека выбор, позволяет ему в большей степени управлять своей жизнью и участвовать в жизни общества, а также повышает его уверенность в своих собственных силах. Это ключ к образованию, который также открывает путь к улучшению здоровья, расширению возможностей трудоустройства и снижению детской смертности. Тем не менее, несмотря на все преимущества, которые грамотность предоставляет как каждому человеку, так и, в более широком плане, обществу с точки

зрения социально-экономического развития, цели в области грамотности по-прежнему уделяется мало внимания. Как отмечалось во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2008 г.*, «распространение грамотности является предметом минимального политического внимания и предано забвению по всему миру, в результате чего каждый пятый взрослый (а среди женщин – каждая четвертая) не имеет возможности жить полноправной жизнью» (UNESCO, 2007a, стр.1).

На пути широкого распространения грамотности стоит много препятствий, включая недостаточный доступ к качественному образованию, слабую поддержку, которую молодежь получает со стороны существующих систем образования, плохо финансируемые и раздробленные в административном отношении программы в области грамотности и ограниченные возможности для обучения взрослых. Многие из этих препятствий в непропорционально большой степени стоят перед маргинализированными и социально незащищенными группами и усугубляют социально-экономическое неравенство. В частности, в развивающихся странах более низкие уровни грамотности, как правило, связаны с нищетой, низким социально-экономическим статусом, дискриминацией по гендерному признаку, плохим здоровьем,

Данные о глобальном прогрессе в области распространения грамотности не обнадеживают. Около 776 миллионов взрослых – 16% взрослого населения мира – не могут осмысленно прочитать или написать простой текст

Таблица 2.11 Оценка числа неграмотных взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. и экстраполяция на 2015 г., в разбивке по регионам

	1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		2015 г.		Относительное изменение (%)	
	Всего (000)	Женщины (%)	Всего (000)	Женщины (%)	Всего (000)	Женщины (%)	с 1985-1994 гг. по 2000-2006 гг.	с 2000-2006 гг. по 2015 г.
Весь мир	871 096	63	775 894	64	706 130	64	-11	-9
Развивающиеся страны	858 680	63	766 716	64	698 332	64	-11	-9
Развитые страны	8 686	64	7 660	62	7 047	59	-12	-8
Страны с переходной экономикой	3 730	84	1 519	71	752	59	-59	-51
Африка к югу от Сахары	133 013	61	161 088	62	147 669	60	21	-8
Арабские государства	55 311	63	57 798	67	53 339	69	4	-9
Центральная Азия	960	74	784	68	328	50	-18	-58
Восточная Азия и Тихий океан	229 172	69	112 637	71	81 398	71	-51	-28
Восточная Азия	227 859	69	110 859	71	79 420	71	-51	-28
Тихий океан	1 313	56	1 778	55	1 979	52	35	11
Южная и Западная Азия	394 719	61	392 725	63	380 256	63	-1	-3
Латинская Америка и Карибский бас.	39 575	55	36 946	55	31 225	54	-7	-15
Карибский бассейн	2 870	50	2 803	48	2 749	45	-2	-2
Латинская Америка	36 705	55	34 142	56	28 476	55	-7	-17
Северная Америка и Западная Европа	6 400	63	5 682	61	5 115	59	-11	-10
Центральная и Восточная Европа	11 945	78	8 235	80	6 801	79	-31	-17

1. Данные за последний год, в отношении которого они имеются. Разъяснения, касающиеся национальных определений грамотности, методики оценок, источников и года, к которому относятся данные, см. в онлайн-версии введения к статистическим таблицам в Приложении.

Источник: Приложение, статистическая таблица 2.

При сохранении нынешних тенденций к 2015 г. базовыми навыками грамотности не будут обладать более 700 миллионов взрослых

иммиграцией, культурной маргинализацией и инвалидностью (UNESCO, 2005). Даже в странах с высокими уровнями распространения грамотности и школьного обучения существуют значительные очаги неграмотности и сохраняются низкие показатели распространения грамотности среди определенных групп, обуславливающие их маргинализованное положение и ограничивающее их возможности.

Глобальная картина неграмотности

Согласно оценке, 776 миллионов взрослых – 16% взрослого населения мира – не могут осмысленно прочитать и/или написать простой текст на национальном или официальном языке (таблица 2.11)²¹. Большинство из этих людей, две трети из которых составляют женщины, живет в Южной и Западной Азии, Восточной Азии и в странах Африки к югу от Сахары.

Данные о глобальном прогрессе в области распространения грамотности не обнадеживают.

В период между 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. число взрослых, не обладающих навыками грамотности, уменьшилось почти на 100 миллионов, главным образом благодаря значительному сокращению неграмотности в Восточной Азии, особенно в Китае²². За этим достижением общего характера скрывается значительный разброс данных по регионам. В странах Африки к югу от Сахары, арабских государствах и странах Тихого океана абсолютное число неграмотных взрослых увеличивалось по мере роста численности населения. Кроме того, глобальный прогресс замедлился в последние годы. Общая картина такова, что, при сохранении нынешних тенденций, к 2015 г. базовыми навыками грамотности не будут обладать более 700 миллионов взрослых²³. Для изменения этой ситуации национальные правительства и международное сообщество должны по-новому осознать настоящий характер этой проблемы, особенно остро стоящей в многонаселенных развивающихся странах.

В абсолютных цифрах неграмотность среди взрослых сосредоточена в рамках относительно небольшой группы стран. Около 80% неграмотных взрослых всего мира живут только в 20 странах (диаграмма 2.30), а более половины из них приходится на Бангладеш, Индию, Китай и Пакистан. Хотя после периода 1985-1994 гг. достигнуто значительное уменьшение числа неграмотных в Алжире, Египте, Индии, Индонезии, Исламской Республике Иран, Китае и Турции, прогресс в других странах был не столь многообещающим.

Уровни грамотности взрослых

В период между 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. глобальный уровень грамотности взрослых²⁴ увеличился с 76% до 84% (таблица 2.12). Особенно значительный рост отмечался среди развивающихся стран как группы, в которой средний уровень грамотности взрослых вырос с 68% до 79%. За этот период уровни грамотности взрослых увеличились почти во всех регионах, однако в некоторых из них этого роста было недостаточно для уменьшения абсолютного числа неграмотных. В Африке к югу от Сахары, Южной и Западной Азии, в арабских государствах и в Карибском бассейне региональные показатели грамотности взрослых остаются ниже среднего общемирового уровня.

В 45 из 135 стран, по которым имеются данные, главным образом в странах Африки к югу от Сахара и в странах Южной и Западной Азии, уровни грамотности взрослых ниже среднего показателя для развивающихся

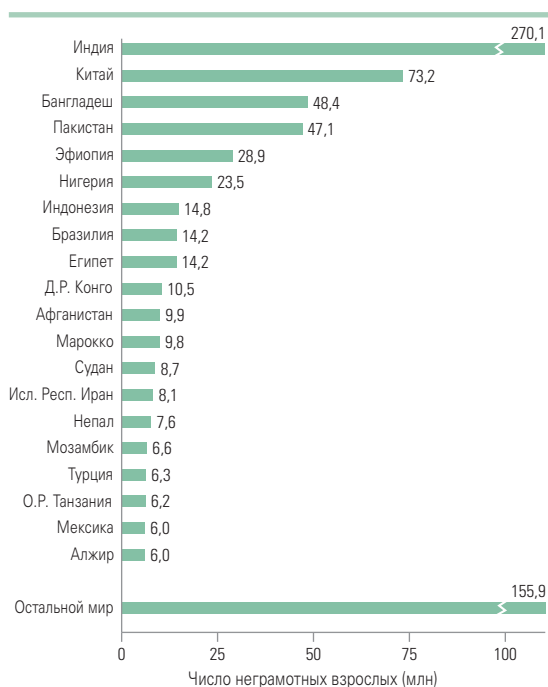
21. Эта цифра основывается на «конвенциональных подходах», которые определяют и измеряют грамотность в дихотомическом плане с использованием опосредованных методов измерения. В рамках других подходов грамотность рассматривается как многоаспектное явление, охватывающее многообразные области навыков, которые требуют прямой оценки с использованием более широкой шкалы. В целом прямые оценки показывают, что конвенциональные подходы занижают уровни грамотности взрослых, особенно в бедных странах (UNESCO, 2005).

22. В Китае в период между 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. число неграмотных взрослых резко сократилось, а уровень грамотности среди взрослых вырос с 78% до 93% благодаря совокупному воздействию массовых кампаний по распространению грамотности, организованных в предыдущие десятилетия, расширения начального образования и распространения текстурально насыщенной среды, благоприятствующей грамотности (UNESCO, 2005).

23. Эта прогностическая оценка в 706 миллионов взрослых к 2015 г. в настоящем докладе более оптимистична, чем оценка в 725 миллионов, приводившаяся в докладе за 2008 г.

24. Численность неграмотных взрослых, выраженная в виде процентной доли от общего населения в возрасте 15 лет и старше.

Диаграмма 2.30 Страны с самым большим числом неграмотных взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 2000-2006 гг.¹



Примечания: Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.

1. Примечание: Данные за последний год, в отношении которого они имеются. Разъяснения, касающиеся национальных определений грамотности, методики оценок, источников и года, к которому относятся данные, см. в онлайн-версии введения к статистическим таблицам в Приложении.

Источник: Приложение, статистическая таблица 2.

Таблица 2.12 Оценка уровней грамотности взрослых (в возрасте 15 лет и старше) в 1985-1994 гг. и 2000-2006 гг. и экстраполяция на 2015 г., в разбивке по регионам

	1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		к 2015 г.	
	Уровни грамотности (%)	ИГП	Уровни грамотности (%)	ИГП	Уровни грамотности (%)	ИГП
	Всего	(Ж/М)	Всего	(Ж/М)	Всего	(Ж/М)
Весь мир	76	0,85	84	0,89	87	0,92
Развивающиеся страны	68	0,77	79	0,85	84	0,90
Развитые страны	99	0,99	99	1,00	99	0,99
Страны с переходной экономикой	98	0,98	99	1,00	100	1,00
Африка к югу от Сахары	53	0,71	62	0,75	72	0,86
Арабские государства	58	0,66	72	0,75	79	0,81
Центральная Азия	98	0,98	99	0,99	99	1,00
Восточная Азия и Тихий океан	82	0,84	93	0,94	95	0,96
Восточная Азия	82	0,84	93	0,94	96	0,96
Тихий океан	94	0,99	93	0,99	93	1,00
Южная и Западная Азия	48	0,57	64	0,71	71	0,78
Латинская Америка и Карибский бас.	87	0,98	91	0,98	93	0,99
Карибский бассейн	66	1,02	74	1,05	78	1,07
Латинская Америка	87	0,97	91	0,98	94	0,99
Северная Америка и Зап. Европа	99	0,99	99	1,00	99	1,00
Центральная и Восточная Европа	96	0,96	97	0,97	98	0,98

1. Данные за последний год, в отношении которого они имеются. Разъяснения, касающиеся национальных определений грамотности, методики оценок, источников и года, к которому относятся данные, см. в онлайн-версии введения к статистическим таблицам в Приложении. Источник: Приложение, статистические таблицы 2 и 12.

стран, составляющего 79% (см. Приложение, статистическую таблицу 2А). Наиболее многонаселенные страны в этой группе включают Бангладеш, Индию, Нигерию, Пакистан и Эфиопию. В 19 странах этой группы уровни грамотности очень низкие – менее 55%²⁵. 13 из них являются странами с низкими уровнями дохода, и в них распространена крайняя нищета – по крайней мере три четверти их населения живут менее чем на два доллара в день²⁶. При нынешних тенденциях лишь немногие из этой группы стран достигнут цели в отношении грамотности взрослых к 2015 г.

Грамотность среди молодежи

Неграмотность взрослых является следствием отказа им в образовательных возможностях в прошлом. Показатели неграмотности завтрашнего дня будут отражать сегодняшние формы доступа к обучению. В условиях постоянного расширения формального образования общее число молодых людей (в возрасте 15-24 лет), не обладающих навыками грамотности, сократилось с 167 миллионов в 1985-1994 гг. до 130 миллионов в 2000-2006 гг. (см. Приложение, статистическую таблицу 2А). Их абсолютное число уменьшилось в большинстве

регионов, за исключением Африки к югу от Сахары, где число неграмотных молодых людей увеличилось на 7 миллионов в результате сохранения высокого демографического роста и низких уровней охвата школьным образованием и показателей его завершения. Относительно небольшое увеличение также наблюдалось в странах Центральной Азии, Тихого океана и Северной Америки и Западной Европы, отчасти в связи с изменением демографических оценок.

В этот период также улучшился общемировой показатель грамотности среди молодежи (рост с 84% до 89%), причем прогресс был особенно заметен в Южной и Западной Азии, в Африке к югу от Сахары, в Карибском бассейне и в арабских государствах. Низкие уровни грамотности среди молодежи (менее 80%) были зарегистрированы в странах Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии.

Грамотность, неравенство и социальная отчужденность

Национальные уровни грамотности скрывают значительные диспропорции внутри стран. Эти диспропорции связаны с действием таких факторов, как пол, нищета, место жительства,

25. Афганистан, Бангладеш, Бенин, Буркина-Фасо, Бутан, Гвинея, Кот-д'Ивуар, Либерия, Мали, Марокко, Мозамбик, Нигер, Пакистан, Сенегал, Сьерра-Леоне, Того, Центральноафриканская Республика, Чад и Эфиопия.

26. Бангладеш, Бурунди, Гана, Замбия, Индия, Камбоджа, Мадагаскар, Нигер, Нигерия, Объединенная Республика Танзания, Руанда, Центральноафриканская Республика и Эфиопия.

В семи странах Африки к югу от Сахары разрыв в показателях грамотности между наиболее богатыми и наиболее бедными семьями превышает 40 процентных пунктов

этническая принадлежность, языковая группа и инвалидность. Еще одним важным фактором является возраст: уровень грамотности среди более молодых взрослых, как правило, выше, чем в более старшей возрастной группе²⁷.

Различия в уровнях грамотности, вызванные гендерными факторами, весьма широко распространены, особенно в странах, где проблема грамотности стоит особенно остро. Во всем мире женщины составляют 64% взрослых, которые не могут осмысленно прочитать и написать простой текст на тему своей повседневной жизни. Эта процентная доля практически не изменилась по сравнению с 63%, зарегистрированными в период 1985–1994 гг. (таблица 2.11). Общемировой уровень грамотности среди женщин ниже, чем среди мужчин, что находит отражение в глобальном индексе гендерного паритета (ИГП), который в период 2000–2006 гг. увеличился до 0,89 по сравнению с 0,85 в период 1985–1994 гг. Гендерные диспропорции не в пользу женщин особенно ярко выражены в Южной и Западной Азии, арабских государствах и странах Африки к югу от Сахары. За время, прошедшее между этими двумя периодами, показатели гендерных диспропорций в этих регионах улучшились (таблица 2.12). Гендерные факторы и нищета часто взаимно усиливают свое воздействие: в Гамбии, например, уровни неграмотности варьируют от 12% среди крайне бедных женщин до 53% среди «не бедных» мужчин (Caillods and Hallak, 2004).

Тесная взаимосвязь между **нищетой** и неграмотностью наблюдается в отношении не только разных стран, но и разных регионов, а также домохозяйств в рамках стран. В Индии, например, уровни грамотности ниже в самых бедных штатах. Данные по 30 развивающимся странам свидетельствуют, что уровни грамотности существенно ниже в наиболее бедных домохозяйствах, чем в наиболее богатых (UNESCO, 2005). В семи странах Африки к югу от Сахары, где общие уровни грамотности взрослых имеют особенно низкие значения, разрыв в показателях грамотности между наиболее богатыми и наиболее бедными семьями превышает 40 процентных пунктов²⁸.

Уровни грамотности также зависят от **места проживания**. Они почти всегда выше в городских районах, чем в сельских. В странах со сравнительно низкими общими уровнями грамотности отмечаются значительные региональные диспропорции: по данным, полученным в результате переписи в Пакистане, уровни грамотности взрослых в столичном

исламабадском округе достигают 72%, тогда как в сельских районах провинций Белуджистан и Синд они составляют лишь 44% (Choudhry, 2005). В Эфиопии региональные диспропорции в отношении уровней грамотности варьируют от 83% в районе Аддис-Абебы до 25% в районах проживания амхарцев (Shenkut, 2005). Среди скотоводческих и кочевых групп населения, десятки миллионов которого разбросаны по засушливым землям Африки, Ближнему Востоку и некоторым районам Азии, уровни грамотности ниже, чем среди другого сельского населения (UNESCO, 2005). Например, в Эфиопии в регионе Афры уровень грамотности взрослых в 1999 г. составлял 25%, но в скотоводческих районах он был равен лишь 8%.

Среди **коренного населения**, многие группы которого используют языки, не являющиеся официальными, уровни грамотности, как правило, ниже, чем среди некоренного населения. Например, в Эквадоре средний уровень грамотности в 2001 г. составлял 91%, среди коренного населения – 72%; во Вьетнаме этот показатель в 2000 г. составлял в среднем 87% на общенациональном уровне, 17% среди этнических меньшинств и только 5% среди определенных групп коренного населения. Среди далитского населения Непала уровень грамотности среди взрослых значительно ниже, чем среди остального населения. Уровни грамотности среди цыган в Центральной Европе также ниже уровней грамотности среди большинства населения (UNESCO, 2005 г.).

При проведении обследований домашних хозяйств и переписей населения, используемых для определения уровней грамотности, нередко упускаются из виду **другие отчужденные группы** и отдельные люди (Carr-Hill, 2005). Бездомные, обитатели тюрем и домов для престарелых или нигде не зарегистрированные лица могут нигде не фигурировать. В развивающихся странах часто не учитывают беженцев или внутренне перемещенных лиц. То же самое относится к беспризорным детям. Во всех этих случаях официальные данные в области грамотности, как правило, занижают масштабы проблемы.

Очаги неграмотности и низких уровней грамотности в развитых странах

В странах, в которых школьное образование является повсеместным, а ВНО было обеспечено какое-то время тому назад, неграмотность рассматривают как проблему, ушедшую в прошлое. Однако международные и национальные обследования в области грамотности часто

27. Взаимосвязь между возрастом и уровнями грамотности часто имеет криволинейный характер (см. UNESCO, 2005 г.).

28. Гвинея-Бисау, Кот-д'Ивуар, Руанда, Сенегал, Судан, Сьерра-Леоне и Того.

выявляют наличие существенных очагов неграмотности и низких уровней грамотности. Международные оценки показывают, что во многих странах ОЭСР проживают значительные группы, характеризующиеся низкими уровнями ключевых показателей грамотности:

- Проведенная в 2003 г. в Канаде оценка установила, что для 9 миллионов канадцев трудоспособного возраста (42% населения в возрасте от 16 до 65 лет) показатели не превышали уровня 2 по шкале текстовой грамотности, причем эта цифра мало изменилась после проведения последней оценки в 1994 г. (Grenier et al., 2008)²⁹.
- Оценка, проведенная во Франции (в метрополии) в 2004–2005 гг., показала, что с проблемами в области грамотности сталкиваются 3,1 миллиона взрослых французов трудоспособного возраста, причем около 59% из них составляют мужчины (National Agency to Fight Illiteracy, 2007). Большинство людей во Франции, имеющих проблемы с грамотностью, это люди более старшего возраста: показатели низкой грамотности продемонстрировали 14% лиц в возрасте от 46 до 65 лет и только 5% лиц в возрасте от 18 до 35 лет.

- В Нидерландах около 1,5 миллиона взрослых относятся к категории функционально неграмотных, причем примерно один миллион из них – это представители местного населения, говорящие на голландском языке. Одна четверть этих местных жителей, говорящих на голландском языке, почти полностью неграмотна, а один из десяти взрослых голландцев имеет лишь наименьший уровень грамотности. Среди лиц, работающих по найму, 6%, или один работник из 15, испытывает большие трудности при чтении и письме (Reading and Writing Foundation, 2008, на основе Международного обзора грамотности взрослых 1998 г.).

Эти примеры заставляют предположить, что проблемы неграмотности и низких уровней грамотности являются уделом не только бедных стран. Незавершенное формальное образование, высокие уровни безработицы или частичной занятости, отсутствие доступа к образованию взрослых – все это усугубляет утерю навыков грамотности. Низкие уровни грамотности, как правило, не бросаются в глаза, однако они сказываются на крупных контингентах населения в богатых странах и выступают в качестве препятствий на пути укрепления социальной мобильности и справедливости. □

Официальные данные в области грамотности, как правило, занижают масштабы проблемы как в богатых, так и в бедных странах

29. В рамках Международного обзора грамотности взрослых уровни 1 и 2 определяются как плохое владение навыками грамотности, а уровни 3, 4, и 5 как находящиеся в диапазоне от среднего до хорошего владения навыками грамотности.

Оценка гендерных диспропорций и неравенства в образовании

Цель 5 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.

Дакарские рамки действий в отношении гендерного равенства ставят серьезную задачу, включающую два компонента. Первый компонент – это достижение гендерного паритета в школьном образовании. Второй – это прогресс в направлении гендерного равенства в том, что касается образовательных возможностей и итогов обучения. Сочетание этих двух компонентов придает Дакарским рамкам действий гораздо более широкий масштаб, чем у других международных целей в области развития, включая ЦРТ (Colclough, 2007).

Каковы успехи мира в этой области? Данные носят неоднозначный характер. В направлении гендерного паритета наблюдается устойчивый прогресс, отражаемый в индексе гендерного паритета (ИГП), который представляет собой соотношение уровней охвата образованием лиц мужского пола и лиц женского пола. Однако многим странам не удалось добиться установленной на 2005 г. цели, касающейся ликвидации гендерного разрыва. Для того, чтобы то же самое не случилось с задачами, поставленными на 2015 г., потребуются по-новому осознать остроту этой проблемы и взять соответствующие обязательства. Прогресс в направлении равенства по самой своей природе поддается количественному определению с гораздо большим трудом, однако очевидно, что предстоит сделать еще очень многое.

Глубоко укоренившиеся гендерные диспропорции по-прежнему сохраняются

В мире отмечается дальнейший прогресс в деле достижения гендерного паритета, однако многим странам еще предстоит пройти долгий путь. В 2006 г. только 59 из 176 стран, по которым имеются данные, достигли паритета (определяемого как значение ИГП для НКО в диапазоне от 0,97 до 1,03) как в начальном, так и в среднем образовании. Хотя это на 20 стран больше, чем в 1999 г., вызывает озабоченность

тот факт, что более чем половине стран достичь паритета пока что не удалось.

Примерно две трети стран, по которым имеются данные, к 2006 г. достигли гендерного паритета в начальном образовании. Однако это еще только предстоит сделать более чем половине стран в Африке к югу от Сахары, Южной и Западной Азии и регионе арабских государств. На эти три региона также приходится большинство стран, которые наиболее далеки от достижения этой цели (таблица 2.13).

В среднем образовании обеспечить гендерный паритет не сумело гораздо больше стран. К 2006 г. его достигли лишь 37% стран, по которым имеются данные, в основном в регионе Северной Америки и Западной Европы. Гендерные диспропорции на средней ступени были отмечены почти во всех странах в Африке к югу от Сахары и Южной и Западной Азии, в трех четвертях стран Восточной Азии и Тихого океана и в половине стран Латинской Америки и Карибского бассейна. Во всем мире число стран, где гендерные диспропорции складываются в пользу мальчиков (58), примерно равно числу стран, где они отмечаются в пользу девочек (53). Страны первой группы в основном относятся к менее развитым регионам, включая Африку к югу от Сахары и Южную и Западную Азию. Недостаточный охват образованием мальчиков, особенно на ступени второго этапа среднего образования, все больше заметен в Латинской Америке и Карибском бассейне.

Гендерного паритета в высшем образовании достигла совсем небольшая группа стран из числа тех, по которым имеются данные. Примерно в двух третях стран охват девушек этим образованием выше охвата юношей, особенно в более развитых регионах (Северной Америке и Западной Европе и Центральной и Восточной Европе), а также в странах Карибского бассейна и Тихого океана. В Африке к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии в большинстве стран наблюдаются гендерные диспропорции в пользу юношей.

Начальное образование: существенный прогресс, но некоторые страны еще далеки от гендерного паритета

В глобальном плане из 71 страны, по которой есть данные, большинство стран, не достигших гендерного паритета в начальном образовании к 2006 г., тем не менее добились прогресса после 1999 г. (диаграмма 2.31). С другой стороны, в ряде стран отмечалась тенденция к ухудшению

Многим странам не удалось добиться установленной на 2005 г. цели, касающейся ликвидации гендерного разрыва

Таблица 2.13 Положение стран относительно цели достижения гендерного паритета в начальном, среднем и высшем образовании, 2006 г.

	Диспропорции в пользу мальчиков/мужчин			Паритет	Диспропорции в пользу девочек/женщин			Число стран в выборке
	Далеки от цели: ИГП ниже 0,80	Промежуточное положение: ИГП между 0,80 и 0,94	Близки к цели: ИГП между 0,95 и 0,96		Цель достигнута: ИГП между 0,97 и 1,03	Близки к цели: ИГП между 1,04 и 1,05	Промежуточное положение: ИГП между 1,06 и 1,25		Далеки от цели: ИГП выше 1,25
Начальное образование								
Африка к югу от Сахары	5	16	3	15	1	1		41
Арабские государства	1	6	2	9	1			19
Центральная Азия			2	5	1			8
Восточная Азия и Тихий океан		6	4	19			1	30
Южная и Западная Азия	2		3	3			1	9
Латинская Америка и Карибский бас.		4	5	25	2	1		37
Северная Америка и Зап. Европа			1	23				24
Центральная и Восточная Европа			2	17				19
Всего	8	32	22	116	5	2	2	187
Среднее образование								
Африка к югу от Сахары	15	11		3	1	4	1	35
Арабские государства	3	3	2	3	2	5		18
Центральная Азия		1	1	4	1	1		8
Восточная Азия и Тихий океан	2	5		7	4	8		26
Южная и Западная Азия	2	4		2		1		9
Латинская Америка и Карибский бас.		2	1	16	4	12	2	37
Северная Америка и Зап. Европа		1	2	15	3	3		24
Центральная и Восточная Европа		1	2	15	1			19
Всего	22	28	8	65	16	34	3	176
Высшее образование								
Африка к югу от Сахары	20	2		2		4		28
Арабские государства	5				1	3	6	15
Центральная Азия	2	1				2	3	8
Восточная Азия и Тихий океан	4	2		1		3	5	15
Южная и Западная Азия	5	1				1		7
Латинская Америка и Карибский бас.		2		1		4	15	22
Северная Америка и Зап. Европа		1			1	8	13	23
Центральная и Восточная Европа	1					4	13	18
Всего	37	9	0	4	2	29	55	136

Источник: Приложение, статистические таблицы 9А и 12.

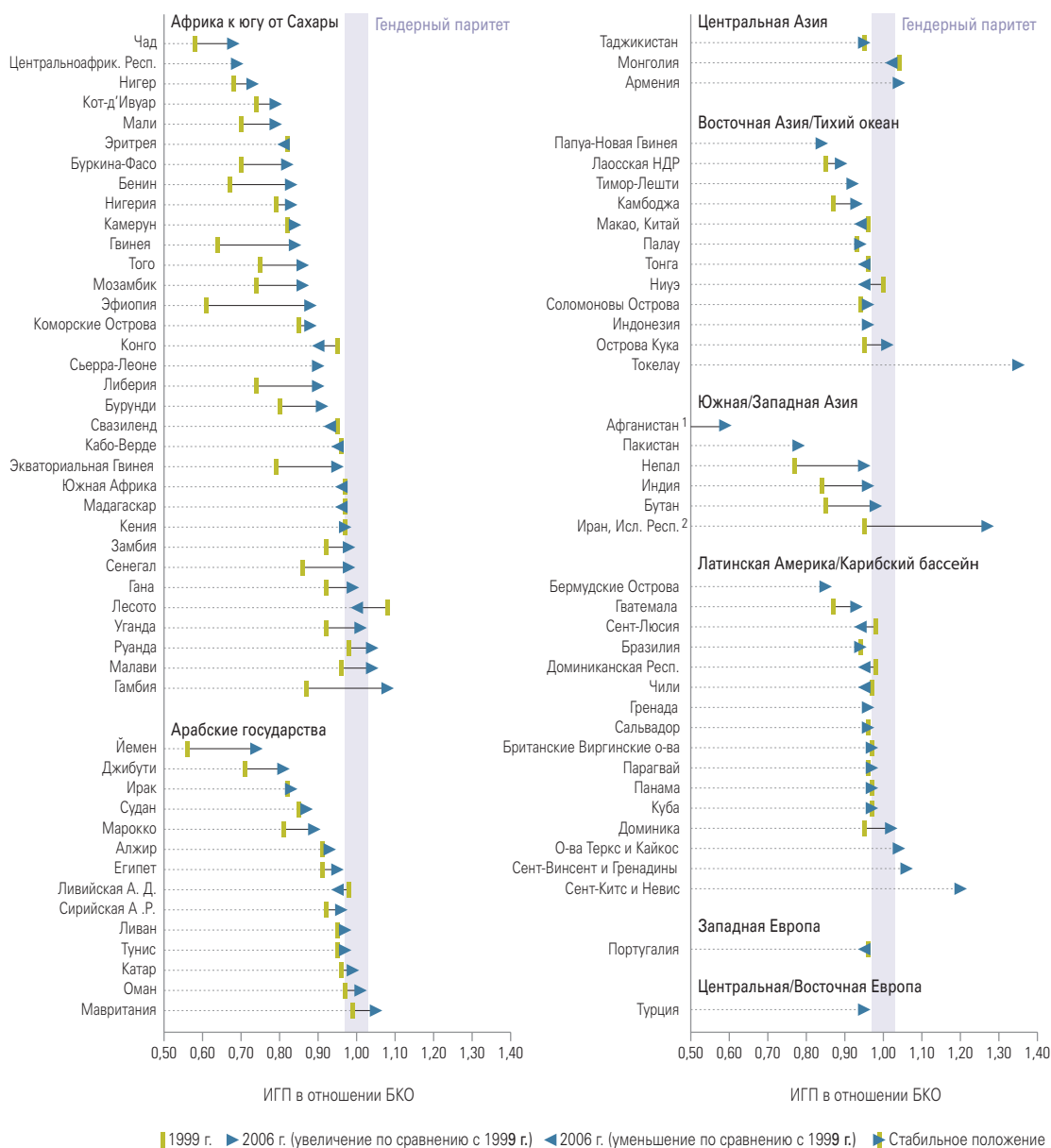
положения. Например, в Доминиканской Республике, Ливийской Арабской Джамахирии, Мавритании, Ниуэ и Сент-Люсии гендерный паритет отмечался в 1999 г., но не в 2006 г. В Конго гендерные диспропорции возросли в значительной степени.

Хотя некоторые страны Южной и Западной Азии не достигли цели гендерного паритета, в них после Дакарского форума наблюдался существенный прогресс. В период 1999-2006 гг. среднее региональное значение ИГП выросло с 0,84 до 0,95. Бутан, Индия и Непал за это время достигли гендерного паритета в начальном образовании или близки к этой цели. Однако в Пакистане с его многочисленным

общим контингентом детей школьного возраста (см. раздел, посвященный ВНО) на ступени начального образования на 100 мальчиков все еще приходится только 80 девочек.

Прогресс в деле достижения гендерного паритета в странах Африки к югу от Сахары был медленным и неравномерным. Среднее региональное значение ИГП возросло с 0,85 в 1999 г. до 0,89 в 2006 г. Однако в Кот-д'Ивуаре, Нигере, Мали, Центральноафриканской Республике и Чаде на каждых 100 учащихся мальчиков приходится менее 80 девочек. С другой стороны, паритет в начальном образовании достигнут во многих других странах, включая Гану, Кению и Объединенную

Диаграмма 2.31 Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата начальным образованием за период 1999-2006 гг.



Республику Танзанию³⁰. Эти результаты показывают, что гендерные различия в образовании могут быть преодолены благодаря мерам в области государственной политики и изменению отношения к этому вопросу.

Доступ к обучению: там, где берут начало гендерные диспропорции

Диспропорции, которые начинаются с начала формального образования, противоречат

принципам прав человека. Одна из характеристик всеобщих прав состоит в том, что они не проводят различий между детьми по признаку их пола – а образование является всеобщим правом. Но гендерные диспропорции, складывающиеся уже при начале образования, не только ставят вопрос об обеспечении основных прав, но и находят свое отражение в будущих диспропорциях по мере обучения ребенка в школе.

30. Полный перечень стран региона, достигших гендерного паритета в начальном образовании: Ботсвана, Габон, Гана, Замбия, Зимбабве, Кения, Лесото, Маврикий, Намибия, Объединенная Республика Танзания, Руанда, Сан-Томе и Принсипи, Сейшельские Острова, Сенегал и Уганда.

Диспропорции и тенденции, связанные с набором в школу, в целом отражают диспропорции, связанные с общим охватом образованием (диаграмма 2.32). Они особенно велики в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары (где ИГП в 2006 г. составил, соответственно, 0,94 и 0,92). С другой стороны, в Южной и Западной Азии за период 1999-2006 гг. ИГП вырос на 11%. Некоторые страны региона сообщили, что добились впечатляющего прогресса. Например, ИГП в Непале вырос на 30%, и страна добилась гендерного паритета. Общий прогресс в странах Африки к югу от Сахары был менее заметен, однако ИГП увеличился на 30% в Либерии и Эфиопии (см. Приложение, статистическую таблицу 4).

Динамика учебы в школе

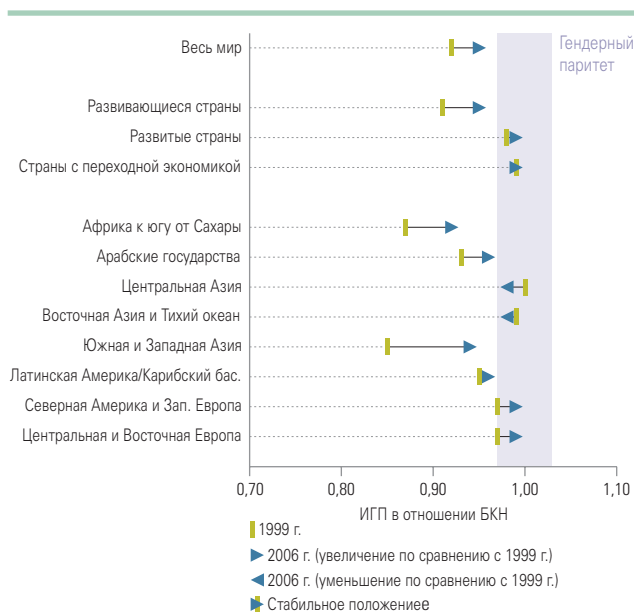
Во многих странах девочки, посещающие школу, учатся лучше мальчиков: для них меньше вероятности остаться на второй год, больше вероятности доучиться до последнего класса и окончить начальную школу.

Второгодничество. В 114 из 146 стран, по которым имеются данные за 2006 г., в числе второгодников девочек было меньше, чем мальчиков (см. Приложение, статистическая таблица 6). Однако более низкие показатели второгодничества среди девочек необязательно связаны с прогрессом в отношении гендерного равенства в охвате образованием.

В Афганистане, где в 2005 г. среди поступивших в школу детей на каждые 100 мальчиков приходилось менее 70 девочек, процентный показатель второгодников в начальных школах был на уровне 14% для девочек и 18% для мальчиков. Из тех немногих стран, где девочки в начальной школе остаются на второй год чаще мальчиков, большинство стран находится в Африке к югу от Сахары. В их число входят Гвинея, Либерия, Мали, Нигер, Нигерия, Сьерра-Леоне и Чад.

Отсев. В 63 из 115 стран, по которым имеются данные, в 2005 г. до последнего класса доучивалось примерно равное число девочек и мальчиков, то есть в этом вопросе был достигнут гендерный паритет (значения ИГП составляли от 0,97 до 1,03). В 36 из остальных 52 стран, где гендерные диспропорции сохранялись, ИГП в отношении доли доучившихся до последнего класса был лучше для девочек, иногда в значительной степени (таблица 2.14). С другой стороны, показатели доли доучившихся до последнего класса были гораздо хуже для девочек в Ираке, Того, Центральноафриканской Республике и Чаде.

Диаграмма 2.32 Изменение гендерных диспропорций в отношении доступа к начальному образованию в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.



Источник: Приложение, статистическая таблица 4.

Гендерные диспропорции в среднем и высшем образовании: различные масштабы, различные структурные особенности

Диаграмма 2.33 показывает глобальный прогресс в области гендерного паритета на средней ступени. Развитые страны и страны с переходной экономикой в целом достигли к 2006 г. паритета на ступени среднего образования, тогда как в развивающихся странах значение ИГП составляло 0,94 и находилось ниже среднемирового уровня. В арабских государствах, Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары низкий коэффициент охвата образованием сочетался с низкими значениями ИГП. В ряде стран этих развивающихся регионов – включая Афганистан, Бенин, Ирак, Йемен, Мали, Нигер, Эритрею и Эфиопию – значения БКО в среднем образовании для девочек составляли 70% от соответствующих показателей для мальчиков (см. Приложение, статистическую таблицу 8). В отличие от этого, во многих странах Латинской Америки и Карибского бассейна в средних учебных заведениях учатся больше девочек, чем мальчиков. К числу причин того, что мальчики не посещают школу, относятся социально-экономический контекст, практикуемый род занятий и гендерная идентичность в школе.

В арабских государствах, Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары низкий коэффициент охвата образованием сочетался с низкими значениями ИГП

Таблица 2.14 Гендерные диспропорции в отношении доли доучившихся до последнего класса, 1999 г. и 2005 г.

Более высокая доля доучившихся мальчиков (16 стран)			Более высокая доля доучившихся девочек (36 стран)								
	ИГП				ИГП				ИГП		
	1999 г.	2005 г.			1999 г.	2005 г.			1999 г.	2005 г.	
Африка к югу от Сахары			Африка к югу от Сахары				Южная и Западная Азия				
Ц.А.Р.	...	0,81	Эфиопия	1,09	1,04	Пакистан	...	1,07			
Того	...	0,83	Нигерия	...	1,04	Бангладеш	1,16	1,07			
Чад	0,82	0,85	Мадагаскар	1,02	1,05	Бутан	1,10	1,08			
Нигер	...	0,90	Буркина-Фасо	1,07	1,05	Непал	1,10	1,10			
Эритрея	0,95	0,90	О. Р. Танзания	...	1,05	Лат. Америка/Карибский бас.					
Гвинея	...	0,92	Южная Африка	0,96	1,06	Сальвадор	0,99	1,07			
Замбия	0,88	0,93	Кабо-Верде	...	1,06	Уругвай	...	1,04			
Мали	0,93	0,93	Коморские Острова	...	1,07	Аргентина	1,01	1,04			
Бенин	...	0,93	Руанда	...	1,08	Парагвай	1,06	1,06			
Мозамбик	0,82	0,96	Ботсвана	1,09	1,10	Венесуэла, Б. Р.	1,09	1,07			
Арабские государства			Намибия	1,06	1,10	Багамские О-ва	...	1,07			
Ирак	0,92	0,78	Бурунди	...	1,12	Тринидад и Тобаго	...	1,09			
Йемен	...	0,93	Свазиленд	1,06	1,13	Гондурас	...	1,09			
Мавритания	...	0,93	Сан-Томе и Принсипи	...	1,29	Колумбия	1,08	1,10			
Марокко	1,01	0,95	Лесото	1,32	1,32	Доминик. Респ.	1,13	1,12			
Центральная Азия			Арабские государства				Никарагуа	1,20	1,18		
Азербайджан	1,02	0,94	Ливан	1,07	1,09	Сев. Америка/Зап. Европа					
Лат. Америка и Карибский бас.			Восточная Азия/Тихий океан				Люксембург	1,11	1,04		
Гватемала	1,08	0,96	Индонезия	...	1,05						
			Камбоджа	0,87	1,06						
			Филиппины	...	1,14						
			Кирибати	...	1,18						

Примечание: За исключением стран со значениями ИГП между 0,97 и 1,03 в 2005 г. Выделены страны с самыми высокими показателями диспропорций (значения ИГП ниже 0,90 и выше 1,10 в 2005 г.). Подробные примечания по странам см. в таблице-источнике.
Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

Мальчики, особенно из числа представителей социально обездоленных и отчужденных групп, чаще девочек преждевременно завершают учебу в школе, чтобы зарабатывать на жизнь, и выбирают более короткие и менее академические программы среднего образования, которые не открывают путь к продолжению образования на высшей ступени (UNESCO, 2007a).

Охват средним образованием привел к сокращению гендерных диспропорций почти во всех регионах. Несколько стран в Южной и Западной Азии добились быстрого прогресса. Этому способствовали многие факторы, включая расширение охвата девочек начальным образованием и улучшение показателей его завершения, рост средних доходов и сокращение масштабов нищеты. Сыграла свою роль и государственная политика. В Бангладеш, где гендерные диспропорции были ликвидированы примерно за десять лет, решающее значение имело обеспечение финансовых стимулов для образования девочек (вставка 2.13). На

фоне общего улучшения ситуации в области гендерного паритета примечательное исключение представляет Африка к югу от Сахары, где значения ИГП для НКО в среднем образовании в 2006 г. несколько сократились (диаграмма 2.33).

Общая позитивная тенденция в направлении гендерного паритета проявляется со всей очевидностью и на страновом уровне, на котором гендерные диспропорции уменьшились более чем в половине из 142 стран, по которым имеются данные (см. Приложение, статистическую таблицу 8). Впечатляющий прогресс достигнут во многих странах, в том числе в тех, где гендерные диспропорции в 1999 г. еще были весьма существенными (диаграмма 2.34; см. страны выше линии отсутствия изменений в показателях). ИГР вырос более чем на 20% в Бенине, Гамбии, Гвинее, Йемене, Камбодже, Непале, Того, Уганде и Чаде. Тогда как показатели участия девочек в среднем образовании в некоторых странах ухудшились³¹, гендерные диспропорции в пользу девочек в

31. Азербайджан, Джибути, Камерун, Кения, Коморские Острова, Мозамбик, Нигерия, Оман, Руанда, Таджикистан и Эритрея.

отдельных странах увеличились, в том числе в Аргентине, Грузии, Республике Молдова, Сальвадоре и Тунисе.

Гендерные диспропорции в высшем образовании: большие различия между регионами

Общемировой ИГП в высшем образовании увеличился с 0,96 в 1999 г. до 1,06 в 2006 г. (диаграмма 2.36). Это говорит о том, что во всем мире в высшие учебные заведения зачисляется больше женщин, чем мужчин. Однако между регионами существуют значительные различия. В развитых странах и странах с переходной экономикой высшим образованием охвачено больше женщин, чем мужчин (соответствующие значения ИГП в 2006 г. составляли 1,28 и 1,29), тогда как в развивающихся странах мужчины в среднем сохраняют преимущество (0,93). В этих странах положение выглядит по-разному: более высокие уровни участия женщин в Карибском бассейне (1,69) и в регионе Тихого океана (1,31) и значительно более низкие показатели участия женщин в высшем образовании в регионе Южной и Западной Азии (0,76) и в странах Африки к югу от Сахары (0,67). В некоторых странах, включая Афганистан, Гамбию, Гвинею, Нигер, Центральноафриканскую Республику и Эритрею, в 2006 г. среди учащихся высших учебных заведений на каждые 100 мужчин приходилось менее 30 женщин.

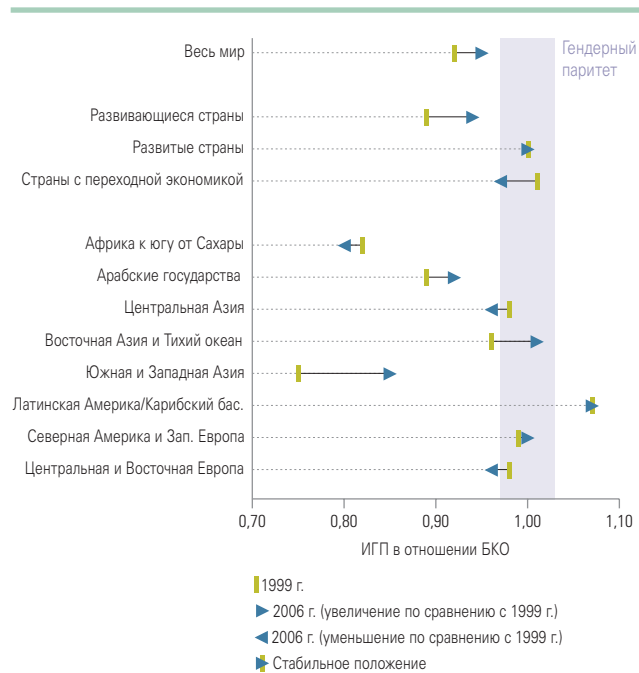
Гендерные диспропорции в рамках стран

Глобальные и региональные данные позволяют понять ситуацию, в которой находится средняя девочка или женщина. Однако, как и в других областях, о которых идет речь в этой главе, средние показатели могут не только о многом рассказать, но и многое скрыть. В рамках стран некоторые девочки находятся в более обездоленном положении, чем другие. Факт рождения в бедной семье, проживания в сельской местности или принадлежности к той или иной этнической или языковой группе может еще больше усугублять неблагоприятное положение, обусловленное гендерным фактором.

Гендерный паритет и нищета

Сквозное страновое исследование с использованием данных обследований домашних хозяйств, проведенное для подготовки настоящего доклада, подчеркивает наличие сильной взаимосвязи между неравенством в образовании, обусловленным фактором нищеты, и неравенством, связанным с гендерным фактором (Harttgen et al., 2008). Для

Диаграмма 2.33 Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.

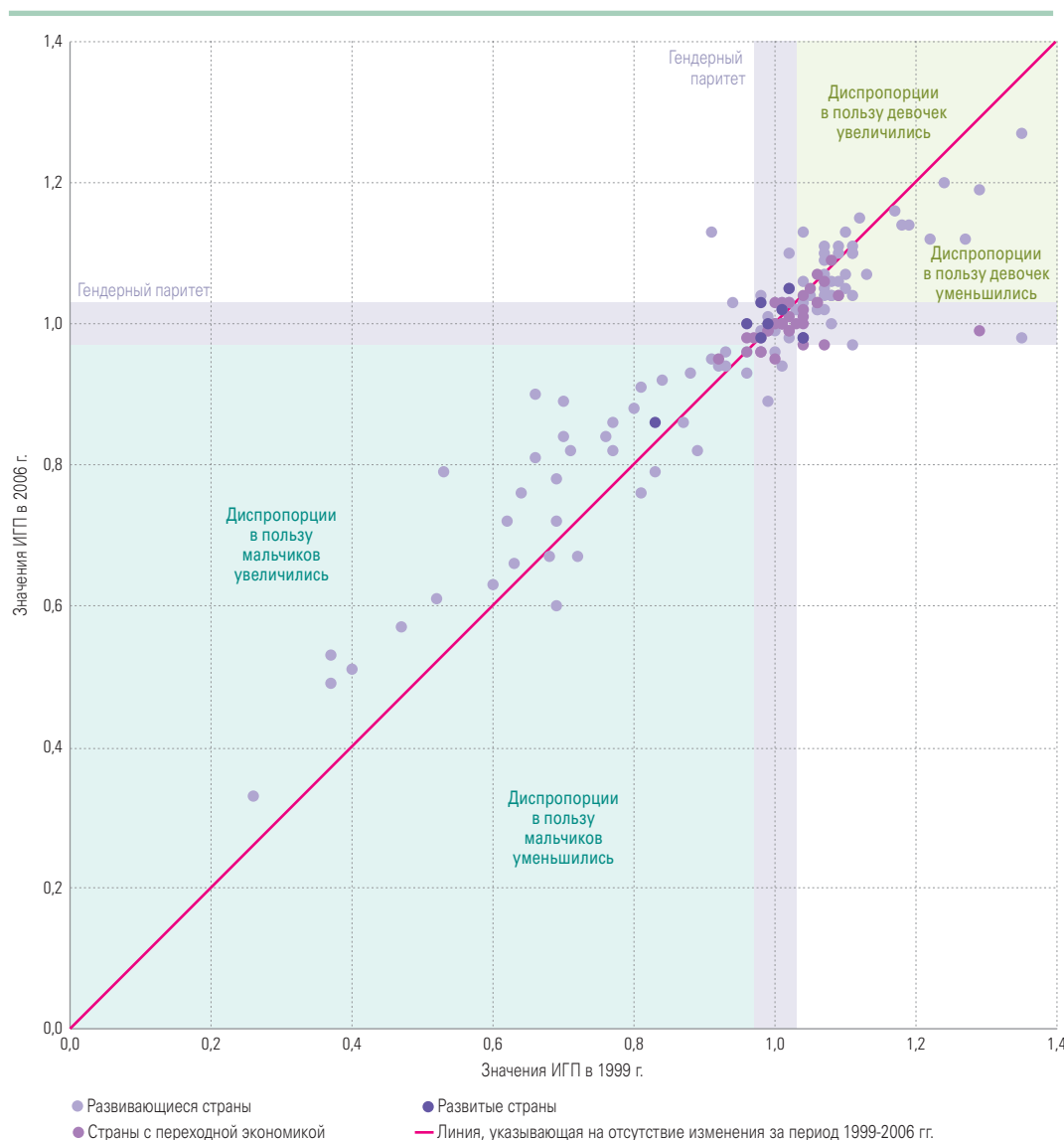


Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

детей в бедных семьях меньше вероятность посещения школы, чем для их более богатых сверстников, вне зависимости от того, о ком идет речь – о мальчиках или девочках. Заметная гендерная динамика просматривается в рамках всего диапазона различий в благосостоянии. Гендерные диспропорции повсеместно соотносятся с благосостоянием: они возрастают в отношении девочек, родившихся в наиболее бедных семьях, и, как правило, более заметны на средней ступени, чем на начальной (диаграмма 2.37). Механизмы действия этого фактора зачастую носят сложный характер, однако нищета повсеместно усугубляет неравенство, обусловленное гендером.

В том что касается сказывающихся на девочках диспропорций, обусловленных фактором благосостояния, то гендерные различия в отношении нетто-коэффициентов охвата, как правило, в большей степени просматриваются для бедных домашних хозяйств в тех странах, для которых характерны относительно низкие уровни школьной посещаемости. В качестве примера можно назвать такие страны, как Буркина-Фасо, Гвинея, Замбия, Мали, Непал, Нигер и Чад (диаграмма 2.37). В Мали в 2001 г. ИГП для нетто-

Диаграмма 2.34 Изменения гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата средним образованием за период 1999-2006 гг.



Существует сильная взаимосвязь между неравенством в образовании, обусловленным фактором нищеты, и неравенством, связанным с гендерным фактором

Источник: Приложение, статистическая таблица 8.

коэффициента охвата начальным образованием составлял только 0,60 для наиболее бедных 20% домохозяйств и находился на гораздо более высоком уровне для наиболее богатых 20%. Этот показатель, характеризующий ситуацию беднейших домохозяйств Мали, самый низкий в мире. Диспропорции еще более заметны в среднем образовании, где значения ИГП составляют около 0,30 для наиболее бедных 20% и в среднем 0,63 для наиболее богатых 20%. В некоторых странах, где средние нетто-коэффициенты посещаемости среди девочек

выше, чем среди мальчиков, взаимосвязь между проявлениями неравенства, обусловленными факторами нищеты и пола, работает в другую сторону³². Например, на Филиппинах значения ИГП в отношении нетто-коэффициентов посещаемости средней школы составили 1,24 для наиболее бедных 20% и 0,98 для наиболее богатых.

В том что касается школьной посещаемости, то фактор нищеты сказывается на ситуации девочек больше, чем мальчиков, подчас – гораздо

32. Так обстоит дело в отношении начального образования в Гаити, Камбодже, Мадагаскаре, Малави, Руанде и Сенегале; в отношении среднего образования – в Колумбии и Филиппинах; в отношении обеих ступеней – в Гане и Никарагуа.

Вставка 2.13 Триумф Бангладеш: достижение гендерного паритета к 2005 г.

Бангладеш относится к числу немногих стран мира, которые обеспечили выполнение связанной с Дакарскими рамками действий и с ЦРТ задачи, касающейся достижения гендерного паритета в начальном и среднем образовании к 2005 г., причем страна сделала это с опережением установленного срока.

В начале 1990-х годов охват мальчиков средним образованием был в три раза выше охвата девочек. К концу десятилетия этот огромный разрыв был ликвидирован. Бангладеш, помимо Шри-Ланки, является единственной страной в Южной и Западной Азии, добившейся установленной в рамках ОДВ цели, касающейся гендерного паритета (диаграмма 2.35).

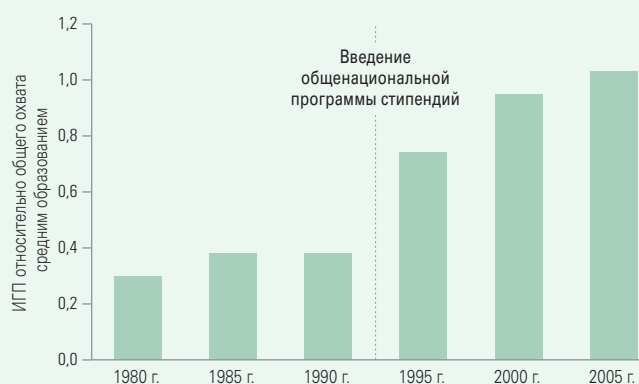
Важную роль сыграло надлежащее управление, при котором государственная политика способствовала созданию среды, благоприятствующей гендерному паритету. Этому также в особенности содействовали программы стипендий, которые позволили увеличить посещение школы девочками. В середине 1990-х годов начинающие учебу девочки были освобождены от платы за обучение и стали получать небольшие стипендии. Успешные реформы обеспечили укрепление этих программ. Для того, чтобы постоянно пользоваться этими льготами, девочки должны демонстрировать уровень посещаемости не менее 75%, два раза в год сдавать экзамены и не вступать в брак. Финансирование школ также обусловлено участием девочек в этой программе стипендий. Таким образом, сфера действия программы включает как семью, так и школу.

Эта программа оказывает влияние не только на учебную сферу. Повышение уровней среднего образования среди девочек позволяет снизить детскую смертность, улучшить питание, расширить возможности трудоустройства и сократить гендерный разрыв в заработной плате (Al-Samarrai, 2007; World Bank, 2005g).

Успехи Бангладеш служат важным уроком для стран, которые продвигаются к цели гендерного паритета более медленными темпами. И тем не менее, в сфере образования в стране сохраняются серьезные проблемы. Из пяти поступивших в среднюю школу детей только один успешно сдает выпускные экзамены, причем девочки в этом отношении серьезно отстают от мальчиков.

Источник: Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

Диаграмма 2.35 Индекс гендерного паритета в отношении охвата средним школьным образованием, Бангладеш



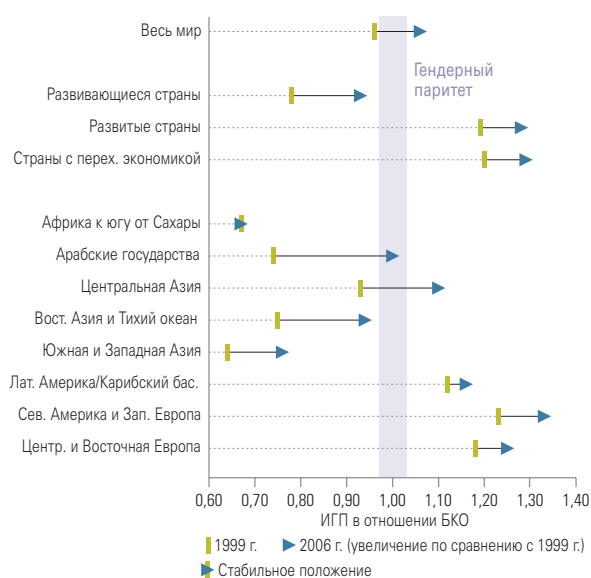
Примечание: Расчеты ИГП включают общеобразовательные средние школы и медресе. Источник: Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (2006).

больше. В Буркина-Фасо, Гвинее, Мали, Нигере и Чаде соотношения уровней посещаемости между наиболее богатыми и наиболее бедными квинтилями существенно выше для мальчиков, чем для девочек. Эти соотношения дают определенную важную информацию о неравном распределении образовательных возможностей. В Мали, например, для девочек из наиболее богатых домохозяйств вероятность посещения начальной школы в четыре раза выше, чем для девочек из наиболее бедных семей, а средней школы – в восемь раз.

Другие факторы, усугубляющие обездоленность, вызванную фактором пола

Диспропорции в уровнях дохода сочетаются с действием более широких социальных, экономических и культурных факторов, неблагоприятным для девочек. Согласно результатам крупного сквозного странового исследования, принадлежность к коренному населению, этническому меньшинству, низкой касте или географически изолированной группе населения может усугубить неблагоприятное положение (Lewis and Lockheed, 2008):

Диаграмма 2.36 Изменение гендерных диспропорций в отношении брутто-коэффициентов охвата высшим образованием в разбивке по регионам за период 1999-2006 гг.



Источник: Приложение, статистическая таблица 9А.

Диаграмма 2.37 Индекс гендерного паритета в отношении нетто-коэффициентов посещаемости в разбивке по ступеням образования и квинтилям благосостояния, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются



Источник: Обследования домашних хозяйств в областях демографии и здравоохранения, расчеты см. в Harttgen et al. (2008).

Близкое расположение школы положительно влияет на посещаемость, особенно среди девочек

■ В Гватемале для девочек, относящихся к коренному населению, вероятность поступления в учебное заведение меньше, чем для девочек из других демографических групп (Hallman et al., 2007). Среди таких девочек в возрасте семи лет только 54% посещали школу, по сравнению с 75% девочек из других групп, не относящихся к коренному населению. В возрасте 16 лет учится только одна четверть девочек, представляющих коренное население, тогда как для мальчиков этот показатель составляет 45%. Нищета еще больше ухудшает ситуацию: школу посещают только 4% относящихся к коренному населению «крайне бедных» девочек в возрасте 16 лет по сравнению с 45% их сверстниц из «не бедных» домохозяйств.

■ В Индии серьезным образом на образовании сказывается ее кастовая система: школу не посещают 37% девочек в возрасте от 7 до 14 лет, относящихся к списочным кастам или племенам, по сравнению с 26% девочек, относящихся к индусскому большинству (Lewis and Lockheed, 2006).

■ В Пакистане девочки из бедных сельских домохозяйств входят в число наиболее обездоленных в стране. Для девочек из городских районов и наиболее богатой группы, определяемой по уровню дохода, вероятность посещения школы или завершения пятилетнего начального образования почти такая же, как для мальчиков из этих районов и

этой группы (Lloyd et al., 2007). В отличие от этой ситуации, в наиболее бедных сельских домохозяйствах на трех мальчиков, посещающих школу, приходится только одна девочка.

- В Лаосской Народно-Демократической Республике среди девочек в возрасте от 6 до 12 лет из бедных сельских домохозяйств, не относящихся к группам лао или таи, наблюдается наименьший показатель посещаемости для любой группы. В 2002/03 учебном году он составил 46% по сравнению с 55% среди мальчиков из бедных семей, не входящих в группы лао или таи, и с 70% среди девочек из бедных домохозяйств лао или таи. Судя по всему, основными причинами того, что дети не ходят в школу или рано из нее отсеиваются, являются нищета и необходимость работать (King and van de Walle, 2007).

Серьезными препятствиями на пути достижения гендерного паритета являются культурные нормы и обычаи, которые поддерживают ранние браки, требуют от девушек не появляться на людях и придают образованию мальчиков более высокую значимость. В Непале 40% девушек выходят замуж к 15 годам, что препятствует окончанию школы. Нормы, согласно которым девушки во время менструации должны сидеть дома, уменьшают время их пребывания в школе и ухудшают их успеваемость (Lewis and Lockheed, 2006). Расстояние до школы также является мощным фактором гендерного неравенства, особенно в сельских районах (UN Millennium Project, 2005b). В Лаосской Народно-Демократической Республике расстояние до школы влияет на охват образованием (King and van de Walle, 2007). Аналогичным образом, проведенное в Пакистане исследование показало, что наличие в деревне государственной школы имеет сильное позитивное воздействие на вероятность того, что образованием будут охвачены девочки в возрасте от 10 до 14 лет (Lloyd et al., 2007).

Преодолению гендерного неравенства могут способствовать инициативы в области государственной политики и управления. Отмена платы за обучение и создание стимулов для привлечения девочек в школу способны уменьшить финансовые проблемы домохозяйств. Строительство школ поблизости от сельских общин и наем местных учителей могут помочь уменьшению гендерных диспропорций в сельских районах. Труднее устранить культурные барьеры, мешающие установлению справедливости. Это требует длительной работы по просвещению населения, приверженности со стороны политических лидеров и законодательства, предусматривающего соблюдение равных прав девочек.

Гендерное равенство в образовании: более трудно достижимая цель

Наряду с задачей ликвидации к 2005 г. гендерных диспропорций в начальном и среднем образовании, гендерная цель ОДВ предусматривает достижение гендерного равенства в образовании к 2015 г. с уделением особого внимания обеспечению полного и равного доступа к базовому образованию хорошего качества, особенно для девочек, и возможностей его успешного получения. Это значительно более сложная задача, чем достижение гендерного паритета, о чем свидетельствуют приводимые в настоящем докладе данные мониторинга учебных результатов и школьной практики.

Учебные результаты и выбор предметов: гендерные различия сохраняются.

Девочки и мальчики достигают неодинаковых результатов в школе не только в плане общей успеваемости, но и по отдельным предметам. Эти различия отчасти объясняются характеристиками систем образования и практики работы в классе, однако эти относящиеся к школе факторы взаимодействуют с более широкими социальными, культурными и экономическими факторами, которые формируют структуру соответствующих установок, устремлений и умений в зависимости от гендерных особенностей.

Результаты оценок успеваемости учащихся говорят о широком диапазоне гендерно-обусловленных диспропорций. Однако при всем разнообразии этих различий выявляются четыре отдельные формулы.

- **Девочки продолжают опережать мальчиков в навыках чтения и в языковых предметах.** Это явление характерно для многообразной группы стран, включая страны с существенными гендерными диспропорциями, такие как Буркина-Фасо в Африке к югу от Сахары и Марокко в арабских государствах (UNESCO, 2007a). В ходе одной из самых последних международных оценок успеваемости учащихся в рамках Международного исследования, посвященного развитию навыков чтения/ грамотности (PIRLS) за 2006 г., в 43 из 45 участвовавших в оценке стран был выявлен значительно более высокий средний уровень успеваемости девочек по сравнению с мальчиками, измеряемый по комбинированной шкале навыков грамотности (Mullis et al., 2007). Средний уровень успеваемости девочек по сравнению с мальчиками для всех 45 стран был на 17 пунктов выше, хотя между странами наблюдались значительные различия. Тесты в рамках оценки успеваемости SERPE (второе

Результаты оценок успеваемости учащихся говорят о значительных гендерно-обусловленных диспропорциях

Девочки опережают мальчиков в изучении математических дисциплин во все большем числе стран

Региональное сравнительно-аналитическое исследование), проведенной в 2006 г. в другом регионе мира, в Латинской Америке, выявили, что девочки в 3 и 6 классах значительно опережали мальчиков в чтении в половине из 16 стран, охваченных оценкой (UNESCO-OREALC, 2008)³³.

- **Хотя мальчики во всех классах на ступенях как начального, так и среднего образования в математических дисциплинах исторически достигали лучших результатов, чем девочки, эта картина меняется.** Девочки на обеих ступенях все чаще успевают не хуже, а то и лучше мальчиков (Ma, 2007). Например, тесты, проведенные во франкоязычных странах Африки в рамках Программы по анализу систем образования КОНФЕМЕН (ПАСЕК), не выявили значительных гендерных различий в успеваемости по математическим дисциплинам во 2 классе; небольшие гендерные различия в пользу мальчиков были обнаружены на уровне 5 класса в половине из восьми стран, в которых проводились тесты (Michaelowa, 2004b)³⁴. Среди учащихся 6 класса, тесты для которых в 14 странах или территориях были проведены Консорциумом по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (см. SACMEQ II, 2000–2003), значительные различия в успеваемости по математическим дисциплинам в пользу мальчиков были выявлены в Замбии, Занзибаре, Кении, Мозамбике и Объединенной Республике Танзании. Тесты, проведенные в рамках недавней оценки успеваемости CEPCE, выявили в восьми странах³⁵ гендерные различия, в основном небольшие, в пользу мальчиков в 3 классе (UNESCO – OREALC, 2008). Кроме того, девочки опережают мальчиков в математических дисциплинах во все большем числе стран, включая: Сейшельские Острова (САКМЕК II); Кубу (CEPCE, 2006 г.); Армению, Республику Молдова и Филиппины (4 класс, ТИМСС – Международное исследование тенденций в изучении математических и естественно-научных дисциплин, – 2003 г.); Бахрейн и Иорданию (8 класс, ТИМСС, 2003 г.); и Исландию (Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся – ПМОУ, 2003 г.). В рамках ТИМСС 2003 г. гендерные различия в пользу мальчиков и в пользу девочек были выявлены в одинаковом числе стран (Ma, 2007).

- **Различие в уровне овладения естественно-научными дисциплинами является незначительным, хотя мальчики, как правило, сохраняют свое преимущество.** Последние оценки в этой области по-прежнему выявляют

случаи, когда мальчики опережают девочек, однако чаще всего эти различия являются статистически незначительными (Ma, 2007). В Латинской Америке более высокая успеваемость в 6 классе по естественно-научным дисциплинам была отмечена у мальчиков в Колумбии, Перу и Сальвадоре; в остальных странах (Аргентина, Доминиканская Республика, Куба, Панама, Парагвай и Уругвай) гендерные различия носили смешанный характер и были статистически незначительными (UNESCO-OREALC, 2008). В рамках ТИМСС 2003 г. мальчики опередили девочек в некоторых странах, тогда как в меньшей группе стран наблюдалась обратная картина. Данные говорят о несколько большем преимуществе мальчиков в старших классах: мальчики опережают девочек в пропорционально большем числе стран в 8 классе по сравнению с 4 классом. В рамках ПМОУ 2006 г. тесты в областях чтения, математических и естественно-научных дисциплин выявили, что в последних гендерные различия были наименьшими из всех трех дисциплин (OECD, 2007b).

- **Выбор изучаемых предметов в высшем образовании по-прежнему характеризуется сильным воздействием гендерного фактора.** Несмотря на расширение охвата женщин, некоторые предметы остаются уделом мужчин. В общемировом плане медианное значение охвата женщин высшим образованием в 2006 г. составляло 29%, а в инженерных науках они были представлены на еще более низком уровне (16%). С другой стороны, в половине стран, по которым имеются соответствующие данные, женщины составляют более двух третей студентов в таких областях, издавна считающихся «женскими», как образование, здравоохранение и социальное обеспечение (см. Приложение, статистическую таблицу 9B). Специалисты в области социальных наук давно пытаются разгадать причины, которые лежат в основе недостаточной представленности женщин в естественных науках. Последние исследования говорят о том, что процессы социализации могут влиять на ориентированность девушек в направлении конкретных дисциплин; примеры включают слабое развитие услуг в области профессиональной ориентации, отсутствие ролевых моделей, отрицательное отношение со стороны семьи, страх перед математическими дисциплинами и страх оказаться в меньшинстве (Morley, 2005). Важную роль также играют ход обучения и выбор профилирующих предметов в рамках второго этапа среднего образования.

33. В состав этих восьми стран входили Аргентина, Бразилия, Доминиканская Республика, Куба, Мексика, Панама, Парагвай и Уругвай. Кроме того, статистически значимое преимущество было отмечено среди учениц 6 класса в Чили.

34. Так обстояло дело в отношении Буркина-Фасо, Мали, Нигера и Сенегала. Четвертью другими странами-участницами были Камерун, Кот-д'Ивуар, Мадагаскар и Чад.

35. Бразилия, Гватемала, Колумбия, Коста-Рика, Никарагуа, Сальвадор, Перу и Чили.

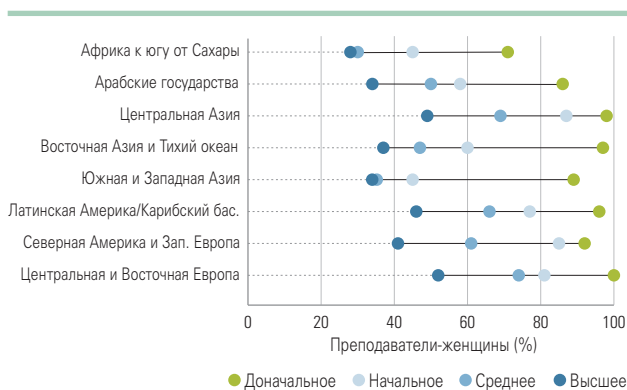
Почему в тестах по успеваемости девочки показывают иные результаты?

Сфера и масштабы проявления различий говорят о наличии обуславливающей такую ситуацию среды – от школьной политики до практики работы в классе, – которая формирует определенные гендерные роли и общественные установки (UNESCO, 2007a).

Социальная обусловленность и гендерные стереотипы могут ограничивать жизненные устремления и вести к появлению самореализующихся установок на диспропорции в итогах обучения. Последние исследования настойчиво говорят о наличии сильной взаимосвязи между степенью гендерного равенства в обществе в целом и масштабом гендерных диспропорций в успеваемости по математическим дисциплинам (Guiso et al., 2008). Характер преподавания учебных предметов детям важен не только для передачи знаний, но и для формирования устремлений ребенка и его уверенности в своих силах. Если учителя в своей работе относятся к девочкам и мальчикам по-разному, то это может повлиять на когнитивное развитие и укрепление гендерных стереотипов (Carr et al., 1999; Tiedemann, 2000). Такое же влияние могут оказывать и учебники. Анализ содержания учебников во многих странах говорит о том, что в гендерном отношении они по-прежнему не сбалансированы и что девочкам и женщинам в них уделяется недостаточное внимание. Несмотря на общее движение в направлении гендерного равенства, роль лиц обоих полов, связанная с ведением хозяйства и профессиональной деятельностью, по-прежнему показывается на основе сильно укрепившихся стереотипов, с типичными формами действий, подходами и характеристиками (UNESCO, 2007a). Прогресс в искоренении гендерной предубежденности в учебниках происходит, судя по всему, очень медленно, и хотя наиболее явные случаи сексизма в целом устранены, несбалансированные и неуместные учебные материалы продолжают превалировать (Blumberg, 2007).

Преподаватели-женщины могут служить ролевой моделью для девушек и помогать борьбе с гендерными стереотипами. В глобальном плане преподаватели-женщины преобладают на более низких ступенях образования, тогда как на более высоких ступенях наблюдается обратная картина (диаграмма 2.38). Во многих странах, особенно в развивающемся мире, они, как правило, сосредоточены в городских школах. Недавнее исследование, проведенное в 11 странах со средними уровнями дохода, показало, что у учащихся начальных сельских школ мужчины чаще бывают учителями, чем у городских учащихся. Это особенно относится к Индии, Парагваю,

Диаграмма 2.38 Процентная доля преподавателей-женщин в разбивке по ступеням образования и по регионам, 2006 г.



Источник: Приложение, статистические таблицы 10А и 10В.

Перу и Тунису (Zhang et al., 2008; см. ниже раздел, посвященный вопросам качества, где приводятся результаты обследований и полный список стран). Таким образом, у сельских школьниц меньше возможностей для контактов с ролевыми моделями, которые могли бы помочь формированию у них более серьезных устремлений и уверенности в своих силах.

Присутствие преподавателей-женщин также может способствовать расширению охвата девочек образованием в тех странах, где преобладают значительные гендерные диспропорции. Однако это не всегда гарантирует гендерное равенство в процессах социализации и обучения (UNESCO, 2007a). Преподаватели обоих полов могут быть источником неформальной дискриминации, усиливая гендерные диспропорции и ухудшая результаты обучения у обездоленных групп. Такое поведение может сказываться на образовательных возможностях, если, например, девочек или учащихся из числа представителей меньшинств рассаживают на задних партах, не обеспечивают учебниками или не вызывают к доске. В Йемене исследователи обнаружили, что в начальных школах девочки, как правило, сидят на задних партах, что не способствует эффективному участию в учебном процессе (Lewis and Lockheed, 2006, pp. 70-1; World Bank, 2003). Свою роль могло бы сыграть повышение внимания, уделяемого подготовке учителей в гендерных вопросах, однако во многих странах гендерные аспекты педагогической подготовки занимают второстепенное место по сравнению с преподаванием чтения и математических дисциплин, когда речь заходит об усилиях по улучшению практики преподавания и работы в классе (UNESCO, 2007a). □

Прогресс в искоренении гендерной предубежденности в учебниках происходит медленно

Обеспечение справедливости и качества обучения

Провести всех детей через полный цикл базового образования и привести их в среднюю школу – это важная задача. Однако конечная цель школы состоит в том, чтобы дать детям такое образование, которое сформирует у них навыки, знания и более широкие подходы, необходимые им для всестороннего участия в социальной, экономической и политической жизни своей страны. Качество образования измерить труднее, чем количественные показатели, однако ключевую роль играет именно качество обучения.

Данные по многим развивающимся странам рисуют тревожную картину в области учебной успеваемости. Рост количественных показателей охвата образованием в последнее время отвлек внимание от острой потребности в одновременном повышении его качества. Многие дети посещают начальную школу и даже заканчивают ее, не получив даже минимального набора навыков грамотности и счета. ОДВ одержало бы пиррову победу, если бы страны

обеспечили ВНО, но оказались не в состоянии дать детям реальные возможности для обучения. Поэтому вполне очевидно, что обеспечение качества образования – проявляющегося в конфигурации, широте и глубине учебного опыта, приобретаемого детьми в школе, – имеет жизненно важное значение и составляет саму суть того, что называется надлежащим управлением в образовании.

Национальные «средние» уровни обучения и глобальные диспропорции

Начальное образование необходимого качества должно давать детям возможность приобретения хотя бы минимальных базовых навыков в области языковых и математических дисциплин и стремление к продолжению образования (вставка 2.14). Однако какого уровня знаний и навыков дети достигают в школе на практике?

Международные оценки то и дело вызывают горячие политические дискуссии, однако не столь пристальное внимание уделяется абсолютным уровням качества, особенно в развивающихся странах. Последние исследования, многие из

Многие дети заканчивают начальную школу, не получив даже минимальных навыков грамотности и счета

Вставка 2.14 Как измерить качество образования?

Измерение качества образования чревато трудностями. Для измерения уровней охвата образованием, достижения определенного класса и окончания школы существуют соответствующие показатели, однако нет ни установленного критерия качества, ни согласованного на общемировой основе эталонного показателя для измерения прогресса.

Участники Дакарского форума определили ряд элементов, необходимых для обеспечения качества, в том числе таких, как: хорошо питающиеся и мотивированные учащиеся; хорошо подготовленные преподаватели, использующие методику активного обучения; необходимая инфраструктура и материалы; актуальная программа обучения на местном языке, которая опирается на знания и опыт преподавателей и учащихся; благоприятная, учитывающая гендерные факторы, здоровая и безопасная среда, способствующая обучению; четкое определение и точная оценка итогов обучения (UNESCO, 2000).

До последнего времени мониторинг качества в основном означал отслеживание затраченных средств и усилий, таких как расходы на образование, обеспеченность преподавателями и их подготовка. Сегодня, однако, по мере распространения оценок обучения, мониторинг все больше сосредоточен на учебных результатах¹. Тем не менее, поскольку измеряемые наблюдения за преподаванием и обучением остаются немногочисленными и редко изучаются², сохраняется перевес в сторону измерения затратного фактора (Alexander, 2008).

Еще один связанный с измерениями вопрос касается справедливости. Повышение качества, как правило, означает повышение средних уровней успеваемости. Знания и умения учащихся ранжируются в рамках изучаемых дисциплин (например, языковых, математических, естественно-научных) на основе сообщаемых странами средних результатов стандартных тестов. Информация о неравномерном распределении результатов обучения по разным регионам, домашним хозяйствам, этническим группам и, что важнее всего, школам и классам зачастую не сообщается³.

1. Теоретически учебные результаты включают знание изучаемых дисциплин, более широкие навыки и умения, социальные установки, моральные ценности и формы поведения. На практике качество обучения учащегося в основном оценивается в плане либо когнитивного понимания, либо навыков и умений. В прошлом большинство международных оценок проводилось в странах с высокими уровнями дохода и в некоторых странах со средними уровнями дохода. После Дакарского форума участие в международных и региональных оценках стало принимать больше стран со средними и низкими уровнями дохода. Одновременно проводится больше национальных оценок, причем во всех регионах (Benavot and Tanner, 2007).

2. В большей степени распространены исследования, основанные на самоотчетах преподавателей об учебных процессах, чем на наблюдениях за работой в классе. См., например, Anderson et al. (1989).

3. Исключением являются гендерные диспропорции, которым стали уделять значительное внимание. В меньшей степени изучаются диспропорции, обусловленные факторами нищеты, этнической принадлежности, языковой группы, расы, касты, места проживания и религии.

которых основываются на национальных оценках, говорят о большом дефиците знаний учащихся во многих странах развивающегося мира.

Какие знания получают учащиеся?

Во многих странах дети получают в школе лишь самые рудиментарные навыки. Свидетельством этому служит оценка, недавно проведенная в Пенджабе (Пакистан): более двух третей учащихся третьего класса не могли составить предложение на урду, и такая же процентная доля детей не могла выполнить действие по вычитанию с трехзначными цифрами (Das et al., 2006). Многие дети узнавали и могли написать буквы из английского алфавита, однако значительная доля учащихся не смогла ассоциировать напечатанное слово «ball» (мяч) с картинкой, изображающей мяч. Сложные слова и предложения оказались недоступными для огромного большинства.

В регионе Южной Азии проблемы качества образования не ограничиваются Пакистаном. Оценки успеваемости, проводимые в Индии, также говорят о низком уровне навыков грамотности и счета. Начиная с 2005 г. в рамках крупномасштабной неправительственной инициативы осуществляются обследования сельских домохозяйств для определения охвата детей образованием и оценки их навыков в областях чтения, арифметики и английского языка (Pratham Resource Center, 2008). Самое последнее исследование (2007 г.) выявило, что менее половины учащихся 3 класса могли прочитать текст, предназначенный для первоклассников, и только около 45% учащихся 4 класса были способны прочитать простые слова или предложения на английском языке³⁶. Лишь 58% учащихся 3 класса и 38% учащихся 4 класса могли произвести действия по вычитанию или делению. Другая оценка успеваемости, проведенная недавно в школах Индии с охватом более чем 20 000 учащихся из штатов Андхра-Прадеш, Мадхья-Прадеш, Орисса, Раджастан и Тамилнад, подтвердила низкий уровень обучения во многих начальных школах. Многие учащиеся 3, 4 и 5 классов не владели базовыми навыками в области письма, чтения и арифметики (таблица 2.15)³⁷. Оценки, проведенные в других странах развивающегося мира, заставляют предположить, что ситуация в Пакистане и Индии скорее является правилом, чем исключением.

Исследования говорят о том, что перед многими странами стоит серьезнейший вызов, связанный с оказанием детям помощи в обретении минимальных языковых навыков:

- В Камбодже оценка знаний кхмерского языка, проведенная среди почти 7 000 учащихся

Таблица 2.15 Процентная доля индийских учащихся 3, 4 и 5 классов, успешно продемонстрировавших базовые навыки

% учащихся, которые могут:	3 класс	4 класс	5 класс
Читать	59	62	71
Писать	47	47	60
Складывать	52	53	67
Вычитать	45	47	59
Умножать	30	40	54
Делить	12	28	41

Примечание. Чтение: дети должны были прочитать десять коротких простых предложений для 2 класса. Письмо: написать десять слов и пять коротких простых предложений для 2 класса. Арифметика: решить пять задач, каждая из них на сложение, вычитание, умножение и деление. Учащийся считался успешно продемонстрировавшим базовые навыки, если получал не менее 75 баллов.

Источник: Aide et Action (2008).

3 класса, показала, что у 60% «плохие» или «очень плохие» навыки чтения (например, в плане произношения и запоминания слов) и письма (например, в плане пунктуации и структуры предложения) (Cambodia Education Sector Support Project, 2006).

- В Гватемале, Доминиканской Республике и Эквадоре не менее половины учащихся 3 класса были не способны узнать фамилию адресата на семейном письме или понять смысл простого текста на испанском языке (UNESCO-OREALC, 2008).
- Оценка, недавно проведенная в Перу, показала, что лишь 30% первоклассников и только около половины учащихся 2 класса способны прочитать простые выдержки из текста в учебнике для 1 класса (Crouch, 2006).
- Результаты оценки САКМЕК II показывают, что «желаемого» уровня навыков чтения достигают менее 25% учащихся 6 класса в Ботсване, Кении, Свазиленде и Южной Африке и менее 10% в Замбии, Лесото, Малави, Мозамбике, Намибии и Уганде.

Эти примеры заставляют обратить внимание на сами масштабы проблемы качества в образовании. Миллионы детей в развивающихся странах посещают начальную школу, причем многие на протяжении нескольких лет, так и не овладев базовыми навыками. Столь же тревожными являются оценки ряда более сложных навыков, таких как концептуальное осмысление, критическое мышление и решение задач. Например, в Египте в нескольких провинциях была проведена оценка знаний

Ошеломляют сами масштабы проблемы качества в образовании

36. Классы 1-5 составляют начальную ступень образования. Проведенная в 2007 г. оценка показала небольшое улучшение знаний в области чтения и отсутствие улучшения знаний в области математических дисциплин по сравнению с предыдущей оценкой. Изучение английского языка начинается в 3 классе во всех штатах, кроме Гуджарати; он является языком обучения в штатах Нагаленд и Джамму и Кашмир.

37. В ходе этой оценки (Оценка умений детей) проводились тесты среди учащихся 2-5 классов.

Таблица 2.16 Успеваемость египетских учащихся 4 класса в разбивке по уровням когнитивного развития и изучаемым дисциплинам, 2006 г.

% учащихся, правильно ответивших на вопросы, оценивавшие:	Арабский язык	Математика	Естественные науки
Фактические знания	50	36	60
Развитие понятийного аппарата	43	31	34
Критическое мышление и решение задач	21	17	27

Источник: Egypt Ministry of Education (2006).

примерно 10 000 учащихся 4 класса по таким предметам, как арабский язык и математические и естественно-научные дисциплины. По всем этим трем предметам только от одной четверти до одной пятой учащихся смогли ответить на вопросы, требующие критического мышления и умения решать задачи (таблица 2.16).

В целом острый дефицит навыков среди охваченных школой детей является повсеместно распространенным явлением во многих развивающихся странах. Стоящий перед политикой вызов вполне очевиден: создать такие школьные системы, которые позволили бы значительной доле каждой когорты школьного возраста достигать минимального порога знаний и навыков (Filmer et al., 2006).

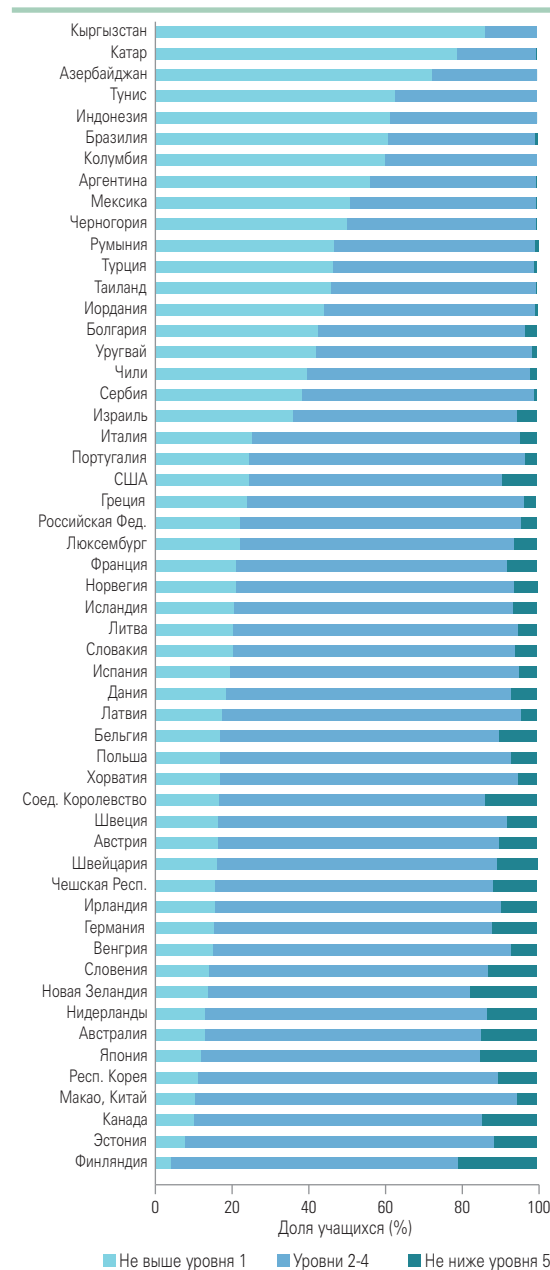
Диспропорции в учебных результатах на международном уровне

Озабоченность вызывают не только низкие уровни знаний, выявляемые национальными обследованиями; международные оценки говорят о том, что развивающиеся страны в своем большинстве отстают от развитых стран. В условиях все более интегрированной мировой экономики, основывающейся на знаниях, это отставание может иметь серьезные последствия как для проектов в области развития, так и для будущих форм глобализации.

По мере того, как международные оценки за последние два десятилетия охватывали все больше развивающихся стран, последовательно вырисовывались две тенденции. Во-первых, поражает разрыв между успеваемостью в развитых и развивающихся странах на одинаковых уровнях школьного обучения. Во-вторых, этот разрыв связан с разницей в доходах на душу населения только частично³⁸. Большое значение имеют и другие различия – связанные с качеством школ, политикой в отношении учителей и их работы и с вопросами управления всей системой образования.

Поражает разрыв между успеваемостью в развитых и развивающихся странах

Диаграмма 2.39 Процентная доля учащихся с низкими показателями (не выше уровня 1) в области естественно-научной грамотности, ПМОУ, 2006 г.



Источник: OECD (2007c).

Международные оценки иллюстрируют степень распространенности низких уровней успеваемости «средних» учащихся в охваченных этими оценками странах. Результаты тестов в рамках ПМОУ, в ходе которых проверялся ряд навыков учащихся в возрасте 15 лет, весьма поучительны, поскольку эти тесты охватывали

38. Эта взаимосвязь больше проявляется в нижней части шкалы доходов, чем в верхней. В рамках ТИМС 1999 г. взаимосвязь между ВВП на душу населения и успеваемостью в области математических и естественно-научных дисциплин составляла около 0,60 (Barber, 2006).

много стран, не являющихся членами ОЭСР. Полученные результаты говорят о поразительном контрасте. Медианные значения результатов тестов, проведенных в рамках ПМОУ 2001 г. среди учащихся Бразилии, Индонезии и Перу, при их наложении на результаты тестов среди учащихся Дании, США и Франции оказываются на уровне наиболее низких 20% (Filmer et al., 2006). Результаты тестов по естественно-научным дисциплинам, проведенных в рамках ПМОУ в 2006 г., говорят об очень большой вероятности того, что успеваемость учащихся из развивающихся стран будет находиться на одном из самых низких уровней (диаграмма 2.39). Успеваемость ниже уровня 1 (самого низкого в шкале ПМОУ по естественно-научным дисциплинам) продемонстрировали свыше 60% учащихся из Бразилии, Индонезии и Туниса, но лишь 10% учащихся из Финляндии и Канады. И менее 2-3% учащихся в развивающихся странах показали знания на уровнях 5 и 6 по сравнению с 15% и более того в ряде стран ОЭСР.

О том же самом говорят и другие международные оценки. В рамках ТИМСС 2003 г. знания на уровне не ниже промежуточного контрольного показателя (475 пунктов) продемонстрировала половина всех учащихся 8 класса, тогда как среди участвовавших в обследовании учащихся из девяти арабских государств³⁹ этого результата добились только 17% (UNDP Arab TIMSS Regional Office, 2003). Тестирование навыков чтения учащихся 4 класса в рамках ПМОУ 2006 г. обнаружило большие диспропорции между развитыми и развивающимися странами. В пяти неевропейских странах со средними и низкими уровнями дохода⁴⁰ значение среднего показателя навыков чтения составило 377 пунктов, что почти на 125 ниже среднего международного уровня (500 пунктов)⁴¹. Выявленные результаты более подробно рассматриваются во вставке 2.15.

Несмотря на увеличение числа развивающихся стран, участвующих в оценках, сохраняются многие пробелы в этой области, ограничивающие

39. Бахрейн, Египет, Иордания, Ливан, Марокко, Палестинские автономные территории, Саудовская Аравия, Сирийская Арабская Республика и Тунис.

40. Индонезия, Исламская Республика Иран, Марокко, Тринидад и Тобаго и Южная Африка.

41. Кроме того, в двух арабских государствах с высокими уровнями дохода – Кувейте и Катаре – были получены результаты, составляющие менее 350 пунктов.

Вставка 2.15 Новые международные данные о результатах обучения: что они говорят о качестве

После выхода в свет *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ за 2008 г.* (UNESCO, 2007a) были опубликованы результаты трех крупных международных оценок. Они содержат ценные сведения по целому диапазону показателей качества образования.

В ходе ПИРЛС 2006 г. измерялись навыки чтения учащихся 4 класса. Процентная доля учащихся, продемонстрировавших владение базовыми навыками чтения – то есть достигших уровня 1, наиболее низкого международного контрольного показателя, – составила от 22% в Южной Африке и 26% в Марокко до более чем 95% в большинстве стран региона Северной Америки и Западной Европы. Процентная доля учащихся, продемонстрировавших навыки не ниже уровня 2 (другого международного контрольного показателя), составила более 75% в большинстве стран ОЭСР, но менее 20% в развивающихся странах, включая Индонезию, Марокко и Южную Африку (Mullis et al., 2007)¹.

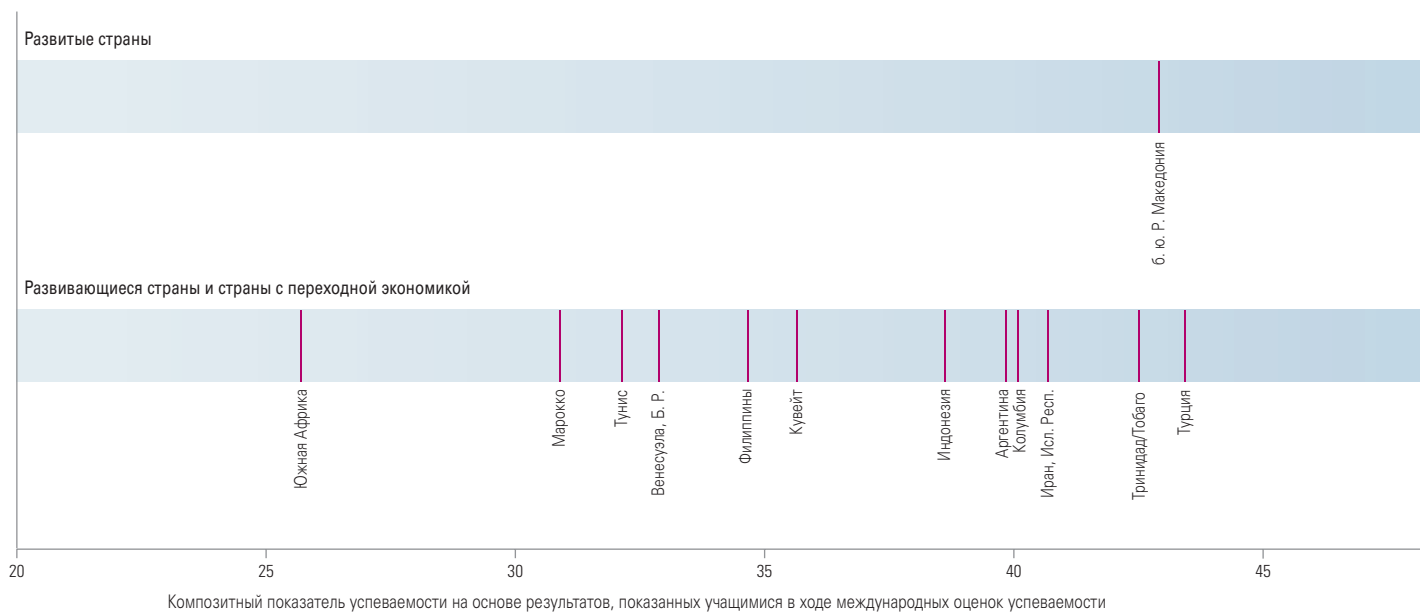
В рамках ПМОУ 2006 г. тестировались знания пятнадцатилетних учащихся в естественно-научных и математических дисциплинах и в области чтения (OECD, 2007b). В 20 из 30 охваченных оценкой стран ОЭСР был продемонстрирован уровень знаний в естественно-научных дисциплинах в диапазоне 25 пунктов от среднего уровня ОЭСР, составляющего 500 пунктов. Среди стран, где результаты были значительно ниже среднего уровня ОЭСР, разброс данных был заметно шире: от 322 пунктов в Кыргызстане до 293 в Хорватии. Данные ПМОУ 2006 г. можно сравнить с данными, полученными в ходе оценки навыков чтения в 2000 г., и с данными оценки 2003 г., посвященной успеваемости в естественно-научных и математических дисциплинах. В отношении большинства стран с сопоставимыми данными средние результаты изменились в относительно малой степени – несмотря на увеличение расходов стран на образование (OECD, 2007b).

В 2006 г. в Латинской Америке в ходе второго Регионального сравнительно-аналитического исследования (SERPE) проводилась оценка знаний учащихся 3 класса в области чтения и в естественно-научных дисциплинах и учащихся 6 класса в естественно-научных и математических дисциплинах и в области чтения (UNESCO-OREALC, 2008)². В целом страны разделились на четыре категории: (1) Куба, учащиеся которой опередили учащихся из других стран почти по всем предметам и во всех классах; (2) небольшая группа других стран с последовательно высокой успеваемостью в составе Коста-Рики, Уругвая и Чили; (3) большая группа стран, показавших относительно низкие результаты, в составе Гватемалы, Доминиканской Республики, Никарагуа, Панамы, Парагвая, Перу, Сальвадора и Эквадора; (4) занявшие промежуточное положение страны – Аргентина, Бразилия, Колумбия и Мексика, – где успеваемость учащихся была разной в различных дисциплинах и классах. В последних трех группах зачастую просматривались различия в успеваемости в рамках стран, обусловленные факторами места проживания и пола. Например, среди стран с низкой успеваемостью различия между городом и сельскими районами были более заметны в Гватемале, Сальвадоре и Перу, чем в Доминиканской Республике, Никарагуа и Панаме.

1. Из 27 стран и территорий, по которым данные в области навыков чтения были получены в ходе обоих исследований ПИРЛС (2001 г. и 2006 г.), восемь стран продемонстрировали значительный прогресс: Венгрия, Германия, Гонконг (Китай), Италия, Российская Федерация, Сингапур, Словения и Словакия. В Германии, Словакии и Российской Федерации это было достигнуто за счет равенства: результаты улучшились у группы хорошо успевающих учащихся, но не у тех, кто показал низкие результаты. Средние уровни навыков чтения сократились за этот период в Англии (Соединенное Королевство), Литве, Марокко, Нидерландах, Румынии и Швеции.

2. В SERPE приняли участие 16 стран Латинской Америки. Число участников разных оценок учебных результатов было неодинаковым: в ПИРЛС 2006 г. приняли участие 40 стран, в ПМОУ 2006 г. – 57 стран и территорий.

Диаграмма 2.40 Диспропорции средних значений успеваемости в начальной школе между развитыми странами, развивающимися



Примечание: Композитный показатель успеваемости представляет собой среднее арифметическое значение всех показателей успеваемости, продемонстрированных данной страной в ходе международных оценок успеваемости за период 1995-2006 гг. Он стандартизирован со средним значением, составляющим 50, и со средним отклонением, составляющим 10, и находится в диапазоне от 0 до 100. Касающиеся успеваемости данные взяты только из международных и региональных оценок, но не из национальных оценок.
 Источник: Altinok (2008).

Различия в успеваемости в рамках стран, связанные с местом проживания и полом учащихся, зачастую весьма заметны

сферу сквозных страновых оценок. При подготовке этого доклада были проведены исследовательские изыскания, направленные на решение этой проблемы путем стандартизации национальных данных успеваемости в начальном образовании, полученных путем различных оценок, с тем чтобы страны можно было рассматривать в рамках единой международной шкалы⁴². Полученные результаты говорят о том, что показатели успеваемости во многих развивающихся странах сосредоточиваются намного ниже соответствующих показателей развитых стран и стран с переходной экономикой (диаграмма 2.40)⁴³. Эти результаты также заставляют предположить, что отставание в успеваемости более заметно в естественно-научных дисциплинах, чем в математических или в чтении (Altinok, 2008).

Международные оценки могут занижать диспропорции между развитыми и развивающимися странами, поскольку они охватывают только школьников, а не включают детей того же возраста, которые находятся вне школы – в настоящее время или на постоянной основе. Отсутствие учета внешкольного контингента, особенно в странах с низкими

уровнями охвата школьным образованием и с высокими показателями отсева, может исказить национальную картину в области качества обучения. Например, в сельских районах Индии, где проводилось тестирование детей, не посещающих школу, они в два раза хуже школьников продемонстрировали способность выслушать задачу на вычитание и ответить на нее (Pratham Resource Center, 2008). Аналогичным образом, тесты по языковым и математическим дисциплинам, проведенные среди не охваченных школьным образованием молодых людей в Гане, Индонезии и Мексике, продемонстрировали более низкие уровни знаний, чем среди записанных в школу учащихся (Filmer et al., 2006).

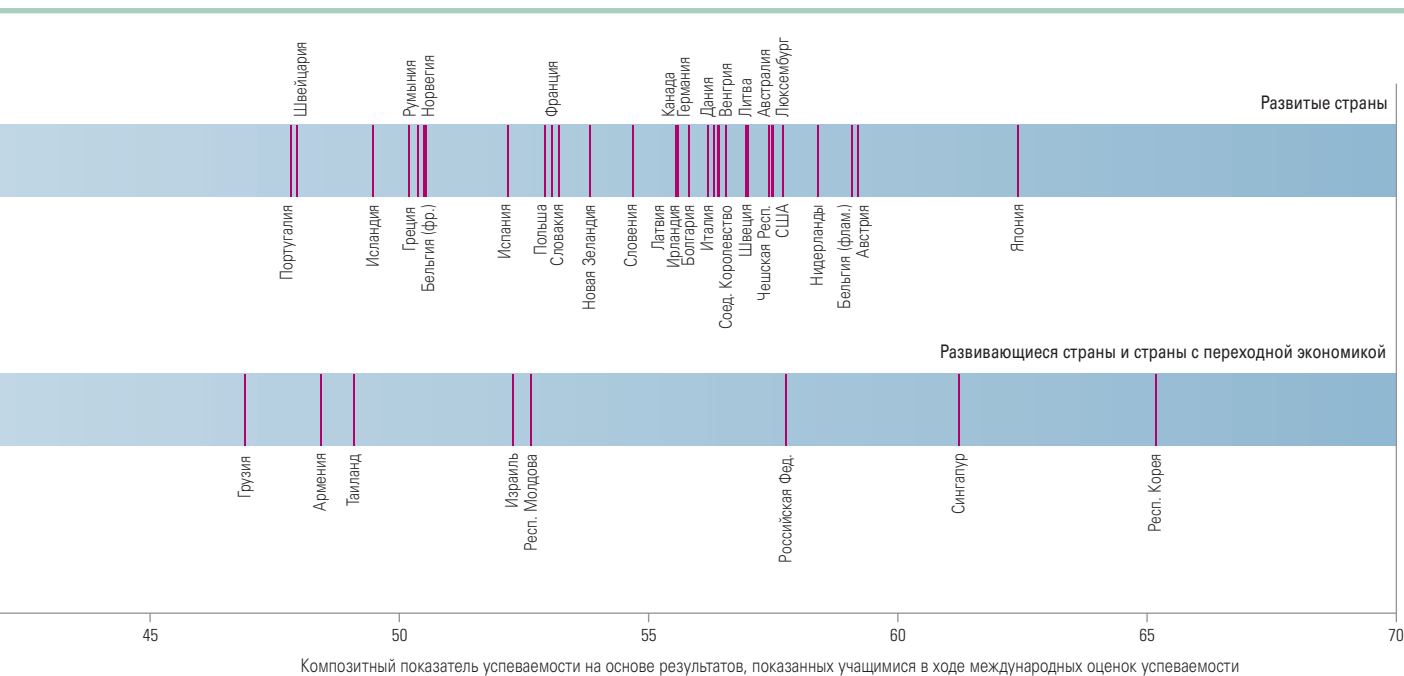
Что скрывается за средними национальными показателями? Значительное неравенство в учебных результатах

Неравенство в учебных результатах, чаще всего связанное с социально-экономическим положением и другими факторами обездоленности, в наибольшей степени проявляется в рамках стран. Оно существует на всех уровнях – между регионами, общинами,

42. Другим исследованием такого рода является Hanushek et al. (2008).

43. В силу ограниченного характера данных не учитывались результаты тестов, проведенных в некоторых странах Африки к югу от Сахары и Южной и Западной Азии.

странами и странами с переходной экономикой, 1995-2006 гг.



школами и классами – и служит предметом острых политических дискуссий. Родители, политические руководители, а зачастую и сами дети воспринимают это неравенство как свидетельство несправедливой и неравноправной системы образования. Улучшение и обеспечение справедливого характера образовательных услуг высокого качества составляет суть вопросов, связанных в общем плане с задачами и проблемами ОДВ.

Оценки учебных результатов продолжают документировать, в частности, следующие огромные диспропорции, существующие в рамках стран:

- При проведении ПМОУ 2006 г. был выявлен большой разброс уровней владения навыками чтения учащимися 4 класса из развивающихся стран. Разрыв между 5%, показавшими самые хорошие результаты, и 5%, показавшими самые плохие результаты, составил 454 пункта (562 минус 108) в Южной Африке, 359 пунктов в Марокко и 340 пунктов в Тринидаде и Тобаго. Во всех этих трех странах учащиеся, показавшие высокие результаты, достигли уровней навыков чтения, сопоставимых с

навыками некоторых лучших учащихся из стран с высокой успеваемостью (Mullis et al., 2007).

- При проведении исследования CERPCE среди учащихся 3 класса уровни навыков чтения в очень большой степени варьировали в странах как с высокой, так и низкой успеваемостью. На Кубе разрыв между 10%, показавшими самые хорошие результаты, и 10%, показавшими самые плохие результаты, составил 295 пунктов (779 минус 484). Различия в большинстве других стран региона были несколько меньше и составили 236 пунктов в Аргентине, 231 пункт в Коста-Рике, 219 пунктов в Сальвадоре и 241 пункт в Парагвае (UNESCO-OREALC, 2008).
- На основе использования заданий, дававшихся в рамках ТИМСС 2005 г., были проведены тесты среди 6 000 учащихся 9 класса в индийских штатах Раджастан и Орисса. Эти тесты выявили не только очень низкий уровень средних результатов (от 30% до 40% детей не достигли низкого международного контрольного показателя), но и в высшей степени неравномерное распределение оценок: разрыв между 5% лучших и 5% худших результатов

Неравенство в учебных результатах в наибольшей степени проявляется в рамках стран

был одним из самых больших в мире. У 5% учащихся, показавших самые хорошие результаты, последние были выше, чем у аналогичных учащихся в других странах с низкой успеваемостью, и выше, чем у учащихся с медианными значениями успеваемости во всех странах, за исключением тех, которые достигли наибольшего прогресса (Das and Zajonc, 2008; Wu et al., 2007). Коренные причины неравенства в учебных результатах самые многообразные. Однако исследования, основывающиеся на данных международных, региональных и национальных оценок, позволяют выявить три группы основных факторов, влияющих на диспропорции в рамках стран: факторы, связанные с самими учащимися, со школой и с системой образования⁴⁴.

Факторы, связанные с учащимися

На успеваемость учащихся влияют их особенности. Такие некоторые характеристики, как, например, уровень способностей, присущи им изначально и распределяются произвольным образом. Другие особенности являются продуктом социальных, экономических и культурных обстоятельств, таких как образование родителей, их род занятий и доход; пол учащихся (см. предыдущий раздел); язык, на котором говорят дома; другие семейные факторы.

Диспропорции в успеваемости, связанные с социально-экономическими факторами, являются доминирующей и постоянной темой национальных и международных исследований. Учащиеся с более низким социально-экономическим статусом, как правило, успевают хуже учащихся из более привилегированной среды. Уровень и угол наклона социально-экономического градиента значительно варьирует между странами – это является важнейшим обстоятельством, поскольку показывает влияние государственной политики в этой области (Ma, 2008; Willms, 2006). Примечательное наблюдение: последние оценки говорят о том, что в Центральной и Восточной Европе и в Северной Америке и Западной Европе наблюдаются более заметные диспропорции в успеваемости, связанные с социально-экономическим статусом, чем в развивающихся странах (Ma, 2008)⁴⁵. В рамках проведенного для этого доклада исследования была предпринята попытка уточнить, в какой степени на успеваемость учащихся в различных странах влияет каждый такой фактор, как род занятий и образование родителей, доход семьи/ благосостояние домохозяйства и «домашняя грамотность» (Ma, 2008). Было обнаружено, что род занятий родителей является наиболее

важным компонентом социально-экономического статуса в Северной Америке и Европе, а благосостояние домохозяйства (материальные ценности семьи) – в странах Восточной Азии и Тихого океана и Латинской Америки и Карибского бассейна⁴⁶. Было выявлено, что образование родителей оказывает значительное, но меньшее влияние. «Домашняя грамотность», определяемая как наличие в доме более чем десяти книг, заметно влияет на учебные результаты в большинстве стран со средними и низкими уровнями дохода.

На эти результаты также влияют размер и состав семьи. Последние исследования подтверждают, что дети, у которых меньше братьев и сестер, успевают лучше, чем те, у кого их больше (Dronkers and Robert, 2008; Park, 2008)⁴⁷. Оказывают свое влияние и быстрые изменения в составе семьи, такие как развод, смерть или миграция кого-то из родителей. В ходе оценки математических навыков, проведенной в рамках ПМОУ в 2003 г., было выявлено, что в 20 странах, по которым имелась соответствующая информация, учащиеся, имевшие обоих родителей, в среднем успевали лучше других – этот вывод был сделан даже с поправкой на социально-экономический статус (Hampden-Thompson and Johnston, 2006)⁴⁸.

Во многих странах на обучение влияет **иммигрантский статус**. Результаты ПМОУ 2003 г. показали, что учащиеся-иммигранты первого поколения (которые родились в другой стране) и второго поколения (родители которых родились в другой стране) продемонстрировали более низкие оценки по чтению и математическим и естественно-научным дисциплинам, чем их местные сверстники; исключения наблюдались только в Канаде

44. См., например, Fuller (1987), Fuller and Clarke (1994), Keeseev (1995), Lockheed and Verspoor (1991), Michaelowa (2004a), Mullis et al. (2000), Mullis et al. (2003), Postlethwaite (2004), Riddell (2008), Scheerens (2004) и Wößmann (2003).

45. При проведении ПМОУ при использовании индекса экономического, социального и культурного статуса были выявлены небольшие различия в уровнях его воздействия на результаты в различных изучаемых дисциплинах: математических и естественно-научных и в чтении.

46. Автор утверждает, что, когда речь заходит об учебных результатах учащегося, в более развитых регионах, социальный капитал семьи перевешивает ее материальные ресурсы, тогда как в менее развитых регионах наблюдается обратная картина.

47. См. также результаты национальных оценок в Камбодже, Эфиопии, Мадагаскаре и Монголии (Cambodia Education Sector Support Project, 2006; Academy for Education Development and USAID Ethiopia, 2004; Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO, 2004; Mongolia Ministry of Education, Culture and Science and UNICEF, 2008).

48. См. также Bradshaw and Finch (2002), Downey (1994), Duncan and Brooks-Gunn (1997), Hampden-Thompson and Pong (2005), Haveman et al. (1991), McLanahan and Sandefur (1994) and Pong et al. (2003).

(OECD, 2006b)⁴⁹. Поскольку уровень владения языком по мере жизни в стране пребывания повышается, диспропорции в успеваемости среди иммигрантов второго поколения не столь велики (Schnepf, 2008). Успеваемость также зависит от стран происхождения и стран пребывания детей-иммигрантов (de Heus et al., 2008; Levels et al., 2007). Дети-иммигранты первого поколения, родившиеся в странах, где обязательное образование является более продолжительным, демонстрировали более высокую успеваемость по естественно-научным дисциплинам (OECD, 2007a) по сравнению с другими аналогичными детьми (de Heus et al., 2008). По мере увеличения миграционных потоков по всему миру ликвидация неравенства, связанного с миграцией, приобретает важное значение не только с точки зрения обеспечения справедливости в образовании, но и в плане решения вопросов, касающихся социальной сплоченности (International Organization for Migration, 2005; OECD, 2006b).

Язык, на котором говорят в семье, связан с успехами в классе. В 18 из 20 стран ОЭСР, принявших участие в ПМОУ 2003 г., учащиеся, в семьях которых говорили на языке, не являющемся языком обучения, получили значительно более низкие оценки по математическим дисциплинам, чем те, в чьих семьях говорят на том же языке, на котором проводились тесты (Hampden-Thompson and Johnston, 2006)⁵⁰. Во многих странах Латинской Америки, включая Боливию, Гватемалу, Мексику, Перу, Чили и Эквадор, дети, в семьях которых говорят на языках коренного населения, получили гораздо более низкие оценки по чтению и математическим дисциплинам, чем те, чьи семьи не относятся к коренному населению (Flores-Crespo, 2007; Lewis and Lockheed, 2006; McEwan, 2004; McEwan, forthcoming; McEwan and Trowbridge, 2007)⁵¹. В рамках большинства исследований влияние языка сохранялось даже после корректировки с учетом таких факторов, связанных с положением семьи, как нищета, место проживания и другие.

Факторы на уровне системы образования

Значительное влияние на учебные результаты оказывает организация системы образования. К числу соответствующих факторов относятся правила, касающиеся перевода в следующий класс, проведение выпускных экзаменов, институциональная дифференциация (между различными видами школ) и учебная дифференциация (путем объединения учащихся в группы по их способностям, преподавание в классах, сформированных из учащихся разного уровня обучения). Влияние этих факторов

меняется в зависимости от контекста, однако международные исследования позволяют сделать ряд выводов широкого характера (Fuchs and Wößmann, forthcoming; OECD, 2007a):

- Распределение учащихся по неэквивалентным потокам связано с уменьшением справедливости (неравные учебные результаты) и иногда с понижением уровней обучения. Системы образования с крайне селективными академическими потоками связаны с более заметными диспропорциями в успеваемости по математическим и естественно-научным дисциплинам на ступенях как начального, так и среднего образования (Bedard and Cho, 2007).
- Активные программы воспитания и образования детей младшего возраста (большей продолжительности и с расширенным охватом) обеспечивают более высокий уровень справедливости в образовании в отношении детей с различной семейной средой (Schütz et al., 2005).
- Государственная политика, общее отношение к иммигрантам, место проживания, гендерные факторы и принадлежность к языковой группе связаны с различиями в образовательных возможностях. Когда принимаются меры поощрению гендерного равенства, гендерно-обусловленные диспропорции в знаниях по математическим дисциплинам, как правило, сокращаются (Baker and Jones, 1993; Guiso et al., 2008; Marks, 2008).
- В значительной мере на обучение влияет политика в отношении группового состава школ. Смешанный состав контингента учащихся, посещающих школу – в плане социально-экономического статуса и этнической либо расовой принадлежности, – влияет на обучение не только напрямую, но и опосредованным образом, через управленческие, педагогические и психосоциальные процессы (Dumay and Dupriez, 2007).
- Системы с большим числом школ, которые финансируются частным сектором и характеризуются академической селективностью, как правило, обеспечивают более высокие результаты обучения, однако преимущества в успеваемости чаще всего уменьшаются при корректировке с поправкой на базовый статус учащегося (OECD, 2007a).
- Результаты обучения, выявленные в ходе некоторых оценок, соотносятся с тем, в какой

Активные программы воспитания и образования детей младшего возраста обеспечивают более высокий уровень справедливости в образовании и помогают преодолеть обездоленность

49. Этим исследованием были охвачены 17 стран и территорий с большим числом иммигрантов: Австралия, Австрия, Бельгия, Германия, Дания, Канада, Люксембург, Нидерланды, Новая Зеландия, Норвегия, Соединенные Штаты, Франция, Швейцария и Швеция – из числа стран ОЭСР, а также три страны, не входящие в состав ОЭСР, но охватываемые ПМОУ: Гонконг (Китай), Макао (Китай) и Российская Федерация.

50. Проведенная впоследствии оценка SERSE выявила плохую успеваемость по языку учащихся 3 и 6 классов в Гватемале, Доминиканской Республике, Никарагуа, Панаме, Парагвае, Перу и Эквадоре, что в очередной раз подтверждает влияние языка, на котором говорят в семье (UNESCO-OREALC, 2008).

51. «Уровень воздействия» фактора принадлежности к семье, относящейся к коренному населению, в среднем составил свыше одной трети стандартного отклонения, т.е. показатели успеваемости детей из числа представителей коренного населения в испанском языке и математических дисциплинах были на одну треть стандартного отклонения ниже показателей других детей. Эти диспропорции были более значительны в языке, чем в математике.

степени школы в рамках той или иной системы автономны в вопросах назначения учителей, разработки бюджета и выплаты средств и/или в вопросах содержания обучения (см. главу 3). Данные, полученные в ходе ПМОУ 2006 г., говорят о том, что результаты обучения, как правило, выше в тех странах, где поощряется публичное обнародование успеваемости учащихся.

Факторы, связанные со школой

Обеспеченные необходимыми ресурсами школы, эффективно работающие учителя и динамичные процессы, происходящие в классе, имеют важнейшее значение для обучения. Даже при корректировке с поправкой на базовый статус учащегося и другие факторы, международные исследования последовательно указывают на то значительное влияние, которое оказывают на диспропорции в учебных результатах факторы, связанные со школой (Willms, 2006). Неравенство в отношении школьного контекста и качества особенно заметны в развивающихся странах и неизменно обуславливают значительное варьирование учебных результатов (Baker et al., 2002; Neuneman and Loxley, 1983).

С помощью чего создается эффективная учебная среда? Важную роль играют динамические процессы. Профессиональное руководство, совместная концепция и общие цели, учителя, способные мотивировать учащихся, использование мониторинга и оценки для повышения эффективности работы – все это считается ключевыми ингредиентами «эффективной школы» (Creemers, 1997; Reynolds et al., 2002)⁵². Жизненно важное значение также имеет обеспечение достаточного объема учебного времени (вставка 2.16). Ответшальные здания, переполненные и плохо оборудованные классы, нехватка учебников и рабочих материалов не благоприятствуют обучению. В хорошо оборудованных школах учится больше детей из богатых семей (таблица 2.17). Плохое состояние школьной среды во многих странах связано с недостаточным финансированием, однако очевидно, что увеличение финансирования не ведет автоматическим образом к повышению качества (Hanushek and Luque, 2003).

Исследования, проведенные в развивающихся странах в последние годы, подчеркивают

52. Alexander (2008), с другой стороны, утверждает, что подход по принципу «эффективной школы» сводит воедино результаты, получаемые путем оценок, проводящихся разными методами, в разное время и в разных местах; что в рамках этого подхода неверным образом рассматриваются более глубокие культурные различия, относящиеся к целям и задачам каждой системы образования; что при этом подходе преподавание представляется как ценностно-нейтральное, свободное в отношении содержания и полностью лишённое дилемм между идеалом и обстоятельствами; что этот подход использует для характеристики эффективных школ весьма произвольные переменные параметры.

Вставка 2.16 Неравное учебное время, неравные результаты

Пробелы в знаниях учащихся во многих странах связаны с недостаточным и неравномерным обеспечением учебного времени. Несмотря на то, что почти все страны разработали официальные руководящие принципы и нормы, касающиеся того объема времени, который дети должны проводить в школе, на практике эти объемы могут быть совершенно разными как в различных странах, так и в рамках самих стран (Abadzi, 2007)*.

На это влияют многие факторы. Вооруженный конфликт, межэтническое насилие, стихийные бедствия, неблагоприятные погодные условия могут сказываться на количестве дней в году, в течение которых школы закрыты в одних регионах и общинах, но работают в других (Abadzi, 2007, O'Malley, 2007). Невыход на работу и опоздания учителей могут значительно снижать объемы времени для преподавания и обучения (Abadzi, 2007). В обследовании ПАСЕК и САКМЕК сообщается, что большая текучесть преподавательских кадров и задержки в замещении учительских вакансий не дают многим африканским школам возможности работать в течение всего официально установленного учебного года (Bonnet, 2007).

Также сообщается о значительных диспропорциях в отношении учебного времени между разными регионами. Углубленное обследование государственных и зарегистрированных негосударственных начальных школ в Бангладеш выявило значительные расхождения

в практических объемах учебного времени (Financial Management Reform Programme, 2006b). Нижние 10% государственных школ обеспечивали менее 500 учебных часов в год в 3, 4 и 5 классах, тогда как верхние 10% – свыше 860 часов; аналогичные показатели для негосударственных школ составляли 470 и 700 часов.

В нескольких развивающихся странах директора школ сообщают о том, что деревенские школы открыты меньше дней в году, чем городские школы. Аналогичным образом, несмотря на единые руководящие принципы, действующие по всей стране, по сообщениям учителей 4 классов деревенских школ в Парагвае и Филиппинах и в меньшей степени в Бразилии, Малайзии и Тунисе, годовой объем времени, которое они уделяют преподаванию математических дисциплин и чтению, гораздо меньше, чем у учителей городских школ (Zhang et al., 2008). В рамках оценки ПИРЛС 2006 учителя 4 класса также сообщили о значительных диспропорциях в объеме учебного времени, еженедельно уделяемого преподаванию чтения (Mullis et al., 2007).

* Международные учреждения рекомендуют, чтобы годовой объем учебного времени составлял от 850 до 1 000 часов в год или около 200 дней при пятидневной учебной неделе (Lockheed and Verspoor, 1991; UNESCO, 2004; World Bank, 2004). Во многих странах даже официально установленное учебное время не отвечает этой рекомендации (UNESCO, 2007a). Годовой объем учебного времени значительно уменьшается при введении второй, третьей или комбинированной смены (Abadzi, 2007).

важное значение школьной среды. Оценки успеваемости в Мадагаскаре и Нигере выявили, что обеспечение школы электроэнергией значительно улучшает успеваемость (Fomba, 2006; Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO, 2004). В Гвинею было продемонстрировано, что учебные результаты существенно повышаются благодаря доступу к книгам (Blondiaux et al., 2006).

По-прежнему вызывает тревогу бедственное состояние образовательной инфраструктуры, документально продемонстрированное в предыдущих докладах (UNESCO, 2004; UNESCO, 2007a). Например, недостаточное и неравномерное обеспечение школьных ресурсов является характерным явлением для стран Африки к югу от Сахары:

- В ходе САКМЕК II было выявлено, что более половины шестиклассников в Замбии, Кении, Малави, Мозамбике и Объединенной Республике Танзании учатся в классах, где нет ни одной книги (UNESCO, 2005).
- В этих и других странах от 25% до 40% учителей не имеют в своем распоряжении пособий по преподаваемым дисциплинам (Bonnet, 2007).
- Значительная часть учащихся 3 и 6 классов в Нигерии сообщила об отсутствии у них учебников: 30% не имели учебников по английскому языку, 50% по математическим дисциплинам, 65% по социальным наукам и 75% по естественно-научным дисциплинам (Nigeria Federal Ministry of Education et al., 2005).

В таких условиях учителя тратят много учебного времени на то, чтобы написать на доске уроки и задачи, которые учащиеся переписывают в свои тетради – если только они у них есть.

Школьная инфраструктура низкого качества также является широко распространенным явлением в Латинской Америке. В Гватемале, Никарагуа, Панаме, Парагвае, Перу и Эквадоре немало начальных школ, где полностью или частично отсутствуют туалеты, питьевая вода, библиотеки или книги, а порою все это, вместе взятое (UNESCO-OREALC, 2008). В плохо оборудованных школах, как правило, учатся дети из более бедных семей, что еще больше усугубляет несправедливость в распределении образовательных возможностей.

Деятельность по мониторингу, проведенная в последнее время, заставляет обратить

Таблица 2.17 Процентная доля учащихся 10 класса в хорошо оборудованных школах в разбивке по социально-профессиональному статусу¹

	% учащихся из верхнего квинтиля, посещающих хорошо оборудованные школы	% учащихся из нижнего квинтиля, посещающих хорошо оборудованные школы
Аргентина	61	25
Бразилия	64	38
Чили	64	38
Мексика	47	23
Перу	39	10
Страны Латинской Америки	59	32
Страны ОЭСР ²	65	58

1. Школы были классифицированы на основе того, насколько хорошо они оборудованы библиотеками, мультимедийными средствами, компьютерными лабораториями, химическими лабораториями и т.д.

2. Данные по 27 странам ОЭСР, не включая Мексику. Общие региональные значения носят взвешенный характер.

Источник: UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean (2007).

внимание на плохое и неодинаковое состояние инфраструктуры и качества образования в 11 развивающихся странах (Zhang et al., 2008)⁵³. Было обнаружено, что школы лучше всего обеспечены ресурсами в Малайзии, Уругвае и Чили, хуже всего – в Индии, Перу и Шри-Ланке. Ниже приводится ряд основных выводов:

- В рамках стран школьные ресурсы распределяются неравномерно. Школы в больших и малых городах обеспечены ресурсами (по списку в 31 предмет) гораздо лучше, чем школы в деревнях и сельских районах. Кроме того, лучше обеспечиваются школы, посещаемые учащимися с более высоким социальным статусом, а также частные начальные школы по сравнению с государственными школами.
- Многие школы и классы не ремонтируются. По заявлениям директоров более чем половины школ в Перу, Филиппинах и Шри-Ланке, «школы требуют полной перестройки» или «некоторые классы нуждаются в серьезном ремонте». Во всех странах, за исключением Малайзии, отмечалось, что деревенские школы в большей степени требуют ремонта, чем городские. В Индии, Перу, Тунисе, Филиппинах и Шри-Ланке не менее одной трети учащихся посещают школы, где не хватает туалетов.
- Серьезные проблемы связаны с расстоянием до школы и уровнем благосостояния учащихся. В Филиппинах, Тунисе и Шри-Ланке, по

Пробелы в знаниях учащихся во многих странах связаны с недостаточным и неравномерным обеспечением учебного времени

53. Аргентина, Бразилия, Индия (в штатах Ассам, Мадхья-Прадеш, Раджастан и Тамилнад), Малайзия, Парагвай, Перу, Тунис, Уругвай, Филиппины, Чили и Шри-Ланка. Доля ответивших на вопросы в некоторых районах Шри-Ланки была невысокой в связи с вооруженным конфликтом и цунами 2004 г., так что результаты следует интерпретировать с осторожностью.

сообщениям учителей, одному из семи детей по дороге в школу приходится преодолевать путь длиной более пяти километров. Учителя во всех странах сообщают, что не менее 9% детей приходят в школу натошак, а в некоторых странах эта доля доходит до 18%.

- Многие страны и школы не имеют самых базовых ресурсов для обучения. Индия, Перу, Филиппины и Шри-Ланка испытывают острую нехватку мест для рассадки учащихся. Почти половина учащихся в Парагвае, Тунисе, Филиппинах и Шри-Ланке учатся в школах, где нет библиотеки; в Аргентине, Малайзии, Уругвае и Чили эта доля составляет до 20%. В рамках стран существуют серьезные диспропорции в отношении доступа учащихся к книгам, которые есть в классах.
- Проблемы по-прежнему связаны с обеспечением учебниками и с их содержанием. От 15% до 20% учащихся четвертого класса не имеют учебников или вынуждены пользоваться одним учебником на несколько человек. В Аргентине, Парагвае и Филиппинах эта доля еще выше. Школы в странах Азии и в Тунисе в основном работают на материалах, направленных на развитие базовых навыков, связанных с распознаванием, однако большинство школ в Латинской Америке используют более серьезные и объемные тексты (например, басни), а также тексты с вымышленными и реальными историями. Уровни трудности и адекватности текстов для 4 класса и интенсивность их использования в целом значительно варьировали как между странами, так и в рамках самих стран.

В целом эти факторы, связанные с учащимися, школой и системой, воздействуют на учебные результаты во всех странах, а удельное влияние каждой категории зависит от конкретного контекста. Новые формы многоуровневого анализа учебной успеваемости, в основном охватывающие развитые страны и страны с переходной экономикой, говорят о преобладающем значении факторов на уровне учащегося, за которыми следуют факторы, связанные со школой и с системой (Riddell, 2008). Анализ учебных результатов в развивающихся странах подчеркивает значение факторов, связанных со школьными ресурсами и с учителями. Совершенно очевидно, что большое значение для обучения имеют управленческие решения, касающиеся школьной инфраструктуры, происходящих в классах процессов и набора, распределения и эффективности работы учителей, а также состава учащегося контингента в школах.

Наличие и качество подготовки учителей

Обеспечение образования высокого качества, в конечном счете, зависит от того, что происходит в классе, а учителя находятся на острие этой деятельности. Для улучшения учебных результатов учащихся располагать достаточным числом учителей и обеспечить разумное соотношение числа учащихся и числа учителей (СУУ) недостаточно: учителя должны быть хорошо подготовлены и мотивированы. Профессиональные качества преподавательских кадров и система управления, которая обеспечивает их подготовку, набор и распределение, имеют решающее значение для учебных результатов и для вопросов справедливости в образовании.

Общемировые показатели и потребности

Образование хорошего качества отчасти зависит от разумного числа учащихся в классе. Учащиеся в больших классах имеют меньше возможностей для участия в диалоге и взаимодействии с учителем и, как правило, более ограниченный доступ к учебным материалам.

Во всем мире в 2006 г. в начальных школах работало более 27 миллионов учителей, 80% из них – в развивающихся странах (таблица 2.18 и Приложение, статистическая таблица 10А)⁵⁴. За период 1999-2006 гг. общее число учителей начальных школ возросло на 5%, причем наибольшее увеличение отмечалось в странах Африки к югу от Сахары. Число учителей увеличилось также в Латинской Америке и Карибском бассейне. За этот период во всем мире число учителей средних школ увеличилось на 5 миллионов и достигло 29 миллионов человек. Сколь бы впечатляющими эти цифры ни были, достижение ОДВ будет по-прежнему требовать огромных усилий в отношении набора учителей (вставка 2.17).

СУУ является более ценным показателем обеспеченности преподавательскими кадрами, чем показатели глобальной и региональной численности. Существует широкий консенсус в отношении того, что для создания учебной среды хорошего качества в классе должно быть не более 40 учеников на одного учителя (СУУ 40:1)⁵⁵. Очень низкие значения СУУ указывают на неэффективное использование учителей. Поскольку преподавание в средней школе часто организовано в разбивке на учебные дисциплины, ей требуется больше учителей, чем начальной школе, так что на этой ступени установление и сопоставление глобальных показателей сопряжено с более серьезными трудностями.

54. Более трети всех учителей мира приходится на страны Восточной Азии и Тихого океана (в основном Китай), и еще одна четверть – на многонаселенные страны в других регионах: Бангладеш, Бразилию, Египет, Индию, Исламскую Республику Иран, Мексику, Нигерию, Пакистан, Российскую Федерацию и Соединенные Штаты Америки.

55. СУУ является весьма приблизительным показателем размеров класса, так как он рассчитывается путем деления общего числа учителей (включая тех, кто может быть, и не работает в классе) на общее число охваченных образованием учащихся (включая тех, кто не посещает школу). Поскольку этот показатель основывается на подсчете числа учителей, он не отражает преподавательскую работу на неполной ставке или в две смены.

Таблица 2.18 Численность преподавательского состава и показатели соотношения учащихся/учитель в начальном и среднем образовании, в разбивке по регионам, 1999 г. и 2006 г.

	Начальное образование						Среднее образование					
	Преподавательский состав		Изменение с 1999 г. по 2006 г. (%)	Соотношение учащихся/учитель ¹		Изменение с 1999 г. по 2006 г. (%)	Преподавательский состав		Изменение с 1999 г. по 2006 г. (%)	Соотношение учащихся/учитель ¹		Изменение с 1999 г. по 2006 г. (%)
	Учебный год, завершившийся в 1999 г. (тыс.)	2006 г. (тыс.)		Учебный год, завершившийся в 1999 г.	2006 г.		Учебный год, завершившийся в 1999 г. (тыс.)	2006 г. (тыс.)		Учебный год, завершившийся в 1999 г.	2006 г.	
Весь мир	25 795	27 192	5	25	25	1	24 180	28 906	20	18	18	-2
Развивающиеся страны	20 466	21 811	7	27	28	2	15 109	19 637	30	21	20	-4
Развитые страны	4 485	4 633	3	16	14	-9	6 286	6 595	5	13	13	-5
Страны с переходной экономикой	843	748	-11	20	18	-10	2 785	2 674	-4	11	10	-10
Африка к югу от Сахары	2 004	2 581	29	41	45	10	872	1 238	42	24	27	13
Арабские государства	1 554	1 832	18	23	22	-4	1 387	1 776	28	16	16	-3
Центральная Азия	332	319	-4	21	19	-10	873	923	6	11	12	11
Восточная Азия и Тихий океан	10 094	9 671	-4	22	20	-8	7 702	9 415	22	17	17	-1
Восточная Азия	9 938	9 502	-4	22	20	-8	7 476	9 166	23	17	17	-1
Тихий океан	156	169	8	20	19	-8	226	249	10	14	14	-3
Южная и Западная Азия	4 301	4 859	13	37	40	8	2 956	4 138	40	33	30	-10
Латинская Америка и Карибский бас.	2 684	3 016	12	26	23	-13	2 746	3 594	31	19	16	-15
Карибский бас.	104	111	7	24	22	-10	53	66	26	22	19	-12
Латинская Америка	2 580	2 905	13	26	23	-13	2 693	3 527	31	19	16	-15
Северная Америка и Зап. Европа	3 443	3 687	7	15	14	-9	4 487	4 851	8	14	13	-4
Центральная и Восточная Европа	1 384	1 226	-11	19	18	-6	3 158	2 971	-6	13	11	-10

1. На основе подсчета числа учащихся и учителей.

Источник: Приложение, статистические таблицы 10А и 10В.

Вставка 2.17 Сколько требуется учителей для достижения ОДВ?

В докладе за 2008 г. (UNESCO, 2007a) подчеркивалось, что для достижения целей ОДВ национальным правительствам надлежит обеспечить подготовку и набор учителей в огромных масштабах. Общемировые потребности в дополнительных учителях к 2015 г. оцениваются в 18 миллионов человек¹.

Наиболее остро эта проблема стоит в странах Африки к югу от Сахары, где для достижения ВНО к 2015 г. потребуется обеспечить подготовку и набор 1,6 миллиона дополнительных учителей (оценка на основе данных 2004 г.). С учетом выхода учителей на пенсию, их увольнения и потерь эта цифра возрастает до 3,8 миллиона. Это означает создание примерно 145 000 преподавательских должностей в год, что на 77% больше того, что наблюдалось в период 1999-2006 гг. В Нигерии и Эфиопии ежегодные потребности в дополнительных должностях превышают 11 000. В Буркина-Фасо, Конго, Мали, Нигере и Чаде потребности в увеличении числа преподавательских должностей и учителей составляют более 10% в год.

Потребности стран Восточной Азии и Тихого океана оцениваются в 4 миллиона учителей к 2015 г., Южной и Западной Азии – в 3,6 миллиона, в основном за счет потребностей Индии, Индонезии и Китая. Однако потребности в учителях в этих регионах главным образом связаны с необходимостью заполнения должностей, освобождающихся в результате выхода учителей на пенсию или иных форм их отсева.

Эти оценки не учитывают дополнительных ассигнований (например, на педагогическую подготовку), необходимых для обеспечения эффективности преподавания. Кроме того, всесторонние оценки потребностей в преподавательских кадрах имеются только в отношении начального образования. Учет числа учителей и других сотрудников, необходимых для достижения всех целей ОДВ, еще больше расширяет масштабы потребностей в финансировании деятельности по подготовке и набору учителей:

- Например, проведенное в Сенегале исследование говорит о том, что сфера неформального образования в период 2008-2010 гг. потребует 1 900 дополнительных инструкторов в год, почти столько же, сколько начальная школа.
- Прогностические расчеты для Ганы, Замбии, Кении, Малави, Сенегала и Уганды² показывают, что в период 2006-2015 гг. потребуются 321 561 новый учитель для первого этапа среднего образования, чтобы на 25% уменьшить отсев и второгодничество учащихся на всех ступенях и увеличить на 25% показатели перехода от начального образования к первому этапу среднего образования. Кении и Малави, например, для достижения этих целей понадобится удвоить число учителей.

1. Рассчитано на основе данных по наличию учителей и значениям СУУ в 2004 г.

2. На основе постоянных значений СУУ на уровне 2006 г. без разбивки по учебным дисциплинам.

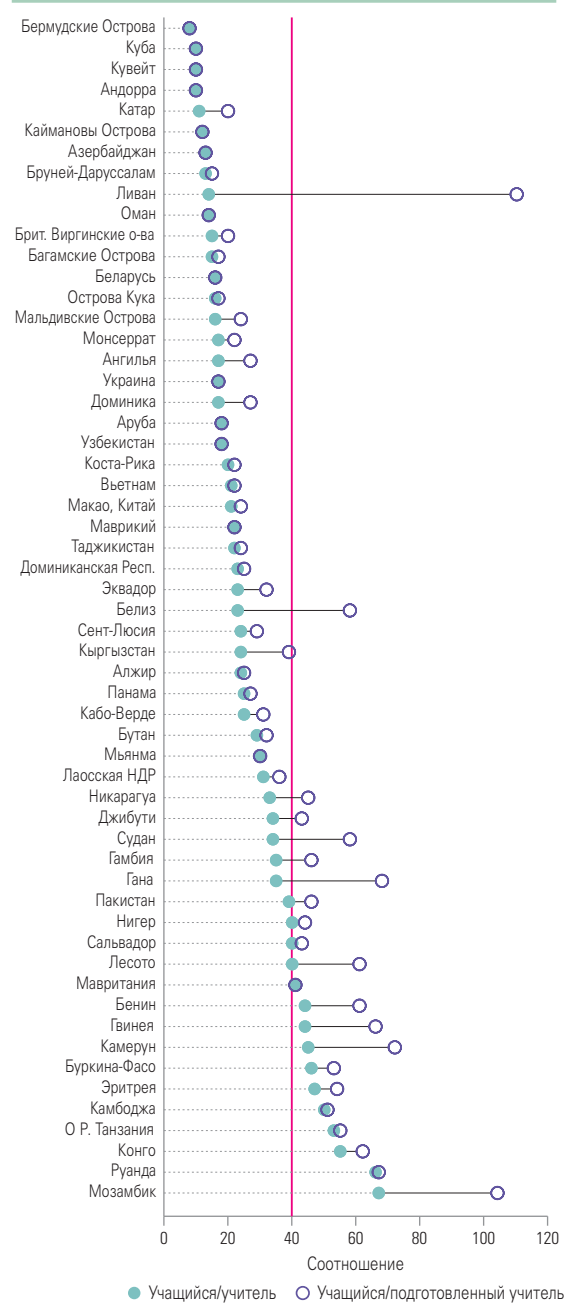
Источник: Diagne (2008); Schuh Moore et al. (2008); UIS (2006b).

Нехватка учителей наиболее остро ощущается в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары

Региональные и национальные значения СУУ свидетельствуют о значительном разбросе этого показателя и об ограниченном прогрессе в этой области. Наблюдаются значительные региональные и национальные диспропорции в показателях СУУ при большой нехватке учителей в Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары (см. Приложение, статистическую таблицу 10А). В Афганистане, Мозамбике, Руанде и Чаде национальные показатели СУУ в начальных школах превышают 60:1. В странах Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии рост числа учителей не успевал за расширением охвата начальным образованием. В некоторых странах, включая Афганистан, Кению, Объединенную Республику Танзанию и Руанду, наблюдается особенно резкое увеличение значений СУУ. В отличие от этого, в Латинской Америке и Карибском бассейне, а также в Северной Америке и Западной Европе показатели СУУ в начальном образовании сократились в результате уменьшения контингента учащихся и/или увеличения числа учителей. В среднем образовании наиболее высокие значения СУУ также отмечаются в странах Африки к югу от Сахары и в Южной и Западной Азии. Показатели СУУ превышают 40:1, например, в Нигере, Пакистане и Эритрее (см. Приложение, статистическую таблицу 10В). Как и в начальном образовании, существенных изменений в отношении СУУ в среднем образовании по сравнению с 1999 г. не произошло.

Нехватка подготовленных учителей ощущается во многих странах. Различия в педагогической подготовке ограничивают сферу проведения простого странового сквозного сопоставления⁵⁶, однако значительные расхождения между регионами вполне очевидны. В начальном образовании медианное значение доли подготовленных учителей в общей численности учительских кадров варьирует от 68% в Южной и Западной Азии до 100% в арабских государствах (см. Приложение, статистическую таблицу 10А). Заметны и расхождения между странами. В Ливане, например, подготовку получили только 13% учителей, что означает в среднем наличие одного подготовленного учителя на 110 учащихся (диаграмма 2.41). В Мозамбике доля подготовленных учителей выше (65%), но в силу того, что их общее число недостаточно, соотношение числа учащихся к числу подготовленных учителей очень велико – 104:1. Почти в половине из 40 стран, по которым имеются данные и за 1999 г. и за 2006 г., процент подготовленных учителей (см. Приложение, статистическую таблицу 10А) за этот период увеличился, иногда весьма значительно. Багамские Острова,

Диаграмма 2.41 Сопоставление значений СУУ с показателями соотношения числа учащихся и числа подготовленных учителей в начальной школе, 2006 г.



Источник: База данных СИУ.

Мьянма, Намибия и Руанда увеличили долю подготовленных учителей примерно на 50%⁵⁷. Однако более чем треть стран, включая Бангладеш, Непал и Нигер, двигались в противоположном направлении – в них процент подготовленных учителей сократился.

56. Институциональное качество изначального педагогического образования, выборочность программ и возможности и потребности, связанные с профессиональным ростом, широко варьируют.

57. В рамках Долгосрочного плана развития базового образования Мьянмы (2001/02-2030/31 гг.) первые пять лет были посвящены сокращению числа недипломированных учителей и расширению сети педагогических училищ. В соответствии с планом были введены двухлетние программы изначальной педагогической подготовки и увеличен набор учителей начальной школы и первых классов средней школы на курсы повышения квалификации в 20 педагогических училищах. За этот период два педагогических института (в Янгоне и Садаинге) обеспечили выпуск большего числа программ педагогической подготовки для учителей старших классов средней школы.

Чрезмерные значения СУУ, нехватка подготовленных учителей и вопросы, связанные с преподавательскими навыками, говорят о том, что управление сталкивается с многообразными проблемами. Нехватка учителей часто является результатом недостаточного финансирования образования и сомнительной системы мотиваций для стимулирования набора преподавательских кадров и уменьшения их текучести. Педагогическая подготовка – в особенности, учителей для начальной школы – зачастую носит разрозненный и неполный характер, а подчас просто отсутствует. Стоящие перед многими странами трудности, связанные с увеличением числа учителей начальных школ, объясняются тем, что эти страны пока что не добились достаточного расширения среднего образования для того, чтобы обеспечить выпуск нужного числа кандидатов для программ педагогической подготовки.

Диспропорции внутри стран

Общая численность учителей и национальные показатели СУУ бросают определенный свет на состояние системы образования, но часто маскируют диспропорции в отношении распределения учителей внутри страны, связанные с местонахождением, уровнем дохода и типом школы. Эти диспропорции влияют на ту степень, в которой страна действительно предоставляет каждому возможность для получения образования хорошего качества. Во многих странах распределение учителей происходит неравномерно, что ведет к большим диспропорциям в значениях СУУ. В 2005 г. в Непале в округе Дхануса, находящемся в центральном регионе, значение СУУ составило 82:1 – в два раза выше среднего национального показателя (Sherman and Poirier, 2007). Почти в половине из 72 округов страны этот показатель составляет не менее 40:1, в то время как остальные округа хорошо укомплектованы учителями, которые подчас работают в классах с очень небольшим числом учащихся. Аналогичным образом, значение СУУ в штате Байелса (Нигерия) в пять раз превышает этот показатель в Лагосе. Значения СУУ могут в большой степени варьировать даже в рамках местных административных районов: обследование, проведенное в 2004 г. в 10 из 493 подокругов Бангладеш, выявило колебания значений СУУ от 36:1 до 93:1 (Ahmed et al., 2007). Географические диспропорции в распределении учителей часто совпадают с диспропорциями в отношении социально-экономического статуса местного населения. Дети из более богатых семей часто учатся в школах, характеризующихся более низкими показателями СУУ и более высокой долей

подготовленных учителей, чем школы, которые посещают более бедные учащиеся.

Показатели СУУ, как правило, выше в городах, чем в сельской местности, однако неквалифицированные учителя часто сосредоточены именно в сельских районах. Менее высокие значения СУУ в сельской местности связаны с многими факторами, от невысокой плотности населения до пониженного спроса на образование, и необязательно говорят о большей справедливости, как это подтверждается более подробным изучением состава преподавательских кадров:

- В Боливии многие учителя работают на временных контрактах. От них не требуют ни преподавательского диплома, ни даже наличия опыта преподавания. Такие учителя составляют 19% преподавательского контингента в среднем по стране и 56% – в сельской местности (World Bank, 2006a).
- В Гане не имеющие подготовки учителя в основном сосредоточены в северном регионе страны, характеризующем самыми низкими показателями экономического развития и самым большим числом детей, не охваченных школьным образованием. В 2004–2005 гг. процентная доля получивших подготовку учителей в 40 наиболее обездоленных округах страны была на треть ниже, чем в других округах (Akyeampong et al., 2007).
- В Индии большинство неподготовленных или недостаточно подготовленных учителей сосредоточено в сельских районах и работает с наиболее бедными и наиболее обездоленными детьми (Govinda and Bandyopadhyay, 2008).

Показатели СУУ зависят также от того, какое финансирование имеет школа – государственное или иное. Во многих странах между государственными и негосударственными провайдерами наблюдаются значительные диспропорции. В Бангладеш, например, в государственных школах среднее значение СУУ составляет 64:1, тогда как в негосударственных школах – 40:1. Учителя государственных школ Джибути и Руанды работают в классах, где среднее число учащихся более чем в два с половиной раза выше, чем в частных школах (диаграмма 2.42). В результате высокой вероятности посещения более бедными детьми школ государственного сектора неравные значения СУУ одновременно и отражают, и усиливают несправедливость более широкого характера.

Дети из более богатых семей часто учатся в школах, характеризующихся более низкими показателями СУУ и более высокой долей подготовленных учителей, чем школы, которые посещают более бедные учащиеся

СУУ служит важным, пусть даже несколько вводящим в заблуждение, численным показателем распределения учителей в национальных рамках. Однако на качестве преподавания и обучения находящихся в классе детей сказываются и другие факторы. Поэтому даже благоприятные численные показатели могут скрывать проблемы более широкого характера.

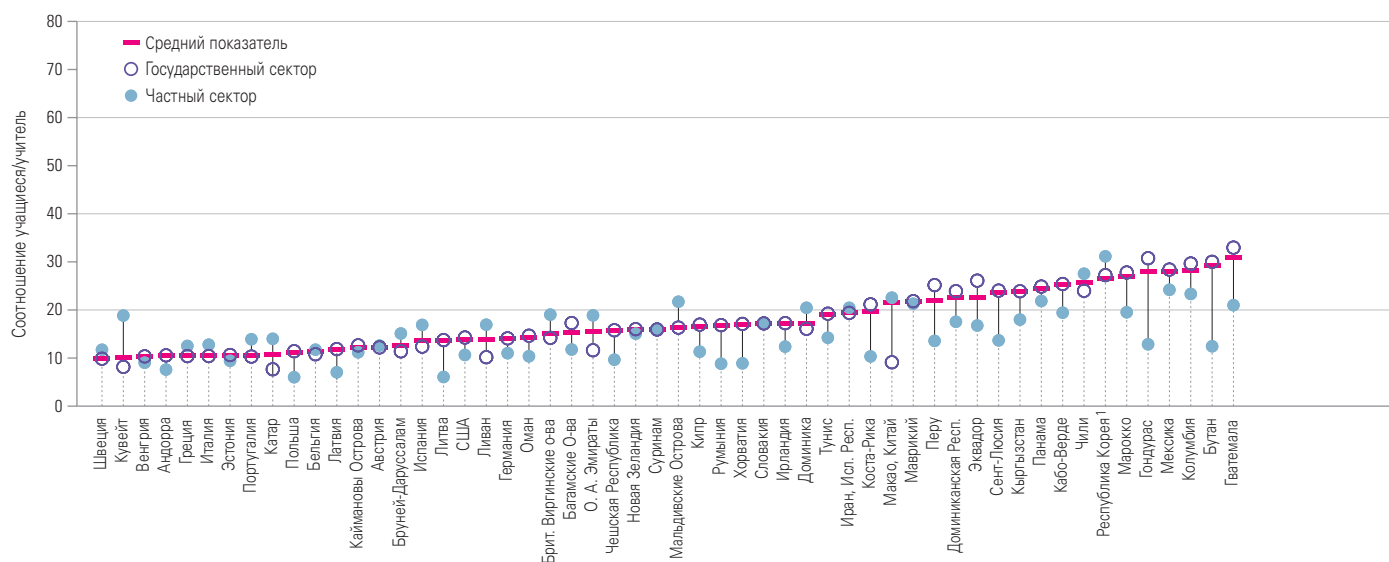
Другие факторы, влияющие на качество преподавания и обучения

Абсентеизм учителей. Подсчитанное число учителей, отраженное в статистических данных по вопросам занятости, не гарантирует их присутствия в классе. Исследование, проведенное недавно в шести странах, показало, что уровни абсентеизма учителей в начальных школах в среднем составили 19% и достигли 25% в Индии и 27% в Уганде (Chaudhury et al., 2006). Данные по Гане, Индии, Объединенной Республике Танзании и Южной Африке позволяют предположить, что абсентеизм учителей более заметен в государственных школах, школах с более бедной инфраструктурой, сельских районах, более бедных штатах и в школах, где учатся дети с более низким социально-экономическим статусом (Kremer et al., 2005; Sumra, 2006; van der Berg and Louw, 2007; World Bank, 2004). Высокие уровни абсентеизма учителей непосредственным образом сказываются

на объеме учебного времени и результатах обучения, а также на национальных расходах и затратах на образование. В странах, охваченных исследованием САКМЕК II, абсентеизм учителей оказал существенное отрицательное воздействие на результаты тестов по математическим дисциплинам (van der Berg and Louw, 2007). Экономические затраты, связанные с абсентеизмом учителей, составляют в Перу 10% от текущих расходов на начальное образование, в Уганде – 24%. По оценке, полученной в ходе недавнего исследования, в Индии связанные с абсентеизмом учителей расходы достигают примерно двух миллиардов долларов в год (Patrinos and Kagia, 2007).

ВИЧ/СПИД. Уровни смертности среди учителей в связи с ВИЧ/СПИДом снижаются или более или менее стабилизировались (Bennell, 2006), однако эпидемия продолжает оказывать разрушительное воздействие на учителей и на системы образования. В Южной Африке распространенность ВИЧ/СПИДа среди учителей в 2004 г. составила 13%; прогностический анализ говорит о небольшом снижении этого показателя к 2015 г. (Bennell, 2005b). В Кении, где число ВИЧ-инфицированных учителей оценивается в 14 500 человек, ежедневно от СПИДа умирают от четырех до шести учителей (Bennell, 2005b; UNESCO, 2007b). В Мозамбике ВИЧ/СПИД ежегодно убивает тысячу учителей, и подсчитано, что в текущем

Диаграмма 2.42 Диспропорции СУУ в отношении государственных и частных начальных школ, 2006 г.



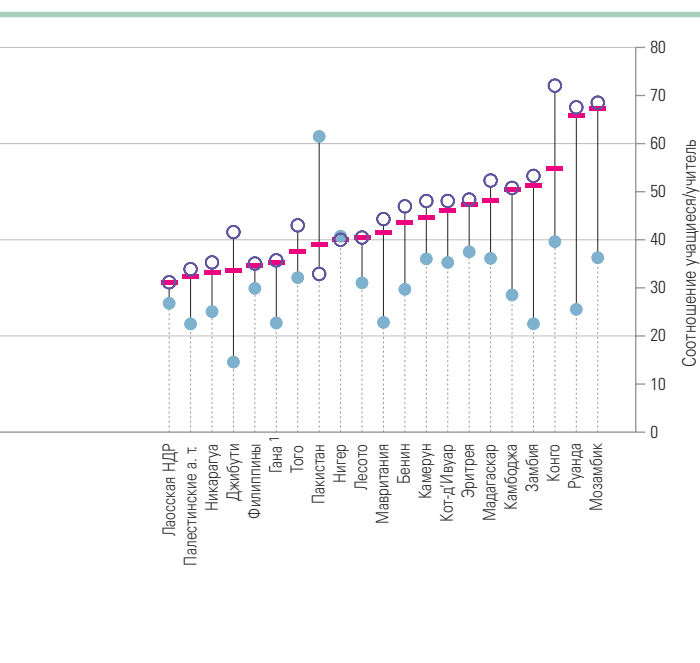
1. Данные за учебный год, завершившийся в 2007 г.
 Источник: База данных СИУ.

десятилетия он унесет жизни 19 200 учителей и 100 официальных лиц системы образования (Reuters, 2007). Среди учителей, страдающих от ВИЧ/СПИДа, больше вероятность абсентеизма или перевода на другое место службы (особенно в сельских районах, вдали от медицинских учреждений) в результате случайных инфекций.

Плохое моральное состояние и слабая мотивация подрывают эффективность работы учителей. Текучесть и абсентеизм преподавательских кадров, а также качество преподавания в очень большой степени зависят от уровня мотивации учителей и их удовлетворенности своей работой. Имеющиеся данные заставляют предположить, что в отношении морального состояния учителей многие страны сталкиваются с настоящим кризисом, в основном связанным с низкой заработной платой, плохими условиями труда и ограниченными возможностями профессионального роста (Bennell and Akyeampong, 2007; DFID

and VSO, 2008). Обследования, проведенные в 11 развивающихся странах (см. выше раздел «Факторы, связанные со школой»), выявили, что удовлетворенность учителей 4 классов своей работой находится на низком уровне. В некоторых случаях серьезнейшую обеспокоенность вызывают проблемы, связанные с заработной платой: в Аргентине, Перу, Уругвае и Филиппинах, например, менее трети учителей 4 классов расценили свою заработную плату как адекватную (Zhang et al., 2008). Мотивация, как правило, находится на более низком уровне у учителей, работающих в больших классах и в школах, которые плохо обеспечены ресурсами или в которых учатся дети, представляющие социально обездоленные группы. Поднимаемые в настоящем разделе вопросы относятся к самой сути проблем, стоящих перед правительствами в области образования. Проблематика набора, подготовки, финансирования деятельности и мотивации учителей рассматривается в главе 3. □

В Мозамбике ВИЧ/СПИД ежегодно убивает тысячу учителей



Образование для всех: измерение общих достижений

Каждая цель важна сама по себе, однако в конечном счете решающее значение имеет прогресс на всех направлениях

Цели ОДВ представляют собой нечто большее, чем просто сумму их элементов. Каждая цель важна сама по себе, однако в конечном счете решающее значение имеет прогресс на всех направлениях. Обеспечение ВНО без реализации политики, содействующей развитию детей младшего возраста, гендерному паритету на ступенях, следующих за начальным образованием, или грамотности взрослых, поставило бы под угрозу достижение ОДВ в целом. Продвижение на всех направлениях оказывает благотворное суммарное воздействие взаимодополняющего характера. И напротив, замедленный прогресс в одной области может отрицательно сказаться на высоких результатах, достигнутых в других областях.

Индекс развития ОДВ

Индекс развития ОДВ (ИРО) является композитным показателем, позволяющим оценивать прогресс в достижении ОДВ в целом. В идеальном случае ИРО должен отражать все шесть Дакарских целей, однако на практике это пока сделать трудно. По большинству стран отсутствуют достоверные и сопоставимые данные, касающиеся Цели 1 (Воспитание и образование детей младшего возраста), а Цель 3 (Учебные потребности молодежи и взрослых) с трудом поддается измерению и мониторингу. Таким образом, ИРО охватывает лишь следующие четыре цели ОДВ, которые легче всего поддаются количественной оценке, придавая равный вес показателям по каждой из них:

58. Общий НКО начальным образованием измеряет долю детей начального школьного возраста, записанных либо в начальную, либо в среднюю школу.

59. Используемые данные в области грамотности основываются на «конвенциональных» методах оценки (личные свидетельства и свидетельства третьих лиц или опосредованные показатели достижения определенного уровня) и поэтому должны интерпретироваться с осторожностью – они не основываются ни на каких тестах и могут завышать действительный уровень грамотности.

60. В отношении стран, где продолжительность начального образования составляет менее пяти лет, в качестве показателя используется доля доучившихся до последнего класса начальной школы.

61. Более подробное объяснение обоснованности ИРО и методологии его применения см. в разделе «Индекс развития ОДВ» в Приложении, где также приводятся подробные сведения о значениях ИРО за 2006 г. и о распределении стран в соответствии с этим показателем.

62. В число уязвимых государств, не охваченных ИРО, входят Ангола, Афганистан, Вануату, Гаити, Гамбия, Гвинея-Бисау, Демократическая Республика Конго, Кирибати, Коморские Острова, Конго, Кот-д'Ивуар, Либерия, Папуа-Новая Гвинея, Соломоновы Острова, Сомали, Судан, Сьерра-Леоне, Тимор-Лешти, Узбекистан и Центральноафриканская Республика.

63. Общий НКО начальным образованием остается примерно на уровне 90% в Армении, Беларуси и Грузии; столько же составляет средний уровень грамотности взрослых в Объединенных Арабских Эмиратах.

- Всеобщее начальное образование (Цель 2), определяемое посредством общего нетто-коэффициента охвата начальным образованием⁵⁸;
- Грамотность взрослых (Цель 4), выраженная в уровне грамотности среди лиц в возрасте 15 лет и старше⁵⁹;
- Гендерный паритет и равенство (Цель 5), выраженные в гендерно-ориентированном индексе ОДВ (ГОИ), который является средним значением индексов развития ОДВ в отношении БКО начальным и средним образованием, а также уровня грамотности взрослых;
- Качество образования (Цель 6), выраженное долей доучившихся до 5 класса⁶⁰.

Значение ИРО для отдельной страны – это арифметическое среднее вышеперечисленных четырех опосредованных показателей, которое колеблется от 0 до 1, где 1 обозначает полное достижение ОДВ⁶¹. За учебный год, завершившийся в 2006 г., имелась возможность рассчитать значения ИРО по 129 странам, которые представлены по регионам в существенно различающейся степени – от 40% стран в Восточной Азии и Тихом океане до 80% и более в Центральной и Восточной Европе и в Северной Америке и Западной Европе (таблица 2.19). Ограниченный характер данных не позволяет получить полную картину достижения ОДВ в целом. Эта картина не охватывает многие страны, большинство из которых ОЭСР относит к категории уязвимых государств⁶², включая страны, находящиеся в состоянии конфликтов или недавно их пережившие.

Из 129 стран, по которым можно рассчитать ИРО за 2006 г.:

- 56 – на пять стран больше, чем в 2005 г. – либо достигли четырех целей ОДВ, в наибольшей степени поддающихся количественной оценке, либо приближаются к ним и имеют средние значения ИРО на уровне 0,95 или выше. Большинство из этих стран с высокими достижениями находится в развитых регионах. За некоторыми исключениями⁶³, они достигли сбалансированного прогресса в отношении четырех целей ОДВ, включенных в этот индекс.
- 44 страны, главным образом в регионах Латинской Америки и Карибского бассейна, арабских государств и Африки к югу от Сахары, занимают промежуточное положение относительно достижения ОДВ в целом, и

Таблица 2.19 Распределение стран по значениям ИРО и по регионам, 2006 г.

	Далеки от ОДВ: ИРО ниже 0,80	Промежуточное положение: ИРО между 0,80 и 0,94	Близи к ОДВ: ИРО между 0,95 и 0,96	Цели ОДВ достигнуты: ИРО между 0,97 и 1,00	Промежуточная выборка	Общее число стран
Африка к югу от Сахары	17	9		1	27	45
Арабские государства	4	9	2		15	20
Центральная Азия		1	2	4	7	9
Восточная Азия и Тихий океан	2	5	2	4	13	33
Южная и Западная Азия	5		1		6	9
Латинская Америка и Карибский бас.	1	18	3	2	24	41
Северная Америка и Зап. Европа			2	19	21	26
Центральная и Восточная Европа		2	4	10	16	21
Всего	29	44	16	40	129	204

Источник: Приложение, Индекс развития ОДВ, таблица 1.

значения ИРО у них варьируют от 0,80 до 0,94. Большинство этих стран демонстрируют неравномерный прогресс. Хотя охват начальным образованием в этих странах может быть высоким, происходит отставание в других областях, таких как грамотность взрослых (Алжир, Белиз, Египет, Замбия, Кения, Свазиленд, Тунис), качество образования, измеряемое в виде процентной доли доучившихся до пятого класса (Доминиканская Республика, Мьянма, Сальвадор, Сан-Томе и Принсипи, Филиппины, Эквадор), или в обеих этих областях.

- 29 стран – больше одной пятой из числа стран, для которых рассчитывался ИРО, – отстают от остальных, имея значения ИРО ниже 0,80. В этой группе больше всего стран Африки к югу от Сахары, причем значения ИРО ниже 0,60 отмечаются в Буркина-Фасо, Мали, Нигере, Чаде и Эфиопии. В эту категорию входят также страны в других регионах, включая четыре арабских государства и пять из шести стран в Южной Азии. За исключением нескольких стран, в которых охват образованием детей начального школьного возраста является относительно высоким (Бангладеш, Индия, Камбоджа, Мадагаскар, Малави, Никарагуа), перед этими странами с низкими значениями ИРО стоит целый ряд проблем: низкий уровень охвата образованием, широко распространенная неграмотность среди взрослых, гендерное неравенство и низкое качество образования.

Прогресс на пути к ОДВ в целом

Изменения в ИРО за период 1999-2006 гг. могут быть проанализированы только для 45 стран.

В 31 из них отмечалось увеличение – в отдельных случаях значительное (диаграмма 2.43). Даже несмотря на то, что в Мозамбике, Непале и Эфиопии абсолютные значения ИРО остаются низкими, они увеличились более чем на 20%. В 14 странах ИРО сократился. Наибольшее падение этого показателя отмечалось в Чаде, который в 2006 г. занимал по уровню ИРО последнее место, далеко отставая от других стран.

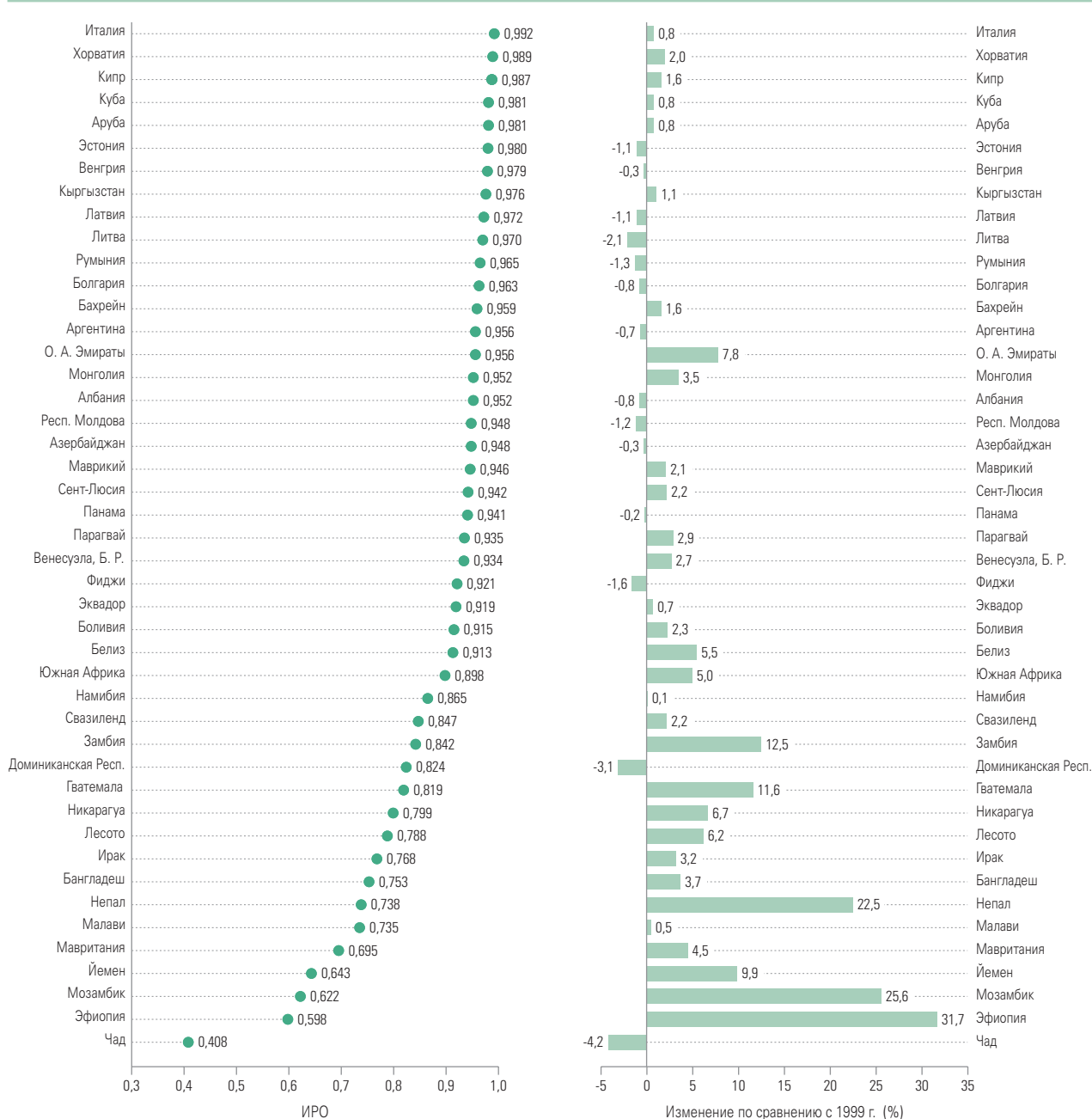
Основным фактором улучшения ИРО было расширение охвата школьным образованием. Общий нетто-коэффициент охвата начальным образованием в 45 странах вырос в среднем на 7,3%. В Эфиопии он увеличился более, чем вдвое: с 35% в 1999 г. до 72% в 2006 г. В этой стране также значительно возросли показатели грамотности взрослых (+35%) и достигнутого уровня образования (+14%). В Йемене существенный рост общего НКО в начальном образовании, показателей грамотности взрослых и гендерного паритета и равенства более чем компенсировал значительное уменьшение процентной доли доучившихся до пятого класса (-24%), в результате чего общий ИРО увеличился на 10%. Для большинства из 14 стран, где ИРО за период 1999-2006 гг. сократился, важным фактором было низкое качество образования.

Общие достижения в области ОДВ: неравенство внутри стран, как правило, сохраняется

ИРО дает общую картину на основе средних национальных показателей. Однако прогресс в направлении образования для всех, как это подразумевает слово «всех», должен в равной мере распространяться на все общество. Один из недостатков стандартного ИРО состоит

Основным фактором улучшения ИРО было расширение охвата школьным образованием

Диаграмма 2.43 ИРО в 2006 г. и его изменение по сравнению с 1999 г.

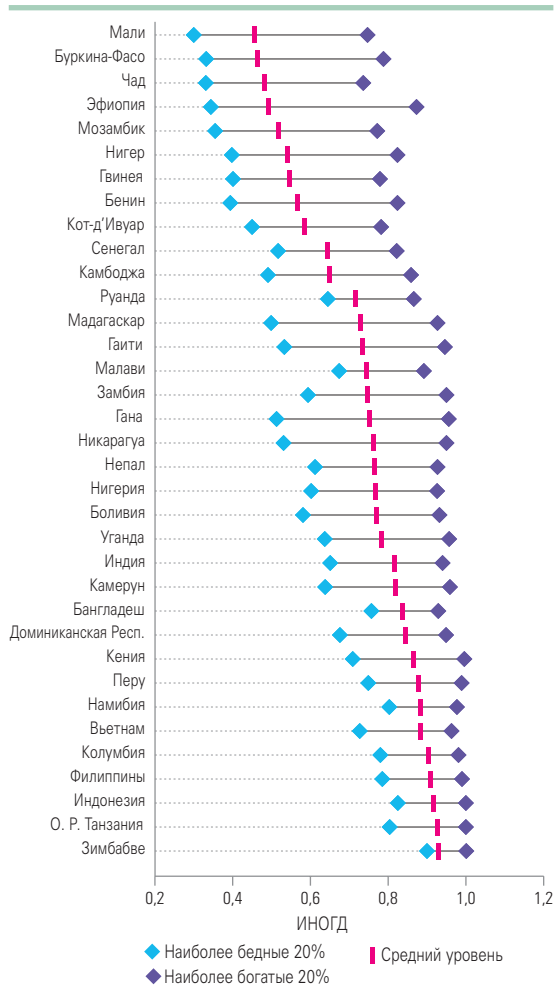


Примечание: Включены только те страны, по которым значения ИРО имеются за 1999 г. и 2006 г.
 Источник: Приложение, Индекс развития ОДВ, таблица 1.

в том, что он не отражает вариации внутри стран, обусловленные уровнями благосостояния и другими факторами обездоленности. Для устранения этого недостатка был разработан индекс неравенства в области ОДВ по группам с различными уровнями дохода (ИНОГД), который был применен в отношении

35 развивающихся стран с использованием данных обследований домохозяйств (Harttgen et al., 2008). ИНОГД использует иной набор показателей для количественной оценки, сходной с ИРО, показывая распределение общих достижений в области ОДВ внутри стран с учетом таких факторов, как благосостояние

Диаграмма 2.44 Индекс неравенства в области ОДВ в разбивке по квинтилям благосостояния, данные по отдельным странам за последний год, в отношении которого они имеются



Источник: Обследования домашних хозяйств в областях демографии и здравоохранения, расчеты см. в Harttgen et al. (2008).

и местоположение (город или сельская местность)⁶⁴.

ИНОГД говорит о том, что существуют значительные диспропорции в общих достижениях в области ОДВ между группами с разными уровнями дохода в большинстве из этих 35 стран. Различия внутри стран почти столь же велики, как и между странами (диаграмма 2.44). Диспропорции особенно заметны в Бенине, Буркина-Фасо, Мали, Мозамбике, Нигере, Чаде и Эфиопии; в этих странах значение ИНОГД для наиболее богатой группы более чем вдвое выше уровня наиболее бедной группы. В Эфиопии, где неравенство в рамках общего прогресса в направлении ОДВ распространено

наиболее широко, ИНОГД в 2003 г. составил 0,873 для самого богатого квинтиля и 0,344 для наиболее бедного. Диспропорции в рамках групп с определенными уровнями дохода были менее заметны в семи странах, включая Зимбабве, Индонезию, Колумбию, Объединенную Республику Танзанию и Филиппины. В этих наиболее успешных странах самый богатый квинтиль продемонстрировал максимальное значение ИНОГД, составляющее 1,00.

Чем выше среднее значение ИНОГД, тем меньше неравенство в образовании. Хотя неравенство в отношении групп с разными уровнями дохода в разных странах находится на совершенно разном уровне, общая тенденция вполне очевидна: страны с лучше функционирующими системами образования не только отличаются более высокими достижениями в области ОДВ, определяемыми с помощью ИРО, но и меньшим неравенством.

Прогресс в плане общих достижений ОДВ приносит пользу беднейшим слоям населения в большинстве стран. Определяемые при помощи ИНОГД различия между наиболее богатыми и наиболее бедными 20% населения сократились примерно в трех четвертях из 35 стран. В Бенине, Индии, Непале и Эфиопии это сокращение было наиболее существенным и составило 15% и более. С другой стороны, неравенство в общих достижениях в области ОДВ между самыми богатыми и самыми бедными домохозяйствами увеличилось в остальных странах, в том числе в Кении и Нигерии, где медианное значение ИНОГД несколько сократилось.

Общие достижения в области ОДВ выше в городах, чем в сельских районах, независимо от группы, определяемой по уровню дохода. В особенно обездоленном положении находятся сельские жители в Буркина-Фасо, Мали, Чаде и Эфиопии, где городской ИНОГД вдвое превышает уровень, отмечаемый в сельских районах. Более тщательный анализ взаимодействия между уровнем благосостояния и местом проживания показывает воздействие фактора нищеты в сельских районах. Уровень неравенства в области образования между группами, определяемыми по уровню благосостояния, который измеряется при помощи ИНОГД как соотношение между наиболее богатым и наиболее бедным квинтилем, как правило, выше в сельских районах, чем в городских, примерно в двух третях из 35 стран. В Гаити, Гане, Никарагуа и Чаде соотношение между наиболее богатыми и наиболее бедными близко к двум в сельских районах. Однако в других странах, включая Бенин, Камбоджу и Мозамбик, бедные городские слои находятся в более обездоленном положении. ■

Уровень неравенства в области образования между группами, определяемыми по уровню благосостояния, как правило, выше в сельских районах, чем в городских, примерно в двух третях из 35 стран.

64. Есть три основных отличия ИНОГД от ИРО. Во-первых, вместо общего ИНОГД начальным образованием используется общий нетто-коэффициент посещаемости в начальном образовании. Во-вторых, поскольку многие обследования домашних хозяйств не охватывают вопросы уровня грамотности, этот компонент ИНОГД основывается на процентной доли лиц в возрасте от 15 до 25 лет, имеющих образование продолжительностью не менее пяти лет. Наконец, доля доучившихся до определенного класса для целей ИНОГД определяется как процентная доля лиц в возрасте от 17 до 27 лет, которые, по их словам, имеют образование продолжительностью не менее трех лет, от числа тех, кто, по их словам, имеют образование продолжительностью не менее одного года.



© Gurinder Osan/AP/SIPA

Они живут в разных мирах: школьницы и беспризорники в Нью-Дели



Глава 3

Повышение качества и обеспечение справедливости: важная роль управления

Во многих странах были осуществлены далеко идущие реформы в области управления образованием. В настоящей главе рассматриваются вопросы управления и меры по реформированию в четырех важных областях: финансы, управление школами, наем и распределение учителей и планирование образования. Напрашиваются два основных вывода. Первый заключается в том, что не существует какого-либо общего рецепта эффективного управления – каждой стране приходится разрабатывать собственную национальную и местную стратегии. Второй вывод состоит в том, что правительства во всех странах мира уделяют недостаточно внимания вопросам равенства в ходе планирования реформ управления.

Введение _____	148
Финансирование образования в интересах равенства _____	153
Выбор, конкуренция и право голоса: реформа управления школой и ОДВ _____	178
Укрепление руководства учителями и мониторинг _____	201
Комплексный подход к образованию и сокращению нищеты: недостающее звено _____	219

Введение

Термин «управление» несет с собой представление о каких-то абстрактных политических, административных и управленческих процессах. Поэтому очень легко упустить из виду то реальное воздействие, которое управленческая практика в области образования может оказывать на жизнь обычных людей, надежды и чаяния родителей и детей, а также на перспективы развития человека в разных странах.

Чтобы понять, почему эффективное управление в области образования имеет такое значение, следует рассмотреть альтернативу – отсутствие эффективного управления. Неэффективное управление ведет к тому, что родителям и общинам приходится иметь дело с неподотчетным образованием, которое не реагирует на их потребности. Оно усугубляет положение, при котором системы образования не в состоянии повысить результативность обучения. Из-за него дети в общинах и регионах не имеют возможности пользоваться базовыми учебными материалами и услугами квалифицированных и мотивированных учителей. В некоторых случаях неэффективное управление также означает, что выделенные финансовые средства не доходят до школ.

Плохое управление образованием сказывается на всем обществе в целом. Однако всегда сильнее других страдают от этого бедные слои населения. Напротив, эффективное управление подразумевает не только прозрачность и подотчетность, но и обязательство, что все граждане будут располагать равными возможностями. В отличие от зажиточных семей, которые могут позволить себе оплачивать образование детей в частных школах, семьи с низкими уровнями дохода зависят от государства, когда речь идет об образовании их детей. Когда услуги в области образования имеют низкое качество, являются недоступными или дорогими, то страдают от этого именно малоимущие. Показателями плохого управления образованием являются значительный разрыв в финансировании зажиточных и бедных районов, предоставление таких образовательных услуг, которые недоступны для бедных, а также отсутствие внимания к стратегиям охвата образованием тех, кто оказался в неблагоприятном положении. Несостоятельность борьбы с коррупцией, что является еще одним проявлением неэффективности управления, имеет особенно тяжкие последствия для малоимущих семей. Когда финансовые средства не доходят до школ или когда школы незаконно взимают плату за

обучение, то именно бедные семьи лишаются возможности оплачивать образование своих детей.

Что означает надлежащее управление

Когда речь идет об управлении, имеется в виду наличие соответствующих учреждений, правил и норм, с помощью которых разрабатывается и осуществляется политика и обеспечивается подотчетность. Реформа управления в своем самом широком смысле означает изменение правил игры путем изменения процессов принятия и претворения в жизнь решений в интересах членов какой-либо организации или общества (Rodrik, 2008). Однако управление не ограничивается абстрактными институциональными процессами или официальными правилами. Речь идет также о взаимных отношениях между различными властными структурами, действующими в обществе. На самом базовом уровне системы управления определяют порядок принятия решений в области политики, характер распределения ресурсов в обществе и формы обеспечения подотчетности правительств.

Надлежащее управление является сейчас центральным пунктом международной повестки дня в области развития. Если выйти за пределы образования, то надлежащее управление рассматривается в качестве условия увеличения экономического роста, ускоренного сокращения масштабов нищеты и улучшения предоставляемых услуг. Наиболее широко используемые данные по показателям эффективности говорят о том, что цели в этой области охватывают самый широкий круг вопросов, начиная с укрепления демократии на основе многопартийности и кончая уменьшением коррупции, укреплением законности, усилением подотчетности государственных учреждений и расширением участия граждан и усилением их голоса в общественной жизни (Kaufmann et al., 2007).

Лишь немногие рассматривают проблему совершенствования управления в ее взаимосвязи с указанными выше различными аспектами, большинство же утверждает, что от прогресса в этой области зависит успешность решения задач в области развития (Rodrik, 2008). Как считает одна группа авторов, «надлежащее управление является идеалом, в котором политические процессы воплощают волю народа в государственную политику и устанавливают правила, с помощью которых всем членам общества обеспечивается эффективное и действенное предоставление услуг» (Crouch and Winkler, 2007, p. 1). Больше споров идет о

выборе политики для достижения желаемой цели – надлежащего управления. Ведь для этого может потребоваться осуществление далеко идущих политических реформ и изменение формата учрежденческих механизмов. Это часто забывается донорами, которые иногда представляют своим партнерам-бенефициарам длинный перечень того, что должно быть сделано для ведущей к надлежащему управлению реформы, не считаясь при этом с приоритетами или с осуществимостью предлагаемых мер с политической точки зрения (Grindle, 2004). В более широком плане дискуссия по вопросам надлежащего управления редко касается отношений между различными структурами власти и тех «неприкасаемых» интересов, которые могут оказаться затронутыми реформой управления.

При этом так и не получает признания тот факт, что важную роль играют национальные и местные условия. Когда дело доходит до самой реформы управления, то оказывается, что то, что «работает» в одних условиях, неприменимо в других. И нет никаких гарантий того, что прогресс в деле надлежащего управления, измеряемый с помощью стандартных показателей, поможет решению более широких проблем развития.

Управление образованием – Дакарские рамки действий и другие ориентиры

Управление образованием является не просто системой администрирования и менеджмента в области образования в какой-либо стране. В своем самом широком понимании проблема управления связана с формальными и неформальными процессами, в рамках которых определяется политика, выявляются приоритеты, распределяются средства и осуществляется реформа наряду с ее мониторингом. Управление является проблемой не только для центрального правительства, но и для каждого уровня системы, начиная с министерства образования и кончая работой в классе и участием общины. В конечном счете, речь идет о распределении властных полномочий на принятие решений на всех уровнях.

Предоставление образовательных, как и любых других, услуг зависит от того, каким образом осуществляется управление в более широком контексте. Если демократия, прозрачность и верховенство закона недостаточно развиты, то страдает подотчетность и сокращается участие. В рамках сектора образования

Плохое управление сказывается на всем обществе в целом, однако всегда сильнее других страдают от этого бедные слои населения

структуры управления объединяют большое число участников образовательного процесса и определяют условия их взаимодействия. Наличие у родителей возможности принимать участие в принятии решений, касающихся работы школ, добиваться того, чтобы школы и учителя были подотчетны, добиваться доступа к информации – все это зависит от распределения прав и обязанностей в рамках систем управления. Действующие в рамках управления правила определяют также принятые властями правила найма, распределения и подготовки учителей. Системы управления оказывают существенное воздействие на навыки и мотивацию, с которыми учителя приходят в школу. За стенами школы они определяют характер отношений между школьными органами, местными властями и центральным правительством. Они определяют, кто устанавливает приоритеты и принимает решения по ключевым вопросам, начиная с учебных программ и кончая управлением работой учителей, а также кто осуществляет мониторинг школ и контроль над их работой. В области финансов управление образованием заключается в определении приоритетов и в привлечении и распределении финансовых средств, а также в управлении ими.

Как видно из приведенного выше далеко не полного перечня, с управлением связано большое число участников образовательного процесса и широкий круг учреждений и ведомств, что сказывается практически на всех решениях, принимаемых в отношении образования. Внутри любой страны взаимоотношения между участниками образовательного процесса и правительственными учреждениями могут носить чрезвычайно сложный и очень разный характер. Аналогичным образом, изменение в управлении может означать самые разные вещи в различных условиях. Например, децентрализация может приводить к передаче полномочий от одного органа другому в одной области (например, наем учителей), но не в другой (например, оплата работы учителей или содержание учебной программы). Речь может идти об ослаблении политических полномочий при сохранении высоко централизованной ответственности за финансовые решения.

В Дакарских рамках действий не определена всеобъемлющая повестка дня в области реформы управления. Однако в них зафиксированы определенные принципы широкого характера. В соответствии с ними правительства взяли на себя обязательство «разрабатывать системы управления и

руководства образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности». Прогресс в этих областях, помимо своей самооценки, был определен в качестве составляющей стратегии, направленной на то, чтобы правительства действовали «для более эффективного удовлетворения самых разнообразных и постоянно меняющихся потребностей учащихся» (UNESCO, 2000. Expanded Commentary, para. 55). И хотя в Дакарских рамках не содержится какого-либо общего рецепта надлежащего управления, в них говорится о необходимости «перейти (...) к более децентрализованному и демократическим формам принятия решений, их выполнения и мониторинга на более низких ступенях подотчетности».

Многое из сказанного выше созвучно тем центральным темам, которые поднимаются в ходе более широких дебатов по вопросам управления. Создание основанных на большей подотчетности и более широком участии систем для предоставления образовательных услуг является широко распространенной целью в области реформы государственной службы. Децентрализация – передача политических, административных и налоговых полномочий более низким ступеням государственного управления – служит одной из самых распространенных моделей управленческих реформ за последние два десятилетия. И хотя часто децентрализация предопределяется налоговыми соображениями, правительства неизменно представляют ее в качестве меры, направленной на приближение уровня принятия решений к народу, которого эти решения касаются.

Исходная посылка, лежащая в основе подходов к реформам управления, предусматривающим передачу полномочий на более низкие уровни, заключается в том, что эти подходы по своей сути способствуют обеспечению большей справедливости. Для расширения прав и возможностей часто предлагается обеспечить более высокую степень подотчетности провайдеров образовательных услуг перед общинами, на службе которых они находятся, одновременно предоставив таким общинам более важную роль в принятии решений. Широко распространенное убеждение заключается в том, что, если полномочия на принятие решений изъять у далеких от общин правительственных учреждений и придать этому процессу более локальный и прозрачный характер, то это изменит структуру мотивации и подтолкнет провайдеров образовательных услуг к тому, чтобы более чутко относиться

Образовательные услуги зачастую являются недоступными, неэффективными, слишком дорогими или сомнительными с точки зрения качества

к потребностям и нуждам малоимущих слоев населения.

Радикальные реформы управления образованием проводятся уже почти два десятилетия, а их результаты по-прежнему вызывают споры. Несмотря на сохраняющийся энтузиазм, имеется удивительно мало сведений о том, что проводившаяся до сих пор политика в области управления действительно привела к повышению качества образования и большему равенству. Это верно не только в отношении стран, где реформа управления образованием ограничивалась отдельными элементами его системы, но и в отношении таких радикальных реформ управления, которые были проведены в Уганде, Чили и Южной Африке (Crouch и Winkler, 2007).

Оценка реформы управления является трудным делом. Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу образования для всех изучила вопрос о том, где в 184 странах находятся центры принятия решений по широкому кругу проблем, связанных с образованием, начиная с таких областей, как составление учебных программ и планов и школьная инфраструктура, и кончая вопросами найма и оплаты труда учителей, финансирования и распределения ресурсов (см. «Модели принятия решений» в Приложении, стр. 300). Сама сложность систем управления затрудняет отслеживание процессов принятия решений в этих областях даже в масштабах одной страны. Межстрановый анализ представляет собой еще более рискованное занятие. Тем не менее, несмотря на все хитросплетения уровней, на которых принимаются решения, удалось выявить некоторые общие закономерности. Одна из наиболее удивительных из них заключается в том, что, несмотря на частые заявления правительств в поддержку децентрализации, многие решения по-прежнему принимаются центральными органами власти.

Хотя системы управления в разных странах мира и отличаются друг от друга, у многих есть одна общая черта. Они предоставляют такие образовательные услуги, которые зачастую являются недоступными, неэффективными, слишком дорогими или сомнительными с точки зрения качества. Изменение таких систем приобретает решающее значение, если страны намерены ускорить прогресс на пути к достижению целей, установленных в Дакарских рамках действий. Некоторые страны сумели продемонстрировать свои возможности, однако современные подходы к реформе управления часто оказываются несостоятельными.

Почему достигнутые к настоящему времени результаты являются столь разочаровывающими? На этот вопрос нет общего ответа, так как каждая отдельная страна сталкивается с присущими только ей ограничениями и проблемами в области управления образованием. Тем не менее, можно выявить две широкие проблемы.

Во-первых, во многих развивающихся странах существует тенденция применять «рецепты» реформы управления, заимствованные у богатых стран – практика, которая поощряется некоторыми донорами, – или использовать в секторе образования реформы, проводящиеся в более широкой сфере государственной службы, недостаточно задумываясь о том, насколько они актуальны для образования, соответствуют реальным институциональным проблемам и отвечают местным условиям.

Во-вторых, многим правительствам не удалось добиться того, чтобы проблема сокращения масштабов нищеты и обеспечения большего равноправия стала центральной задачей реформы управления. Очень часто интересы малоимущих находят отражение лишь в запоздалой риторике. Если из опыта проведения реформ управления и можно извлечь какой-то конкретный урок, то он заключается в том, что изменение административных процедур и уровней принятия решений автоматически не ведет к результатам «в пользу бедных». Борьба с коренными причинами обездоленности в сфере образования требует принятия политических обязательств и осуществления политики и стратегий, учитывающих проблемы и приоритеты малоимущих и уязвимых слоев населения. Это также требует комплексного, межсекторального подхода к планированию.

В настоящей главе не предпринимается попытка охватить все аспекты проблемы управления образованием. Акцент избирательно сделан на некоторые наиболее значимые тенденции в области современных реформ управления, а также на темы, которым не уделяется достаточного внимания в ходе более широких дискуссий о реформе образования. Глава состоит из четырех следующих разделов.

1. Стратегии финансирования, направленные на борьбу с несправедливостью. После Дакара многие правительства увеличили государственное финансирование образования. Однако многие могут – и должны – сделать это в гораздо больших масштабах. Реформы в области управления сосредоточены на решении задач повышения

эффективности, причем задаче обеспечения большей справедливости уделяется совсем незначительное внимание. Примером служит децентрализация. В странах, где существует значительный разрыв в благосостоянии населения между регионами, передача полномочий в области привлечения средств на более низкий уровень может приводить к усилению неравенства в области финансирования образования. Во многих случаях децентрализация ведет к укоренению и увеличению масштабов неравенства в области образования. Урок: при всей важности децентрализации центральное управление должно по-прежнему играть сильную роль в сбалансированном распределении финансовых средств для образования.

Борьба с коренными причинами обездоленности в сфере образования требует принятия политических обязательств и осуществления политики и стратегий, учитывающих интересы малоимущих и уязвимых слоев населения

2. Выбор, конкуренция и право голоса. Выбор и конкуренция являются центральными темами в реформе управления образованием. Идея заключается в том, что конкуренция приводит к повышению эффективности, что создает далеко идущие преимущества в плане учебных результатов и обеспечения равенства. Наличие слабых доказательств в отношении предполагаемых преимуществ не уменьшило энтузиазма многих реформаторов в деле создания государственно-частных партнерств, что включает расширение роли частных школ и ваучерных систем в распределении государственных финансовых средств среди таких школ. «Управление на базе школы», то есть передача полномочий на уровень школы и общины, является еще одним активным направлением реформы управления. Декларированная цель заключается в том, чтобы провайдеры образовательных услуг в большей мере учитывали местные потребности. В то же время частные школы с низкой платой за обучение рассматриваются некоторыми в качестве жизнеспособной альтернативы государственному образованию. Позитивные результаты, связываемые с реформами в указанных областях, не представляются убедительными. Государственно-частные партнерства оказали неоднозначное и ограниченное воздействие на учебные результаты и равенство. Недорогие частные школы являются симптомом несостоятельности государственного образования, а не решением проблемы. Урок: передача ответственности общинам, родителям и частным провайдерам образовательных услуг не отменяет необходимости в наведении порядка в государственных системах образования.

3. Управление и мониторинг в области преподавательских кадров.

Учителя занимают важное место в повестке дня реформы управления образованием.

Проблемы, которые должны быть решены, охватывают широкий круг вопросов от найма учителей до их мотивации и распределения. Неудовлетворительное моральное состояние учителей, часто связанное с низкой оплатой их труда и плохими условиями работы, является главным препятствием на пути к высококачественному образованию. Во многих странах вопросы, связанные с наймом учителей, осложняются большими проблемами в вопросах доступа к услугам квалифицированных учителей детей из малоимущих или проживающих в удаленной местности семей. Мониторинг учебных результатов может играть важную роль при разработке политики в этой области, однако институциональные возможности для проведения эффективного мониторинга зачастую ограничены. Уроки: следует улучшить найм учителей, их распределение и мотивацию с помощью соответствующих механизмов их стимулирования и подотчетности, укрепления равенства и улучшения обучения, а также расширить использование региональных, национальных и школьных оценок, которые должны лечь в основу разработки политики в указанных выше целях.

4. Комплексный подход к образованию и сокращению масштабов нищеты.

Процессы планирования, с помощью которых устанавливаются приоритеты, являются ключевым аспектом реформы управления. Планирование сектора образования в развивающихся странах в последние годы значительно улучшилось, что является отражением взятых крупных политических и финансовых обязательств. Однако прогресс на пути к большему равенству в области образования требует реформы управления, выходящей за пределы самого сектора образования. Необходимы более широкие стратегии, направленные на преодоление препятствий, стоящих на пути к ОДВ, которые связаны с различиями в благосостоянии, гендерной и этнической принадлежностью и другими факторами. Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты обладают определенными возможностями в этом отношении, но большинство из них не реализуется. Урок: интегрировать образование в более широкие стратегии преодоления нищеты и неравенства. □

Финансирование образования в интересах равенства

Введение

В Дакарских рамках действий правительства обещали «значительно увеличивать инвестиции в базовое образование» (UNESCO, 2000, para. 8). В основе этого обещания лежит убежденность, что дополнительное финансирование необходимо, если страны мира хотят добиться всеобщего начального образования и достичь более широких целей в рамках ОДВ. Однако привлечение средств является лишь частью более широкого круга проблем, связанных с управлением. То, каким образом правительства привлекают, распределяют и управляют инвестициями в области образования, оказывает решающее влияние на эффективность работы их систем школьного образования и обеспечение равенства.

Возможности стран в плане финансирования их систем образования являются самыми различными. Различия в уровнях благосостояния стран обуславливают большой разрыв в объеме тех средств, которые тратятся на каждого учащегося, что, в свою очередь, подливает масло в огонь глобальных проявлений неравенства в плане доступа к образованию и его качества, о чем говорится в главе 2. Эти проявления неравенства имеют далеко идущие последствия не только для сферы образования, но и для будущего распределения благ и возможностей в рамках глобальной экономики, становящейся все более интегрированной.

Хотя низкие средние доходы и высокие уровни нищеты влекут за собой очевидные бюджетные ограничения, модели расходования средств на образование отражают также определенный политический выбор. Некоторые правительства гораздо более привержены делу финансирования образования, чем другие. Это влечет за собой существенные последствия: высокий уровень расходов не ведет автоматически к улучшению или выравниванию учебных результатов, однако совершенно очевидно, что постоянное, хроническое недостаточное финансирование не способствует ни развитию высококачественного образования, ни равенству.

Среди тем, обсуждаемых в рамках проблемы управления образованием, вопросы финансового менеджмента занимают большое место. Эти стоящие на повестке дня проблемы имеют важные последствия для обеспечения равенства. Правила, регулирующие распределение средств между учащимися, школами и регионами, могут

определять, получают ли обездоленные больше или меньше финансовых средств, чем более привилегированные. Практика управления также воздействует на эффективность использования государственных средств, существенным образом влияя на решение таких вопросов, как наличие классных помещений, учителей и учебных материалов. Неудача в борьбе с коррупцией, вызывающей особую озабоченность в рамках проблем управления, приводит к тому, что на образование давит двойная экономическая ноша: коррупция снижает эффективность и, сказываясь в первую очередь на неимущих слоях населения, подрывает равенство.

Децентрализация широко пропагандируется и принята в качестве одного из направлений реформы управления. Основным аргумент в пользу децентрализации заключается в том, что благодаря ей порядок принятия решений приближается к людям. Передавая процесс принятия решений и вопросы финансового менеджмента в ведение местных органов власти, как утверждают сторонники децентрализации, децентрализованные структуры обеспечивают большую подотчетность и позволяют быстрее реагировать с целью решения местных проблем. Однако децентрализация может также ослаблять предоставление образовательных услуг и усугублять неравенство. Результаты децентрализации зависят от того, в соответствии с какой стратегией она проводится, а также от стремления центрального правительства к установлению равенства возможностей.

Правительственные расходы на образование

В последние годы установились две противоположные точки зрения на значение увеличения финансовых средств для достижения целей ОДВ. Некоторые комментаторы рассматривают увеличение расходов на образование в качестве автоматического показателя прогресса. Другие ссылаются на нелицеприятный результат анализа межстрановых данных, а именно: взаимосвязь между расходами на образование и успеваемостью учащихся, в лучшем случае, является очень слабой, а в некоторых случаях просто не прослеживается (Hanushek, 2003; Pritchett, 2004; Wößmann, 2003). Эти же авторы подчеркивают важность повышения эффективности, считая, что это является наилучшим путем продвижения к указанным целям.

Реальность представляется менее очевидной. Плохие учебные результаты и высокая степень неравенства возможны и при низком,

Неудача в борьбе с коррупцией снижает эффективность и подрывает равенство

и при среднем, и даже при высоком уровнях расходов на образование. Быстрое увеличение расходов не обязательно ведет к повышению уровня учебных результатов. И, тем не менее, определенные уровни финансирования имеют большое значение. Учащихся следует обеспечивать минимально необходимыми ресурсами и материалами. Надо строить школы и правильно эксплуатировать школьные здания. Нужно набирать учителей и оплачивать их услуги. Даже если удастся добиться повышения эффективности, хроническая нехватка финансовых средств во многих странах ведет к неадекватному доступу, снижению качества, недостаточному найму учителей, а также отрицательно сказывается на их моральном состоянии.

Недостаточное финансирование по своим последствиям не носит нейтрального характера. Группы населения со средними и высокими уровнями дохода могут компенсировать нехватку предоставляемых государством образовательных услуг. Они имеют возможность посылать своих детей в частные школы или нанимать частных учителей. Они могут также позволить себе приобретать дополнительные учебники и учебные материалы. Семьи с низким уровнем дохода, скорее всего, сочтут такие варианты неприемлемыми. Для наиболее бедных групп населения государственные инвестиции в образование и предоставление образовательных услуг государством являются единственно возможным путем для качественного образования их детей.

Модели и тенденции в области государственного финансирования образования в разных странах мира

Государственные инвестиции в области образования в любой стране связаны с четырьмя факторами: национальное богатство страны, доля этого национального богатства, находящая воплощение в бюджетных поступлениях, доля государственных расходов, идущая на цели образования, и внешняя поддержка. Кроме того, распределение расходов между различными ступенями образования имеет существенно важные последствия для обеспечения равенства внутри стран. В данном подразделе дается краткая характеристика финансирования образования на глобальном, региональном и национальном уровнях.

Расходы на образование и национальный доход: отсутствие последовательной взаимосвязи. Доля национального дохода, выделяемого на образование, варьирует существенным образом между регионами и группами населения с

различными уровнями дохода (таблица 3.1). В среднем доля таких расходов растет по мере увеличения национального дохода, так как, в основном, увеличение налоговых поступлений связано с ростом национального дохода на душу населения. Страны с низкими уровнями дохода – страны Африки к югу от Сахары, Южная и Западная Азия, – где проживают примерно 80% детей всего мира, не охваченных школьным образованием, как правило, инвестируют в образование самую небольшую долю ВВП. Страны Африки к югу от Сахары, составляющие примерно половину всех стран с низкими уровнями дохода (11 из 21, по которым имеются соответствующие данные), затрачивают на цели образования менее 4% своего национального дохода. В Южной Азии этот показатель в Бангладеш составляет лишь 2,4%, в Пакистане – 2,7% (см. Приложение, статистическую таблицу 11). Более удивительно то, что Индия инвестирует в образование всего лишь 3,3% своего ВВП, что меньше медианного значения для стран Африки к югу от Сахары, хотя средние доходы в Индии примерно на одну треть выше. В то время как страны с низкими уровнями дохода тратят на образование гораздо меньше других, в рамках этой группы имеются существенные различия. Например, в Центральноафриканской Республике выделяется 1,4% ВВП на цели образования, в то время как в Эфиопии – 6%.

Государственные расходы растут, но не везде. В большинстве стран, по которым имеются данные, государственные расходы на образование в виде доли ВВП после Дакара выросли (диаграмма 3.1). В некоторых странах значительное увеличение расходов было связано с существенным прогрессом на пути к достижению целей ОДВ (хотя прямой зависимости между этими двумя показателями не установлено). Например, в Кении, Мозамбике, Сенегале и Эфиопии отмечалось резкое увеличение доли ВВП, инвестируемой в образование, и этим странам удалось добиться значительного уменьшения числа детей, не охваченных школьным образованием (см. главу 2, диаграмму 2.10). Более негативно выглядят данные в отношении доли национального дохода, идущего на цели образования, которая сократилась в период 1999-2006 гг. в 40 из 105 стран, по которым имеются данные. В 12 из них эта доля снизилась более чем на один процентный пункт. Вызывают озабоченность перспективы достижения странами этой группы ВНО к 2015 г., учитывая, что в состав этой группы входят страны с относительно большим числом не охваченных школьным образованием детей, с низкими уровнями участия или с обоими этими показателями, в том числе Конго (-3,5 процентного пункта),

Большая доля расходов на оплату труда учителей в рамках средств, выделяемых на образование, не является показателем того, что учителям платят слишком много

Эритрея (-2,9) и Индия (-1,3). Отсутствие значительных перемен в Пакистане и Бангладеш и в некоторых странах Африки к югу от Сахары также вызывает обеспокоенность. Этим странам необходимо одновременно увеличить уровень охвата, повысить эффективность и обеспечить равноправный характер государственного финансирования образования.

Национальные обязательства по отношению к образованию существенно различаются. В той степени, в которой бюджетные приоритеты отражают приоритеты политические, характер распределения ресурсов правительствами позволяет судить о том, что они считают более важным, а что – менее¹. Доля образования в общей сумме государственных расходов является более непосредственным способом измерения взятых правительством обязательств по отношению к образованию, чем доля в ВВП. Медианное значение доли государственных расходов на образование в странах Африки к югу от Сахары является одним из самых высоких для любого региона (таблица 3.2). С другой стороны, страны Южной и Западной Азии выделяют меньшую долю государственных средств на цели образования, чем страны арабского региона или страны Африки к югу от Сахары. Независимо от своих финансовых проблем, страны Южной и Западной Азии, как представляется, страдают от слабости политических обязательств в отношении образования. И опять-таки, средние региональные значения скрывают за собой большие различия между странами. Например, в регионе стран Африки к югу от Сахары Мадагаскар выделяет 25% своего государственного бюджета на цели образования по сравнению с лишь 10% в Чаде (см. Приложение, статистическую таблицу 11).

Распределение финансовых средств на образование

Общие модели привлечения средств являются лишь одной стороной финансового уравнения. То, каким образом правительства распределяют средства в рамках сектора образования, также имеет значение. Зачастую выбор приоритетов во многом говорит о проблемах управления образованием.

Объем средств, выделяемых на начальное образование, меняется в зависимости от моделей охвата учащихся. Объем средств, выделяемых на какую-либо конкретную ступень образования, определяется моделью охвата учащихся. Страны с низкими уровнями охвата посленачным образованием, как правило, имеют тенденцию выделять более высокую долю от своего общего бюджета на начальное образование. В 13 из 29 стран Африки к югу от Сахары, по которым

Таблица 3.1 Общая сумма государственных расходов на образование в виде процентной доли ВВП в разбивке по регионам и по группам с определенным доходом, 2006 г.

	Минимальная	Медианная	Максимальная	Страны, по которым имеются данные (%)
Весь мир	1,2	4,9	10,8	68
Развивающиеся страны	1,4	4,4	10,8	64
Развитые страны	1,2	5,3	8,3	82
Страны с переходной экономикой	2,4	3,9	6,6	75
Африка к югу от Сахары	1,4	4,4	10,8	73
Арабские государства	1,6	4,6	7,7	50
Центральная Азия	2,4	3,4	5,3	67
Восточная Азия и Тихий океан	1,8	...	10,0	42
Южная и Западная Азия	2,6	3,3	8,3	78
Латинская Америка/Карибский бассейн	1,2	4,1	10,8	73
Северная Америка/Зап. Европа	2,3	5,5	8,3	88
Восточная и Центральная Европа	3,6	5,3	6,6	76
Уровень доходов				
Страны с низкими уровнями дохода	1,4	3,5	6,9	60
Страны с доходами ниже среднего	2,3	5,6	10,8	67
Страны с доходами выше среднего	1,4	4,7	10,8	84
Страны с высокими уровнями дохода	1,2	5,3	8,3	76

Примечание: Разбивка стран по группам в первой части настоящей таблицы следует классификации, используемой в статистических таблицах, приводимых в Приложении к настоящему докладу. Классификация по уровням дохода во второй части таблицы следует классификации, используемой Всемирным банком.

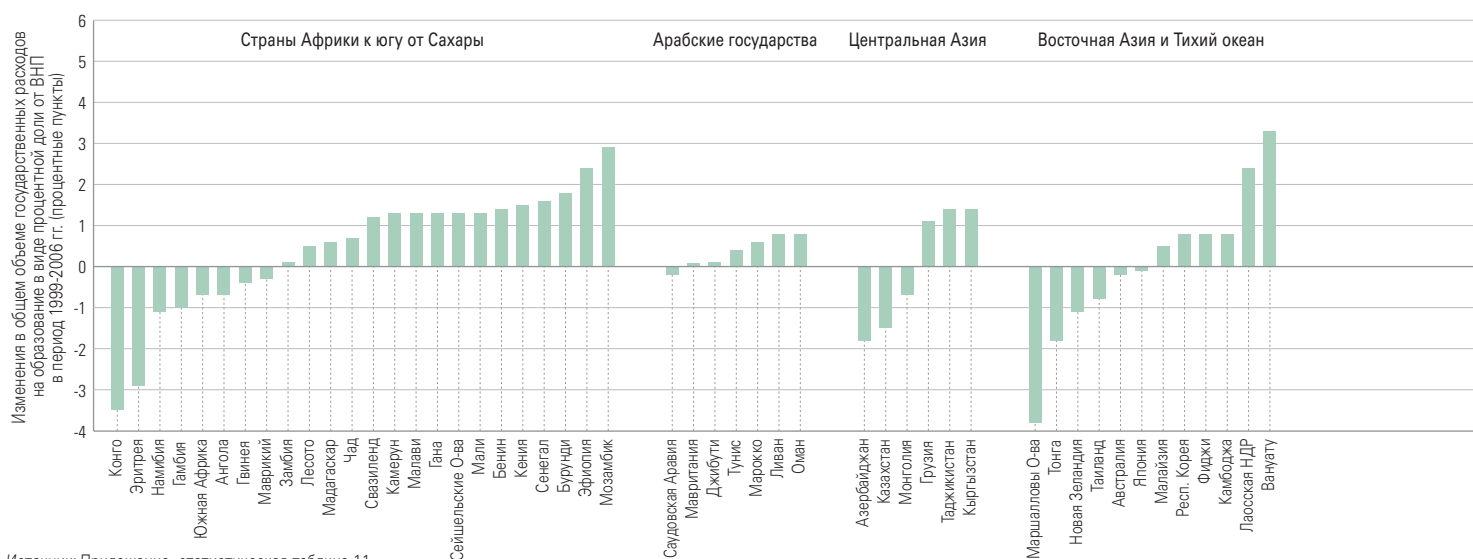
Источник: Приложение, статистическая таблица 11.

имеются данные, доля государственных расходов на начальное образование превышает 50% (диаграмма 3.2). Страны в других регионах, с более низкими уровнями охвата посленачным образованием, например, Гватемала, Мавритания и Филиппины, демонстрируют аналогичную концентрацию средств в направлении начального образования (см. Приложение, статистическую таблицу 11). Самая низкая доля средств, выделяемых на начальное образование, отмечается в странах и регионах, где охват средним образованием является практически всеобщим, а охват высшим образованием – высоким. Как обычно, за средними показателями скрывается наличие существенных отклонений: из 108 стран всех регионов, по которым имеются данные, 60 выделяют больше средств на среднее образование, чем на начальное.

Доминируют расходы на учителей, особенно в наиболее бедных странах. Примерно в половине стран, по которым имеются данные за 2006 г., более двух третей текущих бюджетов на начальное образование идет на оплату труда учителей, работающих в государственных учебных учреждениях (см. Приложение, статистическую

1. Доля национального дохода, выделяемая на образование, зависит от способности правительства обеспечить налоговые поступления. Для того, чтобы выделять одну и ту же долю ВВП на цели образования, страна с более высокой долей налоговых поступлений в рамках общего объема валового национального продукта имеет возможность выделять меньшую долю государственных ресурсов на образование по сравнению со страной, которая при том же национальном доходе собирает налоги в меньшем объеме.

Диаграмма 3.1 Изменения в общем объеме государственных расходов на образование в виде процентной доли от ВВП в период



Источник: Приложение, статистическая таблица 11.

Таблица 3.2 Общая сумма государственных расходов на образование в виде процентной доли от общей суммы государственных расходов в разбивке по регионам и по группам с определенным доходом, 2006 г.

	Минимальная	Медианная	Максимальная	Страны, по которым имеются данные (%)
Весь мир	4	15	31	57
Развивающиеся страны	4	16	31	52
Развитые страны	6	12	17	73
Страны с переходной экономикой	9	17	20	58
Африка к югу от Сахары	4	18	30	51
Арабские государства	10	21	31	55
Центральная Азия	9	...	19	33
Восточная Азия и Тихий океан	9	...	25	36
Южная и Западная Азия	11	15	19	78
Латинская Америка/Карибский бас.	9	15	26	59
Северная Америка/Западная Европа	9	12	17	81
Восточная и Центральная Европа	6	13	20	71
Уровень доходов				
Страны с низкими уровнями дохода	10	17	26	40
Страны с доходами ниже среднего	4	13	31	74
Страны с доходами выше среднего	8	16	30	53
Страны с высокими уровнями дохода	9	13	28	69

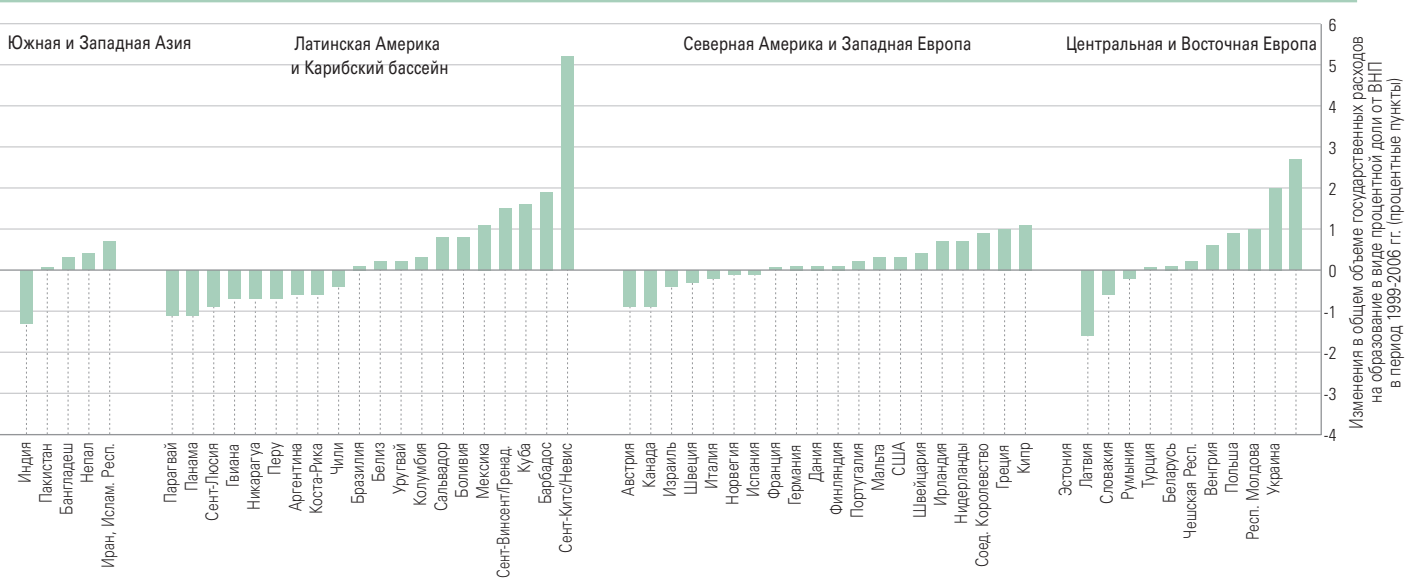
Примечание: Разбивка стран по группам в первой части настоящей таблицы следует классификации, используемой в статистических таблицах, приводимых в Приложении к настоящему докладу. Классификация по уровням дохода во второй части таблицы следует классификации, используемой Всемирным банком.

Источник: Приложение, статистическая таблица 11.

таблицу 11). Доля расходов на учителей в общем объеме распределяемых бюджетных средств иногда ведет к заметному ограничению финансирования других затрат, включая расходы на учебные материалы и профессиональную подготовку учителей. В Замбии 93% текущих бюджетных расходов на начальное образование идет на оплату труда учителей и менее 4% – на школьные учебники и другие учебные и педагогические материалы. Этот пример не является какой-то аномалией. Значительная доля расходов на оплату труда учителей в финансировании образования не является, как иногда считают, показателем того, что учителям платят слишком много; многие из них имеют уровень заработной платы, приближающийся к границе нищеты (см. ниже, раздел, посвященный управлению учителями и мониторингу). Это скорее свидетельствует о том, что сектор начального образования не получает ресурсов в достаточном объеме, что предполагает необходимость увеличения обязательств правительств и доноров, предоставляющих внешнюю помощь.

Слабые обязательства и несправедливое выделение средств влекут соответствующие последствия. Решения, касающиеся финансового управления, отражаются на вопросах, связанных с привлечением средств и их выделением, и имеют непосредственное отношение к тому опыту, с которым сталкиваются дети в школе. Наглядным является пример Нигерии. В 2005 г. на цели образования выделялось от 3,5% до

1999-2006 гг. (процентные пункты)

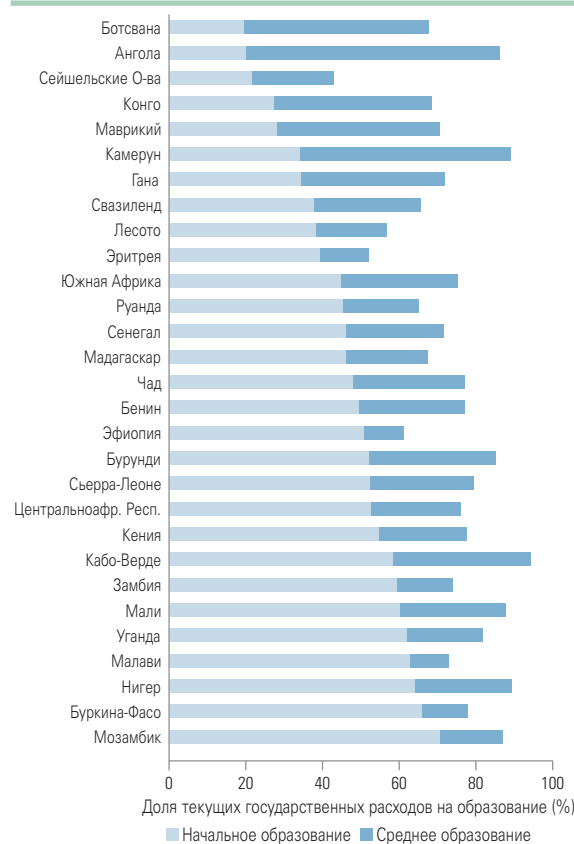


4,2% ВВП². Однако образование составляет лишь от 11% до 13% общих государственных расходов, что дает неблагоприятную картину по сравнению с региональными медианными значениями для стран Африки к югу от Сахары (World Bank, 2007b, 2008f, Table 3.2). Последствия недостаточного финансирования со всей очевидностью подтверждаются следующей оценкой: «Расходы на основные составляющие – такие как учебники, учебные материалы, подготовка учителей без отрыва от работы и текущие затраты и эксплуатационные расходы – являются неадекватными. Примерно половина всех начальных школ требует большого ремонта; общая потребность в дополнительных классных помещениях в масштабах всей страны составляет 251 000 классов» (World Bank, 2008e, p. 15). Увеличение государственных расходов на образование в Нигерии до среднего регионального уровня привело бы к высвобождению существенных дополнительных средств, необходимых для решения многих проблем, которые стоят перед сектором образования.

Проявления неравенства на глобальном и региональном уровнях в распределении государственных расходов на образование

Различный уровень национального достояния разных стран находит зеркальное отражение в различных уровнях расходов на образование. Эти различия тесным образом связаны с основными проявлениями неравенства в области образования на глобальном уровне, которые

Диаграмма 3.2 Распределение государственных расходов на образование в разбивке по ступеням в странах Африки к югу от Сахары, 2006 г.



В Замбии 93% бюджетных средств на начальное образование идет на оплату труда учителей

2. Расхождение в этих показателях объясняется различными способами подсчетов. Более подробно см. World Bank, 2008f.

Источник: Приложение, статистическая таблица 11.

Низкий уровень расходов может приводить к упадку школы и низким учебным результатам

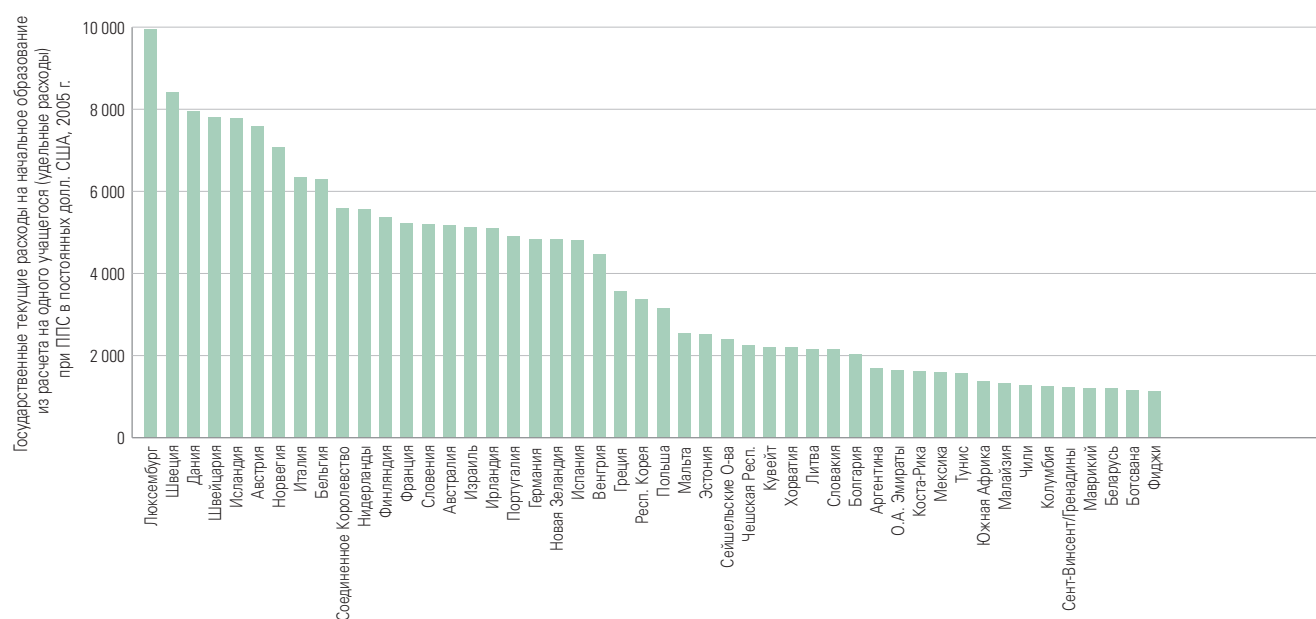
были документально показаны в главе 1. Связь между национальным благосостоянием и финансированием образования действует в обоих направлениях. Различия в национальном благосостоянии отражают влияние среднего уровня образования и его качества на экономический рост и производительность. А различия в уровне и качестве образования отражают финансовые возможности стран с различными уровнями национального благосостояния.

Между развитыми и развивающимися странами существует гигантский разрыв в объемах средств, затрачиваемых на одного учащегося. Если рассматривать расходы на одного учащегося, то получается, что дети в развитых и развивающихся странах живут в двух разных мирах. В 2005 г. расходы на одного учащегося на ступени начального образования колебались между 39 долл. в Конго и 9 953 долл. в Люксембурге при паритете покупательной способности (ППС) в постоянных долл. США за 2005 г. (диаграмма 3.3). Хотя механизмы взаимозависимости между расходами на образование и качеством образования являются сложными, очень низкий в абсолютном выражении уровень расходов во многих развивающихся странах находит непосредственное отражение в чрезвычайно низких учебных результатах и разрушающейся

школьной инфраструктуре, о чем говорится в главе 2: когда расходы на одного учащегося составляют менее 300 долл. ППС в год и идут, главным образом, на выплату заработной платы учителям, то последствия этого очень быстро отражаются в том, что в школах начинают протекать крыши, нет никаких книг и даже стульев.

Государственные расходы на образование в глобальных масштабах являются в высшей степени асимметричными. Различия в расходах на одного учащегося означают крайне неравномерное распределение государственных расходов на образование в глобальных масштабах (диаграммы 3.4 и 3.5). В 2004 г. только на долю стран Северной Америки и Западной Европы приходилось 55% общей суммы расходов на образование в мире и лишь 10% населения в возрасте от 5 до 25 лет. Другая крайность – страны Африки к югу от Сахары с примерно 15% населения в возрасте от 5 до 25 лет, на долю которых приходилось всего лишь 2% от общей суммы расходов на образование в мире; если взять страны Южной и Западной Азии с их 28% мирового населения указанной возрастной группы, то на них приходилось 7% расходов на образование (UIS, 2007). Поэтому для наиболее бедных стран увеличение притоков внешней помощи может сыграть важную роль в сокращении такого разрыва (см. главу 4).

Диаграмма 3.3 Неравенство между странами в уровнях государственных расходов на образование из расчета на одного



Источник: Приложение, статистическая таблица 11.

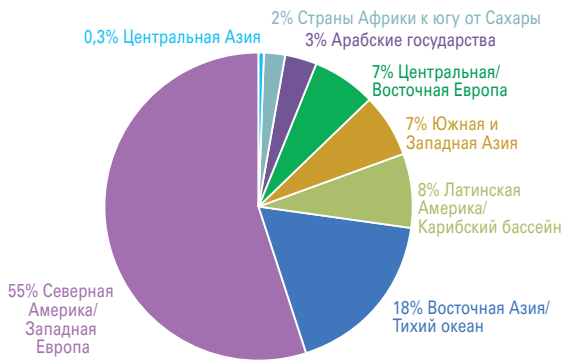
Значение имеют как финансы, так и управление

Реформы управления могут открыть путь к повышению эффективности, что, в свою очередь, может привести к расширению доступа и повышению качества образования. В предшествующем подразделе были показаны большие различия в финансировании образования в разных странах. Та степень, в

которой различия в уровнях финансирования объясняют разрыв в учебных результатах, как об этом говорится в главе 2, частично определяется эффективностью систем образования. Повышение эффективности с целью усиления благ, приносимых образованием, измеряемых такими параметрами, как доступность, достижение определенного уровня образования и его качество, представляет собой важную цель государственной политики.

Различия в расходах на одного учащегося означают крайне неравномерное распределение государственных расходов на образование в глобальных масштабах

Диаграмма 3.4 Распределение общих государственных расходов на образование в разбивке по регионам, 2004 г.



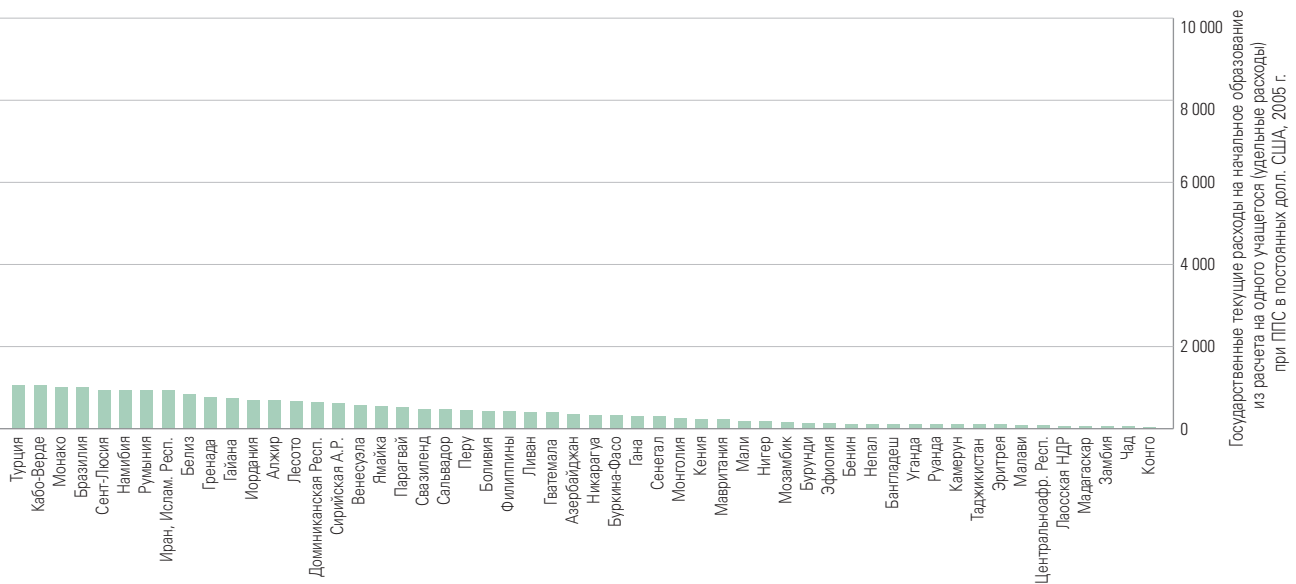
Примечание: Распределение рассчитано с использованием ППС в долл. США.
Источник: UIS (2007, Figure 1, p. 11).

Диаграмма 3.5 Распределение общих государственных расходов на образование в разбивке по странам, 2004 г.



Примечание: Распределение рассчитано с использованием ППС в долл. США.
Источник: UIS (2007, Figure 1, p. 11).

учащегося начальной школы, 2006 г.



Повышение эффективности и борьба с коррупцией

Когда речь идет об эффективности государственных расходов, то имеется в виду, насколько эффективно правительства используют имеющиеся в их распоряжении средства в целях повышения социального благосостояния. Определение эффективности является нелегкой задачей. Учебные результаты не могут быть измерены только количественным путем, будь то число детей в классе, учебников или преподавателей. Качественные показатели имеют решающее значение. Встают также важные вопросы, касающиеся того, какое значение следует придавать целям, связанным с достижением равенства. Должен ли дополнительный год обучения в средней школе ребенка из семьи с высокими доходами считаться столь же важным, как и дополнительный год обучения в начальной школе ребенка из семьи с низкими доходами? На такого рода вопросы нет простых ответов; однако ни одно правительство не может позволить себе пренебрегать проблемой эффективности.

Техническая эффективность, на ее самом базовом уровне, может рассматриваться с точки зрения уровня приносимой отдачи. Какой уровень финансирования ассоциируется с конкретным результатом? Рассмотрим следующий пример. В Сенегале НКО начальным образованием составлял 71% в 2006 г., а Эфиопия добилась такого же показателя в 2007 г. Однако Сенегал тратил 229 долл. ППС на каждого учащегося начальной школы по сравнению со 130 долл. ППС в Эфиопии (доллары 2005 г.). Если судить по этому простому показателю, то система образования Эфиопии является более эффективной с точки зрения трансформации ресурсов в школьные места. Если бы стоимость школьного места была одинаковой в обеих странах, то Сенегал вполне мог бы обеспечить достаточное число школьных мест для всех детей начального школьного возраста при его нынешнем уровне государственных расходов на эти цели. При таком сравнении различия в эффективности могут определяться многими факторами, включая уровни заработной платы учителей и размеры классов. Более высокие уровни эффективности (если судить по этому узкому техническому показателю – расходы/ охват образованием) не могут абсолютно ничего сказать о качестве предоставляемого образования. Поэтому реальный вопрос для тех, кто определяет политику, заключается в том, могут ли более высокие качественные показатели (например, достижение базовой грамотности) быть достигнуты при меньших затратах.

Строительство школ является примером того, как выигрыш в эффективности может приносить ощутимую разницу. В нигерийском штате Кано средняя стоимость строительства одного классного помещения в 2007 г. составляла 14 000 долл., в то время как средние расходы для стран Африки по оценке Всемирного банка составляли 10 000 долл. (FTI Secretariat, 2006; Kano State Ministry of Education, 2008)³. Если бы повышение эффективности могло сократить расходы в штате Кано до среднеафриканских, то можно было бы построить 40 классных помещений в дополнение к каждому ста, ныне строящимся. Таким образом, экономия за счет эффективности могла бы привести к увеличению числа школьных мест и уменьшить перегруженность классов при сохранении уровней расходов на образование в прежних пределах.

Сравнения такого рода не дают возможности сделать выводы универсального характера. Расходы на сооружение классных помещений могут варьироваться между странами Африки к югу от Сахары и другими регионами в силу многих причин. Эти причины включают стоимость материалов, уровни заработной платы и качество сооружаемых школьных помещений. Но даже при учете всего сказанного было бы неправильно приуменьшать важнейшее значение эффективности. В странах с низкими уровнями дохода, которым приходится сталкиваться с жесткими бюджетными ограничениями и значительным дефицитом школьных помещений, эффективность является одним из наиболее существенных требований в плане расширения доступа к образованию и усилению равенства. Сопоставления между странами могут дать специалистам по планированию образования представление о той политике, которая необходима для решения главной задачи максимального увеличения числа школьных помещений хорошего качества в рамках имеющегося на эти цели пакета средств.

Задача повышения эффективности стоит не только перед самыми бедными странами и не ограничивается вопросами инфраструктуры и средств, которые необходимо привлекать. Повышение эффективности может также отражаться в показателях учебных результатов. Недавно проведенное исследование позволило выявить различие в эффективности расходования государственных средств на образование между регионами в Аргентине и Мексике. В ходе проведения этого исследования были использованы значения НКО и результаты тестов в качестве итоговых показателей. Эффективность измерялась с поправкой на региональный доход, уровни распространения грамотности и расходы

3. Среднее значение этого показателя для Африки основано на расчетах, используемых для проектов Всемирного банка. Исходные цифры, составлявшие 8 000 долл. в постоянных ценах за 2000 г., в результате инфляции выросли к 2007 г. до указанных цен, если использовать дефлятор ВВП США.

на образование на душу населения. В Мексике этот анализ позволил сделать вывод, что только благодаря повышению эффективности можно было бы добиться роста НКО начальным образованием на пять процентных пунктов, а НКО средним образованием на 15 процентных пунктов. Применительно к Аргентине повышение эффективности, судя по оценке, позволило бы увеличить показатели успеваемости по математическим дисциплинам на семь процентных пунктов в начальной школе и на девять процентных пунктов в средней школе (Jayasuriya and Wodon, 2007).

Коррупция является источником неэффективности и неравенства. Анализ счетов по расходованию государственных средств на образование позволяет взглянуть изнутри на официальную картину ресурсных потоков. Он выявляет объем мобилизации ресурсов и распределение финансовых средств в рамках национальных бюджетов среди более низких уровней государственного управления и далее – среди школ. В некоторых странах обнаруживается расхождение между бюджетными ассигнованиями и реальными средствами, которые получает сфера образования. Причиной этого зачастую служит коррупция.

Устранение коррупции в области образования является важной проблемой для этого сектора и для общества в более широком смысле. На цели образования выделяется значительная часть общей суммы государственных расходов – в большинстве стран образование является самой крупной областью государственной деятельности и крупнейшим государственным работодателем. Усилия, направленные на ограничение коррупции в целом, вряд ли будут успешными, если не охватят сферу образования. Кроме того, «недобросовестность и неэтичное поведение в секторе образования несопоставимы с одной из главных целей образования как такового, которая заключается в подготовке «сознательных граждан», соблюдающих законы, права человека и принципы справедливости; это также несопоставимо с любой стратегией, которая рассматривает образование в качестве одного из основных средств борьбы с коррупцией» (Hallak and Poisson, 2004, p. 7).

Измерить коррупцию сложно, ее воздействие оценить очень трудно. Ведь она не является легальной и не находит отражения в официальных данных, в том числе государственных учреждений, которые часто оказываются замешанными в коррупции. Ее полные масштабы, скорее всего, установить невозможно. Коррупция оказывает

отрицательное воздействие на эффективность и равенство. Эффективность страдает из-за того, что в условиях коррупционной практики часть выгод от государственных инвестиций используется в виде частной ренты. Равенство страдает из-за того, что коррупция действует в качестве своеобразного регрессивного налога, который наносит наибольший ущерб интересам бедных слоев населения.

Даже несмотря на проблемы, связанные с мониторингом коррупции, межстрановые и внутристрановые исследования позволяют выявить интересные стороны этого явления. Один пример связан с Никарагуа. Мониторинг шести крупных проектов по обустройству и ремонту школ, которые были осуществлены министерством образования, показывает, насколько коррупционная практика уменьшает приток средств в сферу образования (Transparency International, 2005). Сравнение состояния зданий до и после завершения проекта выявило значительное число существенных нарушений. Использование некачественных материалов и завышение цен привело к значительным финансовым потерям для государства.

В Бразилии в целом известная своей эффективностью программа FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) ранее страдала от проблемы незаконного присвоения средств, предназначенных для выплаты заработной платы учителям и для их подготовки (Transparency International, 2005)⁴. В среднем примерно 13% от общей суммы было утеряно в ходе перечисления средств из федерального бюджета на счета муниципальных банков, а в некоторых муниципалитетах эта цифра достигала 55%. Проблема управления оказалась связанной с неспособностью местных советов, отвечающих за мониторинг грантов, обеспечить их соответствующее получение и должное использование.

Попытки измерить на межстрановом уровне размеры коррупции представляются исключительно сложным делом. Однако в одном исследовании, где использовался набор данных по 57 странам, был сделан вывод, имеющий важное значение для ОДВ. Было установлено, что увеличение государственных расходов на образование сопровождается существенным ростом показателей завершения начального образования только в наименее коррумпированных странах и странах с государственным аппаратом более высокого качества (Rajkumar and Swaroop, 2008).

Коррупция коренится в политической культуре, для которой характерно отсутствие подотчетности

4. В 2007 г. в закон, определяющий порядок деятельности FUNDEF, были внесены поправки, в соответствии с которыми предусматривалось, что ее действие будет также охватывать дошкольное и среднее образование, а сама программа была переименована FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério – Фонд обеспечения и развития базового образования и повышения квалификации учителей).

Коррупция препятствует равенству в результате того, что вызванное ею снижение эффективности распределяется в обществе неравномерно. Больше всего коррупция затрагивает интересы бедных и социально незащищенных слоев населения в силу трех причин. Во-первых, бедные, как правило, в большей степени зависят от государственных служб. Испытывая нехватку финансовых средств, они не могут позволить себе роскошь реагировать на случаи коррупции путем отказа от использования государственной системы и направления своих детей в частные учебные заведения. Во-вторых, бедные слои населения больше других страдают от коррупционной практики в силу того, что они располагают ограниченными возможностями использования официальных и неофициальных каналов для изменения ситуации и зачастую не могут достаточно настойчиво выступать против злоупотреблений со стороны провайдеров услуг. В-третьих, когда речь заходит о неофициальных выплатах, которые необходимы для получения доступа к образованию, связанные с ними расходы составляют более высокую долю семейного бюджета представителей бедных слоев, что усложняет проблему обучения их детей. В Мексике проводимый один раз в два года национальный обзор по вопросам коррупции и надлежащего управления говорит о наличии неофициальных выплат семьями в адрес 38 государственных служб во всех 32 штатах страны и дает количественную оценку этих выплат, фактически превратившихся в своеобразный налог (Transparency International, 2005). Оценки, базирующиеся на этом обзоре, указывают на то, что семьи выплачивают почти 10 млн долл. в виде взяток для того, чтобы дети поступили в государственные учебные заведения, которые юридически являются бесплатными. В 2003 г. каждая семья заплатила в среднем по 30 долл. для того, чтобы удовлетворить незаконные требования со стороны провайдеров услуг. В стране, где примерно одна четверть населения живет менее чем на 2 долл. в день, это является существенным финансовым бременем. Имеются также свидетельства, что неофициальные выплаты за доступ к базовым услугам могут взиматься чаще всего именно с более бедных семей.

Борьба с коррупцией с помощью информации, институциональной реформы и мониторинга. Учитывая, что коррупция представляет собой регрессивное перечисление государственных средств в ущерб нуждающимся и бесправным, уменьшение ее масштабов естественным образом ведет к обеспечению большего равенства как в секторе образования, так и в других секторах. Как в богатых, так и

в бедных странах коррупция коренится в политической культуре, для которой характерно отсутствие подотчетности. Полное искоренение коррупции может оказаться длительным процессом, однако в сжатые сроки можно добиться быстрого прогресса в этой области. Правительства, действующие решительно, могут ввести в практику политику, обеспечивающую незамедлительные перемены в данной области.

Важный первый шаг в этом направлении заключается в признании масштабов проблемы и в разработке сопоставимой с ней институциональной программы. Решающую роль предстоит сыграть информации, так как и правительства, и общественность зачастую недостаточно осведомлены о масштабах проблемы коррупции. Недавно проведенное в Бангладеш исследование дает возможность подробным образом проследить прохождение ресурсов через систему – этот подход может быть с пользой востребован другими странами (вставка 3.1). Проведенный анализ позволил получить в целом позитивную картину, в то же время выявив области, требующие более глубокого внимания.

Еще один позитивный пример показывает Индонезия. В этой стране программа грантов на улучшение работы школ предусматривала выплату в 2000-2004 гг. наличных средств для начальной школы и младших классов средней школы; эти гранты в первую очередь предназначались для учащихся из наиболее бедных районов, где число детей из семей, перемещенных в результате конфликтов или стихийных бедствий, составляло подавляющее большинство. Эта крупная программа охватывала примерно 8 000 школ в 130 районах, и ее бюджет составлял примерно 60 млн долл., из которых 70% предназначались для физического восстановления школьных зданий. Признавая, что коррупция стала системной проблемой, правительство страны и доноры создали институциональную структуру, цель которой заключалась в укреплении управления. Ее основными чертами были следующие:

- Принятие решений было децентрализовано: отбор школ проводили районные и местные комитеты, в состав которых не входили представители правительства.
- К определению потребностей и необходимых строительных работ были привлечены школьные комитеты, в деятельности которых принимало участие местное население.

В Индонезии публикация доклада по мониторингу привела к тому, что некогда тщательно скрываемая коррупция в системе образования получила широкую огласку и стала предметом общественной дискуссии

Вставка 3.1 Отслеживание прохождения государственных средств в Бангладеш

В 2005 г. в Бангладеш был проведен анализ прохождения государственных средств и количественных параметров предоставляемых услуг с целью оценки положения дел в сфере начального образования. Среди основных выводов фигурируют следующие:

- Регистрация выделяемых средств и расходов является достаточно последовательной по различным источникам как на национальном, так и на более низких уровнях.
- Система выплат учителям представляется надежной; не обнаружено никаких свидетельств утечки средств, выделяемых на заработную плату и другие выплаты учителям, во время их прохождения между центром и местными органами или местными органами и школами.
- Утечка средств, связанных с учебниками, не дает единой картины: до детей, обучающихся в государственных или зарегистрированных негосударственных школах, доходят 98% выделяемых книг по сравнению с 76% книг в медресе.
- Низкий уровень отчетности в школах затрудняет отслеживание срочных выплат и расходов, связанных с текущим ремонтом и строительством, хотя не было выявлено никакой существенной утечки средств.
- Приблизительно 20% средств, выплачиваемых в виде стипендий, направлялись на иные цели в результате завышенных цифр посещаемости учащимися занятий и выплат детям, которые не имели на это права; 5% средств на стипендии в отчетности отражены не были.
- Хотя результат этого обзора и указывает на относительно эффективное финансовое управление, были выявлены определенные серьезные проблемы. Например, неофициальные выплаты местным органам образования, как сообщалось, были произведены 16% учителей, недавно переведенных на новое место работы, и примерно 40% директоров школ. Примерно каждая десятая семья, как сообщалось, прибегает к неофициальным выплатам, с тем чтобы добиться включения своих детей в программу стипендий для начальной школы.

Источник: Financial Management Reform Programme (2006a).

- Подробности, касающиеся пакетных грантов, объявлялись публично, а финансовые средства перечислялись непосредственно через банковскую систему, без участия посредников.
- Были выпущены подробные инструкции, определяющие процедуры осуществления программы.
- Мониторинг программы осуществлялся автономным образом через центральную независимую группу по мониторингу.

Доклад этой группы, который был доведен до сведения общественности, послужил отправной точкой для широкой национальной дискуссии, посвященной проблеме коррупции. В нем были документально подтверждены 40 очевидных случаев коррупции, начиная с незаконного взимания платы за свои услуги строительными консультантами и вплоть до нецелевого использования средств сотрудниками местных органов власти, попыток взяточничества и ценового сговора между официальными лицами и сотрудниками строительных компаний или поставщиками школьных учебников. Если эту ситуацию сравнить с бытовавшей ранее практикой, то общие уровни коррупции в рамках указанной выше программы были достаточно скромными, так как очевидную роль в этом вопросе сыграла институциональная транспарентность. Благодаря докладу о результатах мониторинга удалось добиться того, что некогда тщательно скрываемая коррупция в системе образования получила широкую огласку и стала предметом общественной дискуссии по (Baines, 2005).

Институциональное отслеживание расходования государственных средств является одним из самых эффективных антикоррупционных приемов. Мониторинг реального предоставления средств по сравнению со средствами, заложенными в бюджет, может пролить свет на проблемные области. Начиная с середины 1990-х годов Всемирный банк и другие доноры проводят обследования по отслеживанию государственных расходов (ООГР) с целью оценки эффективности систем финансового управления и выявления этапов, на которых происходит утечка средств на пути их движения между министерствами и школами (Reinikka and Smith, 2004; Winkler, 2005). Основываясь на полученном первоначально в середине 1990-х годов в Уганде опыте, ООГР в настоящее время широко используются в качестве инструмента мониторинга (вставка 3.2). Воздействие такого обследования усиливается, когда оно сопровождается более широким доступом общественности к информации, что хорошо видно на примерах Индонезии и Уганды.

Вставка 3.2 Отслеживание государственных расходов, информационные кампании и борьба с коррупцией в Уганде

Информация общественности и бюджетный мониторинг являются двумя наиболее мощными средствами борьбы с коррупцией. Опыт Уганды свидетельствует об их эффективности в укреплении государственных систем финансового управления.

В середине 1990-х годов официальная бюджетная отчетность давала лишь очень слабое представление о финансировании системы образования в Уганде. В 1996 г. Всемирный банк провел обследование ООГР в 250 школах, расположенных в 19 округах. Это обследование показало, что, судя по школьной отчетности, лишь 13% наличных средств в виде грантов, предоставлявшихся центральным правительством, на деле доходили до школ. Большинство школ, как сообщалось, вообще не получали никаких средств, а большинство учителей и родителей учащихся вообще не знали о существовании грантов. Финансовые средства, предназначенные для образования, использовались нецелевым образом в других секторах, привлекались для проведения политических мероприятий или просто расхищались.

Когда в 1997 г. в Уганде было введено бесплатное начальное образование, потребовалась донорская поддержка для того, чтобы выплаты, производимые ранее родителями, заменить государственным финансированием. Доноры предоставили поддержку при условии осуществления антикоррупционной программы, включающей меры по привлечению внимания общественности к проблеме утечки средств, и предоставления родителям учащихся участия в принятии решений. Школам были даны указания обнародовать информацию относительно средств, получаемых от местных органов власти.

Ряд национальных и региональных газет стал публиковать информацию о перечислении грантов центральными органами власти на места, включая даты таких перечислений и их суммы.

Были также осуществлены и институциональные изменения. Вместо перечисления округам средств на цели образования и другую деятельность в виде единого пакетного гранта правительство приняло решение перечислять эти средства в виде 22 отдельных грантов, выплата которых обуславливалась проведением конкретных мероприятий. Второе обследование ООГР в 2002 г. показало, что школы в среднем получили 80% от общего объема причитающихся им грантов и что все школы получили, по крайней мере, часть гранта.

Оценка опыта Уганды позволила выявить некоторые важные, до этого не очевидные аспекты. Подробный статистический анализ свидетельствует о том, что уменьшение утечки грантов оказалось наибольшим в школах, которые географически были ближе расположены к корпунктам газет – косвенное свидетельство того, что информация сыграла значительную роль в деле расширения прав общин. Однако результаты информационных кампаний в разных местах были различными. Их воздействие оказало меньшее влияние на общины с самыми низкими уровнями грамотности населения, что еще раз подчеркивает значение образования и навыков грамотности, в частности, чтобы помочь людям принимать основанные на информации решения, предопределяющие их выбор, и создать тем самым благоприятную среду для ответственного управления, основанного на подотчетности.

Источники: Crouch and Winkler (2007); Hubbard (2007).

Если нет наглядных санкций, люди зачастую не сообщают о случаях коррупции

Не все попытки отслеживания прохождения государственных средств оказываются успешными. Когда коррупция глубоко укоренилась, а политические руководители не создают условий для укрепления подотчетности, такие попытки отслеживания дают скромные результаты. Примером этого является ООГР в сфере образования, которое было проведено в Перу в 2002 г. Нечеткое бюджетное планирование не позволило установить реальные уровни ассигнований, создав тем самым широкие возможности для коррупции. Более 90% средств, предназначенных для сферы образования, должны были идти на выплату заработной платы, однако не хватало данных о числе учителей, что ограничило масштабы проводимой оценки (Reinikka and Smith, 2004).

По заявлению организации «Транспэрэнси Интернэшнл», «во многих странах в последние годы были введены антикоррупционные законы и правила, однако граждане о них ничего не знают, часто из-за того, что эти законы редко применяются на практике. Когда не применяются наглядные санкции, люди склонны считать, что коррупция непобедима и не сообщают о случаях коррупции» (Transparency International, 2005, p. 14). Другая сторона проблемы заключается в том, что коррупционеры много теряют, когда с помощью информационных кампаний разоблачаются их действия, и много выигрывают в случае сохранения непрозрачных систем отчетности. С другой стороны, большинство граждан – особенно из числа бедных и родителей, дети которых учатся в школе, – может потерять значительно больше, если не предпримут необходимых действий.

Неравномерное финансирование ведет к усилению диспропорций

Мобилизация ресурсов, эффективность и меры, направленные на борьбу с коррупцией, оказывают положительное воздействие на всю систему образования. Вот почему управление в этих областях приобретает такое значение для достижения ОДВ. Свою роль играет также равенство. Борьба с обездоленностью и устранение диспропорций, о которых говорится в главе 2, требуют таких финансовых стратегий, которые конкретно направлены на выравнивание возможностей, причем государственное финансирование в этих случаях должно противодействовать социальному неравенству.

Концепцию равноправного финансирования определить не просто. Представляется очевидным, что эта концепция означает нечто большее, чем равное для каждого учащегося финансирование. Предоставление эквивалентной поддержки детям, находящимся в очень неравных обстоятельствах, отнюдь не то же самое, что предоставление уравнивающих возможностей. Дети с особыми потребностями, дети, у которых нет тех домашних преимуществ, ассоциируемых с грамотностью родителей, дети, которые живут в бедных или уязвимых семьях, дети, которые находятся в неблагоприятном положении в силу своей половой или этнической принадлежности, не могут состязаться с другими детьми на равных условиях. Для детей, находящихся в перечисленных выше ситуациях, достижение какого-либо конкретного результата в области образования, скорее всего, будет связано с более высокой стоимостью образовательных услуг, чем для детей, принадлежащих к социальным группам, которые не находятся в уязвимом положении.

Независимо от того, какой смысл вкладывается в понятие равенства, модели государственных расходов во всех странах мира зачастую являются очень неравноправными. Анализ распределения благ и выгод от расходования государственных средств между различными слоями населения свидетельствует о том, что неравенство является правилом, а не исключением. Исследование, которым были охвачены страны Африки к югу от Сахары, Азии и Тихого океана, Ближнего Востока и Северной Африки, а также страны с переходной экономикой (см. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2008 г.), показало, что расходование средств на образование в любом регионе мира осуществляется не в интересах наименее обеспеченных слоев населения. Во многих случаях государственные средства расходуются в значительной степени в интересах богатых слоев, а расходы на начальное образование,

предназначенные для бедных слоев населения, оказываются скромными в результате того, что акцент делается на группы с более высокими уровнями доходов в рамках среднего и высшего образования.

Национальные данные в целом подтверждают эту картину. В ряде случаев государственное финансирование не направлено на то, чтобы компенсировать неблагоприятное положение детей, которое вызвано бедностью. Это хорошо видно на примере Индонезии, где расходы на образование на душу населения в 20% самых бедных округов составляют лишь 54% расходов от 20% самых богатых округов страны. Разрыв в расходах из расчета на одного учащегося является менее значительным, так как в бедных округах охват образованием является более низким (таблица 3.3). В рамках более справедливой системы самые бедные округа, сталкивающиеся с самыми серьезными проявлениями неравенства в области образования, получали бы самые большие средства из расчета на одного учащегося. В некоторых случаях различные проявления неравенства в области финансирования определяются этническим признаком. В бывшей югославской Республике Македонии школы с учащимися албанского происхождения получают почти на 20% меньше средств из расчета на одного учащегося, чем в среднем по стране. В сельских районах они получают почти на 37% меньше средств по сравнению со школами, где учатся этнические македонцы (таблица 3.4). В Китае расходы на одного учащегося начальной школы в самых богатых и самых бедных (с точки зрения финансирования) провинциях различаются в десять раз, что в целом отражает различия в благосостоянии отдельных провинций (Tsang, 2002).

Во многих странах государственное финансирование образования, как правило, ориентировано на относительно более состоятельные семьи

Таблица 3.3 Нищета и государственные расходы на образование в Индонезии, 2004 г.

Округа по квинтилям	Общая сумма расходов на образование в разбивке по округам	
	(В постоянных долл. США, 2006 г.)	
	На душу населения	На учащегося государственной школы
Квинтиль 1 (самый бедный)	53	147
Квинтиль 2	75	132
Квинтиль 3	63	125
Квинтиль 4	71	151
Квинтиль 5 (самый богатый)	98	169

Источник: Расчеты произведены на основе Arze del Granado et al. (2007, Table 10, p. 17).

Таблица 3.4 Этническая принадлежность учащихся и государственные расходы на образование в бывшей югославской Республике Македонии, 2005 г.

Этнический тип школы	Тип муниципального округа				Всего
	Сельский	Небольшой город	Крупный город	Скопле (столица)	
(В постоянных долл. США, 2006 г.)					
Албанский	289	263	261	255	274
Преобладающий албанский	341	367	298	238	301
Македонский	457	347	364	290	359
Преобладающий македонский	467	386	295	360	372
Прочие	454	...	375	296	395
Всего	391	352	332	285	342

Источник: Расчеты осуществлены на базе данных Всемирного банка (World Bank, 2008с, Table 2.7, p. 24).

Таблица 3.5 Бесплатные учебники, распространяемые государством в отдельных странах Центральной Америки, в разбивке по квинтилям доходов, 2000-2004 гг.

Страна	Квинтиль 1 (самый бедный)	Квинтиль 2	Квинтиль 3	Квинтиль 4	Квинтиль 5 (самый богатый)
	(% от общего числа бесплатных учебников)				
Сальвадор	29	26	24	14	7
Гватемала	29	27	21	16	8
Никарагуа	29	23	26	15	8

Источник: Porta Pallais and Laguna (2007).

Модели расходования средств не являются незыблемыми. Они меняются в зависимости от моделей охвата образованием и являются результатом решений, принимаемых в рамках определенной государственной политики. В 1990-е годы в Бразилии существовала одна из самых неравноправных моделей расходования государственных средств в мире. Расходы из расчета на одного учащегося в самых бедных штатах северо-востока страны составляли примерно половину от уровня расходов в самых зажиточных штатах юго-востока. В последнее время программы по перераспределению финансовых средств существенным образом изменили эту картину. Многие правительства пытаются ликвидировать проявления социального неравенства в области образования непосредственно путем использования новых подходов к распределению финансовых ресурсов, придавая гораздо большее значения различным формулам распределения средств в пользу уязвимых групп населения или регионов, а также путем осуществления специальных программ. Используются также целевые меры, направленные на предоставление

конкретных средств. Например, программы по финансированию бесплатных учебников, которые были предназначены для наиболее уязвимых слоев населения в трех центральноамериканских странах, как было установлено, успешным образом содействовали перераспределению ресурсов в пользу малоимущих слоев населения (таблица 3.5).

Характер распределения правительствами средств, выделяемых на образование, определяется многими факторами. Технические формулы финансирования могут играть свою роль, однако реальные факторы, определяющие характер распределения средств, лежат в иной плоскости. Правительства, не имеющие твердых обязательств в отношении установления равноправия в целом, вряд ли будут придавать значительный вес интересам групп населения, находящихся в неблагоприятных условиях, или отстающим в отношении образования регионам. Аналогичным образом, в ситуациях, когда находящиеся в неблагоприятном – в плане получения образования – положении группы населения располагают очень слабыми политическими возможностями, им вряд ли удастся добиться существенных подвижек в перераспределении государственных финансовых ресурсов. Роль политического руководства может оказать решающее влияние в этих вопросах. Например, в Замбии, Объединенной Республике Танзании, Сенегале и Уганде решение политических руководителей ликвидировать плату за обучение и увеличить при этом расходы на начальное образование укрепило принцип равенства в стратегии расходования государственных средств и оказало существенное позитивное влияние на расширение охвата образованием.

Стратегии обеспечения большего равенства в сфере финансирования

Не существует никаких готовых рецептов для обеспечения равноправного финансирования образования. Любая стратегия, направленная на уравнивание возможностей, должна учитывать конкретные проявления уязвимости. Некоторые из них могут корениться в региональных различиях. Другие будут связаны с такими факторами, как распространенность и степень нищеты или уязвимость, вызванная гендерной либо этнической принадлежностью или языковой группой. В рамках равноправной системы распределение финансовых средств на цели образования, как правило, должно быть связано с текущей успеваемостью учащихся, и те, кто больше всего нуждается, должны получать наибольшую поддержку. Однако, когда дело заходит о том, чтобы перейти от принципов

к практическим мерам, перед правительствами возникают многочисленные проблемы.

При всей риторике в пользу равенства, которую приходится слышать в публичных политических выступлениях по вопросам образования, относительно редко удается установить четкую связь между потребностями учащихся, как они определяются критериями равенства, и расходами на образование на одного учащегося. Правила, определяющие распределение средств, являются очень разными. В большинстве стран существуют формулы финансирования, касающиеся распределения средств, учителей и учебных материалов в рамках всей системы образования. Эти формулы могут включать, среди прочего, и компонент расходов на одного учащегося, компонент фиксированных капитальных расходов, а также компенсационные элементы, задача которых заключается в преодолении обездоленности. Компенсационное финансирование может касаться широкого круга форм и видов неравенства, в том числе следующих:

- обездоленность, вызываемая воздействием расовых, этнических, кастовых или других особенностей, в результате которых культурные нормы, политические соображения и систематическая дискриминация затрудняют получение образования;
- проблемы, стоящие перед языковыми меньшинствами или учащимися, родной язык которых не является национальным или официальным языком обучения;
- ограниченные возможности для детей из бедных семей, которым приходится работать или родители которых могут не располагать средствами, необходимыми для оплаты поездок детей в школу, для приобретения школьных товаров, учебников, школьной формы или для оплаты школьного питания;
- отсутствие возможности обучения в удаленных школах, где получению должного образования мешают такие факторы, как тесные классы, транспортные проблемы, стоимость питания детей и предоставления спальных мест, проблемы привлечения и сохранения учителей для работы в таких школах;
- дополнительное финансирование и специальное преподавание, которые могут потребоваться для оказания помощи учащимся-инвалидам или учащимся с особыми потребностями.

В развивающихся странах одной общей чертой и особенностью финансирования является введение школьных грантов. Такие гранты представляют собой перевод ресурсов в школы и передачу центральными, региональными или районными органами образования полномочий на расходование средств местным общинам и школам (Fredriksen, 2007). Гранты предназначаются для решения широкого круга задач, связанных с обеспечением равенства. Что касается закупок оборудования и материалов, то гранты могут использоваться для увеличения финансирования и обеспечения притока учебных материалов для школ в районах, где характерной чертой является высокая концентрация нищеты или где проживает значительное число обездоленных. С точки зрения спроса, такие гранты могут использоваться для уменьшения барьеров, стоящих на пути обеспечения доступа к образованию. Компенсация финансовых потерь, с которыми сталкиваются школы в результате отмены платы за обучение, является, как это показано в приводимом ниже примере, одной из форм такого гранта в Гане (вставка 3.3).

В других странах в системе финансирования образования также были введены школьные гранты. В Кении правительство установило школьный грант в размере 14 долл. на одного учащегося, чтобы школы могли компенсировать потери, вызванные отменой платы за обучение, и увеличить расходование средств на приобретение материалов, ремонт помещений и текущую деятельность. Благодаря этой программе улучшилось положение дел с учебниками и другими материалами. Эта программа была также использована для финансирования школ-интернатов с целью расширения образования детей, проживающих в малонаселенных районах (Fredriksen, 2007). Аналогичным образом, в Объединенной Республике Танзании сразу после ликвидации платы за обучение в 2001 г. были введены школьные гранты. В 2002 г. эти компенсационные гранты для начальных школ составляли примерно 10 долл. на одного учащегося и предназначались для приобретения учебников, учебных и других материалов, работы школ и оплаты административных расходов, а также расходов, связанных с подготовкой учителей (Fredriksen, 2007⁵).

Финансирование по соответствующей модели или предоставление школьных грантов зачастую рассматривается в качестве узких технических вопросов. Они редко фигурируют в публичных дискуссиях или политических программах. Это не помогает делу. Управление финансовыми

Связь между потребностями учащихся и расходами на образование одного учащегося зачастую прослеживается слабо

5. Среди других стран к югу от Сахары, экспериментировавших со школьными грантами, можно назвать Мадагаскар, Мозамбик, Уганду и Эфиопию.

**В Гане
государственный
грант возмещает
финансовые
потери школ,
вызванные
отменой платы
за обучение**

Вставка 3.3 Оказание поддержки при отмене платы за школьное обучение: школьные гранты в Гане

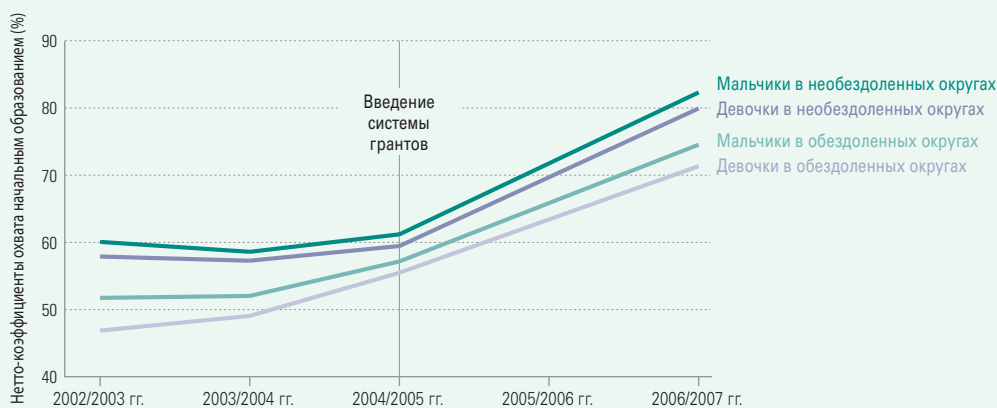
В соответствии с введенной в 1996 г. политикой «бесплатного обязательного всеобщего базового образования» Гана официально отменила плату за обучение в классах с первого по девятый. Пять лет спустя было установлено, что эта политика не дала ожидаемого результата в плане охвата образованием и завершения образования учащимися. В результате проведенных обзоров было установлено, что проблема отчасти заключается в «эффекте замещения»: в условиях потери доходов общины и ассоциации родителей учащихся пошли на то, чтобы разрешить введение неофициальных выплат.

Школьные гранты были введены в 2004/05 г. в качестве ответа на эту проблему. Они целевым образом предназначались для школ в 40 наиболее обездоленных округах и были увязаны с планами улучшения работы школ. Размеры этих грантов, предназначенных покрыть расходы, связанные с отменой платы за обучение, были рассчитаны на основе из числа учащихся (2,70 долл. на каждого

школьника и 3,88 долл. на каждую школьницу в год). Средства центрального правительства направлялись через соответствующие банковские счета в округа, а затем на банковские счета отдельных школ. Жалобы и активное лоббирование со стороны других округов привели к тому, что охват этой программой был расширен и с 2005/06 учебного года распространился на все начальные школы.

Насколько успешной оказалась эта программа грантов? Данные охвата образованием учащихся с 2002/03 учебного года до 2006/07 учебного года указывают на резкое увеличение общего числа охваченных образованием детей (диаграмма 3.6). Например, НКО начальным образованием девочек, живущих в уязвимых округах, за пять лет увеличился на 24 процентных пункта. Хотя это улучшение и выглядит внушительно, пока еще рано утверждать, что эта программа окажет решающее воздействие на две главные проблемы, стоящие перед образованием в Гане, а именно: высокий уровень отсева и низкие уровни перехода в среднюю школу.

Диаграмма 3.6 Изменение значений нетто-коэффициентов охвата начальным образованием в Гане до и после введения системы грантов



Источник: Fredriksen (2007), Gershbergand Maikish (2008).

ресурсами является сложным вопросом, но это не означает, что эта область должна оставаться исключительно сферой действий технократов и администраторов. Финансирование с помощью определенных моделей является эффективным показателем того, намерены ли правительства воплощать свои обязательства в отношении равенства в практические дела. В главе 2 высказывается мнение, что правительства могли бы уделять больше внимания выявлению и

мониторингу проявлений неравенства в сфере образования. Подходы к финансированию по определенным моделям должны подвергнуться оценке с точки зрения такой деятельности, причем правительства должны полностью предоставлять в распоряжение общественности все сведения, а не только данные об используемой модели, но и обоснование выбора соответствующих форм деятельности, направленных на обеспечение равенства.

Децентрализация: потенциальный фактор неравенства

Децентрализация государственных служб, предусматривающая передачу полномочий местным органам управления, является основной характерной чертой реформы управления во всем мире. В пользу децентрализации выдвигаются самые различные аргументы, начиная с эффективности и кончая равенством. Говорится о том, что решения будут «приближены» к тем людям, которых они касаются, что передача полномочий местным органам управления, которые избираются этими людьми, служит путем к более гибкому предоставлению услуг населению.

В рамках децентрализации образованию отводится видное место. В развивающемся мире все больше стран передают ответственность за образование на более низкие уровни государственного управления, что осуществляется, как правило, в рамках более широкой реформы государственных служб. Децентрализация в области образования предусматривает перераспределение полномочий не только в направлении от центральных к местным органам власти, но также от политических органов власти к провайдером школьного образования (King and Cordeiro Guerra, 2005).

На практике каждая страна осуществляет это по-своему. Правительства редко передают полномочия на более низкие уровни целиком, и поэтому децентрализованные системы образования по-прежнему продолжают работать в рамках многоуровневых управленческих структур, где взаимодействуют многие заинтересованные стороны и учреждения. Центральные органы управления могут передавать полномочия в некоторых областях и сохранять их в других или разрабатывать правила, ограничивающие свободный выбор решений местными органами управления. Несмотря на широкую поддержку децентрализации различными кругами, центральные органы власти зачастую сохраняют за собой основные рычаги контроля, как это показано в разделе, посвященном моделям принятия решений (Приложение к настоящему докладу). Модели финансовой децентрализации являются самыми сложными и влекут за собой значительные последствия для обеспечения образования. Правила и политика, регламентирующие налоговую децентрализацию, также определяют те подходы, которые непосредственным образом затрагивают образование. Любая оценка должна учитывать три ключевых момента:

- *предоставление полномочий* на расходование средств, что определяет уровень органа власти, ответственного за принятие решений в этой области;
- *определение органа власти*, ответственного за привлечение средств, что устанавливает полномочия на различных уровнях государственной власти в области налогов и сборов;
- *модели внутригосударственного перечисления средств*, что определяет формы распределения поступающих средств между регионами и секторами.

Политика в каждой из этих областей может оказывать значительное воздействие на вопросы, связанные с обеспечением справедливости. И нельзя считать аксиомой, что такое воздействие будет всегда носить позитивный характер. Например, передача полномочий по привлечению средств на более низкий уровень может сделать местные органы управления более автономными, но одновременно привести к введению налогов и сборов, которые могут оказаться неподъемными для неимущих слоев населения. Во Вьетнаме налоговая децентрализация прошла в своем развитии длинный путь, однако центральное правительство по-прежнему контролирует вопросы, связанные с мобилизацией средств и их передачей на местные уровни власти (см. ниже). Единственной формой автономии в области привлечения средств для окружных и общинных органов власти этой страны является введение платы в таких областях, как образование и здравоохранение. Сборы с потребителей выросли в обеих этих областях, что привело к значительному ухудшению в плане равенства людей (Huong, 2006).

Опыт Вьетнама наглядным образом свидетельствует об определенной напряженности, неизбежно возникающей в ходе децентрализации. Один из аргументов в пользу децентрализации заключается в повышении эффективности и укреплении автономии местных органов власти путем передачи реальных полномочий на более низкий уровень. Однако в странах, где существует высокий уровень неравенства, передача ответственности за мобилизацию средств оказывается связанной с серьезными опасностями в плане равенства. Правительства могут смягчить эти риски путем внутригосударственного перечисления средств, призванного уравнивать неравные возможности. Модели, используемые правительствами для определения порядка таких перечислений носят в высшей степени технический и, вместе с тем,

Несмотря на широкую поддержку децентрализации различными кругами, центральные органы власти зачастую сохраняют за собой основные рычаги контроля

политический характер. Хорошей иллюстрацией являются приводимые ниже примеры, из которых видно, что основной заботой каждый раз было обеспечение равенства.

- **Вьетнам.** Провинциальные органы власти сейчас располагают широкими полномочиями по сбору налогов на землю и недвижимость и несут ответственность за передачу соответствующих средств общинам. Однако средства, поступающие от центрального правительства, по-прежнему остаются основным источником доходов. Объемы этих средств определяются по формуле, основанной на численности населения, однако с поправкой на такие факторы, как нормы бедности, удаленности, состояния здоровья населения и его образования, а также присутствие уязвимых слоев населения. В соответствии с законом 2003 г. был осуществлен перерасчет нормы в области образования, в основу которой был положен учет всех детей, а не только детей, охваченных школьным образованием. Поскольку доля детей школьного возраста, охваченных образованием, ниже в более бедных провинциях, это привело к усилению равенства. Аналогичным образом, норма в области образования применительно к ребенку, проживающему в горных районах (по которым показатели образования являются самыми низкими) в 1,7 раза превышает норму, установленную для городского ребенка. Обязательства в отношении равенства находят отражение в расходах: более богатые регионы, например, расположенные в дельте Красной реки, располагают доходами, примерно в 25 раз превышающими доходы самых бедных регионов, таких как северо-западные районы Вьетнама; однако бюджетные расходы на душу населения являются примерно одинаковыми, что отражает перечисление значительных средств из богатых в более бедные регионы (Adams, 2005; Huong, 2006).
- **Уганда.** Реформы в области децентрализации в Уганде по своим масштабам являются одними из самых амбициозных в странах Африки к югу от Сахары. Однако децентрализованное управление вводится более быстрыми темпами в области управления и обеспечения услугами, чем в финансовой области. В то время, когда окружным властям разрешено собирать местные налоги, они не имеют права на взимание платы за такие базовые услуги, как образование. На них также распространяются ограничения, связанные с определением приоритетов в области расходования средств.

Около 90% доходов в последние годы поступают от центральных органов власти. Более двух третей средств переводятся в виде грантов, обусловленных достижением целей в области национальной стратегии сокращения масштабов нищеты, включая ВНО, среднее образование и набор учителей. Основная часть других средств представляет собой не обусловленный какими-либо положениями грант, рассчитываемый на основе численности населения и территории округа. В дополнение к этому следует упомянуть о небольшом уравнивающем гранте, цель которого заключается в сокращении разрыва между более богатыми и более бедными округами (Obwona et al., 2000; Steiner, 2006; Uganda Local Government Finance Commission, 2000).

- **Южная Африка.** Ликвидация апартеида в 1994 г. ознаменовалась созданием новых демократических органов управления, а также проведением радикальной децентрализации, причем на провинциальные и местные органы власти были возложены новые широкие обязанности в таких областях, как здравоохранение, образование и жилищное строительство. Финансовая модель налоговой децентрализации включала мощный перераспределительный компонент, цель которого заключалась в преодолении проявлений неравенства, являвшихся наследием апартеида. Около 95% расходов провинциальных органов управления покрываются за счет средств, поступающих от центрального правительства. Самым крупным компонентом является передача средств в рамках уравнивающей доли, рассчитываемой с целью отразить уровни нищеты и расходы, связанные с достижением минимальных национальных норм в таких областях, как здравоохранение и образование. В области образования финансирование осуществляется на основе числа учащихся при определенном дополнительном учете таких факторов, как бедность или сельский характер провинций. Провинциальным органам власти также предлагается ранжировать школы в соответствии с индексом нищеты, который используется для распределения средств, не связанных с оплатой услуг персонала (Gershberg and Winkler, 2003; Momoniat, 2003). В результате указанных реформ распределение средств среди школ стало более справедливым (Crouch and Winkler, 2007).
- **Колумбия.** Децентрализация государственного финансирования в 1990-е годы существенным образом усилила равноправный характер

Децентрализация является в высшей степени политизированным процессом

внутригосударственных перечислений. До введения децентрализации перечисления средств центральными органами управления основывались на исторически сложившемся механизме, который отвечал интересам более зажиточных провинций. В соответствии с проведенными реформами такое распределение средств было заменено моделью, предусматривающей учет численности населения с корректировками в областях здравоохранения и образования (Bossert et al., 2003).

Стимулы для проведения финансовой децентрализации могут играть важную роль. Там, где реформа осуществляется под воздействием налогового давления, оказываемого на центральное правительство, она может приводить к уменьшению финансирования с его стороны. При таких обстоятельствах местные органы власти, общины и школы, скорее всего, будут искать дополнительное финансирование со стороны родителей учащихся. Это, если брать картину в целом, как раз и случилось в Китае в 1990-е годы (King and Cordeiro Guerra, 2005).

Иногда забывают о том, что децентрализация является в высшей степени политизированным процессом. Одно дело, если речь идет о передаче полномочий на более низкий уровень в странах, для которых характерны высокие уровни национальной сплоченности, сильные национальные, региональные и местные институты власти, а также четко определенный процесс разрешения конфликта интересов. И совсем другое дело, если речь идет о передаче полномочий на принятие решений в странах, для которых характерны слабые системы управления и высокие уровни напряженности. В такой стране, как Нигерия, где доверие общественности к государственным органам власти является слабым, политические отношения между регионами – напряженными, а демократия находится пока еще в процессе построения, децентрализация представляет собой опасное политическое занятие (World Bank, 2008f).

Децентрализованное финансирование в области образования

В образовании, как и в других областях, децентрализацию следует оценивать по ее результатам. Однако в контексте финансирования ОДВ можно выявить две опасности общего характера. Во-первых, передача финансовых полномочий на более низкий уровень в области финансов может служить мощным фактором для возникновения различий в характере предоставляемых услуг.

Таблица 3.6 Неравенство в расходах на цели образования из расчета на одного учащегося в Китае в результате децентрализации

	Начальное образование			Первый этап среднего образования		
	(в постоянных долл. США, 2006 г.)			(в постоянных долл. США, 2006 г.)		
	1989 гг.	1997 гг.	2000 гг.	1989 гг.	1997 гг.	2000 гг.
Провинция с самым высоким уровнем расходов	157	357	419	314	520	424
Провинция со средним уровнем расходов	66	90	75	141	166	103
Провинция с самым низким уровнем расходов	30	39	40	69	75	64
Соотношение уровней финансирования между провинциями с самыми высокими расходами и с самыми низкими расходами	5	9	11	5	7	7

Источник: Расчеты основываются на Tsang (2002, Tables 1-3, p. 19).

Децентрализация при сохранении равенства требует того, чтобы центральные органы власти сохраняли за собой сильную роль в области перераспределения финансовых потоков и брали на себя обязательства по выравниванию возможностей. Во-вторых, передача слабым местным органам власти полномочий в области финансов и политики может привести к негативным последствиям с точки зрения охвата учащихся образованием и качества образования, опять-таки с отрицательными последствиями для равноправия. Успешная децентрализация в этой области также требует того, чтобы центральное правительство играло активную роль в создании потенциала.

Опыт Китая в области налоговой децентрализации свидетельствует о необходимости осторожного подхода к вопросам равноправия в сфере образования. В 1990-е годы центральное правительство сократило свою долю в общем объеме финансирования образования, возложив большую ответственность на местные органы власти, школы и общины. Эти усилия в области децентрализации привели к неожиданным последствиям. Рост объемов средств, выделяемых для финансирования образования, отставал от роста экономики в целом, что привело к уменьшению выделяемой на цели образования доли ВВП с 2,9% в 1991 г. до 2,2% в 1997 г. Децентрализация также вызвала крупные географические и основанные на доходах различия в отношении расходования средств из расчета на одного учащегося. Если раньше провинция, тратящая наибольшие суммы на цели начального образования, расходовала на одного учащегося в пять раз больше средств, чем провинция с самым низким уровнем такого финансирования, то теперь эта цифра возросла до девяти, т.е. почти в два раза (таблица 3.6).

Децентрализация может вызывать крупные географические и основанные на доходах различия в отношении расходования средств из расчета на одного учащегося

Многие школы и местные органы власти стали взимать официальную и неофициальную плату с семей, что привело к еще большему усугублению неравенства. Фактически налоговая децентрализация стала играть роль регрессивного налога на образование, который должны были выплачивать неимущие слои населения (King and Cordeiro Guerra, 2005; Tsang, 2002).

Убедившись в том, что отсутствие стратегии, направленной на выравнивание финансирования, поставило под удар равенство и качество образования в более бедных районах, правительство Китая было вынуждено пересмотреть свою первоначальную политику. Оно изъяло определенные полномочия по сбору налогов у местных органов власти, продолжило финансирование заработной платы учителей и сохранило за собой ответственность за некоторые статьи бюджета, касающиеся капитальных расходов. Основной причиной для такого рода мер была названа озабоченность проблемами неравенства. Однако эти усилия имели ограниченный успех. В то время как центральное правительство официально запрещает взимать плату за обучение, местные органы власти по-прежнему неофициально это поощряют (Wang, 2004), и поэтому сохраняется существенный разрыв в качестве предоставляемых услуг. Основополагающая проблема состоит в том, что в Китае по-прежнему отсутствует система перечисления средств между провинциями, а также между богатыми и бедными районами в рамках провинций, которая отвечала бы задаче более справедливого финансирования при сохранении принципа децентрализованного принятия решений.

Противоречия, возникающие между достижением целей, направленных на обеспечение равноправия, и политической децентрализацией, характерны не только для Китая. На Филиппинах, где финансирование образования осталось менее децентрализованным, местные органы власти имеют право изыскивать дополнительные средства на цели образования, используя налог на недвижимость в рамках Специального образовательного фонда (СОФ) (King and Cordeiro Guerra, 2005). Расходование средств СОФ из расчета на одного учащегося в наиболее бедных округах, где стоимость недвижимости является самой низкой, составляет лишь 13% от уровня наиболее богатых округов и 3% от уровня самых богатых городов. Здесь опять-таки отсутствие эффективной модели, которая предусматривала бы перераспределение государственных

средств, помешало усилиям, направленным на укрепление равноправия.

В Индонезии децентрализация сопровождается значительным увеличением доли ВВП, выделяемой на образование, – с менее чем 2% до децентрализации до более чем 4% в настоящее время (King and Cordeiro Guerra, 2005). В рамках децентрализации центральные органы управления перечисляют средства местным органам с помощью системы пакетных грантов, включающей сильный компонент, направленный на обеспечение равенства, причем более бедные районы получают самые крупные суммы. Однако центральное правительство также требует, чтобы местные и окружные органы власти привлекали, в свою очередь, собственные ресурсы, и поэтому передало местным органам полномочия на взимание налогов. Это неизбежно таит угрозу для обеспечения равноправия: в наиболее богатых провинциях, таких как Джакарта, ВВП на душу населения в девять раз превышает соответствующий показатель в наиболее бедных провинциях, таких как Южный Сулавеси. Уровни охвата средним образованием первого этапа составляют от 68% в Южном Сулавеси до 93% в Джакарте.

Почерпнутый на примере Восточной Азии урок заключается в том, что правительствам следует планировать меры для решения проблемы равноправия. Активная передача финансовых полномочий влечет за собой опасность усиления диспропорций между регионами наряду с усугублением неравенства, о котором говорится в главе 2. От перечисления средств центральным правительством зависят успех и упорядоченность финансовой децентрализации в интересах неимущих слоев населения.

Пример стран Латинской Америки также заставляет задуматься. Децентрализация образования путем передачи полномочий от федеральных органов власти провинциальным органам управления была важной чертой институциональной реформы в этом регионе в ходе 1990-х годов. В Аргентине передача ответственности за деятельность средних школ с федерального на провинциальный уровень сопровождалась системой федеральных перечислений налоговых средств. Детальная оценка процесса децентрализации выявила большое число полученных преимуществ. В масштабах всей страны децентрализация, как представляется, способствовала расширению местного участия, укреплению мониторинга и повышению жизненного уровня. Однако результаты были не везде одинаковыми. Результаты тестов свидетельствуют о

расширяющемся разрыве между более богатыми провинциями, располагающими сильным управленческим потенциалом, и более бедными провинциями с более низким административным и институциональным потенциалом; последние оказались в худшем положении в условиях децентрализации. Эффективность на национальном уровне в целом улучшилась, однако за счет усугубления неравенства (Galiani et al., forthcoming; Rhoten, 2000).

Опыт в других регионах мира является более ограниченным. В странах Африки к югу от Сахары децентрализация в финансовой области продвинулась вперед в меньшей степени, чем политическая децентрализация. Некоторые правительства изначально предусмотрели решение вопросов равенства в рамках децентрализованного финансирования (как, например, в Уганде). В других случаях налоговая децентрализация, как представляется, привела к вредным последствиям в плане проблем равенства в области образования. Это наглядно следует из опыта Нигерии, где система финансового управления сочетает в себе «наибольшие два зла» – низкие общие обязательства и в высшей степени неравное финансирование (вставка 3.4). Заметно отличается от такого подхода политика в области децентрализации в Эфиопии, где гораздо больше внимания уделяется вопросам обеспечения равенства. Эфиопия придает большое значение не только инновационным подходам к финансированию в пользу менее имущих слоев населения, но и гибкому политическому реагированию на неожиданно возникающие проблемы (вставка 3.5).

Многие правительства в настоящее время признают важность центральных механизмов перечисления средств в целях устранения проявлений неравенства в области образования в результате децентрализации. Форма этих механизмов может быть самой различной. Зачастую основной формой является пакетный грант, объем которого может быть увязан с уровнями обездоленности, как, например, в Уганде. Государство может предоставлять такого рода гранты на определенных условиях, например, требуя, чтобы местные органы власти действовали в соответствии с конкретными стандартами, установленными в отношении общесекторального финансирования и обеспечения равенства. В других случаях финансирование может увязываться с целенаправленными ассигнованиями. Масштабы перераспределения средств можно проиллюстрировать на примерах двух стран Латинской Америки:

■ *Колумбия – использование компенсационного финансирования.* В 2004 г. в Колумбии были введены правила распределения средств, в соответствии с которыми использовалась формула финансирования, основанная на числе охваченных образованием учащихся при базовом стоимостном компоненте (включающем заработную плату учителей и административные расходы из расчета на одного учащегося), который дополняется компенсационным компонентом, учитывающим такие факторы, как малая плотность населения, нищета и доля сельских жителей. В 2006 г. семь наиболее бедных департаментов с наибольшей долей сельского населения получили дополнительную финансовую помощь в размере, достигавшем от 39% до 112% от среднего значения базовых расходов. Кроме того, в законодательстве предусматривается, что учителя, работающие в сельских или удаленных районах, получают надбавку в размере 15% от базовой зарплаты (Meade and Gershberg, 2008). Предварительные данные пока не позволяют сделать окончательных выводов, однако дают основания полагать, что эти меры способствовали укреплению равенства, по крайней мере, по некоторым показателям. Рост объема средств для столицы страны Боготы находился ниже уровня среднего общенационального показателя. При этом в 2006 г. два из наиболее бедных департаментов – Чоко и Гуахира – получили на 30% больше средств, чем Антиокия, являющаяся одним из наиболее урбанизированных и развитых департаментов (Meade and Gershberg, 2008).

■ *Бразилия – целевое перераспределение с помощью FUNDEF.* Когда в Бразилии в середине 1990-х годов на смену в высшей степени централизованной системе пришла децентрализация и многие полномочия были переданы штатам и муниципалитетам, в стране был создан фонд FUNDEF, призванный уменьшить значительные повсеместные расхождения в расходовании средств из расчета на одного учащегося (de Mello and Norpe, 2005; Gordon and Vegas, 2005). Штатам и округам было предложено перечислять часть получаемых ими налоговых сборов в пользу FUNDEF, который осуществлял перераспределение этих средств штатам и муниципальным округам, которые не имели возможности самостоятельно обеспечить установленный минимальный уровень расходов на одного учащегося. Несмотря на деятельность FUNDEF, рост общих расходов в более богатых регионах шел быстрее, чем в бедных, однако фонд сыграл весьма значительную роль в

Центральные механизмы перечисления и целевого перераспределения средств доказали свою эффективность в вопросах борьбы с неравенством в области образования

Вставка 3.4 Финансовая децентрализация в Нигерии – усиление региональных различий

Улучшение управления и возврат к демократии в Нигерии мало способствовали уменьшению неравенства в области образования. Одна из причин этого заключается в недостаточном внимании, которое уделялось разработке более справедливой финансовой системы.

Нетто-коэффициент посещаемости начальной школы (НКП) в Нигерии колеблется от 85% в штатах Анамбра и Ондо до менее чем 30% в штатах Джигава и Замфара (карта 3.1). Такие различия связаны с существенной разницей в уровнях нищеты. В 2004 г. уровень нищеты в Анамбре составлял 20% по сравнению с 95% в Джигаве.

В соответствии с равноправной системой финансирования больше ресурсов должно было бы выделяться штатам, имеющим более низкие уровни охвата образованием и более высокие уровни нищеты. В Нигерии принцип равенства перевернут с ног на голову: самые богатые штаты и регионы с самым высоким уровнем охвата школьным образованием получают львиную долю федеральных ресурсов. Например, Лагос получает примерно в пять раз больше средств, чем Джигава, где значения НКП в два раза ниже, чем в развитой в коммерческом отношении столице.

Налоговая децентрализация еще больше усилила региональные различия в области образования. После возвращения к многопартийной демократии в 1999 г. все большая доля федеральных доходов (главным образом за счет нефти и газа) стала направляться органам управления в штатах и на местах. С 2002 г. примерно половина всего федерального бюджета распределяется по штатам и территориям местного управления (ТМУ). Из этой доли треть резервируется для четырех нефтедобывающих штатов, расположенных в дельте реки Нигер, а остальная часть распределяется в соответствии со сложной формулой, которая приводит лишь к простому результату: значительному финансовому неравенству.

В 2005 г. бедный штат Кано с низкими значениями НКП в начальном образовании и ограниченными возможностями в отношении налоговых поступлений получил на 20% меньше средств из федерального бюджета, чем штат Энугу, который имеет аналогичные налоговые сборы, более низкие уровни нищеты и более высокие уровни НКП в начальном образовании. В отличие от большинства штатов, которые зависят от федеральных поступлений, Лагос получает две трети своих доходов за счет местных налогов – механизм, который укрепляет разрыв в размерах финансирования на региональном уровне.

Не все проблемы в области финансирования образования в Нигерии могут быть объяснены

неравной налоговой децентрализацией. Национальное планирование также является слабым. Не существует никаких официальных механизмов подотчетности для того, чтобы обеспечить соответствие планов каждого штата или ТМУ (где такие планы существуют) установленным национальным целям в области образования. В результате тот приоритет, который ТМУ придают начальному образованию, существенным образом различается даже в рамках одних и тех же штатов. В штате Кано территория местного управления Дала ассигнует на начальное образование 28% бюджета по сравнению с 12% в ТМУ Бичи.

Признавая необходимость в дополнительном финансировании в области образования, федеральное правительство учредило при Комиссии по всеобщему базовому образованию фонд, который направляет федеральные средства непосредственно на цели базового образования. В период между 2005 г. и началом 2008 г. штатам через него было выделено примерно 750 млн долларов. К сожалению, это не привело ни к усилению равенства, ни к эффективности:

- **Одинаковые суммы выделяемых средств ведут к неодинаковым результатам.** Около 70% имеющихся ресурсов распределяются между штатами равномерно, без учета различий в потребностях. Лишь 9% ресурсов направляются в наиболее нуждающиеся штаты и на мероприятия, способствующие развитию образования для детей, страдающих физическими или умственными недостатками.
- **Реальные выплаты оказались гораздо более низкими, чем ожидалось.** К середине 2007 г. было выплачено лишь 60% распределенных средств. Проблемы касаются широкого круга вопросов, включая плохую координацию политики, сложные бюрократические процедуры и слабый потенциал органов образования в штатах.
- **Использование средств осуществляется не гибко.** Фонд при Комиссии по всеобщему базовому образованию придерживается строгих указаний в отношении доли средств, которая может быть истрачена на доначальное, начальное и среднее образование первого этапа, а также в отношении видов расходов. Например, 70% средств должны тратиться на строительные работы, независимо от реальных потребностей. Это еще более затрудняет использование имеющихся средств для оказания эффективной поддержки штатам в области развития базового образования.

Источники: Adediran et al. (2008); Bennell et al. (2007); Kano State Ministry of Education (2008); Nigeria National Bureau of Statistics (2006a, 2006b); World Bank (2007b, 2008f).

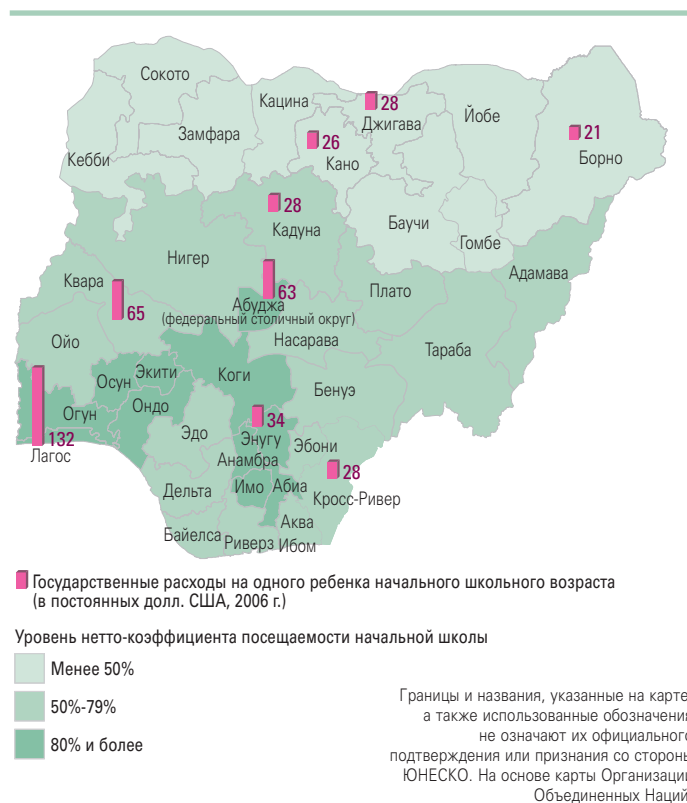
перераспределении средств. Благодаря ему вырос абсолютный уровень финансирования, и увеличилась предсказуемость поступления средств, в частности, бедным штатам и округам на севере и северо-востоке страны. Есть убедительные свидетельства того, что FUNDEF сыграл решающую роль в деле уменьшения размеров классов, улучшения набора и квалификации учителей, а также повышения уровня охвата учащихся образованием. На муниципальном уровне данные свидетельствуют о том, что 20% муниципальных органов власти, получивших наибольший объем средств от ФУНДЕФ, смогли удвоить в реальном выражении расходы из расчета на одного учащегося в период 1996-2002 гг. (Gordon and Vegas, 2005).

Есть ли какие-либо общие правила, определяющие передовую практику в области децентрализации, которые можно было бы выявить на основе накопленного к настоящему времени опыта? Так же, как и во многих других областях управления, разнообразие опыта стран не позволяет говорить о возможности извлечения каких-то однозначных уроков, имеющих универсальное применение. Децентрализация рассматривается скорее как процесс, а не как конечная цель (Bird and Smart, 2001). То, каким образом протекает этот процесс, в значительной степени определяется выбором государственной политики, институциональным потенциалом и приверженностью правительства задаче решения проблем нищеты. В том что касается образования, многое зависит от того, каким образом правительства используют финансовые механизмы для выравнивания возможностей и улучшения предоставления услуг в бедных районах. С точки зрения равенства основной вопрос заключался не в том, осуществлять децентрализацию или нет, а в том, каким образом и что следует децентрализовать. Соблюдение четырех общих правил, как представляется, имело бы особое значение для обеспечения прогресса в направлении ОДВ.

Во-первых, должны быть четким образом определены **полномочия местных органов управления, связанные с получением доходов**. Не следует разрешать местным органам заниматься мобилизацией бюджетных ресурсов путем наложения на потребителей финансовых обязательств в области базового образования, что имеет регрессивный характер и от чего страдают бедные слои населения.

Во-вторых, центральное правительство должно сохранять за собой полномочия по

Карта 3.1 Уровни нетто-коэффициентов посещаемости и расходов на одного ребенка начального школьного возраста в Нигерии, данные за последний год, в отношении которого они имеются



Источники: Расчеты произведены на основе: Kano State Ministry of Education (2008); Nigeria National Bureau of Statistics (2006a).

перераспределению средств. Перечисление средств необходимо для предотвращения увеличения финансового неравенства на региональном уровне и расширения различий в возможностях в результате децентрализации.

В-третьих, **связанные с обеспечением равенства задачи** должны быть предусмотрены в рамках внутригосударственных моделей финансирования. Более крупные перечисления на душу населения должны получать регионы, где существует высокий уровень нищеты и велика численность маргинализованного населения с соответствующими показателями в области образования, что должно в модели финансирования учитываться в первую очередь. В добавление к этому необходимо, чтобы национальные правила предусматривали создание рамок, предназначенных обеспечивать, чтобы органы власти более низких уровней также придавали проблеме обеспечения равенства приоритетное значение при осуществлении финансирования.

Многое зависит от того, каким образом правительства используют финансовые механизмы для улучшения предоставления услуг в бедных районах

Вставка 3.5 Финансовая децентрализация с целью обеспечения равенства в Эфиопии

С конца 1990-х годов в Эфиопии отмечается быстрое улучшение положения дел с учебными результатами. Страна осуществляет также далеко идущую реформу в области образования, включая радикальную децентрализацию в контексте более широкой правительственной реформы. Равенство объявлено главной заботой властей.

Децентрализация в Эфиопии связана с радикальным пересмотром всех правительственных структур. На первой фазе была создана четырехуровневая структура управления: центр, регионы (девять выбранных по этническому принципу провинций, а также города Аддис-Абеба и Дэре-Дауа), зоны и округа. В ходе второй фазы правовые, налоговые и административные реформы привели к передаче от центра к округам полномочий в отношении управления социальными службами.

Образование в настоящее время финансируется в рамках двухуровневого процесса. Первый уровень включает перевод полученных от налогов средств органами федерального правительства в регионы, а второй – перевод средств от региональных органов управления в округа, которые в настоящее время распоряжаются примерно 45% государственных региональных расходов. Основные перечисления производятся в виде крупных федеральных пакетных грантов, которые органы управления регионов и округов могут распределять независимым образом. Включающая «три параметра» формула предоставления грантов регионам учитывает такие факторы, как размер населения, степень нищеты и уровень развития с поправкой на объем налоговых сборов и секторальную отдачу. Модели финансирования содержат компонент равенства, однако они во многом благоприятствуют регионам с меньшим по численности населением, причем не обязательно самым бедным.

Большинство региональных органов управления для распределения имеющихся в их распоряжении грантов между округами использует вышеназванную формулу, однако проявляет достаточную гибкость и может экспериментировать с использованием других подходов. Регион под названием «Нации, народности и народы юга», один из самых бедных в стране, сумел воспользоваться этой гибкостью для разработки инновационных подходов. В период между 2003/04 г. и 2006/07 г. власти опробовали подход по принципу удельных расходов, в соответствии с которым проводится различие между текущими и капитальными расходами. В соответствии с таким подходом осуществляется более высокое финансирование текущих расходов на душу населения в пользу округов с более развитыми социальными службами, с тем чтобы они располагали необходимыми сотрудниками

и возможностями для работы. С другой стороны, более высокий уровень финансирования капитальных расходов на душу населения применяется в округах с менее развитыми социальными службами, чтобы те могли расширить свою инфраструктуру и сократить разрыв с другими округами.

Данные о расходах на образование дают основание считать, что подход, основанный на удельных расходах, ведет к выравниванию возможностей между округами. Например, средний объем текущих расходов из расчета на одного учащегося на ступени начального образования увеличился за период с 2000 г. по 2004 г. на 18%, финансирование из расчета на одного учащегося стало более равным между округами; среднее значение брутто-коэффициентов охвата начальным образованием на уровне округов увеличилось с 63% до 73%; разрыв в охвате учащихся между округами сократился.

Децентрализация в регионах, как представляется, оказала диспропорционально благоприятное воздействие на отдаленные, не обеспеченные продуктами питания округа, занимающиеся животноводством (таблица 3.7). Несмотря на эти результаты, основанный на удельных расходах подход привел к тому, что некоторые округа стали получать меньше финансовых средств, что говорит о необходимости проведения дальнейшей реформы.

Таблица 3.7 Регион южных национальностей, народностей и народов Эфиопии: расходы на образование на уровне округов до и после децентрализации

Вид округа	Общая сумма расходов на образование		
	2001 г.	2004 г.	Изменение между 2001 г. и 2004 г.
	В постоянных долл. США, 2006 г.		(%)
Отдаленный (более 50 км от регионального центра)	266	361	36
Не отдаленный	516	530	3
Не обеспеченный продуктами питания	431	528	22
Обеспеченный продуктами питания	288	320	11
Животноводческий	126	221	75
Не животноводческий	389	453	16

Источник: Рассчитано на основе: World Bank, 2007b; Table 4/3, p. 43.

Наконец, центральные правительства должны тщательно оценивать последствия децентрализации для достижения **национальных целей в области образования**. Решающую роль

играет обеспечение того, чтобы местные органы власти обладали ресурсами и возможностями, необходимыми для управления прогрессом на пути к инклюзивному образованию.

Заключение

Подходы к финансированию образования будут по-прежнему играть решающую роль в достижении целей, установленных в Дакарских рамках действий. Просто увеличение финансирования не является достаточным условием для выполнения обязательства обеспечить образование для всех – однако во многих странах это является необходимым условием. В некоторых случаях национальные правительства не демонстрируют достаточной приверженности делу образования ни с точки зрения мобилизации средств, ни с точки зрения обеспечения равенства. Значительная часть стран Южной и Западной Азии подпадает под эту категорию. В других случаях необходимо, чтобы более широкие национальные обязательства сопровождались увеличением объема донорской поддержки.

Проблемы, связанные с финансовым управлением, являются самыми различными в разных регионах и странах. Повышение эффективности и борьба с коррупцией – две неотложные приоритетные задачи для многих правительств. Важно также, чтобы правительства правильным образом оценивали итоги и уроки децентрализации. Да, следует избегать излишне централизованных процессов принятия решений и передавать политические полномочия на более низкие уровни власти при соблюдении соответствующих условий, однако, децентрализация не является панацеей от всех бед. В области финансирования следует добиться того, чтобы равенство стояло в центре повестки дня в области децентрализации. Это означает сохранение за центральными органами власти значительной роли в вопросах перераспределения средств, соответствующей их обязательствам в отношении инклюзивного образования и создания равных образовательных возможностей.

□ Центральное правительство должно сохранять за собой значительные полномочия по перераспределению средств, соответствующие его обязательствам, обеспечивать равенство возможностей в области образования

Выбор, конкуренция и право голоса: реформа управления школой и ОДВ

Введение

Правительства во всех странах мира постоянно подчеркивают свое обязательство обеспечить школьное образование хорошего качества для всех граждан. Однако результаты зачастую далеки от взятых обязательств. Постоянно сохраняющиеся проблемы с обеспечением равенства в области образования и его качества, даже в странах с высокими уровнями охвата учащихся образованием и значительными государственными расходами на эти цели, привели к тому, что вопросы управления школьными системами оказались в центре дискуссий, посвященных вопросам управления образованием.

Очевидная несостоятельность во многих странах нынешних стратегий в области образования, не позволивших создать высококачественные школьные системы, доступ к которым был бы обеспечен для всех, привел к тому, что повсеместно зазвучали призывы к крупномасштабным реформам. В настоящем разделе предпринимается попытка проанализировать некоторые основные течения в рамках таких подходов к реформам управления школьным образованием с акцентом на управление на базе школы и реформы, направленные на содействие правильному выбору стратегии в области образования в рамках государственной политики. В настоящем разделе рассматриваются не только официальные рамки государственной политики в этих вопросах, но и последствия для целей ОДВ роста числа частных школ с низкой платой за обучение.

«Право голоса», «участие», «конкуренция» и «выбор» – вот наиболее часто употребляемые слова, которые можно услышать в дискуссиях, посвященных проблемам управления образованием во всех странах мира. Передача полномочий от центральных органов власти на более низкие уровни вплоть до школ – что является основополагающим принципом управления на базе школы – рассматривается в качестве средства обеспечения подотчетности провайдеров образования и расширения участия в образовании различных категорий населения. Предоставление родителям учащихся возможности осуществлять выбор между провайдерами образовательных услуг часто изображается в качестве пути, ведущего к

расширению образовательных возможностей, причем конкуренция в данном случае выступает в качестве движущей силы, обеспечивающей более высокое качество образования. И хотя нет ни одного правительства, которое относилось бы к сектору образования как к чисто рыночной категории, многие правительства внедрились в деятельность по обеспечению образования то, что получило название «квазирыночных» принципов. По мнению некоторых комментаторов, появление частных провайдеров образовательных услуг по доступным ценам является важным явлением именно потому, что оно придает импульс движению в направлении еще большей подотчетности и соревновательности (Tooley, 2007). Мотивация, лежащая в основе квазирыночной реформы, заключается в том, чтобы повысить стандарты, а не в том, чтобы заняться решением проблемы неравенства. Однако сторонники реформы часто заявляют о том, что речь идет о масштабных выгодах с точки зрения обеспечения справедливости.

Отмечается громадное разнообразие подходов к реформе управления школами. О реформе говорят страны, находящиеся на очень разных уровнях развития. Конфигурация, масштабность и глубина реформ также имеют множество различий. Оценка результатов в этих условиях представляется исключительно трудным делом. Несмотря на сказанное выше, на основе тех фактических данных, которые изложены в настоящем разделе, напрашиваются два общих вывода.

Первый вывод заключается в том, что очень большое значение имеет конкретный контекст. Дискуссии, связанные с вопросами управления, зачастую характеризуются смелыми утверждениями относительно предполагаемых выгод, вытекающих из реформы школьного управления, для учебных результатов и обеспечения равенства, хотя факты, используемые для подтверждения таких утверждений, часто просто отсутствуют. Более того, существует широко распространенная тенденция обобщать выводы и исходить из того, что политика, которая «эффективна» в одном контексте, даст те же результаты в ином. Заглядывая вперед, представляется важным, чтобы политические руководители разрабатывали подходы, основывающиеся в большей степени на фактах и реальных обстоятельствах. Также очень важно, чтобы они идентифицировали более широкие институциональные условия и факторы, способствующие достижению поставленной цели, что необходимо для укрепления качества образования и равенства в этой сфере.

Дискуссии об управлении школами, по сути, касаются более широких проблем, связанных с ролью государства в области образования

Второй вывод заключается в том, что конкуренция и возможность выбора потенциально могут способствовать усугублению неравенства. Выбор является важным фактором в образовании, как и в других областях. Во Всеобщей декларации прав человека (статья 26) провозглашается право родителей на «выбор вида образования для своих малолетних детей». При определенных условиях конкуренция может оказывать воздействие в качестве фактора повышения стандартов и эффективности. Однако выбор и конкуренция не являются абстрактными концепциями. Для людей, живущих в условиях хронической нищеты, возможность выбора часто ограничивается отсутствием покупательной способности, ограниченным доступом к информации и – во многих случаях – отсутствием соответствующих провайдеров образовательных услуг. Введение в действие факторов выбора и конкуренции в условиях среды, которая характеризуется высокими уровнями неравенства, без принятия эффективных мер государством для выравнивания возможностей, ведет к углублению различий. Как и во многих других областях, рыночные и квазирыночные отношения в области образования вряд ли могут оказаться эффективным средством укрепления равенства при отсутствии регулирования в интересах наименее имущих слоев населения.

Вопросы, поднимаемые в ходе дискуссий об управлении школами, по сути, касаются более широких проблем, связанных с ролью государства в области образования. В какой степени правительства должны финансировать образование и выступать в качестве провайдеров образовательных услуг? Если частным провайдерам таких услуг предстоит играть более широкую роль, то возникает вопрос, каким образом правительства должны управлять ими и регулировать их деятельность? Ответы на эти вопросы будут меняться в зависимости от стран и ступеней их систем образования, причем основное различие проводится между начальным и посленачным образованием. Ключевая проблема, стоящая перед политическими руководителями, заключается в выработке стратегий, с помощью которых они могут регулировать такие факторы, как конкуренция, побудительные стимулы и подотчетность с целью повышения в целом качества образования и укрепления равенства возможностей его получения.

Главное заключается в следующем: правительства несут конечную ответственность за обеспечение того, чтобы каждый ребенок имел доступ к системам базового образования приемлемого качества. Осуществление этой

обязанности на деле в разных местах означает разные вещи, однако это неизменно требует того, чтобы первостепенное внимание уделялось выравниванию возможностей в рамках всей системы образования.

Управление на базе школы: широкий спектр подходов и результатов

Обычные структуры управления образованием позволяют школам осуществлять лишь ограниченный контроль за своей деятельностью. Директора, учителя, родители учащихся и даже местные органы образования вынуждены подчиняться принимаемым в централизованном порядке правилам и процедурам, что оставляет им лишь очень ограниченную возможность влияния в вопросах, связанных с подбором персонала, выбором методов преподавания или более широкой практикой. Альтернативой такой модели является осуществление реформ, направленных на введение управления на базе школы.

Оно в своем самом широком смысле имеет целью усилить автономию школ и наделить учителей и родителей правами и возможностями в отношении принятия решений. Такое управление также подразумевает более активную мотивацию школ в деле предоставления образовательных услуг, которые соответствовали бы потребностям общин, где они действуют, а также решения проблем, стоящих перед группами населения, находящимися в неблагоприятном положении (Caldwell, 2005).

Сторонники управления на базе школы указывают на широкий круг потенциальных выгод такого подхода. Они считают, что передача полномочий на принятие решений на более низкий уровень – в данном случае на уровень школ – может облегчить и усилить участие, что является ключевой стратегией в Дакарских рамках действий. Более авторитетный родительский голос с более широким участием родителей в управлении школами, как следует из этой аргументации, приведет к тому, что у провайдеров образовательных услуг будет сильнее мотивация предлагать более эффективные услуги (World Bank, 2007*f*). Изъятие права на принятие решений у находящихся где-то далеко специалистов в области планирования и передача этого права ближе к тем, кому известно практически все об учащихся и их образовательных потребностях и кто лучше знает местные ценности и реалии, рассматривается в качестве пути, ведущего к созданию более «реагирующей» системы. Равенство является еще одним очень важным результатом, о котором

Таблица 3.8 Функции, переданные школам в трех латиноамериканских странах.

	Сальвадор, школы EDUCO ¹	Мексика, программы PEC ²	Никарагуа, автономные школы ³
Управление персоналом			
Выплата заработной платы персоналу	✓		✓
Набор/увольнение преподавательского состава	✓		✓
Контроль и оценка работы учителей	✓		✓
Учебный процесс			
Разработка расписания занятий на год и по дням			✓
Выбор некоторых учебников/учебных программ			✓
Методы преподавания			
Эксплуатация и инфраструктура			
Строительство/эксплуатация школьных зданий	✓	✓	✓
Закупка материалов для школ	✓	✓	✓
Бюджет			
Надзор	✓		✓
Ассигнования			✓

1. EDUCO – Educación con Participación de la Comunidad.

2. PEC – Programa Escuelas de Calidad.

3. Политика, завершенная в 2007 г.

Примечание: Пустые клетки показывают, что данная функция школам не передавалась.

Источник: World Bank (2007 f).

Управление на базе школы нацелено на приближение принятия решений к тем, кому известно практически все об учащихся и их образовательных потребностях и кто лучше знает местные ценности и реалии

говорят сторонники управления на базе школы. Предполагается, что голос малоимущих семей будет звучать сильнее и окажет более активное воздействие в вопросах управления школами в рамках комитетов и институтов, действующих на уровне местных общин, чем в условиях более удаленной централизованной системы, позволяющей им играть лишь ограниченную роль в определении приоритетов и обеспечении подотчетности провайдеров школьных услуг (World Bank, 2007 f).

Управление на базе школы не является чем-то принципиально новым. Корни этой концепции уходят в те преобразования, которые были осуществлены в Соединенных Штатах Америки в 1980-х годах и в Австралии, Канаде и Соединенном Королевстве в 1990-х годах. Программы такого управления были также приняты и в некоторых развивающихся странах, в основном в Латинской Америке и Южной Азии, хотя все больше таких программ вводится и в странах Африки к югу от Сахары. И хотя основной импульс этой реформы в развивающихся странах дан ими самими, доноры внешней помощи сыграли в этом немаловажную роль. Например, около 11% образовательных проектов, поддержанных Всемирным банком в период 2000-2006 гг., включали в себя компоненты управления на базе школы. На эти программы

было выделено примерно 1,74 млрд долл. из средств, предназначенных для финансирования образования, или чуть меньше одной четверти всего портфеля средств Всемирного банка на цели образования (World Bank, 2007 f).

Понятие реформы, предусматривающей введение управления на базе школы, включает широкий спектр накопленного странами опыта. В некоторых странах, где проводится эта реформа, речь идет о вопросах широкого характера. В Сальвадоре примером являются так называемые школы EDUCO, сокращение, происходящее от испанского Educación con Participación de la Comunidad. На их долю приходится половина государственных сельских доначальных школ и 37% всего базового образования в сельской местности. Школы EDUCO являются основным вариантом школьного образования для примерно 80% муниципалитетов, где проживает исключительно бедное население Сальвадора (Meza et al., 2006). В условиях других стран этими реформами затронуто гораздо меньшее число школ. В некоторых случаях полномочия делегированы директорам и учителям при относительно слабом участии общин в рамках такого рода проектов. В других случаях полномочия на принятие решений передаются также родителям или школьным комитетам. Аналогичным образом, некоторые программы предполагают передачу полномочий в отношении набора и увольнения учителей, другие не содержат такого рода положений. Варианты также прослеживаются в отношении передачи полномочий на принятие бюджетных решений. Опыт трех латиноамериканских стран в связи с реформой управления на базе школы иллюстрирует это разнообразие (таблица 3.8).

Условия, в которых создаются общинные школы, играют важную роль. В некоторых случаях движение в направлении управления на базе школы возникло снизу. В Боливии школы для детей местного населения возникли в 1980-х годах в контексте интенсивной политической борьбы за определение национальной политики в области образования. Решение общин кечуа в некоторых районах страны забрать своих детей из государственных школ было принято в знак протеста против абсентеизма учителей, однако быстро стало частью движения против навязывания доминирующей культуры «креоло» (культура и язык креольских потомков испанцев). Сами общины взяли на себя вопросы, связанные с повседневной работой своих школ и набором учителей, и выступили инициаторами введения учебной программы для обучения языку коренного населения. В соответствии с законом об образовании 1994 г. и положениями,

признанными в последующем законодательстве, общины коренного населения получили более широкую автономию в рамках государственной системы, и преподавание на языке коренного населения оказалось в центре внимания общенациональной учебной программы (Albó and Anaya, 2003; Regalsky and Laurie, 2007).

Учебные результаты: сильные и слабые стороны

Оценка воздействия реформ в области управления на базе школы на учебные результаты связана с серьезными методологическими проблемами. Межстрановые сравнения имеют ограниченную пользу, а внутривосточные оценки указывают на движение в различных направлениях. В некоторых случаях отмечаются позитивные результаты, однако непосредственная связь между управлением на базе школы и повышением качества образования прослеживается слабо.

Ряд факторов затрудняет экстраполяцию четких уроков применительно к качеству образования. Одним из этих факторов, очевидно, является разнообразие условий. В более широком смысле представляется затруднительной идентификация или выделение воздействия управления на базе школы на учебные результаты, во многом из-за того, что оно, как правило, является частью более широкого пакета, включающего политические, административные и иные изменения в сфере образования. Искажения, возникающие при отборе, представляют собой еще одну проблему. Школы и общины или сами принимают решение об участии в программах управления на базе школы или отбираются государственными органами, чтобы принять участие в таких программах, часто на основе конкретных характеристик, которые отличают их от других школ и общин. Все это затрудняет анализ того, каким образом школьная автономия оказывает какое-то конкретное влияние на учебные результаты, если такое влияние вообще существует.

Наиболее подробная оценка управления на базе школы была сделана в Латинской Америке. Региональные сведения указывают на определенное позитивное воздействие проведенных реформ на завершенность образования. Некоторые исследования позволили выявить связь между делегированием управленческих функций и сокращением второгодничества и отсева в школах (Gertler et al., 2006; Jimenez and Sawada, 2003; Murnane et al., 2006; Paes de Barros and Mendonça, 1998; Skoufias and Shapiro, 2006; World Bank, 2007e). В отношении учебных результатов между странами

существуют большие различия. Исследование, посвященное учебным результатам по математическим дисциплинам и языку учащихся третьего класса, позволило выявить, что успеваемость учащихся по этим предметам в школах EDUCO в Сальвадоре является более низкой, чем в традиционных школах. Однако, если учесть такой фактор, как социальная среда учащегося, эти различия исчезают, и успеваемость учащихся по языку в школах EDUCO в среднем оказывается несколько более высокой (Jimenez and Sawada, 1999). С другой стороны, оценка работы гондурасских школ в рамках Программы по общинному развитию (PROHECO) позволила сделать вывод о том, что делегирование полномочий на принятие решений на более низкий уровень не оказалось связанным с существенными изменениями в учебных результатах (Di Gropello and Marshall, 2005).

Между автономией и учебным процессом также существует лишь относительная связь. Важной исходной посылкой для введения управления на базе школы было предположение, что более широкая автономия позволит осуществлять более гибкое, более реагирующее на нужды учащихся и более инновационное преподавание. Однако фактические данные не подкрепляют этой посылки.

Результаты исследований, проведенных в странах Латинской Америки, показывают, что введение управления на базе школы может усиливать мотивацию учителей. Уменьшение абсентеизма, уделение большего времени встречам с родителями и большее число часов, проведенных в школе – вот некоторые из основных показателей усиления мотивации (Di Gropello, 2006; Sawada and Ragatz, 2005). Однако данные, полученные от широкого круга участвовавших в эксперименте стран, дают основание полагать, что практика работы в школах, располагающих большей автономией, не отличается существенным образом от практики в других школах (Di Gropello and Marshall, 2005; Fuller and Rivarola, 1998; Gunnarsson et al., 2004; Jimenez and Sawada, 1999; King and Ozler, 1988; Parker, 2005). Так почему же улучшение мотивации учителей не привело к возникновению новой практики преподавания?

Здесь опять-таки объяснения варьируются в зависимости от конкретной страны и условий. Важный фактор заключается в том, что реформы в виде управления на базе школы не всегда ведут к усилению автономии школ и преподавателей в таких областях, как учебный процесс, как это видно из таблицы 3.8. Даже там, где реформы предусматривают большую гибкость, у школ

В странах Латинской Америки и Восточной Азии управление на базе школы не сказалось существенным образом на практике преподавания

Успешная передача полномочий школам требует энергичного руководства школами и поддержки со стороны правительства на высоком уровне

и преподавателей часто нет возможности приобрести потенциал и навыки, необходимые для введения инновационной педагогической практики. Это подтверждается данными по странам Восточной Азии. В Индонезии местное законодательство позволяет школам выделять до 20% учебного времени учебным дисциплинам, отбираемым на местах. В Таиланде 30% учебной программы на ступени базового образования может определяться на местах. Все же эти пространства для маневра и для проявления большей гибкости не используются в полной мере ни в одной из этих стран – отчасти в результате того, что преподаватели не имеют подготовки или опыта для разработки инновационных подходов к обучению и учебных программ (Bjork, 2004; Shoraku, 2008).

Важное значение благоприятной среды

Передача полномочий школам меняет центр принятия решений и означает новые обязанности для родителей, преподавателей и руководителей школ. Такие реформы управления могут изменить мотивацию и стимулы, а также оказать влияние на взаимные отношения между ключевыми участниками процесса образования. При каких обстоятельствах передача функций на более низкие уровни может дать позитивные результаты? Результаты неизбежно зависят от воздействия местных факторов, однако с помощью тематических исследований были выявлены четыре основных условия, оказывающие влияние на равенство и эффективность в области образования (Cárdenas, 2008):

- добровольное участие школ и соответствующих общин в этой работе;
- наличие организационного и технического потенциала в школах или предоставление им такого потенциала;
- энергичное и последовательное руководство школами;
- поддержка со стороны более высоких уровней государственного управления.

Добровольное участие. Государственным школам, управляемым общинами, необходима мотивация, и они должны располагать потенциалом, для того чтобы генерировать спрос на школьное образование. Инициативы в области управления на базе школы, вероятно, являются наиболее успешными тогда, когда в их основе лежит спрос со стороны населения. Однако участие общин является обоюдоострым оружием с точки зрения обеспечения равенства, особенно когда речь идет о конкурентной борьбе за ресурсы. Школы, которые возглавляют приверженные своему делу руководители и

организованным образом поддерживают общины, имеют более сильные позиции для того, чтобы воспользоваться имеющимися возможностями. Об этом свидетельствуют данные, касающиеся осуществлявшейся в Мексике программы PEC (Программа качественных школ): добровольное участие само по себе привело к отбору тех школ, которые не были расположены в самых бедных общинах и не характеризовались самой низкой успеваемостью учащихся (Cárdenas, 2008). Важным уроком является то, что добровольное участие должно опираться на поддержку в виде мер, направленных на укрепление равенства.

Организационный и технический потенциал школ. Школы должны располагать достаточными финансовыми и людскими ресурсами для того, чтобы реально брать на себя новую ответственность. Составление школьных планов, бюджетов, а также подготовка заявок на предоставление финансовых и материальных средств со стороны центрального правительства – все это может потребовать от сотрудников школ новых навыков. Данные свидетельствуют о том, что технический потенциал директоров и администраторов является в этом отношении важным условием улучшения работы школы в целом (Abu-Duhou, 1999; Briggs and Wohlstetter, 2003; UNESCO, 2004). Делегирование управленческих функций школам в странах Центральной Азии в последние годы оказалось затрудненным в результате отсутствия программы по укреплению потенциала школьного персонала, чтобы последний имел возможность выполнять эти дополнительные обязанности (Chapman et al., 2005). Одна из опасностей, с точки зрения обеспечения равенства, при управлении на базе школы связана с неравными возможностями школ. В некоторых случаях школы, которые сами выжили участвовать в таком управлении, могут обладать более эффективными возможностями в области планирования, чем другие школы, и поэтому могут получить более широкий доступ к ресурсам (Cárdenas, 2008; Reimers and Cárdenas, 2007). Вся проблема заключается в том, что школы с более слабым потенциалом и более серьезными потребностями могут оказаться, тем самым, в еще худшем положении.

Энергичное и последовательное руководство школами. Во *Всемирном докладе по мониторингу образования для всех за 2005 г.* было отмечено, что энергичное руководство школой является необходимым условием для создания культуры совершенствования работы школы (UNESCO, 2004). В силу того, что управление на базе школы расширяет круг ее обязанностей, руководители школ в конечном счете зачастую вынуждены

уделять больше времени административным вопросам, чем руководству в поддержку педагогических инициатив и повышения качества обучения. В Никарагуа общая черта автономных школ, которым удалось сократить уровни отсева и добиться улучшения учебных результатов, заключалась в усилении руководящей роли директоров школ (PREAL and Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS, 2008). Директора школ, имеющие хорошие управленческие навыки, могут воспользоваться предоставляемыми автономией возможностями, а не оказаться погребенными под грузом административных обязанностей. Однако чаще всего им как раз не хватает навыков для соблюдения соответствующего равновесия между такими обязанностями, что свидетельствует о необходимости того, чтобы любое движение в направлении расширения автономии школ сопровождалось подготовкой директоров к их новой роли.

Постоянная поддержка со стороны органов управления более высокого уровня. Если цель заключается в том, чтобы сократить диспропорции в обучении, то органам управления более высокого уровня необходимо сфокусировать свои усилия на школах, где имеются учащиеся, находящиеся в неблагоприятном положении. Это означает укрепление институционального и технического потенциала школ и обеспечение того, чтобы преподаватели эффективным образом использовали свои более широкие возможности, открывающиеся благодаря автономии школ. Должны существовать механизмы обратной связи, которые позволяют увязывать мониторинг работы школ с предоставлением педагогической поддержки, включая подготовку школьного персонала (проблема, которая рассматривается ниже в разделе, посвященном управлению учителями и мониторингу).

Укрепление финансового потенциала: роль школьных грантов

Автономия без финансового потенциала ведет, как правило, к ослаблению руководства работой школ. Для того чтобы быть эффективными, школы, берущие на себя новые обязанности, нуждаются в достаточных финансовых и людских ресурсах, чтобы справиться с этими обязанностями.

Некоторые страны пытаются укрепить потенциал школ путем осуществления программ предоставления школьных грантов. Распределяемые и выплачиваемые различными путями гранты могут быть использованы для достижения широкого круга целей в

таких областях, как повышение качества образования и равенство возможностей для его получения. В некоторых случаях расходование средств, полученных в рамках грантов, увязано с разработкой стратегического плана, предусматривающего достижение согласованной цели в таких областях, как качество образования (Espinoza, 2000; Nielsen, 2007). В других случаях гранты направляются с целью предоставления конкретных услуг или оплаты определенной деятельности.

Цели, в которых используются школьные гранты, варьируются от совершенствования инфраструктуры до привлечения дополнительного числа учителей. Гранты, предоставляемые в рамках программы PEC в Мексике, используются главным образом для совершенствования инфраструктуры и приобретения школьных материалов, а не для изменения практики педагогической работы или для работы с родителями (Yoshikawa et al., 2007). Участие в этой программе связано с задачей обеспечения общего прогресса школ, хотя различия в их возможностях усугубляют неравенство (Skoufias and Shapiro, 2006; Vox 3.6). В Бразилии, по имеющимся данным, план развития школ и проекты по совершенствованию работы школ, осуществляющиеся в рамках Фонда укрепления школ (Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA), связаны с обеспечением наличия учебных материалов. Для школ, участвующих в проектах FUNDESCOLA, которым удалось добиться увеличения средств, по имеющимся данным, удалось достичь и определенного улучшения учебных результатов (Carnoy et al., 2008).

Школьные гранты автоматически не приводят к позитивным результатам. Для того чтобы они были эффективным средством, предоставление грантов должно быть предсказуемым, своевременным и осуществляться в достаточных объемах, необходимых для проведения мероприятий, предусмотренных в стратегическом плане. Однако эти условия не всегда соблюдаются. В Непале план по улучшению работы школы является условием для предоставления правительством пакетных грантов, однако предоставляемые в их рамках средства являются очень ограниченными. Неадекватность средств в рамках предоставляемых грантов может иметь серьезные отрицательные последствия с точки зрения обеспечения равенства возможностей в области образования. В случае с Непалом имеются данные о том, что в результате недостаточного финансирования родителям было предложено предоставлять

Предоставление школам грантов должно быть предсказуемым, своевременным и осуществляться в необходимых объемах

Вставка 3.6 Планирование укрепления школьной автономии в Мексике

Введение управления на базе школы в условиях, характеризующихся в высшей степени неравными возможностями школ, вряд ли будет способствовать укреплению равенства. В Мексике программа PEC (Программа качественных школ) направлена на укрепление поддержки школ в тех районах, которые находятся в самом неблагоприятном положении. Однако эта программа столкнулась с проблемами, связанными со слабым потенциалом.

PEC имеет целью усилить автономию школ и укрепить их деятельность. Школы соревнуются между собой для получения грантов, которые предоставляются на срок до пяти лет с целью совершенствования педагогической практики, содействия совместной работе учителей и родителей, а также органов управления школами и улучшения планирования в дошкольных учебных заведениях и в начальных школах.

Хотя намерение заключается в том, чтобы способствовать участию в этой программе школ, работающих в наименее благоприятных условиях, на практике первоначально эти средства в основном распределялись не между самыми бедными общинами и не между школами, имевшими самые низкие показатели. Зачастую такого рода школы менее всего были в состоянии обращаться с соответствующими просьбами и тем более добиваться их удовлетворения, хотя они и нуждались в самой большой поддержке.

Для того чтобы обратиться к PEC с заявкой на участие, школа должна подготовить план стратегических

преобразований. Это требует определенного уровня организационного потенциала, которого часто не хватает в школах, где учится значительное число учащихся, находящихся в неблагоприятных условиях. Различия в приоритетах, изложенных в школьных планах, также имеет важные последствия для результатов. Школы, расположенные в сельской местности, и школы, чей контингент учащихся представляет коренное население, полученные средства используют, как правило, для укрепления инфраструктуры и приобретения материалов, а не для совершенствования педагогической работы. В результате количество и качество физических средств и материалов, как правило, повышаются в большей степени, чем качество педагогического процесса.

Общие итоги осуществления PEC остаются проблематичными. И хотя удалось оказать техническую и надзорную поддержку, что способствовало повышению качества работы в охваченных этой программой школах, приходится констатировать, что более серьезную поддержку получили более богатые штаты и школы, находящиеся в более благоприятных условиях. Вместо того, чтобы сократить разрыв между детьми, находящимися в более обездоленном положении по сравнению с другими, эта инициатива может привести к усилению проявлений неравенства.

Источники: Bracho (2006); Murnane et al. (2006); Reimers and Cárdenas (2007); Yoshikawa et al. (2007).

средства, необходимые для найма учителей и удовлетворения других базовых потребностей (Vauxet et al., 2006).

Вовлечение родителей и общин в управление школами

В Дакарских рамках действий правительства обязуются «разрабатывать системы руководства и управления образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности». Многие рассматривают передачу полномочий школам и местным общинам как средство достижения этой цели. Каковыми бы ни были преимущества такой передачи полномочий, ее последствия для участия родителей и общин не однозначны.

Действия, направленные на расширение автономии школ, часто сопровождаются возникновением таких формальных структур, как школьные комитеты, сельские образовательные советы и ассоциации родителей и учителей, призванные содействовать вовлечению

родителей и общин в управление школами. Условия такого вовлечения и распределения полномочий между школами и родителями отличаются друг от друга, и это приводит к серьезным последствиям для структур, принимающих решения. Но каковыми бы ни были условия такого участия, формальная передача полномочий не устраняет глубоких диспропорций, связанных с уровнем благосостояния, гендерными и другими факторами.

Передача центральными властями ответственности за принятие решений «группам пользователей» является темой, постоянно обсуждающейся применительно к таким областям, как оказание медицинских услуг, водоснабжение и управление школами. Многочисленные программы развития направлены на обеспечение малоимущих слоев населения правами и возможностями путем передачи полномочий ассоциациям сельских жителей. Однако во многих случаях результатом становится концентрация власти в руках обеспеченных и влиятельных

членов общества. При этом местная элита играет главную роль в принятии решений и захватывает львиную долю ресурсов (Mosse, 2004). Образование не осталось в стороне от последствий такого «элитного захвата».

Участие родителей: голоса некоторых родителей звучат громче

Хотя официально школы могут располагать формальными структурами, предназначенными содействовать вовлечению общин и родителей в управление, между намерениями и реальными результатами часто существует большой разрыв. Эти структуры могут быть представительными и наоборот. Кроме того, они могут оказывать влияние на принятие решений или оставаться беспомощными.

Насколько это позволяют сделать имеющиеся по странам данные, можно предположить, что как в развитых, так и в развивающихся государствах участие родителей в решении школьных проблем носит ограниченный характер (OECD, 2007b; Zhang et al., 2008). Даже в тех случаях, когда родители номинально участвуют в управлении школами, их право голоса может быть ограничено. В некоторых случаях их «участие» сводится к сбору средств, а влияние на то, как они расходуются, ограничено. Весьма показательны результаты исследований, проведенных в некоторых странах Западной Африки. Они свидетельствуют, что ассоциации родителей обладают лишь номинальным контролем над использованием средств (большую часть которых они сами собрали), поскольку не располагают достаточными для этого возможностями (Lugaz and De Grauwe, 2006).

Опыт Камбоджи указывает на то же. В этой стране передача полномочий школам сопровождается созданием местных комитетов поддержки школ. Эти комитеты, состоящие из членов общины и директора школы, призваны контролировать успеваемость учащихся, увеличивать охват образованием, разрабатывать планы улучшения школьного образования и следить за исполнением текущих бюджетов проектов в рамках программы приоритетных действий. Но обзор, посвященный отслеживанию расходования государственных средств, показывает, что эти комитеты работают неэффективно, что лишь немногие родители знают о выделенных средствах и что представительство родителей в них носит ограниченный характер (Shoraku, 2008; World Bank, 2005a).

Представительство – это важный компонент участия. Возможность высказаться и быть

услышанным в комитете школьного управления предполагает либо непосредственное присутствие, либо передачу полномочий демократическим путем. На практике представительство общины часто является лишь одним из факторов, определяющих характер комитета. Формальные и неформальные правила вхождения в состав комитета могут помешать обеспечению равного представительства. В пакистанской провинции Пенджаб члены школьных советов сельских государственных начальных школ характеризуются конкретным социально-экономическим статусом и гендером: большинство составляют мужчины, занимающие высокое социально-экономическое положение – даже в школах для девочек. Предполагается, что члены школьных советов должны избираться, однако на практике они часто назначаются директорами школ, отдающими предпочтение лицам, имеющим довольно высокие уровни образования и доходов и занимающим высокое социальное положение – в том числе в силу их связей и возможностей, которые могут быть использованы во благо школ (Khan, 2007).

Для того чтобы участие в управлении школами способствовало обеспечению равенства, необходимо, чтобы бедные, маргинальные и обездоленные слои населения были не просто адекватно представлены в школьных советах, но и активно вовлекались в работу школы. Они должны иметь возможность говорить о своих насущных проблемах и влиять на принятие решений. Во многих случаях это связано с пересмотром властных взаимоотношений. Это также требует создания таких структур управления, которые расширяли бы права и возможности малоимущих домохозяйств. К сожалению, реформы школьного управления редко напрямую связаны с решением этой проблемы «обретения голоса». Программы часто строятся на простой посылке: системы управления, основанные на передаче полномочий на более низкие уровни, по определению в большей степени направлены на достижение равноправия.

Данные, собранные в нескольких странах, говорят о том, что значительно больше внимания следует уделять условиям, в которых должно осуществляться участие в управлении. На «обретение голоса» влияют многие факторы, включая социально-экономическое положение родителей, их уровень образования, расовую, кастовую или гендерную принадлежность (Dunne et al., 2007; Educational Research Network for West and Central Africa and USAID, 2002; Khan, 2007; OECD, 2006a). Например, представители малоимущих слоев населения, низших каст

Передача полномочий по принятию решений ассоциациям, действующим на местном уровне, часто приводит к концентрации власти в руках местной элиты

Малоимущие, неграмотные родители могут не обладать знаниями или уверенностью, позволяющими им оценивать подходы к методике преподавания или составлению учебной программы

или коренных меньшинств могут не иметь достаточных навыков и опыта выражения своей озабоченности на собраниях, в которых участвуют более состоятельные члены общины. Проведенное в Индии исследование степени участия населения в принятии решений местными властями показало, что безземельные крестьяне меньше других склонны участвовать в таких собраниях (Alsop and Kurey, 2005). То, что их голоса звучат не так громко, объясняется двумя факторами. Во-первых, экономическая зависимость от землевладельцев в сочетании с принадлежностью к низшей касте рассматривается как фактор, сдерживающий выражение несогласия. Во-вторых, уровень образования и наличие доступа к информации сильно влияют на участие. Если построить шкалу участия, то станет видно, что родители с десятилетним образованием на 27% активнее тех, у кого нет никакого образования.

Характер ведения диалога в школьных советах может еще дальше отстранить бедняков от этого процесса. Одно из исследований степени участия родителей в управлении сельскими школами в

Южной Африке выявило, что используемый язык, изобилие технических терминов и сама форма общения с родителями сказывались на таком участии. Это может объяснить, почему в ходе проведенного в провинции Гаутенг исследования было установлено, что, несмотря на широко бытующее мнение, будто участие родителей расширилось, в реальности оно оставалось ограниченным: лишь 10% родителей приняли участие в выборах членов советов (Naidoo, 2005).

Любую оценку роли участия в управлении необходимо начинать с выяснения того, что именно подлежит оценке. Некоторые рассматривают участие как самоцель. Однако для многих родителей конечная цель любого участия в школьном управлении заключается в совершенствовании образования детей. Формальное участие и одни лишь консультации могут не способствовать достижению этой цели. Участники могут иметь ограниченное представление о таких обсуждаемых темах, как школьная успеваемость и методика преподавания. Родители могут не обладать знаниями или уверенностью, позволяющими им эффективно оценивать подходы к методике преподавания или составлению учебной программы. В особо уязвимом положении находятся малоимущие, неграмотные родители, имеющие ограниченный опыт общения со школой. В тех случаях, когда у многих родителей нет времени и базовых навыков грамотности для эффективного участия, один из возможных подходов – это подготовка общинных добровольцев, которые помогали бы обучению детей (вставка 3.7).

Для того чтобы конечной целью политики стало реальное участие в управлении, а не создание формальных представительских структур, необходимо изменить многие современные подходы к управлению школами. Представление о том, что передача полномочий родителям, школам и общинам, по сути, защищает интересы бедных групп населения, не является достаточно обоснованным. Один из определяющих факторов бедности и маргинализации во многих случаях состоит как раз в том, что голоса многих людей, относящихся к этой категории, звучат очень слабо. Вот почему центральные и местные власти должны содействовать практической передаче таких полномочий путем принятия мер, направленных на содействие реальному участию в управлении. Эти меры могли бы включать конструктивные действия в таких областях, как представительство, скажем, женщин или категорий населения, относящегося к низшей касте. В то же время органы управления должны руководить процессом передачи полномочий,

Вставка 3.7 Участие общин в Уттар-Прадеше

Осуществляемая в Индии программа Sarva Shiksha Abhiyan (всеобщее начальное образование) отводит важную роль сельским комитетам по образованию. В состав каждого комитета входят трое родителей, директор сельской школы и глава местной администрации. Задачей комитетов является мониторинг школьной успеваемости. Несмотря на важную роль, которую эти комитеты играют в осуществлении образовательной политики, большинство родителей либо не знает об их существовании, либо не осознает, что комитеты действительно участвуют в решении школьных проблем. Кроме того, многие члены этих комитетов не имеют представления о методах, с помощью которых они могли бы повысить качество школьного обучения.

Приведет ли повышение эффективности работы этих комитетов к более широкому доступу к информации? Проект, осуществляемый одной индийской НПО в штате Уттар-Прадеш, позволяет утверждать, что информация – это только часть проблемы. В рамках этого проекта осуществлялись мероприятия, направленные на содействие более широкому участию членов сельской общины в мониторинге и совершенствовании образования. Однако эта неправительственная организация сообщила, что даже мобилизация усилий членов общин, распространение информации о сельских комитетах и информирование населения об их потенциальных возможностях в деле улучшения качества школьного обучения оказались недостаточными для повышения эффективности участия и улучшения процесса обучения детей. Гораздо более эффективным средством была подготовка добровольцев для проведения занятий по чтению среди деревенских детей.

Источники: Banerjee et al. (2006); Banerjee et al. (2008); Pritchett and Pande (2006).

обеспечивая при этом, чтобы влиятельные группы, обладающие «сильным голосом», не проводили такую политику (например, связанную с оплатой школьного обучения), которая могла бы негативно влиять на соблюдение принципа равенства.

Выбор и конкуренция в обеспечении образованием

В соответствии с общепринятой экономической теорией выбор и конкуренция – это два самых мощных стимула эффективности, которые подстегивают рынок и заставляют его повышать производительность труда и уровень благосостояния. Лишь немногие рассматривают образование как нечто непосредственно сравнимое с производством рыночных товаров и услуг. Вместе с тем конкуренция и выбор, как ее следствие, все чаще рассматриваются как противоядие от несостоятельности систем государственного образования, выражающейся в низких стандартах обучения и неравенстве.

Эта тема находится в центре некоторых жарких споров о реформе управления образованием. В Соединенных Штатах, во многих странах Европы и в некоторых частях развивающегося мира эта тема разделяет политические партии и вызывает ожесточенные споры. В их основе лежат активно отстаиваемые точки зрения и проблемы, связанные с надлежащей ролью правительств в обеспечении образования, ролью частных провайдеров образовательных услуг и правом родителей на выбор.

Что на практике означают выбор и конкуренция в области образования? Почти во всех странах конечная ответственность за функционирование школьных систем лежит на государстве. Правительства разрабатывают политику, учебные программы и стандарты и несут ответственность за оценку и регулирование таких систем в целом. Однако в этих рамках возможны различные подходы. В более широком смысле оказание образовательных услуг можно разделить на четыре вида в зависимости от того, кто владеет и управляет школами и кто их финансирует (таблица 3.9).

Правительства играют ключевую роль в определении параметров выбора. Они могут оказывать частным провайдерам финансовую помощь – либо напрямую, либо в форме финансовых механизмов, которые позволяют родителям посылать своих детей в частные школы. С начала 1990-х годов в Швеции используется система ваучеров, которая позволяет родителям забирать своих детей

Таблица 3.9 Ответственность государственного и частного секторов за обеспечение и финансирование оказания образовательных услуг

Государственное образование	Частное образование
Государственное финансирование	
Обучение только в гос. школах	<ul style="list-style-type: none"> • Ваучеры для родителей • Субсидии частным школам • Управление частными операторами по контракту (например, чартерные школы)
Частное финансирование	
Индивид. плата за обучение в гос. школе	• Обучение только в частных школах: от недорогостоящих до элитарных

Источник: Составлено на основе данных Patrinos and Sosale (2007).

из государственных школ, оформлять их в независимые школы и вместе с ними переводить в эти школы средства, выделяемые государством. В некоторых американских штатах власти раздают ваучеры родителям, которые могут использовать их для финансирования перехода своих детей в частные школы. Другим подходом является передача управления средствами, выделяемыми государством, негосударственному сектору по контракту. Например, в ряде американских штатов осуществляются мероприятия, направленные на усиление конкуренции путем содействия развитию так называемых чартерных школ. Несколько стран – членов Европейского союза, включая некоторые регионы Соединенного Королевства, также используют эту модель и фактически заменяют государственное управление частным, сохраняя при этом государственное финансирование.

Во всех этих случаях правительства установили партнерские связи между государством и частным сектором, которые направлены на содействие выбору и конкуренции. Не любая конкуренция предполагает установление таких партнерских связей (см. ниже следующее обсуждение деятельности недорогих частных школ, работающих вне государственного контроля или не получающих от государства поддержки), но она является действенной силой при проведении реформы управления. В какой мере это хорошая новость с точки зрения общего улучшения качества образования и обеспечения равноправия?

Как и в случае управления на базе школы, однозначного ответа на этот вопрос нет. Опыт и полученные результаты отличаются друг от друга. В данном случае важны конкретные условия. Одно дело – внедрять ваучеры в Швеции, которая обеспечивает высококачественное государственное образование для всех, и

Конкуренция и выбор в области образования все чаще рассматриваются как противоядие от несостоятельности систем государственного образования

совершенно другой случай – Пакистан, который этого не делает. То, что разумно для Чили, может оказаться совершенно неприемлемым для Буркина-Фасо. Институциональный потенциал, уровни неравенства и степень эффективности планирования в области образования – все это играет важную роль при выборе вариантов реформы системы управления.

Одной из проблем, возникающих в ходе продолжающихся дебатов по вопросу об управлении образованием, является недостаток внимания, уделяемого фактам и конкретным условиям. Наблюдается широко распространенная тенденция делать далеко идущие заключения в области государственной политики на основе неубедительных фактов (Lubienski, 2008). Часто забывается важность национальных особенностей. Сторонники большей конкуренции и более широких возможностей выбора в развивающихся странах продолжают ссылаться на программы, осуществляемые в странах с высоким или средним уровнями доходов, такие как системы ваучеров, чартерные школы и другие формы партнерских отношений между государственным и частным секторами (Patrinós and Sosale, 2007). Помимо того, что такие реформы управления весьма спорны в богатых странах и что свидетельства об их эффективности носят неопределенный характер, мало внимания уделяется ключевым вопросам институционального потенциала в бедных странах.

учебных результатов лишь в некоторых странах, таких как Бельгия, Дания и Нидерланды.

В другом исследовании, основанном на анализе данных оценки ПМУУ за 2006 г., было установлено, что возможность делать выбор между двумя и более школами имела примерно у 60% учащихся, в основном в странах ОЭСР. Результаты моделирования показали, что учащиеся школ, конкурирующих с другими учебными заведениями в том же районе, действительно учились лучше, если говорить о средних оценках по результатам тестирования. Но когда учитывались демографические и социально-экономические факторы, этого не происходило, и воздействие этих факторов как на равенство, так и на качество образования было не столь очевидным. В анализе оценки ПМУУ говорится: «Учатся ли школьники в конкурентоспособных школах или нет – это не сказывается на уровне их успеваемости, если при этом учитываются социально-экономические аспекты... Было установлено, что ни один из факторов, связанных с мнением и выбором родителей, не оказывает статистически значимого воздействия на обеспечение равенства в области образования» (OECD, 2007b, p. 236). Одно из наиболее тщательных исследований воздействия выбора и конкуренции на образование в одном из регионов Соединенного Королевства пришло практически к такому же выводу. Выбрав объектом исследования начальные школы на юго-востоке Англии, исследователи изучили результаты тестирования с учетом выбора школы (он зависел от места расположения) и конкуренции между школами, избрав для изучения определенную группу учащихся. В ходе этого исследования было установлено, что ни выбор, ни конкуренция не повлияли на результаты тестирования (Gibbons et al., 2006).

Одни из самых детальных сведений о конкуренции школ и учебной успеваемости получены из Соединенных Штатов и Чили. Обе эти страны находятся в авангарде управленческих реформ, направленных на расширение возможностей выбора. Получены весьма разные показатели учебных результатов.

Оценивать такие учебные результаты довольно трудно. Рассмотрим сначала опыт чартерных школ в Соединенных Штатах. Такие школы представляют собой гибридный подход к решению проблемы школьного образования, когда государственный сектор выделяет средства частным организациям для создания школ и управления ими, независимо от администрации штата, но при соблюдении некоторых

Сторонники большей конкуренции и более широких возможностей выбора в развивающихся странах продолжают ссылаться на программы, осуществляемые в странах с высоким или средним уровнями доходов

Выбор школы и успеваемость – завышенные претензии и слабая взаимосвязь

Предположение о том, что предоставление родителям права на более широкий выбор приводит к улучшению учебных результатов, на первый взгляд, выглядит привлекательным, однако оно не подтверждается фактами. Хотя было бы весьма разумно, чтобы родители могли проявлять большую гибкость при выборе школы, предположение, что это повысит уровень стандартов, является спорным.

Факты в пользу установления партнерских отношений между государственным и частным секторами не являются бесспорными даже в развитых странах. В одном исследовании, основанном на данных, полученных из 35 стран, было установлено, что частные провайдеры, использовавшие государственные средства, добились самых высоких показателей успеваемости (Wößmann, 2006). Однако достоверность такого исследования вызывает сомнения, поскольку приведенные результаты основывались главным образом на показателях

установленных ею правил и условий (Lubienski, 2008). В 2004/05 учебном году в чартерных школах обучался примерно один миллион школьников в 40 штатах Америки и округе Колумбия (Education Commission of the States, 2008; US Department of Education, National Center for Education Statistics, 2007), или чуть больше 2% от общего числа учащихся в американских школах государственного сектора (Center for Education Reform, цитируется по: Lubienski, 2008). Более широкой целью является улучшение результатов путем отмены многих правил, регламентирующих деятельность обычных государственных школ, а также путем конкуренции. Поскольку характер школ определяется законодательством штатов, используется огромное количество разных форм и методов, что весьма затрудняет процесс сравнения. Хотя в нескольких штатах в чартерных школах обучается непропорционально большое число афроамериканских школьников, процент учащихся из более обеспеченных домашних хозяйств в них также более высок, по сравнению с обычными государственными школами.

Оценки влияния программ, направленных на предоставление более широких возможностей выбора, включая использование чартерных школ, дают очень разные результаты. Некоторые исследователи обнаружили их положительное влияние на процесс обучения в некоторых штатах (Hoxby and Murarka, 2008), а другие установили, что такое влияние было весьма незначительным.

На основе имеющихся общенациональных данных относительно уровня успеваемости по математике в четвертом классе авторы одного исследования установили, что учебные результаты учащихся чартерных школ были значительно ниже результатов их сверстников, учившихся в государственных школах (Lubienski and Lubienski, 2006, цитируется по: Lubienski, 2008). В другом исследовании были выявлены аналогичные результаты по чтению (Braun et al., 2006, цитируется по: Lubienski, 2008). В еще одном исследовании был сделан вывод, что чартерные школы в целом оказывают негативное влияние на афроамериканских школьников (Carnoy et al., 2005). Нельзя делать обобщений на основе лишь имеющихся данных, точно так же, как нельзя делать и никаких заключений. Полученные результаты очень сильно зависят от местных условий и от используемых методов оценки.

Флагманские программы, направленные на расширение возможностей выбора, также не являются убедительным свидетельством того, что свобода выбора действительно меняет ситуацию. Общефедеральный закон от 2001 г. под названием «Ни один ребенок не должен быть

отстающим» (см. раздел ниже об управлении учителями и мониторинге) предоставляет право на выбор школы: родители могут переводить своих детей из школ, систематически не добивающихся высоких показателей успеваемости, в эффективно работающие государственные школы, находящиеся в том же округе. Однако у учащихся, перешедших в другую школу на основании этого положения, после двух и более лет учебы не наблюдалось значительного улучшения учебных результатов (Zimmer et al., 2007).

Опыт Соединенных Штатов с использованием школьных ваучеров также носит весьма неоднозначный характер. Исследования показали, что переход детей в другую школу положительно сказывался на их успеваемости по одним предметам, а по другим – нет; при этом последствия обычно проявлялись через некоторое время (Molnar, 1999; Rouse, 1998). Вместе с тем, небольшие частные программы ваучеров, введенные в Дейтоне (штат Огайо), Нью-Йорке и Вашингтоне (округ Колумбия) в конце 1990-х годов, привели к более высоким результатам в ходе тестирования знаний в группах афроамериканских школьников, а в других группах – нет (Peterson and Howell, 2006)⁶. Одно исследование, посвященное программе ваучеров в Вашингтоне (округ Колумбия), проведенное через два года после ее введения, не выявило никакого значительного улучшения учебных результатов учащихся государственных школ (Winters and Greene, 2007).

Некоторые могут утверждать, что результаты небольших ваучерных программ зависят от уровня конкуренции и сроков. Такие программы могут сначала дать лишь незначительные положительные результаты, но с усилением конкуренции и со временем эти результаты могут стать существенными. Результаты осуществления в штате Милуоки «Программы родительского выбора» (старейшей в стране программы ваучеров) придает некоторый вес утверждению о том, что конкуренция приносит плоды лишь со временем. В данном случае имеются факты, свидетельствующие о том, что в государственных школах, где учащимся предоставлена широкая возможность выбирать ваучеры, их уровень успеваемости повысился, а это, по мнению некоторых экспертов, говорит о том, что риск потерять учащихся стал стимулом более эффективного преподавания (Chakrabarti, 2007; Hoxby, 2003). Однако данные по другим штатам не столь убедительны: результаты оказались частично позитивными во Флориде, негативными в Мичигане и незначительными в Калифорнии, Северной Каролине и Техасе (Arsen and Ni,

Флагманские программы, направленные на расширение возможностей выбора, также не являются убедительным свидетельством того, что свобода выбора действительно меняет ситуацию

6. Другие исследования показали, что результаты зависят от того, как учитываются расовые и этнические показатели и как определяется выборка для сбора базовых данных (Krueger and Zhu, 2002).

Вставка 3.8 Опыт Чили в сфере выбора и конкуренции не может служить образцом для реформы управления

Усиление конкуренции между школами – это лишь один из элементов проводимых в Чили реформ в области управления образованием. Неполный список более широких инициатив включает передачу полномочий муниципальным органам во многих сферах управления, более частое проведение тестов и оценок в целях мониторинга результатов работы, более широкое финансирование (с момента восстановления демократии в 1990 г.), выплату учителям премий и надбавок за высокие показатели и увеличение продолжительности школьных занятий. Эти реформы привели к более широкому охвату образованием, особенно средним, и превратили Чили в популярную «модель» реформы управления.

Показатели успеваемости и равенства не производят сильного впечатления. Частные школы, использующие государственные субсидии, действительно имеют некоторое преимущество по сравнению с муниципальными школами. Это преимущество подтверждается результатами стандартного тестирования учащихся четвертых классов. Однако в тех случаях, когда учитываются социально-экономические факторы, исследования дают обратные результаты. Другими словами, эффекта выравнивания не наблюдается. В муниципальных школах уровень успеваемости учащихся, которые представляют низшие группы населения, выше, чем в частных. В частных субсидируемых школах отмечаются более высокие результаты тестирования лишь среди учащихся, представляющих средние социально-экономические группы.

Анализ данных международных оценок, проводившихся на протяжении определенного времени, также заставляет усомниться в том, что Чили действительно является страной, успешно осуществляющей реформы управления. Такие реформы, несомненно, мало способствовали устранению разрыва между Чили и развитыми странами. Например, если проведенная в рамках ПМУУ оценка успеваемости показала, что в странах ОЭСР получили две высшие оценки 32% 15-летних школьников, то в Чили эта цифра составила лишь 6%. Национальные типовые тесты успеваемости показывают лишь незначительное улучшение с течением времени даже в системе начального образования, где с начала 1970-х годов охват был почти всеобщим. Проведенная в 2003 г. в рамках ТИМСС оценка показывает примерно такую же низкую эффективность, как и в 1999 г., что говорит о том, что Чили не удалось догнать даже такие страны, как Египет и Таиланд, ни одна из которых не находится в рядах лидирующих стран-реформаторов. Кроме того, в Чили сохраняются некоторые из самых вопиющих проявлений неравенства в области образования в Латинской Америке: по-прежнему отмечается существенный разрыв между результатами тестирования учащихся муниципальных школ, посещаемых главным образом детьми из социально-экономически неблагополучных семей, с одной стороны, и результатами тестирования учащихся частных школ – с другой.

Хотя опыт Чили в области реформирования управления образованием часто называют моделью для подражания, сами чилийцы более осторожны в своих оценках. Правительство начинает новый этап реформ, уделяя при этом больше внимания проблеме равенства. Учащиеся средних школ встретили прошлые реформы управления без особого энтузиазма и вышли на улицу с протестом против получения образования низкого качества, которое при этом предоставляется на совершенно неравноправной основе. После более чем 15 лет реформ образования, проводимых демократическим правительством, и предыдущих десяти лет реформ, проводимых военными властями, Чили не может служить образцом для реформы управления, которым ее считают многие правительства и доноры, предоставляющие внешнюю помощь.

Источники: Bellei (2005); Contreras (2001); Crouch and Winkler (2007); González (2008); Mizala and Romaguera (2000); Mizala et al. (1998); Sapelli and Vial (2002); Tokman Ramos (2002); World Bank (2007a).

2008; Miron et al., 2008; Ni, 2007). В лучшем случае общие результаты не столь очевидны. Как отметил один наблюдатель: «Если и можно сделать какой-то общий вывод, то он заключается в том, что положительное влияние программ ваучеров на успеваемость в лучшем случае носит весьма ограниченный характер и уж, конечно, не достигает того уровня, который предсказывался авторами оптимистических прогнозов на самом раннем этапе» (Lubienski, 2008).

В развивающемся мире Чили часто рассматривается как образец проведения реформы управления, в основу которой положено право выбора учебного заведения. В Чили уже более двух десятилетий работает система школьных ваучеров в масштабах всей страны. Но и в данном случае достигнутые результаты вызывают разочарование (вставка 3.8).

Опыт Соединенных Штатов и Чили не дает бесспорных доказательств преимуществ, якобы создаваемых благодаря выбору и конкуренции. Опыт Швеции более позитивен (вставка 3.9). В этой стране более широкие возможности выбора и более острая конкуренция привели к расширению сети независимых частных школ – отталкиваясь, правда, от более низкой базы. При этом важно отметить, что реформа в Швеции не подстегивалась хроническим отставанием государственной системы. Кроме того, эта реформа проводилась в стране со сравнительно низким уровнем неравенства и сильной системой регулирующих учреждений. Хотя шведская модель дает полезные примеры и уроки, возможности ее переноса на другие развитые страны, отличающиеся более высоким уровнем поляризации в обществе и неэффективными системами государственного образования, носят ограниченный характер, а ее осуществление в условиях развивающихся стран еще менее вероятно.

Выбор, конкуренция и неравенство

При обсуждении вопросов управления образованием выбор и конкуренция часто приводятся в качестве факторов, способствующих повышению не только эффективности, но и уровня равенства. При этом иногда забывается тот факт, что в силу своей природы конкуренция порождает не только победителей, но и неудачников. Это приводит к особым последствиям в тех системах образования, где неудачники – это учащиеся, вынужденные заниматься в отстающих школах, а победители – это дети родителей, обладающих мотивацией, информацией, ресурсами или связями, позволяющими переводить их в более качественные школы (Arsen and Ni,

Вставка 3.9 Шведские уроки конкуренции: не экспортируемый вариант

Шведская школьная система характеризуется высокими учебными результатами, выявленными в ходе международных оценок успеваемости, а также высоким уровнем равенства. С начала 1990-х годов в этой стране проводятся радикальные и широкие реформы управления образованием, одной из главных целей которых является передача местным органам более широких полномочий. «Шведская модель» часто представляется как проект, который могут осуществлять и другие страны. Так ли это?

Расширение возможностей родителей выбирать школу – это основа реформы в Швеции. С начала 1990-х годов родители имеют право отправлять своих детей в независимые школы. Вслед за детьми в эти школы направляется и государственное финансирование. Деятельность независимых школ строго регулируется: они не могут отбирать учеников в зависимости от их способностей или взимать плату за обучение. Кроме того, преподавание в таких школах ведется по общенациональным учебным программам.

В некоторых районах страны независимые школы получили широкое распространение. К 2007 г. их насчитывалось около 1 000 и в них обучалось примерно 9% детей в возрасте от 7 до 16 лет и 17% детей в возрасте 16 лет и старше. На более низкой ступени образования многие из таких школ занимаются с трудно обучаемыми детьми. Школы более высокой ступени образования часто занимаются профессиональной подготовкой учащихся. Если вначале независимые школы были предметом жарких политических споров, то сегодня они пользуются широкой поддержкой.

Частные провайдеры образовательных услуг, несомненно, учли требования родителей в важных областях обучения. Результаты оценок изучения стандартной учебной программы дают основания предполагать, что увеличение набора в независимые школы объясняется повышением уровня успеваемости по математике. Влияние этих

школ на обеспечение равенства менее очевидно. Повышение успеваемости не наблюдается среди учащихся, имеющих менее образованных родителей, а также среди детей, родившихся за границей.

Шведский опыт реформы управления образования содержит ценную информацию и позволяет извлечь уроки. Несомненно, удалось добиться хороших результатов. Однако это не означает, что «шведская модель» является «экспортным» проектом или что она привела к тем далеко идущим последствиям, которые ей иногда приписывают.

Несмотря на стимулы, предоставленные этими реформами частному сектору, независимые школы все еще охватывают лишь меньшинство учащихся, а их наличие широко варьируется по округам. Во многих округах независимых школ нет вообще – их присутствие наиболее заметно в городах. Возможность переноса опыта проведения этих реформ на другие страны сомнительна. В Швеции отмечается сравнительно низкий уровень неравенства, поскольку необходимость соблюдения принципов равенства глубоко укоренилась в обществе. Реформа управления и конкуренция не были введены в условиях национального кризиса системы государственного образования – скорее, они объяснялись желанием диверсифицировать школьную систему. Государственные школы по-прежнему дают всем детям возможность получать хорошее образование. Кроме того, эта страна обладает высокоразвитым институциональным потенциалом, позволяющим осуществлять регулирование и надзор за деятельностью частных провайдеров на центральном уровне. Многие из этих условий отсутствуют в других развитых странах, не говоря уже о развивающихся.

Источники: Björklund et al. (2004); Böhlmark and Lindahl (2007); Sandström and Bergström (2005); Swedish National Agency for Education (2008).

Существует реальная опасность того, что преувеличение роли выбора и конкуренции приведет к втягиванию системы государственного образования в воронку недостаточного финансирования, низкого качества обучения и еще большего неравенства

2008). Возникает очевидный вопрос: должны ли правительства допускать, чтобы право выбора осуществлялось на условиях, лишаящих такого права многих других людей? Реформа управления, направленная на расширение возможностей выбора школы без обеспечения эффективной защиты и равенства сопряжена с неизбежным риском того, что школьные системы будут становиться источниками все более усугубляющегося неравенства.

Выбор школы может усугублять неравенство разными способами. Если эффективно работающим школам разрешат отбирать

школьников на основе оцениваемых способностей в определенном возрасте, то негативные последствия, связанные с уровнем благосостояния или этнической принадлежностью, возрастут. Школьники, по объективным причинам проживающие в неблагоприятных условиях, непременно оказываются в наименее эффективно работающих школах. То же самое может произойти, а эффективно работающим школам будет разрешено отбирать учащихся, а количество поданных заявлений будет превышать число свободных мест (Epple et al., 2004). Данные, представленные ОЭСР, весьма показательны: благодаря исследованиям по

странам было установлено, что государства с самыми широкими возможностями выбора школы, как правило, характеризуются большим социальным расслоением (OECD, 2007b). В Чили состав учеников в школах также характеризуется четким расслоением. Муниципальные школы набирают школьников в основном из наименее обеспеченных социально-экономических групп, в то время как контингент независимых частных школ почти полностью комплектуется учащимися из более зажиточных социально-экономических слоев (González, 2008). Исследования, посвященные родителям, показывают, что активность в выборе школы тесно связана с более высоким социально-экономическим статусом и что родители, активно участвующие в таком выборе, предпочитают школы, имеющие более однородный демографический состав (Elacqua, 2004).

Неравенство, ассоциируемое с возможностью выбора школы, сопряжено с более широкими проявлениями социального неравенства. Малоимущие, маргинальные или неграмотные люди могут не иметь доступа к информации, которая позволяла бы им делать выбор. Проведенное в Соединенных Штатах исследование показывает, что родители с более широкими связями в обществе и доступом к информации скорее воспользуются преимуществами возможности выбора и что они в большей мере способны обеспечить поступление своих детей в выбранные ими высокоэффективные школы (Goldring and Rowley, 2006; Lacireno-Paquet and Brantley, 2008).

В тех случаях, когда охват учащихся частными школами расширяется и включает значительную часть детей из среднего класса (в этот процесс может вовлекаться большое число самых мотивированных школьников и самых активных родителей), государственное образование может потерять контингент, имеющий влиятельный политический голос в вопросах, связанных с финансовыми средствами. Экономист Альберт Хиршман еще 40 лет назад назвал феномен ухода среднего класса из систем государственного образования угрозой качеству школьного образования и обеспечению равенства и одной из главных проблем (Hirschman, 1970). Данные, касающиеся многих стран, свидетельствуют о том, что он был прав. Сегодня во многих странах существует реальная опасность того, что неэффективно управляемые «квазирыночные» отношения в сфере образования, в рамках которых роль выбора и конкуренции преувеличена, приведут к втягиванию системы государственного образования в воронку недостаточного финансирования, низкого качества обучения и еще большего неравенства.

Выбор и конкуренция привлекают чрезмерное внимание прессы в силу ряда важных причин. В большинстве стран правительства по-прежнему целиком и полностью принадлежит доминирующая роль в предоставлении образовательных услуг, финансировании и управлении, особенно на ступени начального образования. Несмотря на это, сторонники выбора и конкуренции продолжают оказывать заметное влияние на обсуждение вопросов реформы управления образованием в развитых и, во все большей степени, развивающихся странах.

Необходимо тщательно сопоставлять факты и важнейшие проблемы. Хотя аналогии с рынками могут привести к определенным последствиям в условиях политических дискуссий, их отношение к реальному миру образования вызывает сомнения. Школам нельзя «банкротиться», и ни одно правительство не может позволить им потерпеть провал – слишком высоки социальные, экономические и политические ставки. Точно так же, ни одно правительство, обеспокоенное защитой основных прав человека, не может допустить, чтобы дети, находящиеся в уязвимом положении, становились жертвами дальнейшей маргинализации, которой способствуют конкурирующие предложения в плане выбора учебного заведения. Факты, установленные в результате исследований в разных странах, не подтверждают правдивость заявления о том, что конкуренция между школами «вызывает волну, на которой поднимаются все лодки» (Нохбу, 2003, р. 288). Для того чтобы одновременно повышать уровни успеваемости и укреплять равенство, необходимо осуществлять эффективное управление, опирающееся на действенные институциональные механизмы. Кроме того, это требует политического руководства при решении проблем бедности и обеспечения равноправия.

Частные школы с низкой платой за обучение: симптом неудачной государственной политики

Дискуссия о роли партнерских отношений между государственным и частным секторами может отвлечь внимание от злободневных проблем. Неожиданное распространение частных школ среди бедных слоев населения в некоторых регионах мира – это симптом главной болезни: неэффективности или неудачной работы провайдеров государственных образовательных услуг.

В предшествующих подразделах рассматривалась проблема выбора в рамках государственной структуры управления образованием. Однако в развивающихся странах миллионы домохозяйств

осуществляют свой выбор вне этой структуры. Хотя частные школы, доступные лишь тем группам населения, которые относятся к среднему классу и имеют высокие доходы, по-прежнему играют важную роль, возникают новые формы частного образования.

Даже поверхностное ознакомление с обеспечением образования в трущобах от Хайдарабада до Найроби показывает, что получение образования в частных школах в некоторых развивающихся странах больше не является исключительной привилегией богатых. Частные начальные школы, взимающие скромные платы за обучение и действующие как предприятия малого бизнеса, в отношении которых часто не осуществляется никакого контроля и которые не получают поддержки со стороны государства, меняют ситуацию в области образования в целом. Какой бы ни была политика в области формального образования, растущий рынок образовательных услуг возникает из-за дефолта. Быстрое распространение недорогих частных школ находит отражение в более широком обсуждении проблемы управления образованием.

Некоторые наблюдатели рассматривают развитие этого сектора как потенциально действенную силу, способствующую обеспечению большего равенства и открытию более широких возможностей. Иллюстрацией этому служат руководящие принципы, разработанные для ЮСЭЙД с целью подкрепления тезиса о целесообразности инвестиций в частное начальное образование. В них говорится, что «частный сектор ... играет важную роль в удовлетворении потребностей малоимущих групп населения и располагает потенциальными возможностями для дальнейшего расширения доступа к образованию и укрепления равенства. Обучение в частных школах более эффективно, с точки зрения учебных результатов учащихся по итогам стандартного тестирования, и является действенной альтернативой обучению, обеспечиваемому государством» (Chandani et al., 2007, p. 6).

Аналогичным образом, обновленная стратегия Всемирного банка по сектору образования (2006 г.) свидетельствует о приверженности содействию более активной роли частного сектора в охвате образованием бедных слоев населения. В ней говорится: «Возросшая конкуренция между государственными и частными образовательными учреждениями (например, благодаря применению новых методов государственного финансирования, которые передают ответственность за принятие

решений в вопросах обучения частным домохозяйствам) предоставляет больше стимулов для повышения качества образования. Банк может помочь странам изучать рынок образования, создавать благоприятные условия для участия и конкуренции частных структур и, по возможности, ориентировать предоставление частных услуг на соблюдение принципов, предусмотренных национальными стратегиями в области образования» (World Bank, 2005b, p. 34). Некоторые сторонники более радикальных приватизационных мер призывают правительства и доноров использовать государственное финансирование, ваучеры и другие формы партнерских связей между государственным и частным секторами, чтобы открыть дверь для масштабного выхода из системы государственного обеспечения образовательных услуг (Tooley, 2007).

Как и в других областях, радикальные рекомендации не подкрепляются достаточно убедительными фактами. Ясно, что неожиданный рост числа недорогих частных начальных школ соответствует реальному спросу. Многие малообеспеченные люди голосуют своими ногами и своими скудными доходами за выход из системы государственного образования. При выработке государственной политики важным является вопрос о том, должны ли правительства использовать свои финансовые ресурсы для ускоренного распространения этой тенденции или им надлежит решать коренную проблему, способствующую возникновению и укреплению этой тенденции, а именно: неспособность системы государственного образования удовлетворить потребности малоимущих групп населения. Учитывая, что 9 из 10 учащихся начальных школ в развивающихся странах посещают занятия в государственных школах, главной приоритетной задачей должно быть повышение эффективности этих школ и расширение доступа к образовательным услугам, а не выделение государственных средств частному сектору.

Сфера оказания образовательных услуг: расширяется, но с трудом поддается оценке

Оценить масштабы сектора частных школ, взимающих небольшую плату за обучение, в действительности трудно, поскольку документации немного, такие школы, как правило, нигде не зарегистрированы, а информация государственных административных органов дает весьма поверхностное представление о них. Но даже в этом случае наблюдения и частные свидетельства показывают, что этот сектор быстро растет во многих развивающихся странах.

В некоторых развивающихся странах частные школы с низкой платой за обучение меняют ситуацию в области образования в целом

Темпы такого роста различны. Информация, полученная из таких разных стран, как Гана, Индия, Кения, Нигерия и Пакистан, свидетельствует о быстром росте. В городских районах Индии около 96% от общего увеличения охвата начальным образованием в период 1993-2002 гг. объяснялся ростом числа частных школ, не пользовавшихся поддержкой правительства. Хотя в сельских районах Индии набор в частные школы рос медленнее, он все равно составил 24% от общего увеличения охвата учащихся образованием в этой местности (Kingdon, 2006). В пакистанской провинции Пенджаб каждый третий ребенок, поступивший в начальную школу, учился в частном учебном заведении (Andrabi et al., 2006). В Нигерии также отмечается значительный рост частных школ с низкой платой за обучение. Предполагается, что в некоторых районах штата Лагос три четверти школьников – это дети, обучающиеся в зарегистрированных и незарегистрированных частных школах. В соответствии с одним (видимо, спорным) исследованием включение учеников, обучающихся в незарегистрированных частных школах, в официальные данные снижает показатель доли детей, не посещающих школу, с 50% до 26% (Tooley and Dixon, 2007).

услуг для многих малоимущих домохозяйств. Кроме того, сектор недорогих частных школ расширяется. Сторонники идеи предоставления частному сектору большей роли усматривают в этих двух фактах свидетельство того, что такие школы рентабельны, доступны, меньше чем государственные школы подвержены абсентеизму, лучше оборудованы для обеспечения качественного образования и в большей мере подотчетны родителям (Tooley and Dixon, 2007)⁷. Однако факты, подтверждающие такие общие категорические заключения, не выглядят столь убедительными. Имеющиеся данные не дают достаточно веских оснований для проведения обоснованных сравнений по странам или даже внутри одной страны. Результаты самых достоверных оценок выявляют наличие больших серых пятен в тех случаях, когда пересекаются или влияют на выбор мотивация родителей, представления о качестве и наличие альтернативных провайдеров.

Представления и мотивация родителей. Ясно, что родители не стали бы платить за то, чтобы их дети обучались в частных школах, если бы они верили, что государственные чиновники предлагают им лучшие услуги за ту же или более низкую плату, не говоря уже о бесплатных услугах. Родители отправляют своих детей в частные школы с низкой платой за обучение, поскольку усматривают в этом некую выгоду – в виде либо более низкого уровня абсентеизма учителей, либо более строгой дисциплины среди учащихся и учителей, либо меньшей численности класса. Однако не только это привлекает родителей. Выбор недорогих частных школ может быть также связан с надеждами на большую социальную мобильность своих детей, особенно если преподавание там ведется на английском языке (Rose, 2006; Srivastava, 2007). Детальный анализ взглядов родителей в индийском штате Уттар-Прадеш показывает, что их мотивация сложна (вставка 3.10). Другое проведенное в том же штате исследование свидетельствует, что обращение к частным провайдерам и доверие к ним – не одно и то же; это также не может служить показателем предпочтения какого-то одного провайдера. Беседы с родителями показывают большую степень недоверия к частному сектору. В данном конкретном случае родители чаще отдавали предпочтение эффективно действующей государственной системе. Родители прибегают к услугам частных провайдеров только потому, что, как им казалось, у них не было альтернативы.

Оценка качества. Предлагают ли частные школы с низкой платой за обучение эффективный

В Индии некоторые семьи стремятся определить своих детей в какую-нибудь недорогую частную школу, чтобы выделиться из других членов своей общины

К этим цифрам следует относиться с осторожностью. Тот факт, что в какой-то стране есть множество недорогих частных школ, работающих в трущобных районах, не может служить веским основанием для его экстраполяции на сельские районы с большей разбросанностью населения, часто имеющего более низкий уровень благосостояния. Усредненные общенациональные данные также могут дать искаженную картину охвата образовательными услугами. Исследование, проведенное в Индии, показало, что 28% сельских жителей имеет доступ к частной школе в своей деревне, но половина таких школ не зарегистрирована. Между штатами, однако, наблюдается значительный разброс. Менее 1% деревень имеет частную школу в сельскохозяйственных штатах Гуджарат и Махараштра, по сравнению с более чем 50% деревень в штатах Раджастан, Бихар, Уттар-Прадеш, Пенджаб и Харьяна. В общем, более богатые штаты располагают большими возможностями иметь частные школы в сельской местности (Muralidharan and Kremer, 2006).

Проблемы качества, подотчетности и доступности

Каковы бы ни были реальные масштабы этого явления, частные школы с низкой платой за обучение, несомненно, являются важным элементом предоставления образовательных

7. Учителя недорогих частных школ обычно нанимаются на условиях, аналогичных условиям найма учителей-контрактников в государственные школы, и к ним предъявляются те же требования подотчетности. См. раздел, посвященный учителям и мониторингу.

путь к улучшению качества образования? Ограниченность имеющейся информации исключает однозначный ответ на этот вопрос, но данные по странам говорят о том, что здесь требуется осторожность. Есть свидетельства, что во многих случаях частные школы превосходят государственные. В некоторых районах Индии и Пакистана дети, обучающиеся в недорогих частных школах, в среднем учатся лучше, чем дети, посещающие государственные школы, с учетом корректировки на социально-экономический статус и другие переменные величины (Andrabi et al., 2008; Aslam, 2007; Das et al., 2006; Muralidharan and Kremer, 2006; Schagen and Shamsen, 2007). Это вовсе не означает, что государственные школы непременно хуже частных во всех случаях. Даже в Пакистане, где плачевное состояние всей системы государственного образования признается многими, эффективно работающие государственные провайдеры образовательных услуг превосходят своих частных коллег. Проблема заключается в том, что существует намного больше неэффективно функционирующих государственных школ, в которых показатели успеваемости значительно ниже показателей в самых зажиточных частных школах. Как говорится в одном исследовании: «Единственной причиной, по которой частные школы выглядят так хорошо, является то, что малоэффективные государственные школы работают просто ужасно. Однако, если когда-нибудь дети действительно начнут требовать чего-то большего, чем элементарное образование, полуобразованным учителям частных школ будет действительно трудно справиться с этой задачей» (Andrabi et al., 2008, p. xiii).

Подотчетность учителей и участие родителей. Широко бытует мнение, будто зависимость от средств, предоставляемых родителями, усиливает подотчетность недорогих частных школ и работающих в них учителей. Однако имеющаяся информация достоверно не подтверждает такого мнения. Проведенное в пакистанской провинции Пенджаб исследование показывает, что абсентеизм учителей (один из показателей подотчетности) в частных школах является меньшей проблемой, чем в государственных. В этом исследовании указывается, что, по свидетельству старших преподавателей, уровень абсентеизма в государственных школах составлял 13%, а в частных – 8%. Более тщательный анализ проблемы абсентеизма учителей в сельских районах Индии, основанный на данных, собранных в ходе незапланированных посещений школ, показал лишь незначительную разницу в уровнях абсентеизма учителей: в обоих видах школ отсутствовала примерно четверть учителей (Muralidharan and Kremer, 2006). Кроме того,

Вставка 3.10 Почему в одном индийском округе бедные домохозяйства выбирают недорогие частные школы

Почему домохозяйства с низким уровнем доходов, многие из которых имеют детей-учащихся первого поколения, останавливают свой выбор на частных коммерческих школах с низкой платой за обучение даже там, где имеются менее дорогостоящие государственные школы?

Согласно качественной оценке недорогих частных школ в округе Лакнау индийского штата Уттар-Прадеш, такое явление объясняется многими причинами. Не все родители (особенно в сельских районах) уверены в высоком качестве частных школ с низкой платой за обучение. Хотя такие школы считаются лучше государственных, это не означает, что их качество считается приемлемым. Но, вместо того чтобы основывать свой выбор на качестве предоставляемого образования, некоторые семьи стремятся определить своих детей в какую-нибудь недорогую частную школу, чтобы выделиться из других членов своей общины. Лалита Бай, сельская мигрантка и жена работника, чья семья принадлежит к списочной касте, так объяснила, почему она отправила своих дочерей и сыновей в недорогую частную школу: «Только совсем нищие, низшие из низших могут отправлять своих детей в государственную школу. Большинство людей не может заставить себя сделать это». Некоторые семьи из высших каст аналогичным образом объяснили, почему они считают обучение в недорогих частных школах важным. Рамбха Деви, бабушка с четырьмя внуками, проживающая в сельской местности, сказала: «Лишь дети низшей касты ходят в государственные школы, поэтому настоящей учебы там нет».

Выраженная в этих взглядах озабоченность весьма показательна. Она указывает на нескрываемое недоверие к системе государственного школьного образования со стороны бедных групп населения, а также на стремление некоторых домохозяйств сохранить социальное размежевание. Общие результаты исследования приводят к заключению, что возникла острая потребность в более тщательном изучении роли недорогих частных школ в усилиях Индии по достижению целей ОДВ, включая более широкое социальное воздействие выбора домохозяйств в условиях все большей социальной и экономической сегментации школьного образования.

Источник: Srivastava (2006, 2008).

тщательный анализ, проведенный в округе Лакнау индийского штата Уттар-Прадеш, позволил выявить низкий уровень участия родителей в управлении и слабый интерес к частным школам. Владельцы этих школ и домохозяйства объяснили это низким уровнем образования родителей и их неопытностью в школьных делах. Взаимодействие родителей со школьным руководством сводилось к выслушиванию жалоб по поводу платы за обучение, а не к поискам путей решения проблем образования (Srivastava, 2007).

Даже низкая плата за обучение – это тяжкое бремя для бедных семей

Перспектива доступности. Странники частных школ с низкой платой за обучение утверждают, что эти школы доступны для бедняков. Но доступность – это не однозначное понятие. Когда бедные домохозяйства платят за обучение, они взимают для этого средства, предназначенные для других целей, включая свое питание, лечение, жилье и сбережения на «черный день». Расходы бедных домохозяйств на учебу в недорогих частных школах могут рассматриваться (что и делается некоторыми исследователями) как свободный выбор в условиях рыночных отношений. Есть и другое мнение: все эти расходы можно рассматривать (на что есть веские основания) как плату за доступ к образованию, которую должны вносить уязвимые домохозяйства, стоящие перед выбором: либо оплачивать образование ценой больших жертв в других сферах жизни, либо смириться с тем, что их дети не будут иметь возможности получить образование, отвечающее минимальным стандартам качества. Данные, полученные в самых разных районах, показывают, чем в действительности приходится жертвовать бедным домашним хозяйствам, сталкивающимся с необходимостью платить провайдером услуг недорогих частных школ:

- В Хайдарабаде (Индия), городе с быстро растущим рынком недорогих частных начальных школ, семья, живущая на минимальную заработную плату, по подсчетам, должна тратить на обучение троих детей в такой школе примерно четверть своих доходов, без учета дополнительных расходов, связанных с питанием и удовлетворением других потребностей домохозяйства (Watkins, 2004).
- В сельскохозяйственном штате Уттар-Прадеш (Индия) в одном исследовании была подсчитана общая стоимость обучения четырех детей (средняя семья) в недорогой частной школе как равная половине среднего годового дохода домохозяйств, представляющих два самых низких квинтиля доходов. Неудивительно, что большинство таких домохозяйств отправляло своих детей в государственные школы. Возможность выбора имели лишь более обеспеченные домохозяйства. Вероятность того, что 20% самых богатых домохозяйств из числа охваченных исследованием семей изберут обучение в частных школах, почти в 11 раз превышала вероятность того, что это сделают семьи, входящие в самые бедные 20% (Härmä, 2008).
- В городских районах Малави даже относительно небольшая плата за обучение, взимаемая владельцами недорогих частных школ (примерно 3 долл. за семестр в 2004 г.),

не по карману бедным семьям даже без учета других расходов на образование. Для двух третей населения, живущих ниже черты бедности, такая плата эквивалентна сумме, составляющей более одной трети средств, приходящихся на одного человека в каждом домохозяйстве (Kadzamira et al., 2004).

- В столице Ганы Аккре примерно 17% общего числа учащихся в системе начального образования приходится на частный сектор. Однако домохозяйства на сельскохозяйственном севере и в других районах страны, где охват образованием и без того низок, гораздо менее склонны выбирать частные школы, поскольку расходы на обучение уже являются главной причиной, по которой их дети не ходят в школу. Хотя численность сельских школ в Гане и увеличивается, это происходит в основном в районах, где рыболовство и торговля являются главными видами деятельности, а не в районах, где люди зависят от земледелия (Акуеампонг, 2008). Домохозяйства, добывающие средства к существованию путем ведения натурального хозяйства, как правило, беднее.

Доступ и равенство. Выбор малообеспеченными группами населения частных школ не является показателем обеспечения равного доступа. Как уже было сказано, постоянно бедствующие домохозяйства могут оказаться не в состоянии вносить даже сравнительно низкую плату за обучение, не подвергая себя при этом лишениям. Местожителство также является фактором, ограничивающим равенство. Недорогие частные школы по определению появляются лишь там, где имеется достаточно большое число родителей, желающих оплачивать их услуги. Поскольку рынок услуг частного образования скорее может возникнуть в густонаселенных городских районах, чем в отдаленной сельской местности, частные школы могут лишь увеличить разрыв между городом и деревней. Кроме того, в частных школах с низкой платой за обучение отмечается значительное гендерное неравенство. Родители, не имеющие средств для обучения всех своих детей в частной школе, часто отправляют туда лишь некоторых из них. Исследования, проведенные в Индии и Пакистане, показывают, что при таком отборе значительное предпочтение отдается мальчикам (Aslam, 2007; Härmä 2008; Mehrotra and Panchamukhi, 2007). В индийском штате Бихар в частных школах, не получающих государственных субсидий, учатся 10% всех девочек из списочных каст, в то время как на долю девочек из высшей касты приходится 21% от общего числа учащихся женского пола. В штате Уттар-Прадеш соответствующие показатели составляют 16% и 37% (Mehrotra and Panchamukhi, 2007).

Ситуации, когда возможность выбора отсутствует. Хотя многие бедные домохозяйства отвергают государственное образование, отдавая предпочтение частным школам, масштабы такой практики часто преувеличены. Некоторые обитатели трущоб в столице Кении Найроби не имеют возможности решать, посылать своих детей в государственные школы или нет, по очень простой причине – таких школ там просто нет. Жители таких неформальных мест обитания не обладают официальными правами собственности, поэтому правительство не предоставляет им никаких базовых образовательных услуг (вставка 3.11). Неспособность государства предоставлять образовательные услуги в трущобных районах многих стран мира создала мощный стимул для развития рынка частных школ. Даже там, где дети могут ходить в школу в соседнем районе, их туда часто не принимают, поскольку у них нет необходимых документов, и проживают они в ином квартале. Вот почему единственной возможностью для обитателей трущоб получить школьное образование является учеба в недорогой частной школе, в то время как члены более богатых домохозяйств могут выбрать учебу в государственной школе.

Управление недорогими частными школами

Недорогие частные школы являются объектом ожесточенных споров, в ходе которых часто выражаются прямо противоположные точки зрения. Некоторые сторонники более острой конкуренции и более широкой роли частного сектора в образовании рассматривают их как альтернативу образовательным услугам, финансируемым и предоставляемым государством. Однако критики рассматривают их как симптом неэффективной работы государства. Каким бы ни было дальнейшее развитие, уже сейчас ясно, что сектор недорогих частных школ – это попытка удовлетворить существующий спрос и что в обозримом будущем он вряд ли будет быстро падать, не говоря уже о том, что исчезнет. Поэтому управление этим сектором в интересах достижения целей ОДВ является приоритетной задачей.

Во многих странах недорогие частные школы сейчас работают как неуправляемые структуры. Число этих школ увеличивается гораздо быстрее, чем расширяются возможности регулирующих и управляющих органов обеспечивать соответствие их деятельности целям национальной политики. В Малави лишь один чиновник в министерстве образования отвечает за регистрацию таких школ, поэтому небольшие частные школы, как правило, остаются незарегистрированными (Kadzamira et al., 2004). В Индии соблюдение

Вставка 3.11 В трущобах Кении государственные школы – для богатых, частные – для бедных

Отражает ли широкое распространение недорогих частных школ в трущобных районах реальную возможность выбора в условиях рыночной конкуренции? В столице Кении Найроби не отражает.

Более 60% жителей Найроби обитают в трущобах. Эти люди живут так скученно, что на их долю приходится всего 5% жилого сектора этого города. Трущобы отличаются высокой степенью нищеты и неустроенности, поэтому, казалось бы, они не являются тем очевидным местом, где должны предоставляться частные образовательные услуги. Однако исследование, которое проводилось в двух трущобных и двух обычных районах и охватывало в общей сложности более 13 000 детей, показало, что дети, живущие в трущобных районах, с большей вероятностью попадают в частные школы. И, наоборот, дети из семей, имеющих более высокий социально-экономический статус, с большей вероятностью попадают в государственные школы: вероятность того, что самые богатые 20% домохозяйств отправят своих детей в государственные школы, более чем в два раза превышала вероятность того, что так же поступят и самые бедные домохозяйства.

Проведенное в Кении исследование позволяет предположить, что государственные школы – это предпочтительный выбор для более богатых людей, не живущих в трущобах, а частные школы – это единственный реальный выбор для бедняков. Однако для самих бедняков такой выбор весьма ограничен. В некоторых трущобных районах государственных школ нет вообще. Если же государственные школы существуют на окраинах трущобных районов, то для поступления в них необходим официальный вид на жительство. Поскольку большинство обитателей трущоб не имеют юридически оформленного правового статуса, их дети остаются отторгнутыми.

В этой ситуации слово «выбор» не совсем подходит для характеристики процесса принятия решения. Родители «выбирают» провайдеров образовательных услуг в недорогих частных школах потому, что другой альтернативы у них просто нет. Это неосознанный выбор, основанный на сравнении и оценке соответствующих услуг разных провайдеров. Исследования домохозяйств, в частности, показывают, что родители не довольны работой частных школ и что нехватка персонала, переполненные классы и недостаточное количество учебных материалов являются хорошо известными проблемами.

Источник: Mugisha et al. (2008).

Некоторые обитатели трущоб в столице Кении Найроби не имеют возможности решать, посылать своих детей в государственные школы или нет, по очень простой причине – таких школ там просто нет

Конечным
обязательством
всех
правительств
является
развитие
финансируемой
и управляемой
государством
системы
начального
образования,
которая давала
бы всем детям
качественное
образование

недорогими частными школами правил и норм, регулирующих квалификацию учителей, условия их работы, учебную программу и инфраструктуру, в лучшем случае обеспечивается весьма эпизодически, а в худшем отсутствует вообще (Kingdon, 2006). Даже там, где правительства регулируют деятельность недорогих частных школ, их внимание часто сосредоточено на сроках их регистрации, а не на постоянном мониторинге эффективности их работы и показателях успеваемости.

Легче выступать за более эффективное управление и регулирование на словах, чем осуществлять это на практике. Число недорогих частных школ, как правило, растет быстрее всего там, где многие государственные школы отчаянно борются за соблюдение стандартов и где уровень нищеты часто весьма высок. В Нигерии, например, действует строгое законодательство, регулирующее деятельность частного сектора, включая штрафы и даже тюремное заключение в том случае, если частные провайдеры не соблюдают установленных правил. Однако в тех штатах, где частные школы превалируют (например, Лагос), признается, что соблюдение законодательства почти невозможно, по крайней мере, в силу того, что правительства не в состоянии предоставить детям, чьи школы могут быть закрыты, другую возможность получения образования (Rose and Abelabu, 2007).

Партнерские связи между государственным и частным секторами создают иную возможность осуществлять регулирование. В принципе органы образования могут использовать финансирование и другие методы с целью создания стимулов и соблюдения правил в ходе решения проблем, связанных с обеспечением равенства. Примером этого является программа партнерских связей между государственным и частным секторами в Пакистане. Правительство этой страны при поддержке доноров приступило к осуществлению ряда проектов по укреплению партнерских связей между государственным и частным секторами в образовании, направленных на решение застарелых проблем обеспечения доступа к образованию и равенства. Это весьма острые проблемы: НКО в Пакистане составляет 73% для мальчиков и 57% для девочек. Дело не только в том, что общие уровни охвата в Пакистане ниже этих показателей в таких более бедных странах, как Непал и Объединенная Республика Танзания, но и в том, что эта страна находится почти в самой нижней части международной таблицы уровней гендерного равенства. Причиной незначительных успехов Пакистана в области базового образования являются высокий уровень неравенства между штатами, городскими

и сельскими районами и богатыми и бедными домохозяйствами. Недорогие частные школы широко представляются как движущая сила перемен, хотя информация и опыт указывают на то, что данный случай заслуживает более осторожной оценки (вставка 3.12).

Страны с более развитым институциональным потенциалом могли бы лучше других осуществлять мониторинг эффективности партнерских отношений с недорогими частными школами. Однако страны, где такие школы широко распространены, имеют более слабый институциональный потенциал и более строгие финансовые ограничения. Для этих стран совсем не очевидно, что партнерские отношения между государственным и частным секторами, подразумевающие налаживание управленческих связей с большим числом малых частных провайдеров, обеспечат прогресс на пути к созданию национальной системы, основанной на единых стандартах и равном доступе к образованию для всех. Остается вопрос: почему правительства не используют свои возможности для обеспечения равного и доступного государственного образования?

Для эффективного управления частными школами с низкой платой за обучение нет единой модели, основанной на принципе «один размер подходит всем». Стоящий перед правительствами главный вызов заключается в разработке эффективных национальных стратегий, направленных на достижение целей ОДВ и обеспечение функционирования всех провайдеров в рамках этих стратегий. Конечным обязательством всех правительств, особенно на ступени начального школьного образования, является развитие финансируемой и управляемой государством системы образования, которая предоставляла бы всем гражданам возможность получать качественное и бесплатное образование.

Закключение

Руководство реформой школьного управления многие считают движущей силой, способствующей достижению многих важных целей в области базового образования, включая повышение уровней качества и равенства. Расширение выбора, конкуренция между школами, передача полномочий на более низкий уровень и более широкое участие общества в принятии решений считаются факторами, способствующими обеспечению образования более управляемыми методами. Малоимущие домашние хозяйства обычно называются первыми среди равных в списке бенефициаров.

Вставка 3.12 Партнерские связи между государственным и частным секторами в Пакистане вызывают вопрос

Правительство Пакистана при поддержке доноров сделало партнерские связи между государственным и частным секторами основой своей стратегии, направленной на решение проблем обеспечения доступа к образованию, качества и равенства в области образования. Принятый в 2004 г. установочный документ следующим образом определил основной принцип нынешней политики: «Правительство официально признает, что сам по себе частный сектор не обладает всеми необходимыми ресурсами и опытом, позволяющими ему эффективно решать проблему низких показателей в сфере образования и повышать их».

Частные школы с низкой платой за обучение занимают важное место в этой стратегии. В некоторых регионах Пакистана число таких школ быстро увеличивается. Они распределяются по-разному: таких школ больше в сравнительно благополучной провинции Пенджаб (там охват и без того выше), чем в сельскохозяйственных провинциях Синд и Белуджистан, где общий уровень охвата самый низкий и где гендерный разрыв особенно велик (диаграмма 3.7). Хотя проблемы обеспечения равенства учитываются в процессе налаживания партнерских связей между государственным и частным секторами, опыт Пенджаба показывает, насколько трудно добиться более высокого уровня равенства.

Образовательный фонд Пенджаба внедряет две разные, но сопряженные модели партнерских связей. В соответствии с программой ваучеров для некоторых трудных районов родители могут использовать государственные субсидии для поступления в недорогие частные школы. Вместе с тем, в рамках программы развития школ при содействии этого фонда на каждого ребенка, принятого в частную школу, выделяются субсидии в отобранных для этого приоритетных районах. Хотя отмечены некоторые первые свидетельства позитивного влияния этой программы на уровень набора и показатели успеваемости, вскрылись следующие серьезные проблемы:

- **Фрагментация полномочий и неравное финансирование.** Ответственность за поддержание партнерских связей между государственным и частным секторами лежит не на министерстве образования, а на полуавтономных образовательных фондах, платежеспособность которых зависит

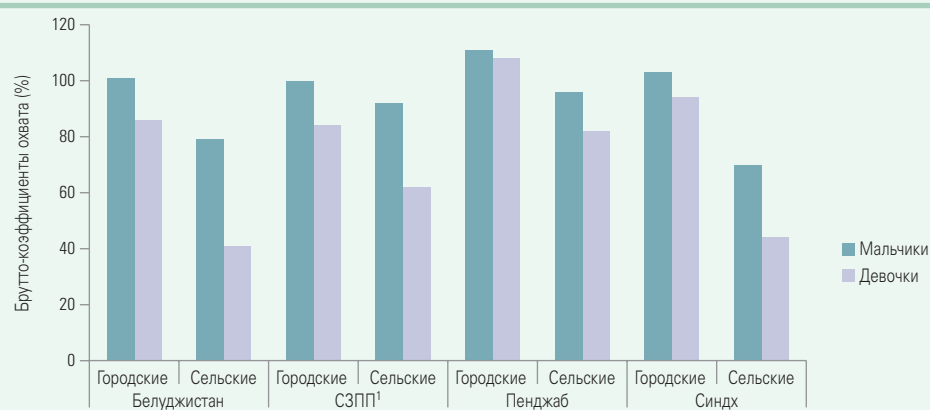
от средств, поступающих из внешних источников. Такие провинции, как Пенджаб, которые уже занимают более прочную позицию в системе образования, могут извлечь больше выгод, поскольку у них есть возможность нанимать квалифицированный персонал, работать с более эффективно действующими НПО и партнерами из частного сектора и выступать в качестве приоритетного клиента для большинства доноров.

- **Финансовая устойчивость.** Модели партнерских связей между государственным и частным секторами стали важной составляющей займов по сектору образования, предоставляемых Всемирным банком провинциям Пенджаб и Синдх. Дальнейшее предоставление этих займов и их увеличение зависят от устойчивой помощи со стороны доноров, поскольку министерство образования до сих пор не определилось с выбором модели. Такая помощь не может восприниматься как нечто само собой разумеющееся.
- **Ограниченные масштабы.** Несмотря на то, что программа партнерских связей между государственным и частным секторами Пакистана воспринимается международным сообществом как потенциально возможная модель для других стран, программой школьных ваучеров охвачено лишь 10 000 учащихся, а программой фонда по оказанию помощи школам – только 50 000 (Punjab Education Foundation, 2008). И это происходит в стране, где 2,7 миллиона мальчиков и 4,1 миллиона девочек не охвачены школьным образованием.

На что бы ни были ориентированы проекты налаживания партнерских отношений между государственным и частным секторами, большинство детей из бедных домохозяйств в Пакистане рассчитывали и будут рассчитывать на государственное образование. Охват детей, которые не учатся в школе, потребует расширения системы государственного образования и уделения гораздо большего внимания решению проблем имущественного, гендерного и регионального неравенства. Постоянное недостаточное финансирование образования – это одна из насущных проблем, поскольку лишь 2,7% ВВП (12% от общего объема государственных расходов) выделяется на образование.

Источники: Andarabi et al (2006, 2008); Aslam (2007), Bano (2008).

Диаграмма 3.7 Брутто-коэффициенты охвата начальным образованием в Пакистане с разбивкой по регионам и полу учащихся в 2004/05 учебном году



1. Северо-западная пограничная провинция.
Источник: Pakistan Ministry of Education (2006).

Для маргинальных, уязвимых и малоимущих домашних хозяйств выбор остается весьма ограниченным

Представленные в данном разделе сведения вызывают сомнения относительно некоторых самых оптимистичных оценок реформы школьного управления, особенно тех, которые касаются способности обеспечить свободное, качественное и равное образование для всех. При выработке политики в области образования усиление подотчетности и расширение участия являются важными целями сами по себе. Но передача полномочий школам автоматически не наделяет родителей или общины большими правами в сфере школьного управления, особенно если они представляют бедные и маргинальные группы населения. Аналогичным образом, хотя право выбора провайдера образовательных услуг и конкуренция между частными провайдерами и могут играть определенную роль в повышении качества образования, сведений о реализации такого потенциала в широких масштабах совсем немного. Для маргинальных, уязвимых и малоимущих домашних хозяйств выбор остается весьма ограниченным, а доступ к базовому образованию по-прежнему зависит от предоставления государственных образовательных услуг. Быстрый рост числа частных школ, взимающих небольшую плату за

обучение, может быть реакцией на реальный спрос, но сведений, которые позволяли бы утверждать, что провайдеры частного школьного образования являются реальным выбором, обеспечивающим недорогое, доступное и качественное образование, мало.

Все это убедительно подтверждает, что правительства должны сосредоточить свой потенциал и ресурсы на государственном обеспечении качественного базового образования для всех. Частное финансирование и частные провайдеры играют определенную роль, поэтому правительствам следует добиваться их интеграции в соответствующие национальные стратегии. Но передача ответственности школам, родителям, общинам и частным провайдерам не решит коренных проблем, стоящих перед системами образования в области предоставления равных возможностей для качественного обучения. Такие возможности можно будет обеспечить лишь посредством создания таких систем управления, которые сочетали бы соблюдение принципа равенства с обеспечением эффективной работы институциональных механизмов. □

Укрепление преподавательских кадров и осуществление мониторинга

Введение

Приоритетом государственной политики является охват детей школьным образованием путем прохождения ими полного цикла начального образования и продолжения обучения в средней школе. Но образование не ограничивается задачей привести детей в классы. Это приобщение детей к умственной деятельности, это раскрытие горизонтов и обеспечение права учащихся на доступ к реальным возможностям обучения. Конечной целью любой системы образования является предоставление детям возможности развить свой когнитивный, эмоциональный и социальный потенциал, а также обеспечение приобретения детьми навыков, необходимых им для реализации своих потенциальных возможностей (UNESCO, 2004). Школы – это головные учреждения, предназначенные для достижения этих целей, а учителя – это передовая линия в борьбе за обеспечение образования.

В главе 2 рассматриваются важные проблемы, связанные с качеством образования. Во многих странах абсолютные уровни успеваемости настолько низкие, что это ставит вопрос о качестве обучения в начальной школе. Имеются обескураживающие свидетельства того, что разрыв в средних показателях успеваемости учащихся в богатых и бедных странах увеличивается. Более того, этот разрыв затмевает существенные диспропорции в показателях успеваемости внутри стран. Короче говоря, многие школьные системы не способны оказывать услуги, которые соответствовали бы даже самым элементарным стандартам качества и равенства.

Более эффективное руководство преподавательскими кадрами имеет большое значение для изменения такого положения. Системам образования необходимо привлекать к преподаванию подготовленных учителей, удерживать их на работе, развивать навыки и знания учителей и стимулировать их заинтересованность. Но каким образом бедные страны с их ограниченными финансовыми ресурсами могут справиться с достижением этих целей? Какие механизмы имеются для того, чтобы уязвимые дети, живущие в маргинальных районах, располагали реальной возможностью учиться у хороших преподавателей?

В данном разделе рассматриваются все эти вопросы. Кроме того, в нем также говорится о важной роли мониторинга как средства повышения уровня стандартов. В отсутствие эффективного мониторинга проблемы, касающиеся качества образования и равенства, часто остаются невидимыми как для общественности, так и для лиц, принимающих решения. Если мониторинг станет частью процесса разработки политики, то он сможет играть важную роль в повышении качества образования и обеспечении равенства.

Наем, распределение и мотивация

Для того чтобы беднейшие страны мира достигли ВНО к 2015 г., необходимо нанять, подготовить и распределить дополнительно миллионы учителей, большинство из которых должны будут работать в неблагополучных районах, отличающихся высоким уровнем нищеты. Проблема не сводится лишь к количественным показателям найма. В недавно проведенном широком исследовании, посвященном мотивации учителей в странах Африки к югу от Сахары и в странах Южной Азии, говорится: «Значительное число учителей начальных школ, особенно в странах Африки к югу от Сахары, не удовлетворено своей работой и имеет слабую мотивацию. Десятки миллионов детей не получают надлежащего образования и не имеют даже минимально приемлемого уровня знаний... Неизбежный вывод заключается в том, что большинство систем школьного образования сталкивается с так называемым кризисом мотивации учителей» (Bennell and Akyeampong, 2007, p. 25).

Увеличение найма, укрепление мотивации и повышение профессионального уровня лежат в основе проблемы руководства преподавательскими кадрами. Проблемы равенства также имеют важнейшее значение. Более опытные и квалифицированные учителя часто распределяются на работу в преуспевающие школы и занимаются обучением учащихся, родители которых имеют более высокий социально-экономический статус. Неблагополучные сельские районы и городские кварталы, где обитают люди с низким уровнем доходов, чаще всего становятся местом работы неквалифицированных учителей или испытывают острый дефицит в преподавательских кадрах. В настоящем подразделе рассматриваются следующие четыре вопроса, связанные с руководством преподавательскими кадрами:

- заработная плата и уровень жизни учителей;
- найм учителей и учителя, работающие по контрактам;
- формы и методы распределения учителей;

Большинство систем школьного образования сталкивается с кризисом мотивации учителей

- мотивация и оплата труда учителей в зависимости от достигнутых результатов.

Заработная плата и уровень жизни

При обсуждении вопросов управления образованием большое внимание уделяется зарплате учителей. На то есть веские причины. Оплата работы учителей поглощает львиную долю бюджетных средств, выделяемых на образование, особенно в странах с низким уровнем доходов. Уровень оплаты труда также влияет на наем, на количество обучающихся этой профессии людей и на их квалификацию. Более высокая зарплата позитивно сказывается на найме, опыте и моральной удовлетворенности. С другой стороны, чем выше расходы, связанные с наймом, тем меньше учителей могут быть приняты на работу в пределах выделенных в бюджете средств.

Не существует простой формулы, которая определяла бы надлежащий уровень зарплаты учителей. Как и на любом другом рынке труда, одна часть расходов определяется спросом и предложением, а другая – политикой, проводимой в области образования. Решения об уровне найма, квалификационных требованиях, размерах заработной платы и условиях труда – все это имеет большое значение. По мере экономического развития страны средняя заработная плата учителей в процентном отношении к ВВП, как правило, уменьшается (Bruns et al., 2003). Но такое отношение является недостаточной основой для определения того, какая заработная плата будет соответствовать достижению поставленных целей в таких областях, как наем и мотивация. В любой стране политика в области определения зарплаты учителей и их найма должна учитывать средний уровень доходов, сравнительную величину заработной платы людей аналогичных профессий и общие условия рынка труда.

Какую бы долю ВВП страны ни составляли расходы на оплату труда, известно, что многие учителя в развивающихся странах имеют очень низкий уровень доходов. В некоторых странах размер заработной платы учителей не покрывает базовых расходов на жизнь, что является одной из главных причин кризиса в области мотивации учителей. Во многих странах Африки к югу от Сахары и в странах Южной Азии уровни оплаты труда учителей приближаются к опасной черте бедности или даже опускаются ниже этой черты (Bennell and Akyeampong, 2007; Benveniste et al., 2008; Sinyolo, 2007). В некоторых случаях уровень зарплаты упал катастрофически низко. В Малави в 2004 г. средняя заработная плата учителей в реальном выражении была на 30% ниже уровня

1992 г. Средняя зарплата учителя, эквивалентная всего 3,5 долларов в день, ниже той суммы, которая необходима для покрытия расходов по удовлетворению самых насущных потребностей домохозяйства (Kadzamira, 2006). Такая широко распространенная во многих странах проблема, как задержка зарплаты, еще более усугубляет проблемы, связанные с низким уровнем оплаты труда (Benveniste et al., 2008; Sherry, 2008; VSO, 2007).

С точки зрения привлекательности работы учителя и морального удовлетворения от нее, значение имеет не только абсолютный, но и относительный уровень зарплаты. В Латинской Америке размер зарплаты учителей обычно значительно превышает уровень бедности, однако по сравнению с зарплатами других профессиональных работников и технического персонала она не велика (Morduchowicz and Duro, 2007). Зарплаты учителей во многих странах Центральной Азии также признаются мало привлекательными. То же происходит даже в таких странах, как Армения и Таджикистан, где в период 2003-2007 гг. зарплаты учителей значительно возросли (Steiner-Khamsi et al., 2008). Одним из последствий относительно низкой оплаты труда в странах Центральной Азии стало увеличение числа учителей, стремящихся получать дополнительный заработок на другой работе. Распространенность этого явления в большинстве стран Центральной Азии подтверждается многочисленными документами (Education Support Program, 2006). Такая практика может весьма негативно сказаться на качестве образования, поскольку некоторые учителя проходят со своими школьниками лишь часть учебной программы, вынуждая их брать частные уроки (Bray, 2003). Те школьники, которым труднее всего оплачивать услуги частных репетиторов, могут проиграть больше всех.

Проблема оплаты труда учителей должна рассматриваться в более широком контексте. Реформы управления часто повышают уровень ответственности учителей и их нагрузку. Во многих странах учителей просят использовать новые, ориентированные на учащихся и более сложные учебные программы, которые ведут к существенным изменениям в методике преподавания и часто увеличивают время, необходимое для подготовки к занятиям и проверки заданий. Но эти новые обязанности редко приводят к увеличению зарплаты и улучшению условий работы, что во многом объясняет, почему многие преподаватели без энтузиазма воспринимают проведение каких-либо реформ (Bennell and Akyeampong, 2007).

Плохая подготовка, низкая зарплата и плохие условия труда усугубляют недовольство преподавателей

Учителя, работающие по контрактам: увеличение найма за счет качества и равенства?

Все правительства работают в условиях выделения ограниченных реальных бюджетных ассигнований на образование. Такие ограничения особенно велики во многих беднейших странах. Тот факт, что этим странам необходимо значительно повысить уровень а, поднимает очевидную проблему государственных расходов, а именно: как увеличить численность учителей в пределах установленных бюджетных ассигнований. Многие правительства пытаются решить эту проблему путем увеличения найма учителей, работающих по контрактам.

Традиционно учителя нанимаются на работу в качестве гражданских служащих. Это сказывается на структуре их заработной платы и льготах, а также на расходах по найму. Найм учителей, работающих на контрактной основе и не состоящих на гражданской службе, потенциально может сократить эти расходы. Кроме того, он дает органам образования большую гибкость при приеме на работу и увольнении. Одной из характерных особенностей пребывания на гражданской службе во многих странах является то, что учителя пользуются высоким уровнем защищенности, когда встает вопрос об их увольнении. Согласно одному из исследований, проведенных в Индии, лишь один из 3 000 опрошенных директоров был уволен с должности (Chaudhury et al., 2006). Эта цифра подтверждает, что органам образования действительно трудно уволить штатного преподавателя за неудовлетворительную работу. Это рассматривается некоторыми, как фактор, способствующий высокому уровню абсентеизма учителей во многих странах, о чем говорилось в главе 2. Некоторые расценивают работу учителей по контрактам как явление, способствующее большей гибкости. Если прием на гражданскую службу – это долгосрочное соглашение, то контракты заключаются на определенный срок и могут быть легко расторгнуты. Расширение возможностей общин и директоров принимать на работу и увольнять учителей широко рассматривается как позитивный вклад частных школ в реформу образования, о чем говорилось выше в настоящей главе.

Наем на контрактной основе привел к увеличению числа учителей во многих странах. Это особенно заметно в Западной Африке (Göttelmann-Duret and Tournier, 2008). Более трети учителей в Гвинее, Нигере и Того работают по контрактам (UNESCO, 2007a). Многие другие страны, такие как Камбоджа, Китай, Индия, Непал, Никарагуа, Пакистан и Шри-Ланка, также увеличили

Вставка 3.13 Издержки низкой зарплаты учителей в Того

Проведенные в 1980-х и 1990-х годах реформы в государственном секторе Того привели к замораживанию заработной платы и найма учителей, что вылилось в резкий рост показателей СУУ. Страна отреагировала на это увеличением найма учителей, работающих по контрактам. В настоящее время половина учителей государственных начальных школ – это учителя-контрактники. Их зарплата примерно на 60% ниже окладов учителей, состоящих на гражданской службе. Кроме того, они лишены возможности продвижения по службе, пенсионных прав и других льгот, не связанных с заработной платой. Хотя учителя-контрактники часто имеют такую же педагогическую подготовку, как и учителя, состоящие на гражданской службе, и такое же общее образование, у них, как правило, меньший опыт преподавательской работы.

Как влияет введение более гибких контрактов на подотчетность и качество? Анализ данных, полученных в ходе проведенного в рамках ПАСЕК исследования успеваемости, не выявил никакой разницы между уровнями абсентеизма учителей, работающих по контрактам, и учителей, состоящих на гражданской службе. Угроза того, что контракт может быть не продлен, видимо, не меняет поведения учителей – возможно, потому, что эта угроза редко осуществляется. Данный анализ установил, однако, что с учетом социально-экономического положения учащихся и ступени образования, а также опыта учителей учащиеся тех классов, где преподавание велось учителями-контрактниками, показывали худшую успеваемость, чем учащиеся тех классов, где преподавание велось учителями, состоявшими на гражданской службе. Другими словами, контракты, предусматривавшие более низкую зарплату, действительно позволили привлечь к работе необходимое количество учителей, как это и предполагалось, но вместе с тем такая практика привела к непредвиденным негативным последствиям для качества образования, носящим более долгосрочный характер.

Источник: Vegas and De Laat (2003).

наем учителей-контрактников (Duthilleul, 2005; Göttelmann-Duret and Tournier, 2008; Govinda and Josephine, 2004). В какой мере это помогает правительствам в достижении целей ОДВ?

Сведения о практике найма учителей, работающих по контрактам, весьма противоречивы. Во многих странах увеличение числа таких учителей позволило правительствам сократить уровни соотношения ученик/учитель (СУУ). Однако этот кажущийся позитивный результат необходимо рассматривать в свете обеспокоенности тем, что привлечение к работе учителей-контрактников может негативно сказаться на общих показателях качества образования. Так, например, в Того найм учителей, работающих по контрактам, видимо, ухудшил качество обучения. Это совсем не удивительно, поскольку опыт и подготовка таких учителей хуже, чем у тех, кто находится на гражданской службе (вставка 3.13). Из некоторых стран Западной Африки также

Наем учителей-контрактников может вести к снижению качества образования

В Камеруне наем учителей-контрактников позволил расширить охват образованием за счет ухудшения морального состояния учителей

Вставка 3.14 Мнение учителя-контрактника из Камеруна: «чувство отверженности и разочарования»

В Камеруне на долю учителей, работающих по контрактам, приходится более половины всего преподавательского состава начальных школ. Опыт работы одного учителя, г-на Биконо, который преподает в одной из государственных школ в Яунде, показывает, что увеличение численности учителей, с одной стороны, и их моральное состояние, с другой, потенциально взаимосвязаны.

Не сумев найти работу после получения диплома юриста, г-н Биконо сдал квалификационный экзамен, позволивший ему стать учителем. После восьми лет работы в качестве младшего преподавателя он получил статус учителя-контрактника. Работа в таком качестве в Камеруне заставляет г-на Биконо «чувствовать себя отверженным и разочарованным». Его месячная зарплата составляет 9 000 франков КФА (примерно 158 долларов), что далеко от начальной ставки учителя, состоящего на гражданской службе (она составляет 140 000 франков КФА). Он также лишен льгот, предоставляемых лицам, находящимся на гражданской службе, таких как пенсия. Г-н Биконо считает это дискриминацией.

«Мы делаем ту же работу и в том же объеме. На практике контрактники иногда более квалифицированы, чем гражданские служащие». Он возмущен своей мизерной зарплатой, которая вынуждает его жить в доме своего отца. Его супруга, устав дожидаться «возможного улучшения положения», ушла от него.

Массовый наем учителей-контрактников – это самый легкий способ увеличения числа учителей. И такой способ используется в стране, где треть учителей не имеет достаточной подготовки и где для достижения ВНО к 2015 г. необходимо увеличить число преподавателей более чем в два раза. Хотя наем контрактников позволяет расширить охват учащихся образованием, это морально угнетает таких учителей, как г-н Биконо. Опасность заключается в том, что преподавание по контракту приведет к дальнейшему снижению качества образования, а это в свою очередь негативно скажется на количестве детей, успешно окончивших начальную школу.

Источники: Ekwe (2007); UIS (2006b).

поступают сведения о том, что в некоторых случаях привлечение учителей к работе на контрактной основе может усугубить проблемы моральной удовлетворенности преподавателей. Свидетельства, полученные от одного учителя-контрактника в Камеруне, красноречиво говорят о влиянии такой работы на чувство самоуважения в определенных условиях (вставка 3.14). Более глубокое беспокойство по поводу преподавания по контрактам вызывает следующее: то, что может показаться преимуществом, с одной точки зрения (большая гибкость и сокращение расходов), может рассматриваться как угроза для средств существования учителя и источник морального разочарования, с другой.

Сведения, поступающие из других регионов, также противоречивы. В некоторых случаях увеличение найма учителей, работающих по контрактам, положительно сказывается на обеспечении равенства. Это происходит особенно часто в тех случаях, когда контракты заключаются с учителями в тех регионах и общинах, где образовательные услуги оказывались неэффективно. Имеются также некоторые сведения (правда, противоречивые) о том, что учителя-контрактники не столь склонны отсутствовать на работе. Так, видимо, происходит в Индии, где с начала 2002 г. быстро расширяется практика найма учителей, работающих по контрактам (вставка 3.15). Большинство таких

учителей преподает в сельской местности, часто в школах, где обучаются дети из очень бедных общин. Однако и здесь влияние такого найма на обеспечение равенства не однозначно. Очевидное беспокойство связано с тем, что практика использования учителей-контрактников приведет к тому, что некоторых из самых бедных и обездоленных детей в Индии будут учить наименее квалифицированные и наименее опытные учителя.

Проблемы, связанные с привлечением к работе учителей-контрактников, далеко не однозначны. Все правительства должны тщательно изучить потенциальные риски в отношении равенства и качества образования, сопряженные со стратегией найма, которая занижает уровень требований, предъявляемых к нанимаемым учителям. С точки зрения перспективы достижения целей ОДВ, увеличение числа преподавательских кадров, сопровождаемое снижением стандартов качества, является экономически ошибочным решением. Главной целью управления преподавательскими кадрами должно быть повышение показателя успеваемости. В то же время правительствам приходится осуществлять свою деятельность в пределах определенного ресурсного пакета. В самых бедных странах для достижения целей найма могут потребоваться более широкие общенациональные усилия и увеличение объема

Вставка 3.15 Преподавание по контракту в Индии: охват тех, кто недостаточно охвачен образовательными услугами

Наем работающих по контрактам учителей в Индии направлен на решение двойной задачи: ликвидация нехватки учителей и снижение высокого уровня абсентеизма в некоторых штатах. Такой наем по-разному сказывается на доступе к образованию, равенстве и качестве образования.

Начиная с 1990-х годов, наем работающих по контрактам учителей стал характерной чертой образовательных систем, действующих в некоторых штатах Индии. Эта практика стала стремительно развиваться с 2002 г., когда штатам разрешили нанимать таких учителей, используя для этого гранты центрального правительства. К 2004 г. было нанято полмиллиона учителей-контрактников. Этот наем направлен на охват деревень, в которых нет обычных государственных школ, и на увеличение числа учителей в тех школах, где преподавание ведется одним учителем. В соответствии с этим большинство учителей-контрактников работает в отдаленных сельских школах, в частности, в штатах Мадха-Прадеш (46% от общего числа учителей-контрактников) и Раджастан (21%). На долю учителей-контрактников приходится половина преподавательских кадров в первом штате и треть – во втором. Их зарплата в среднем составляет от одной пятой до половины зарплаты учителей, состоящих на гражданской службе. Наименее квалифицированные и плохо оплачиваемые учителя-контрактники работают в сельских районах и обслуживают детей из бедных семей.

Как сказало увеличение найма учителей-контрактников на образовании? Для того чтобы дать четкий ответ на этот вопрос, имеющихся фактов не достаточно. Учителя-контрактники часто нанимаются в маргинальных общинах и увеличивают численность педагогических кадров в районах, где учителя, находящиеся на гражданской службе, часто не хотят работать. В действительности политика найма учителей, работающих по контрактам,

в некоторых случаях поддерживается учителями, состоящими на гражданской службе, которые только выигрывают от этого, поскольку им не приходится переходить на работу в менее привлекательные районы. Ясно, что многие из тех детей, которые обучаются учителями-контрактниками, в противном случае вообще не получили бы образования. То обстоятельство, что такие учителя могут быть выходцами из той же социально-экономической среды, что и обучаемые ими дети, может помочь им решать проблемы кастового отчуждения. Есть также сведения о том, что отсутствие на работе учителей-контрактников менее вероятно, что способствует более регулярной работе школ и большей продолжительности обучения, а также о том, что показатели успеваемости среди детей, обучаемых учителями-контрактниками, такие же, как и у детей, обучаемых учителями, состоящими на гражданской службе.

С точки зрения более общей перспективы разработки государственной политики, проблемы, стоящие перед Индией, аналогичны проблемам, стоящим перед другими странами. Хотя привлечение к работе учителей-контрактников принесло реальные выгоды многим общинам, выровняло распределение учителей и снизило среднюю величину расходов по найму, такие учителя часто менее квалифицированы и обладают меньшим опытом, чем учителя, состоящие на гражданской службе. Очевидная опасность заключается в том, что дети, которые принадлежат к бедным группам населения и списочным кастам и которые живут в отдаленных сельских районах, будут обучаться менее квалифицированными учителями. Такой результат лишь расширит масштабы неравенства в Индии.

Источники: Govinda and Josephine (2004); Muralindharan and Sundaraman (2006); Pandey (2006).

помощи, чтобы покрыть текущие расходы на образование.

Одним из путей устранения острой необходимости в расширении найма является повышение заинтересованности учителей в своей работе. Во многих странах большое число преподавателей уходит из профессии не только из-за низкой заработной платы и плохих условий труда, но и потому, что им не оказывают достаточной поддержки, что их заставляют работать в переполненных классах и из-за низкого трудового статуса. Сокращение оттока учителей требует такого подхода, который не сводился бы к заработной плате, а учитывал более широкие факторы, влияющие на моральное состояние преподавателей, которые (и это всегда надо помнить) оказывают важнейшую услугу обществу.

Устранение неравенства при распределении учителей

За средними показателями СУУ могут скрываться серьезные проблемы, связанные с распределением учителей в той или иной стране. Районы, которые являются отдаленными, бедными и населенными малообеспеченными этническими, расовыми или кастовыми группами, часто получают образовательные услуги в недостаточном объеме, особенно когда речь идет о доле работающих там опытных учителей. И это не удивительно: если у учителей есть свобода выбора, они могут не захотеть работать в труднодоступных районах, где жилищные условия плохие, где нет воды и электричества и где оказывается очень мало социальных услуг, особенно если им к тому же необходимо будет расстаться со своим супругом/супругой. Но

В районах, которые являются отдаленными, бедными и населенными малообеспеченными этническими, расовыми или кастовыми группами, часто не хватает опытных учителей

непропорциональное распределение учителей – это лишь одно из проявлений существенного неравенства, которое сказывается на доступе к образованию и успеваемости учащихся, о чем говорилось в главе 2.

Предпочтение, отдаваемое городским школам – это извечная проблема. В странах, где большинство учителей являются выходцами из городов и где лишь немногие из них набраны из неблагополучных групп населения, мало кто хочет работать в сельских районах и обучать детей из групп меньшинств. Большинство учителей стремится получить назначение в городскую школу как по профессиональным, так и по личным мотивам, включая необходимость обучения собственных детей, что во многих странах лишь увеличивает разрыв в образовательных возможностях городского и сельского населения. В Пакистане отсутствие транспорта, наличие проблем безопасности и плохие жилищные условия в отдаленных сельских районах являются главным фактором, сдерживающим равномерное распределение учителей, особенно женщин (Khan, 2007). В Намибии лишь 40% учителей сельских школ на севере страны имеют квалификацию учителя, по сравнению с 92% в столице. В Уганде две трети учителей городских школ имеют эту квалификацию, по сравнению лишь с половиной учителей сельских школ (Bennell and Akueampong, 2007).

Государственная политика может создать стимулы, побуждающие учителей отдавать меньшее предпочтение городским школам. Одна из стратегий заключается в изменении условий найма, с тем чтобы больше людей из районов, слабо развитых с точки зрения социальных услуг, осваивали эту профессию. Другая стратегия заключается в предоставлении специального пакета стимулов (таких как возможность ускоренного продвижения по службе, право на отпуск для повышения квалификации и предоставление лучших жилищных условий) с целью привлечения учителей на работу в недостаточно обслуживаемых в социальном отношении районах. Предоставление учителям, согласившимся работать в сельских районах, дополнительных льгот – это еще один стимул, который сможет изменить предпочтение, отдаваемое определенному месту работы. Все эти меры широко, хотя и бессистемно, осуществляются в странах Африки к югу от Сахары. Проблема заключается в том, что обычно всех этих стимулов не достаточно, чтобы перевесить предполагаемые негативные аспекты проживания в отдаленных районах (Bennell and Akueampong, 2007).

Наем учителей из числа недостаточно представленных групп населения имеет несколько потенциальных преимуществ. Прежде всего, такой найм содействует целевому увеличению численности учителей в тех районах, где они нужны больше всего. Имеются также и преимущества мотивационного характера. Некоторые данные свидетельствуют о том, что в странах Африки к югу от Сахары и в странах Южной Азии нанятые на местах учителя испытывают большее удовлетворение от своей работы, что должно сократить их убыль (Bennell and Akueampong, 2007). Кроме того, нанятые на местах учителя больше знакомы с культурными условиями в тех районах, где они работают, что может оказать благотворное влияние на качество и актуальность их педагогической работы. Там, где учителя являются членами общины, расширяются также возможности осуществлять более пристальный мониторинг со стороны родителей, что может повысить активность учителей и снизить уровень абсентеизма. В Сальвадоре, например, надзор родителей за приходом учителей на работу и за их рабочим временем привел к увеличению времени, отводимому ими своей работе (Di Gropello, 2006).

Разработаны различные стратегии, направленные на создание стимулов, позволяющих нанимать учителей из недостаточно представленных групп населения. Некоторые страны установили квоты для подготовки учителей, включая женщин и представителей этнических меньшинств или списочных каст. Можно предусмотреть и другие стимулы, отменив плату за поступление на подготовительные курсы при условии, что абитуриенты согласятся преподавать в своей местности в течение определенного периода времени. Передача полномочий по найму учителей общинам или региональным и районным органам управления может также содействовать найму учителей из числа недостаточно представленных групп населения.

Ничто из вышесказанного не означает, что увеличение найма учителей на местах – это простое дело. Такие учителя часто не получают базовой подготовки и могут иметь более низкий уровень образования, чем их коллеги (может оказаться, что некоторые из них окончили лишь начальную школу). Увеличение числа выпускников средней школы в недостаточно обслуживаемых районах часто является первым шагом, направленным на обеспечение того, чтобы учителя из слабо представленных групп населения соответствовали национальным требованиям. Однако в районах с неблагополучным положением в области образования сделать это непросто. Опыт

Вставка 3.16 Набор учителей из групп этнических меньшинств в Лаосской Народно-Демократической Республике и Камбодже

Лаосская Народно-Демократическая Республика и Камбоджа ускоренными темпами продвигаются к достижению ВНО, но нехватка учителей в отдаленных районах этих стран сдерживает их усилия, направленные на расширение доступа и преодоление существенных региональных диспропорций. В ответ на это власти обеих стран пытаются нанимать учителей, относящихся к группам этнических меньшинств.

В Лаосской Народно-Демократической Республике такие инициативы были выдвинуты в связи с неэффективностью дополнительных стимулов, призванных увеличить число учителей в отдаленных горных районах. В соответствии с проводившейся ранее политикой правительство выплачивало надбавки, составлявшие 15-20% от заработной платы, но они оказались недостаточными, чтобы перевесить предпочтение, отдаваемое учителями работе в городе.

В настоящее время упор делается на программу, целью которой является вовлечение в подготовку учителей представителей этнических меньшинств. Скорректированы вступительные требования и предоставлены финансовые льготы. Число учителей, подготовленных по этой программе, увеличилось. Однако выявились также и серьезные административные проблемы. Некоторые из зачисленных студентов, как оказалось, в действительности не проживали в целевых деревнях, а поступили на учебу, чтобы получить обещанные льготы. Проблемы языка при подготовке учителей привели к высокому уровню отсева среди представителей коренных этнических меньшинств. Кроме того, многие выпускники отказывались возвращаться домой на педагогическую работу, объясняя это тем, что условия занятости в городе выгоднее льгот, которые они получили бы в случае возвращения в родные места.

В Камбодже проводится аналогичная государственная политика. В прошлом практика перевода учителей в регионы,

остро нуждающиеся в преподавательских кадрах, в сочетании с предоставлением льгот, компенсирующих тяжелые условия работы в сельской местности, имела ограниченный успех. Уровни заработной платы были слишком низкими, чтобы стимулировать такой перевод учителей, которые в этом случае лишались возможности вести полноценную семейную жизнь, иметь жилье или землю в таком регионе. Специальные выплаты в связи с переселением также оказались недостаточными. Кроме того, больше внимания стало уделяться найму учителей на местах.

В округах и провинциях, где среднее образование распространено не очень широко, были отменены требования, предъявляемые при поступлении в педагогические учебные заведения (национальные требования – 12-летнее образование). Это открыло двери для учащихся из тех районов, где имеются лишь неполные средние школы. Помогли также педагогические стипендии для учащихся, представляющих малоимущие слои населения и этнические меньшинства (помимо хмеров). Были определены конкретные цели для обеспечения приема в педагогические колледжи представителей меньшинств: теперь одно из четырех мест выделяется учащимся, не относящимся к числу хмеров.

Судя по поступающим сведениям, эта стратегия, возможно, уже начинает давать результаты, хотя некоторые проблемы все же сохраняются. Должности учителей во многих отдаленных районах остаются вакантными. Кроме того, оказалось невозможным либо заполнить все выделенные по квоте места представителями групп меньшинств, либо не допустить злоупотреблений в реализации системы квот. Но даже в этом случае местный наем позволил быстро увеличить число учителей в отдаленных сельских районах.

Источник: Benveniste et al. (2008).

Лаосской Народно-Демократической Республики и Камбоджи указывает на те проблемы, с которыми сталкиваются их правительства (вставка 3.16). Обеим странам удалось охватить обучением большее число учителей из групп населения, представляющих этнические меньшинства, частично путем снижения требований при поступлении в педагогические учебные заведения. Однако они столкнулись с проблемами, связанными с обеспечением возврата подготовленных учителей в свои родные места на педагогическую работу. Подход Камбоджи, которая увязала квоты, выделенные таким группам населения на подготовку учителей, с набором учителей на местах, был более успешным.

Некоторые страны разработали национальные программы, направленные на устранение диспропорций в распределении учителей

путем использования финансовых механизмов в поддержку набора учителей в районах с недостаточным обеспечением образовательных услуг. Один особенно наглядный пример можно привести из опыта Бразилии. В 1990-х годах высокий уровень неравенства в плане получаемого образования и большой разброс в показателях успеваемости в этой стране были связаны со значительными диспропорциями в распределении учителей. Чтобы изменить эту ситуацию в рамках программы ФУНДЕФ использовались стратегии финансирования государственного образования. В ходе осуществления этой программы часть субнациональных налоговых поступлений была выделена для увеличения расходов в расчете на одного учащегося в бедных штатах. Около 60% этих средств использовались для найма и подготовки учителей или увеличения их заработной платы. Больше всего уровни

В Камбодже местный набор учителей, представляющих этнические меньшинства, помогает решать проблему нехватки преподавательских кадров в отдаленных районах

Вставка 3.17 Распределение учителей в уязвимом государстве: опыт Афганистана

Учитывая, что с 2002 г. в Афганистане наблюдается значительное расширение охвата образованием, но большое число детей школьного возраста по-прежнему не обучается в школах, быстрая подготовка, набор и целевое распределение учителей приобретают важнейшее значение.

Правительство этой страны приняло важное решение о создании целостной системы, состоящей из 38 педагогических колледжей, в ситуации, когда школы уже давно полагаются лишь на использование учителей низкой квалификации или не имеющих никакой профессиональной подготовки. Однако подготовка – это путь к увеличению преподавательских кадров, а не к их справедливому распределению. Более 20% учащихся педагогических учебных заведений (и почти 40% студентов) проживают в столице страны Кабуле.

Одним из путей устранения такого дисбаланса является интегрирование общинных школ в государственную систему образования и повышение их статуса. В соответствии с проводимой министерством образования политикой развития образования на основе общин учителя, работа которых ранее оплачивалась общинами в основном произвольно и зачастую в виде предоставления небольших денежных сумм или вознаграждений в натуральной форме, переводятся на государственную службу. Такой переход – это большое достижение. Партнерское объединение РАСЕ-А (Партнерство для содействия общинному образованию в Афганистане), состоящее из представителей четырех неправительственных организаций, совместно с сотрудниками провинциальных управлений министерства образования начало сбор подписей и фотографий учителей, необходимых для их зачисления на государственную службу.

Источник: Kirk (2008).

расширение доступа к школьному образованию, но в плане распределения учителей сохраняются существенные диспропорции. Сейчас, когда восстанавливается система управления, эта страна должна обеспечить, чтобы квалифицированные учителя направлялись в те районы, где они нужны больше всего. Одним из путей решения этой проблемы является вовлечение в эту систему учителей, нанимаемых на местах (вставка 3.17).

Набор на местах не способен быстро решить проблему неравномерного распределения учителей. Необходимо также разработать и сделать доступными программы их подготовки и поддержки. Для решения этой проблемы и преодоления изолированности учителей, работающих в сельских районах, некоторые страны используют ресурсные центры, предназначенные для учителей⁸. Такие центры предоставляют учителям варианты подготовки, альтернативные обучению в центральных или региональных педагогических учебных заведениях, давая им возможность повышать свою профессиональную квалификацию, оставаясь в общине. В Индии, Кении, Малави, Мали и Уганде ресурсные центры для учителей стали важным механизмом, позволяющим учителям быстро совершенствовать свои знания, получать аккредитацию и повышать профессиональный уровень, а также находить местные решения для местных проблем (Giordano, 2008; Global March Against Child Labour and International Center on Child Labour and Education, 2006).

Согласно одному из обследований, учителя, участвующие в работе ресурсных центров, говорят о том, что у них налажился профессиональный диалог, возросло чувство ответственности, улучшилось понимание методик преподавания, ориентированных на учащегося, и расширился доступ к учебным материалам и ресурсам. Имеются также некоторые свидетельства достижения более широких успехов, выражающихся в том, что в ряде случаев учительские ресурсные центры помогли сократить разрыв в уровнях успеваемости учащихся городских и сельских школ (Кения и Чили), а также снизить уровни второгодничества и отсева (Камбоджа). Вместе с тем учительские ресурсные центры не везде работают эффективно. В худшем случае для них характерны многие из тех проблем, которые стоят перед национальными программами подготовки учителей. Зачастую они не получают достаточного финансирования средств, а подготовка осуществляется в отрыве от реальных потребностей учителей и учащихся (Giordano, 2008).

Ресурсные центры для учителей позволяют обеспечить доступность педагогической подготовки и преодолеть изолированность учителей, работающих в сельских районах

заработной платы учителей были повышены в более бедных северо-восточных штатах, сталкивавшихся с самыми острыми проблемами в сфере образования. После того как в 1998 г. началось осуществление программы ФУНДЕФ, значительно вырос процент учителей с уровнем образования выше начального, особенно в таких бедных районах, как северо-восточная часть страны. Осуществление этой программы привело к значительному повышению посещаемости школ, особенно учащимися второго этапа базового образования (Gordon and Vegas, 2005).

Уязвимые государства, подверженные угрозе конфликтов, испытывают особенно острые проблемы, связанные с распределением учителей. Воссоздание систем образования – это одна из важнейших составляющих частей постконфликтного восстановления. Вместе с тем, учителя могут иметь достаточно веские причины избегать назначения на работу в районах, недавно столкнувшихся или сталкивающихся с проблемами обеспечения безопасности. Весьма показателен опыт Афганистана. В этой стране наблюдаются признаки успешного осуществления программ, направленных на

8. Известны также как центры повышения квалификации учителей.

Характер распределения учителей отнюдь не является простым отражением предоставляемых им льгот и учета предпочтений. Определенную роль здесь играют также слабый управленческий потенциал и коррупция. Согласно сообщениям, в некоторых странах распространена практика дачи учителями взяток политическим деятелям и должностным лицам за получение желаемой должности (Hallak and Poisson, 2007). Например, в одном из исследований, проведенном в Бангладеш, указывалось, что более 40% учителей средних школ считают, что процедуры назначения преподавателей являются несправедливыми и что для получения должности необходимо внести неофициальную плату. Многие директора школ также считают процедуры продвижения по службе и перевода на другую работу учителей, находящихся на государственной службе, несправедливыми и признают, что такой перевод обычно осуществляется за неофициальную плату (Financial Management Reform Programme, 2005). Вопреки некоторым широко распространенным мнениям, передача полномочий ассоциациям родителей и учителей не ведет к автоматическому искоренению такой практики. Например, имеется информация о том, что в некоторых странах Западной Африки директора школ и руководители ассоциаций родителей и учителей назначали на учительские должности своих родственников или друзей (De Grauwe et al., 2005). В Раджастане (Индия) практика найма учителей на местах в сочетании с отсутствием стимулов, касающихся эффективности работы или выполнения должностных обязанностей, побуждает учителей сотрудничать с политиками и местными чиновниками для получения соответствующих должностей и льгот (Ramachandran et al., 2005). Как показывают оба этих случая, проблемы управления, связанные с наймом и распределением учителей, редко имеют простые решения.

Ограниченность применения принципа оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов

В большинстве стран размер заработной платы учителей зависит не от учебных результатов учащихся, а от квалификации и стажа работы учителей. Слабая зависимость размера зарплаты от учебных результатов побуждает некоторых людей выступать за переход к оплате труда в зависимости от достигнутых результатов. Сторонники этой точки зрения утверждают, что оплата труда учителей в зависимости от результатов преподавания, а не от их квалификации и стажа работы, создаст новые стимулы, которые могли бы значительно повысить успеваемость, одновременно усиливая

мотивацию и уменьшая текучесть кадров среди лучших учителей (Sander, 2008).

Идеи, лежащие в основе концепции оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов, не новы. Не ограничиваются они и сферой образования. Этот принцип широко применяется при проведении ряда реформ в государственном секторе. Общий подход заключается в том, что следует делать меньший акцент на фиксированном размере заработной платы учителей (обычно привязанном к квалификации и опыту работы) и уделять больше внимания оплате труда учителей в зависимости от реально достигнутых результатов, измеряемых учебными результатами учащихся. Возникающие в данном случае проблемы вызывают бурные споры, в ходе которых представители профсоюзов учителей часто выступают против того, что они называют «рыночно ориентированными» стимулами, которые неприемлемы в области образования (Umansky, 2005).

Несмотря на споры и проявляемый некоторыми энтузиазм в отношении принципа оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов, сведения о преимуществах его применения ограничены. Одной из причин является то, что проблемы, связанные с оценкой таких преимуществ, чрезвычайно сложны во многих отношениях. Не последнюю роль здесь играет сложность вычленения эффективности работы учителей из множества других факторов, связанных с домашними условиями, школьной средой и случайными событиями, которые могут влиять на показатели успеваемости. Другая проблема, связанная с оплатой труда в зависимости от достигнутых результатов, заключается в том, что такой подход может вызвать нежелательные последствия, по меньшей мере, в двух областях. Во-первых, он может привести к концентрации внимания на изучении узкого круга предметов и выработке навыков, необходимых для сдачи экзаменов, в ущерб развитию творческих способностей. Во-вторых, такой подход может побудить учителей и руководство школ не допускать к экзаменам детей, у которых меньше всего шансов получить хорошие результаты (Glewwe et al., 2003).

Систему оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов в широких масштабах внедрило относительно небольшое число стран. Кроме того, различные условия, в которых осуществлялись пилотные программы, затрудняют объективные сравнения между странами. Во многих случаях сведения носят неубедительный характер. Например, детальная оценка опыта Соединенных Штатов и других

Зависимость размера заработной платы учителей от достигнутых результатов может привести к возникновению стимулов, ведущих к нежелательным последствиям, включая сосредоточение внимания учителей на учащихся с наилучшими показателями успеваемости

развитых стран не позволяет говорить о наличии четкой причинно-следственной связи между оплатой труда в зависимости от достигнутых результатов и эффективностью работы учителей (Umansky, 2005).

Сведения о практике стимулирования, ведущей к нежелательным последствиям, поступают из нескольких стран. В Чили национальная система оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов, Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, поощряет школы, добившиеся самых высоких показателей успеваемости учащихся, посредством выплаты учителям материального вознаграждения, эквивалентного примерно половине месячного оклада. Школы поделены внутри регионов по социально-экономическому положению и по другим внешним факторам, влияющим на результативность их работы. Благодаря этому конкуренция существует лишь среди сопоставимых учреждений. Такая схема имеет, однако, некоторые присущие ей недостатки. Она стимулирует школы, которые и так уже работают эффективно, а не те учебные заведения, которые лишь улучшают свою деятельность, но должны совершенствовать ее и далее (Carnoy et al., 2007). Сходные проблемы возникли и в Мексике. В этой стране уже давно осуществляемая программа «Carrera Magisterial» позволяет учителям получать более высокую заработную

плату благодаря применению ряда оценочных показателей, включая уровень успеваемости учащихся. Такой подход побуждает учителей сосредоточивать свое внимание на учащихся с наилучшими показателями успеваемости (Vegas and Petrow, 2007).

Опыт Чили и Мексики весьма поучителен. Хотя введение системы оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов вызвало ожесточенные споры в обеих странах, его последствия были минимальными. Частично это объясняется тем, что лишь незначительное меньшинство учителей имеют реальные шансы получить вознаграждение в виде премии (в Чили) или продвигнуться по службе (в Мексике) (Vegas and Petrow, 2007). Повышение размера заработной платы в зависимости от достигнутых результатов стало популярной реформой управления в ряде постсоциалистических стран в Центральной Азии. Однако политические и административные проблемы часто препятствуют эффективному осуществлению этой реформы, о чем свидетельствует опыт Монголии (вставка 3.18).

В бедных странах, где учителя получают очень низкую зарплату, опыт, связанный с оплатой труда в зависимости от достигнутых результатов, распространен еще меньше. Было проведено (в основном с участием НПО) несколько отдельных экспериментов, которые дали промежуточные результаты. Исследования, проведенные в индийском штате Андхра-Прадеш и в Кении, показали, что результаты тестирования учащихся школ, где применялась оплата труда учителей в зависимости от достигнутых результатов, были выше, чем в других школах. Осуществлявшиеся в обеих странах программы предусматривали выдачу премий учителям в том случае, если их ученики получали оценки выше средних в ходе стандартного тестирования. Однако в обеих странах главным фактором, объясняющим более высокие результаты, оказывалось стремление учителей подготовить учащихся к тестированию. При этом другие аспекты учебной программы часто игнорировались. В Кении повышение успеваемости оказалось недолгим, что вызывает вопросы относительно устойчивости такой практики. Кроме того, вероятность абсентеизма среди учителей, получавших премиальные, была такой же, как и среди преподавателей, не получавших никаких бонусов, что ставит вопрос о действенности стимулов, связанных с оплатой труда в зависимости от достигнутых результатов (Glewwe et al., 2003; Muralidharan and Sundararaman, 2006). И наоборот, в результате проведения другого выборочного эксперимента в Индии было установлено положительное влияние такой практики на приход учителей на работу и

Вставка 3.18 Проблемы с системой бонусов для учителей в Монголии

Введение системы оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов – это не простая административная задача. В Монголии крупные премии, доходящие до 25% от годового оклада или эквивалентные трехмесячному окладу, были введены в 2006 г. с целью вознаграждения учителей за высокие показатели в работе. В течение первого года реформы школы получали бюджетные средства на выплату премий отдельным учителям. В последующие годы школы должны были увеличивать объемы собственных средств или отчислять некоторые суммы из надбавок к зарплатам некоторых учителей, чтобы стимулировать работу других. Идея выплаты премиальных была отвергнута через год после ее появления по следующим причинам:

- глубоко укоренившиеся идеи социально справедливого перераспределения, препятствующие вознаграждению труда одних людей за счет других;
- обеспокоенность тем, что этот план лишь углубит иерархическое разделение между теми, деятельность которых подвергается мониторингу (учителя), и теми, кто осуществляет такой мониторинг (директора школ);
- большой объем документов и работы с ними в силу строгого и постоянного мониторинга в течение всего учебного года.

Источник: Steiner-Khamsi et al. (2008).

успеваемость учащихся. В этом случае важным фактором, видимо, является сочетание строгого мониторинга с использованием финансового стимулирования (вставка 3.19). Однако общенациональный мониторинг эффективности в этом случае является нецелесообразным и нежелательным.

Представление о том, что заработки учителей должны зависеть от качества преподавания, а не только от квалификации и стажа работы, имеют интуитивную основу. Вместе с тем, процессы обучения очень сложны, и поэтому трудно определить, в какой мере повышение успеваемости учащихся является результатом эффективности работы учителя. Это чрезвычайно затрудняет разработку рамок политики, которая увязывала бы размер заработной платы с более высокими учебными результатами. Другая проблема, сопряженная с некоторыми предложениями относительно оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов, заключается в том, что в них отводится весьма незначительная роль мотивации учителя. Такие факторы, как удовлетворенность своей работой, статус, моральное удовлетворение от пребывания на гражданской службе и условия работы, могут иметь такое же большое значение для мотивации учителей, как и их денежное вознаграждение (Bennell and Akyeampong, 2007).

Мониторинг систем образования в целях повышения качества и обеспечения большей справедливости

Конечными целями политики в области образования являются обучение широкого профиля и приобретение навыков, определенных в национальных учебных программах. Мониторинг этих качественных результатов представляет собой более сложную задачу, чем подсчет числа обучаемых. Вместе с тем, для лиц, ответственных за разработку политики, такой мониторинг важен для решения следующих четырех задач: учет достигнутого прогресса и выявление диспропорций в сфере образования; воздействие на меры образовательной политики в целях совершенствования обучения, а также мониторинг их осуществления (например, в связи с подготовкой учителей, разработкой учебных программ и пересмотром учебников); определение ресурсов, выделяемых для поддержки неэффективно работающих школ; и предоставление родителям и руководящим работникам информации, позволяющей обеспечить ответственность учебных заведений за успеваемость учащихся⁹.

Вставка 3.19 Стимулы, направленные на снижение уровня абсентеизма в Индии: выборочный эксперимент

Как показал проведенный в Индии выборочный эксперимент, сочетание стимулирования учителей с тщательным мониторингом их работы может снизить уровень абсентеизма и повысить качество преподавания. В этом эксперименте участвовали 60 центров неформального образования с одним учителем, выбранных из 120 таких же центров, действующих в деревнях под эгидой НПО. Другие центры использовались в качестве контрольной группы. Инструкторам были выданы видеокамеры с функцией автоматической регистрации даты и времени, а детей попросили использовать их в начале и в конце каждого дня школьных занятий. Размер зарплаты учителей был связан с фиксируемыми часами преподавания. Уровень абсентеизма в школах, оснащенных такими видеокамерами, сразу же снизился с 44% до 24%, в то время как в других школах он оставался неизменным. Эта программа привела также к более высоким результатам тестирования, а через год после эксперимента отмечались более высокие показатели перехода учащихся в обычные школы.

Источник: Duflo et al. (2007).

На уровне всей системы образования и отдельных учебных классов недостатки существующих механизмов мониторинга во многих странах подрывают усилия, направленные на удовлетворение потребностей в области обучения, которые испытывают школы и учащиеся, находящиеся в наименее благоприятном положении. Для решения этой проблемы были приняты две стратегии: более широкое использование крупномасштабных оценок учебных результатов и реформа служб, осуществляющих контроль за деятельностью учебных заведений¹⁰. Одним из главных мотивов для проведения таких оценок является определение эффективности систем образования в целом, в то время как реформы в области контроля направлены на совершенствование мониторинга и поддержку качества образования на уровне школы. В данном подразделе рассматривается роль этих двух стратегий в деле повышения качества образования и обеспечения справедливости.

Оценки результатов обучения: больший охват, но недостаточная связь с планированием

Наблюдавшееся в последнее время увеличение числа крупномасштабных оценок успеваемости учащихся свидетельствует о том, что все больший акцент делается на учебные результаты. В период с 2000 г. по 2006 г. около половины

Наблюдавшийся в последнее время рост числа широко-масштабных оценок успеваемости учащихся свидетельствует о том, что все больший акцент делается на учебные результаты

9. Мониторинг важен также для укрепления доверия общества к системе образования и предоставления родителям и общинам возможности требовать от школ отчета за их работу – некоторые из этих аспектов рассматривались ранее в этой главе.

10. Во многих странах используются такие термины, как «инспектирование школ» и «инспекторат».

Насущной проблемой остается использование в процессе разработки и осуществления соответствующей политики уроков, извлеченных из различных оценок

всех стран провели хотя бы одну национальную оценку результатов обучения (UNESCO, 2007a). Кроме того, увеличилось число развивающихся стран, принимающих участие в проведении международных оценок результатов обучения, первоначально предназначенных для стран ОЭСР, хотя их участие остается ограниченным. В последнем раунде оценок ПИРЛС, ПМОУ или ТИМСС участвовали три страны Африки, расположенные к югу от Сахары: Ботсвана, Гана и Южная Африка. Получили более широкое распространение региональные оценки результатов обучения, разработанные более конкретно с целью решения проблем в развивающихся странах. В оценках САКМЕК и ПАСЕК участвовали 37 стран Африки, а в ЛЛЕСЕ – 16 стран Латинской Америки (Lockheed, 2008)¹¹. Следует признать ограниченность оценок: во многих развивающихся странах общенациональные оценки результатов обучения никогда не проводились, а во многих других это было сделано лишь недавно (Benavot and Tanner, 2007). Однако наблюдался экспоненциальный рост потока информации об учебных результатах.

Характер использования странами информации, полученной в результате проведения различных оценок, значительно варьирует. С одной стороны, имеется опыт Чили, где результаты тестов, проводимых в ходе ежегодных переписей населения, получают широкое распространение. Доступ обществу информации рассматривается в качестве механизма для обеспечения ответственности учебных заведений и муниципалитетов и предоставления родителям возможности сделать обоснованный выбор и создания конкуренции между школами. В Уругвае, наоборот, результаты оценки деятельности отдельных школ не доводятся до сведения общественности, и в этой стране классификация школ отсутствует. Политика правительства заключается в том, чтобы использовать оценки не для создания конкурентной среды в системе образования, а для обоснованной разработки политики и выделения соответствующих ресурсов, а также оказания целенаправленной поддержки учителям (Benveniste, 2002). Подобное различие в подходах отчасти объясняется разными задачами в сфере управления. Некоторые страны рассматривают тестирование в качестве механизма определения актуальных задач, делающих акцент на развитии конкуренции, расширении выбора и информировании общественности, с целью повышения ответственности провайдеров образовательных услуг. Другие рассматривают результаты оценки в качестве одного из элементов для разработки государственной политики. Оптимальной является комбинация обоих подходов.

Даже в тех случаях, когда данные, полученные в результате оценок, становятся доступными, это отнюдь не означает, что они широко используются. Например, в Южной Африке проводилось много национальных и международных оценок, для которых были использованы значительные людские и финансовые ресурсы. Эти оценки позволили лучше понять, каким образом осуществляется процесс обучения, благодаря разработке ряда ключевых показателей. Однако применение результатов тестирования остается ограниченным. Органы образования редко используют их для выбора обоснованных подходов к обеспечению справедливости при удовлетворении учебных потребностей учащихся, находящихся в неблагоприятном положении. Не получило также широкого распространения доведение информации до школ в качестве части стратегии, направленной на повышение эффективности их работы (Капjee, готовится к публикации).

Опыт Южной Африки, как в капле воды, отражает общую проблему. Несмотря на то, что руководители в области образования располагают все большим объемом информации, данные об учебных результатах оказывают относительно небольшое влияние на разработку соответствующей политики. Одной из причин является недостаточный институциональный потенциал, а в некоторых случаях это усугубляется институциональной раздробленностью учреждений, осуществляющих оценку, и ведомств, отвечающих за планирование образования. Несмотря на то, что потребность в информации, касающейся учебных результатов, широко признается, извлечение уроков из этих оценок и их использование при разработке и осуществлении политики остается насущной проблемой (Postlethwaite and Kellaghan, готовится к публикации).

Тестирование, имеющее решающее значение («высокая цена вопроса»)

Проводившиеся в последнее время национальные, региональные и международные оценки учебных результатов преследовали цель определения эффективности систем образования в целом. Такие оценки на основе случайной выборки зачастую характеризуются как «малозначимые», поскольку они непосредственным образом не увязываются с введением для участников (учащихся или школ) стимулов, направленных на повышение эффективности или санкций в отношении тех, кто показывает низкие результаты. При проведении оценок, имеющих решающее значение, полученные результаты оказывают

11. В главе 2 приводится полное изложение итогов, достигнутых в результате проведения этих оценок.

прямое воздействие, прежде всего, на учащихся. Оценки могут служить также инструментом подотчетности школ и учителей, а результаты тестирования использоваться в качестве основы для поощрения или наказания.

Оценки, имеющие решающее значение, чаще всего ассоциируются с последствиями для дальнейшего обучения учащихся и сертификации их знаний. Такие оценки в ряде случаев используются при определении подходов к оплате труда учителей исходя из достигнутых ими результатов (см. выше). Возможности межстранового анализа воздействия оценок на процесс обучения ограничены. Наиболее изученной мерой отчетности являются стандартные экзамены, проводимые в конце учебного года в средней школе. Результаты исследований указывают на то, что успеваемость значительно выше в странах, где подобные экзамены существуют, чем в странах, где они отсутствуют. С другой стороны, такая взаимосвязь может проявляться по-разному: с учетом демографических и социально-экономических факторов выпускные экзамены позитивно ассоциируются с ростом средних показателей для учащихся как из бедных, так и зажиточных домохозяйств, однако увеличение числа положительных оценок среди учащихся из богатых домохозяйств проявляется в большей мере (Schütz et al., 2007). Таким образом, одним из последствий тестирования, имеющего решающее значение, может быть усиление неравенства в плане учебных результатов. Другая проблема заключается в том, что такое тестирование может иметь неожиданные последствия для качества образования и для более слабых учащихся. Последние данные, касающиеся воздействия применявшейся в Англии жесткой системы тестирования, показывают, что наблюдавшееся в середине 1990-х годов улучшение результатов тестов было достигнуто ценой сокращения учебных программ и увеличения времени на подготовку к тестам. Особую тревогу вызывают выводы некоторых исследователей о том, что особое внимание, уделявшееся прохождению тестов, снижало уровень самооценки наименее успешных учащихся (Harlen, 2007; Wyse et al., 2008).

В большинстве развивающихся стран давно существует традиция проведения тестирования, которое имеет решающее значение, посредством государственных экзаменов. Результаты такого тестирования используются, прежде всего, для сертификации знаний учащихся и их отбора. В этом случае также отмечаются нежелательные последствия

в плане эффективности и социальной справедливости. В некоторых развивающихся странах такие тесты способствовали увеличению второгодничества и уменьшению числа учащихся, переходящих со ступени начального на ступень среднего образования (Kellaghan and Greaney, 2004; N'tchougan-Sonou, 2001). Например, исследование, проводившееся в Кении, показало, что процент учащихся, переходящих из 6-го в 7-й класс, уменьшился отчасти из-за того, что отстающие учащиеся не решились сдавать выпускные экзамены в начальной школе. Причина заключалась в том, что информация о средних показателях школьной успеваемости опубликовывалась в рейтинговых таблицах, а руководители школ не хотели, чтобы отстающие ученики снижали эти показатели (Ackers et al., 2001).

Использование тестирования, которому придается большое значение, в качестве механизма контроля за деятельностью школ и учителей имеет свои сильные и слабые стороны. Сильная сторона заключается в том, что удастся получить простые и сопоставимые результаты. Недостатки также связаны с результатами. Можно предположить, что учителя и школы работают лучше, когда перед ними стоит задача достижения стандартизированных целей, а решение конкретных задач увязывается с определенными стимулами. Однако если основной заботой является получение максимально высоких средних показателей школьной успеваемости, то отстающие учащиеся или плохо поддающиеся обучению дети могут рассматриваться в качестве потенциального «балласта» (как, например, в Кении). Тогда и появляются стимулы поддерживать тех учащихся, которые имеют наибольшие шансы пройти тестирование, и уделять меньше времени их более слабым одноклассникам. Кроме того, когда отбор учащихся в школы увязан с их социально-экономическим статусом, который, в свою очередь, тесно коррелируется с учебными результатами, стимулирование школ по результатам тестов может привести к тому, что пострадают школы, в которых обучаются дети из менее состоятельных семей.

Недавно состоявшаяся международная дискуссия по вопросам тестирования, результаты которого имеют решающее значение, прошла под сильным влиянием опыта, накопленного в Соединенных Штатах Америки. Принятый в 2001 г. закон под названием «Ни один ребенок не должен быть отстающим», который непосредственно преследовал цель ликвидации разрыва в успеваемости, предусматривал использование такого тестирования в качестве инструмента,

В Соединенных Штатах Америки тестирование, имеющее решающее значение, дало неоднозначные результаты

Вставка 3.20 Закон Соединенных Штатов Америки «Ни один ребенок не должен быть отстающим»: окончательного заключения еще не сделано

Законодательный акт под названием «Ни один ребенок не должен быть отстающим» дал толчок проведению в Соединенных Штатах Америки тестирования, результаты которого имеют решающее значение. Отныне законодательство требует от всех штатов создания систем отчетности, включая официальное ежегодное тестирование по математике и чтению всех учащихся с 3-го по 8-й класс (соответственно, в возрасте от 8 до 13 лет) и разовое тестирование в средней школе. Результаты тестов используются в качестве основы для принятия решений по ряду важных вопросов: следует ли принять специальные меры, направленные на улучшение положения в школе или в округе, получают ли учащиеся помощь в виде субсидируемого тьюторинга. Устойчиво низкие показатели могут привести к тому, что будет принят ряд мер, начиная с замены преподавательского персонала до передачи управления школой частному оператору.

Существуют очевидные трудности, связанные с оценкой результатов на этой относительно ранней стадии. Однако одно из проведенных к настоящему времени наиболее комплексных исследований свидетельствует о том, что показатели школьной успеваемости в области математики и чтения в период 2002-2006 гг. улучшились. Вместе с тем в нем отмечается, что не следует приписывать эти достижения непосредственно закону 2001 г., поскольку его применение совпало с другими программами на национальном уровне и на уровне штатов. Исследование показывает, что в некоторых штатах уменьшился разрыв в успеваемости

учащихся из различных этнических групп, однако и в этом случае о причинах нельзя говорить однозначно. Кроме того, в 24 из 38 штатов, в отношении которых имеются сопоставимые данные, разница в показателях тестов, касающихся чтения, осталась неизменной между белыми и афроамериканскими учащимися. Учитывая тот факт, что ликвидация неравенства является одной из ключевых целей этой реформы, подобные данные заставляют предположить, что она может оказаться неэффективной.

Законодательный акт «Ни один ребенок не должен быть отстающим» широко обсуждается в Соединенных Штатах Америки. Например, в 2008 г. 144 ведущие организации, занимающиеся вопросами образования и трудовых отношений, призвали внести в этот закон кардинальные изменения, с тем чтобы он стал более справедливым и более эффективным. Они ставят под сомнение преобладающий упор на стандартизованные тесты и выступают за более широкие меры, направленные на усиление подотчетности органов образования в штатах и округах. В более широком плане критики этого закона считают, что существующие тесты имеют слишком узкую направленность, поощряют «обучение тому, как проходить тесты», и способствуют исключению плохо успевающих детей с целью повышения результатов тестов. Они также считают, что для реализации этого закона выделяются недостаточные средства.

Источники: Center on Education Policy (2007); Forum on Educational Accountability (2008).

Во Вьетнаме использование информации, полученной в результате оценок успеваемости учащихся, помогло сократить разрыв в качестве образования между наиболее бедными и наиболее богатыми районами страны

направленного на укрепление отчетности, расширение выбора и совершенствование управления школами (вставка 3.20). На данный момент в отношении результатов этого нововведения имеется много противоречивых мнений, однако факты не дают оснований считать, что этот законодательный акт был безоговорочно успешным.

Использование мониторинга для совершенствования разработки политики

Какими бы ни были проблемы, связанные с проведением тестирования, имеющего решающее значение, данные, полученные на основе оценок успеваемости, могут сыграть важную роль в качестве исходной информации при разработке соответствующей политики. Приводимые ниже примеры указывают на некоторые ключевые области.

- **Определение минимальных стандартов обучения.** В Лесото и в Шри-Ланке оценки учебных результатов на национальном уровне

использовались для разработки минимальных стандартов обучения, на основе которых осуществлялся мониторинг успеваемости учащихся (Greaney and Kellaghan, 2008). Кения использовала результаты САКМЕК для введения контрольных показателей в отношении оборудования учебных классов, например наличия учебников и парт, в расчете на одного учащегося (Nzomo and Makuwa, 2006).

- **Информация для реформы учебных программ.** Оценка важности участия в программах ПИРЛС и ТИМСС показала, что, согласно полученной информации, в 20 из 24 стран с низкими и средними уровнями доходов участие в оценке повлияло на внесение изменений в учебные программы. Например, в Румынии слабые результаты, выявленные в ходе ТИМСС, стали «звонком», который подхлестнул внесение изменений в учебные программы. В программы по математике были введены новые разделы, была одобрена

комплексная учебная программа по преподаванию естественно-научных дисциплин, были разработаны новые методические руководства по преподаванию естественных наук для отдельных классов, а также составлено несколько новых учебников по химии и математике (Gilmore, 2005).

- **Пересмотр политики.** В Сенегале вызывали беспокойство высокие уровни второгодничества. Данные оценок учебных результатов в рамках программы ПАСЕК за период 1995-2000 гг. были использованы для анализа влияния второгодничества на успеваемость в начальной школе. Результаты неизменно показывали, что в среднем сенегальские учащиеся, остававшиеся на второй год, учились не лучше тех, кто не повторял учебной программы, с учетом таких аспектов, как условия в семье, школьная среда и первоначальный уровень полученных знаний. Это еще более укрепило желание министерства образования сократить второедничество. В результате, начиная с 2003 г. правительство запрещает оставлять учеников на второй год в некоторых классах начальной школы (Bernard and Michaelowa, 2006).

- **Содействие планированию и реформе в области образования.** Результаты проведения межстрановых оценок в рамках программы САКМЕК в странах Африки к югу от Сахары были использованы в национальных обзорах и комиссиях по состоянию систем образования в Замбии, на Занзибаре (Объединенная Республика Танзания), в Зимбабве, Мавритании и Намибии. Этот анализ условий обучения сыграл свою роль при подготовке программ реформ в секторе или подсекторах образования (Greaney and Kellaghan, 2008).

Информация, полученная при проведении оценок результатов обучения, может также сыграть важную роль в достижении целей обеспечения справедливости. Возьмем пример Вьетнама. В 2001 г. в стране была проведена оценка успеваемости учащихся 5-х классов по математике и чтению. Полученные результаты послужили основой для понимания существующих проблем и определения путей повышения качества образования в наиболее отсталых районах страны. После анализа социально-экономических условий и мест расположения школьных учебных заведений эта оценка позволила выявить тесную взаимосвязь между успеваемостью учащихся и квалификацией учителей, а также наличием школьных ресурсов. В 2003 г. во Вьетнаме были приняты новые

регламентирующие положения для начальных школ, в которых устанавливались минимальные уровни некоторых требований, в том числе в отношении учебных материалов, школьной инфраструктуры, квалификации учителей и их подготовки без отрыва от работы. К 2005 г. совместные усилия, направленные на повышение качества учебной среды, стали приносить плоды, что выразилось в сокращении разрыва в качестве образования между наиболее бедными и наиболее богатыми районами страны (Swinkels and Turk, 2006; World Bank, 2005f).

Пример Вьетнама свидетельствует о том, что существует тесная связь между оценкой и разработкой политики. Эта связь не всегда очевидна. По определению, «малозначимые» оценки создают слабые стимулы для изменений. Обзор, охватывающий Малави, Нигер, Нигерию, Уганду, Эфиопию и Южную Африку, показал, что только в одной стране результаты оценки были использованы в качестве основы для выделения школам ресурсов и только в двух странах были проведены кампании по информированию учителей и школ в целом о результатах проведенной оценки (Kellaghan and Greaney, 2004). Ограниченное информирование общественности в отношении результатов оценок является одним из факторов, который мог ослабить интерес к ним: ни в одной из стран результаты оценки не стали предметом обсуждения в парламенте.

Качественные системы оценки не являются гарантией эффективной интеграции результатов оценок в государственную политику. Важное значение имеют также институциональные структуры и потенциал. Например, в Боливии существует система оценки, называемая СИМЕКАЛ, которая характеризуется весьма высокими требованиями к уровню образовательных услуг. При этом используются разработанные на национальном уровне элементы тестирования, отражающие культуру Боливии как на испанском, так и на коренных языках. Персонал СИМЕКАЛ обладает большим опытом. Однако, несмотря на техническое совершенство, в результате неадекватного финансирования тестирование проводится спорадически и нерегулярно. Кроме того, слабые связи между оценками СИМЕКАЛ и деятельностью подразделений министерства образования, которые занимаются осуществлением соответствующей политики, являются причиной того, что формулирование политики в ряде важнейших областей, начиная от педагогики и кончая разработкой учебных программ и подготовкой учителей, оказывается не связанным с результатами оценки (World Bank, 2006a).

Вставка 3.21 В Уругвае результаты оценки используются для оказания поддержки школьным учителям

Уругваю удалось добиться быстрого улучшения учебных результатов за последние годы. Эти усилия, направленные на повышение качества образования, основывались на итогах выборочных оценок, проводившихся в целях совершенствования управления педагогической работой в школах.

Сочетая проведение оценок с подготовкой учителей на групповой основе и оказанием им поддержки на протяжении всего учебного года, органы образования используют соответствующую информацию для осуществления конкретной политики. Данные показывают, что за шесть лет учебные результаты в некоторых классах повысились на 30%. Были приняты особые меры для улучшения функционирования слабых школ. К числу важных мер, направленных на устранение диспропорций в области образования, относилось целевое выделение финансовых средств, в первую очередь с учетом фактора бедности, а не результатов тестирования, а также использование результатов тестирования для оказания целевой поддержки учителям в отстающих школах и районах.

Источники: Crouch and Winkler (2007); Ravela (2005).

в 1990-е годы в Чили радикальные реформы дали разочаровывающие результаты в том, что касается качества образования. Национальные оценки свидетельствуют об очень медленном прогрессе, а международные оценки дают основания полагать, что Чили не смогла догнать развивающиеся страны с более централизованными системами. Ключевой проблемой, выявленной в обеих странах, является отсутствие эффективной системы педагогического менеджмента в отношении широкого круга вопросов – определение стандартов учебных программ, осуществление контроля, управление информацией, инспектирование школ и оказание им поддержки, подготовка учителей без отрыва от работы – которая необходима для решения проблем, выявленных в ходе проведения мониторинга (Crouch and Winkler, 2007).

Сочетание национальной оценки с мониторингом на уровне школы

Для понимания реальностей, с которыми сталкиваются школы, необходимо, чтобы использование информации, полученной в результате международных, региональных и национальных оценок, сочеталось с мониторингом на уровне школы.

Инспектирование школ представляет собой важнейший аспект мониторинга, необходимый не только для того, чтобы проверять работу учителей и школ, но и определять и поддерживать меры, необходимые для повышения качества образования.

Внешняя оценка может быть усилена оценкой на уровне школы в качестве части более широких стратегий по повышению качества образования. Именно в этой области в рамках Программы Южной Африки по оказанию поддержки развитию районов предпринимаются усилия с целью укрепить национальную приверженность делу обеспечения справедливости. Программа направлена на повышение качества образования для учащихся с 1-го по 9-й классы в наиболее слабых школах. С начала ее осуществления в 2000 г. эта программа была сосредоточена на совершенствовании обучения в классах, а также управления на школьном и районном уровнях. Для совершенствования методов оценки классной работы были составлены учебные пособия и обеспечена широкая подготовка и поддержка учителей. Внешние инспектирование и оценка учебных результатов стали дополнительной поддержкой этих усилий на уровне школы. Оценки программы в значительной степени носили положительный характер. Это дает основания считать, что достигнутое в 2000-2003 гг. улучшение

Являясь связующим звеном между школой и министерствами образования, инспектирование школ играет важнейшую роль в управлении системой образования

Какие условия могут способствовать более успешному использованию результатов оценки? Важным фактором является создание таких условий, которые способствуют тесному взаимодействию между различными элементами системы образования. Одним из них является всеобщая ориентация на оказание поддержки повышению профессиональной квалификации учителей. В этой связи весьма показателен опыт Уругвая (вставка 3.21).

Поскольку во многих странах все большую озабоченность вызывает низкое качество образования, центральной темой в комплексе вопросов управления становится мониторинг. Показательным является опыт двух стран, находящихся на переднем крае реформы в области образования. В Южной Африке после ликвидации апартеида системы управления школьным образованием и государственного финансирования были трансформированы таким образом, чтобы расширить доступ к образованию и способствовать решению проблем обеспечения справедливости. Однако анализ качества образования привел к разочаровывающим результатам. Проведенная в 2004 г. оценка на национальном уровне показала, что успеваемость учащихся 6-х классов была ниже успеваемости учеников 3-х классов в 2001 г. и что уровень усвоения знаний был ниже в абсолютных значениях (только 40% ответов были правильными). Проводившиеся

успеваемости отчасти объясняется инспекционной поддержкой школ и учителей, а также более широким использованием оценок занятий в классе (Schollar, 2006)¹².

Поскольку инспектирование школ является единственным прямым связующим звеном между школой и министерствами образования, оно играет важнейшую роль в управлении системой образования. Посещение школ позволяет инспекторам не только оказывать поддержку и осуществлять мониторинг реализации официальной политики, но и информировать лиц, ответственных за разработку политики, о реальностях, существующих в школах. Системы инспектирования школ в развивающихся странах еще недостаточно изучены, хотя отдельные примеры свидетельствуют о том, что они испытывают перенапряжение. В развивающихся странах лишь немногие службы надзора, обладающие недостаточными полномочиями и ограниченными людскими и финансовыми ресурсами, способны выполнять стоящие перед ними задачи. Однако в своем стремлении повысить качество образования многие страны в последние годы изменили и прояснили роль и структуру надзорных служб (De Grauwe, 2008). Опыт Уганды показывает, что надзор может быть использован в целях содействия принятию более скоординированных подходов, направленных на повышение успеваемости и на уменьшение неравенства (вставка 3.22).

Крайне глубокий разрыв между школами во многих развивающихся странах с точки зрения результатов обучения является отражением других проявлений неравенства в образовании и в обществе в целом. Важную роль в уменьшении этого разрыва должен играть контроль. Отстающим школам требуется не просто инспектирование, а постоянная педагогическая поддержка, включая регулярное посещение этих школ инспекторами, призванными оказывать им помощь. Это предполагает радикальные институциональные изменения, причем инспекторы должны найти необходимую сбалансированность между предоставлением школам достаточной автономии и контролем для выявления проблем в их работе (De Grauwe, 2008).

Пример модели, основанной на подходе, предполагающем более высокую степень сотрудничества и поддержки, продемонстрировала Чили, где каждый инспектор посещает ограниченное число тщательно отобранных школ, уделяя при этом главное внимание наиболее слабым школам. В целях улучшения преподавания и функционирования

Вставка 3.22 Реформа школьной инспекции в Уганде

В последнее время Уганда принимает активные меры по улучшению качества образования, включая укрепление инспекционной службы. После медленного начального этапа с 2001 г. стало действовать Агентство по стандартам в области образования, заменившее существовавший ранее инспекторат в рамках министерства образования. Предпринимаются усилия организовать работу этой службы с учетом имеющихся ограниченных ресурсов. Если предыдущая служба занималась такими разнообразными вопросами, как политика, разработка учебных программ, экзамены, улаживание конфликтов, подготовка персонала и регистрация независимых школ, новый орган уделяет главное внимание инспектированию школ.

В реформе инспекционной службы использовался опыт, приобретенный в Масинди – одном из беднейших округов Уганды, где проживает много внутренне перемещенных семей из затронутой конфликтом северной части Уганды, а также беженцев из соседних стран. В 2000 г. Масинди относился к числу округов, имевших наиболее низкие показатели по результатам национальных выпускных экзаменов в начальной школе. Осуществляемая на уровне округов широкая программа по улучшению работы школ, сочетавшая проведение внутренней школьной оценки с внешней окружной инспекцией, дала замечательные результаты: Масинди превратился из наиболее отстающего округа в 2000 г. в один из пяти лучших округов в 2007 г. Опыт, приобретенный в Масинди, был использован при пересмотре национального подхода к инспектированию, в отношении которого в 2005 г. проводились национальные консультации.

Источники: Penny et al. (2008); Roebuck (2007).

школ планы и проекты, касающиеся школ, разрабатываются в сотрудничестве с инспектором. Оценки успеваемости позволяют министерству образования и надзорной службе определить, каким школам следует уделять повышенное внимание. Самая сложная проблема заключалась в том, чтобы изменить культуру работы надзорной службы, перейдя от контроля над деятельностью многих школ к оказанию поддержки некоторым из них. Эта проблема решалась путем подготовки инспекторов, составления нового описания их обязанностей, в которых отменяются все контрольные функции, а также внедрения новых методов работы. Тем не менее, инспекторам трудно отказаться от традиционного контроля и перейти к деятельности, направленной на оказание поддержки (De Grauwe, 2008).

Отстающим школам требуется не просто инспектирование, а постоянная педагогическая поддержка

12. Программа по оказанию поддержки развитию районов завершилась в 2003 г., и ее заменила Комплексная программа в области образования.

Заключение

Обеспечение образования высокого качества для всех потребует далеко идущих управленческих реформ в тех областях, которые охватываются в настоящем разделе. Не существует каких-либо готовых решений выявленных проблем. Правительствам, безусловно, необходимо признать, что снижение заработной платы учителей и ухудшение условий их труда потенциально может нанести им моральный ущерб, не говоря уже о снижении качества преподавательских кадров и уменьшении числа тех, кто желает освоить эту профессию. Важно также, чтобы правительства осознали потенциальную опасность расширения практики набора учителей по контрактам, с точки зрения обеспечения справедливости и качества образования. Что касается распределения учителей, то больший упор следует делать на введение стимулов для обеспечения большей справедливости, а в некоторых случаях активнее использовать практику подготовки и набора на местах учителей из маргинальных групп и районов.

Оценки учебных результатов дают постоянно увеличивающийся объем ценной информации. Эта информация может и должна использоваться для установления факторов, обуславливающих низкий уровень успеваемости, и учета диспропорций в этой области. Следует признать ограниченность воздействия тестирования, результаты которого имеют решающее значение для учащихся и школ в том, что касается укрепления отчетности, эффективности работы и справедливости. В то же время правительствам важно усилить институциональные связи между оценками, с одной стороны, и разработкой государственной политики, практикой мониторинга и инспектированием школ – другой. □

Комплексный подход к образованию и сокращению нищеты: отсутствующее звено

Введение

Ускоренный прогресс в направлении ОДВ помимо роста объема государственных инвестиций требует создания большего числа и лучше оборудованных школ, а также увеличения числа хорошо подготовленных и мотивированных учителей. Он требует также прогресса в деле сокращения масштабов нищеты и социальных диспропорций. Образовательные реформы могут внести важный вклад в обеих этих областях. Однако эффективная политика в сфере образования не может компенсировать слабую политику в отношении сокращения масштабов нищеты или неспособность политических лидеров решать проблему крайнего неравенства. Достижение целей ОДВ требует комплексного подхода к планированию образования и к сокращению масштабов нищеты.

На Дакарском форуме представители правительств признали, что их планы не могут быть выполнены лишь путем реформы систем образования. Поэтому они обратились с призывом способствовать проведению политики ОДВ в рамках устойчивых и комплексных усилий сектора образования, тесно связанных со стратегиями, направленными на ликвидацию нищеты и развитие. Привлечение и участие гражданского общества в разработке, осуществлении и мониторинге стратегий рассматривались как важная мера, направленная на достижение этой цели.

В настоящем разделе затрагивается вопрос о том, действуют ли правительства в соответствии со своими обязательствами, принятыми в Дакаре. Более конкретно, в нем рассматривается, уделяется ли образованию достаточное внимание в рамках более широких стратегий, направленных на преодоление нищеты и неравенства. Эти вопросы имеют самое прямое отношение к политике. Они непосредственно связаны с соотношением сил в обществе, лежащим в основе сохранения социального неравенства. В главе 2 приводятся документальные свидетельства препятствий для достижения ОДВ, создаваемых диспропорциями в результате действия таких факторов, как различия в условиях благосостояния, гендерные проблемы, этническая принадлежность и другие неблагоприятные условия. В принципе, Дакарские рамки действий обязывают правительства как

можно скорее устранить эти препятствия. Вместе с тем, сами эти диспропорции свидетельствуют о прошлых и нынешних неудачных усилиях по устранению причин, лежащих в основе неравенства образовательных возможностей. Короче говоря, частью этой проблемы было и остается терпимое отношение правительств к крайним проявлениям неравенства.

В настоящем разделе рассматривается связь между планированием образования и более широкой политикой, направленной на борьбу с нищетой и неравенством. Главное внимание уделяется вопросу о том, какое место отводится образованию в рамках документов по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН). В этих документах излагаются общие приоритеты правительства в области развития, и определяются рамки для международного сотрудничества. Безусловно, ДССН не являются единственным инструментом, обеспечивающим проведение последовательной политики. Однако в них содержится важная информация, позволяющая получить представление о том, в какой степени образование интегрировано в рамки более широкой государственной политики, определяющей перспективы достижения Дакарских целей. Для образования ДССН являются важным связующим звеном в цепочке управления. Определяя общие рамки политики в области сокращения масштабов нищеты, они представляют собой также инструмент для диалога с широким кругом участников.

Процесс планирования – это нечто большее, чем составление технической документации. Национальные планы дают правительствам возможность наметить свои цели и разработать стратегии их достижения. В них определяются задачи, за выполнение которых правительства должны отчитываться. Следовательно, планы и процесс планирования являются важной составной частью механизма управления. Заявленное намерение преследует цель предоставить гражданскому обществу возможность влиять на определение приоритетов и стратегий в надежде на то, что это обеспечит более активное участие общества в решении проблем маргинальных слоев. Однако возникает вопрос: обеспечивают ли ДССН четкие рамки и содействуют ли они реальному диалогу?

Главный тезис этого раздела заключается в том, что образование по-прежнему слабо интегрировано в планирование, направленное на сокращение масштабов нищеты. За некоторыми исключениями, правительства не выполняют своих обещаний. ДССН в целом не содействовали формулированию четких стратегий ни

Образование по-прежнему слабо интегрировано в планирование, направленное на сокращение масштабов нищеты

в отношении преодоления связанных с нищетой барьеров в области образования, ни в отношении устранения неравенства. Большинство правительств используют узкие и ограниченные подходы к образованию, которые редко отражают широкую повестку дня в области ОДВ. Однако имеется позитивный опыт, позволяющий говорить о том, что ДССН могут составить необходимую основу. Разработка в ряде стран комплексных программ социальной защиты показывает, что меры, направленные на решение проблем социального неравенства и уменьшение уязвимости, потенциально могут оказаться полезными для образования. Еще более обнадеживает опыт участия в процессах планирования: ДССН расширили пространство диалога с гражданским обществом. Однако участие и право голоса не равнозначны влиянию и получению результатов – существуют четкие пределы для влияния на политику бедных и маргинализированных слоев населения.

Планирование образования укрепилось, но пока еще недостаточно

После Дакарского форума многие страны укрепили свои потенциалы в области планирования образования. Во Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2008 г. приводится обзор достижений в этой области. Многие национальные планы в области образования стали более конкретными, в них

сформулированы четкие цели с указанием сроков решения поставленных задач. Более отчетливо определены также стратегические приоритеты: в качестве основного приоритета указывается ВНО, большее внимание уделяется гендерному паритету.

Важную роль в укреплении национального планирования в области образования сыграла разработка общесекторальных подходов (ОСП). Опыт применения ОСП за последнее десятилетие, указывает на то, что они более эффективны, чем использовавшиеся ранее подходы к планированию, направленные на решение проблем обеспечения качества образования и справедливости. Опыт Шри-Ланки служит хорошей иллюстрацией этого утверждения (вставка 3.23)¹³.

Несмотря на то, что в планировании образования достигнуто многое, системные проблемы по-прежнему сохраняются в трех областях. Одной из них является финансирование. В планах в области образования могут устанавливаться среднесрочные цели, однако эти планы редко включают сметы вероятных расходов, необходимых для достижения этих целей. Это отчасти объясняет, почему цели в области образования обычно отсутствуют в среднесрочных финансовых документах, определяющих реальные бюджетные ассигнования (FTI Secretariat, 2007b). Один из уроков длительной и не особенно

Вставка 3.23 Укрепление справедливости путем использования общесекторальных подходов: опыт Шри-Ланки

Шри-Ланка уже давно проявляет решимость к обеспечению справедливости в процессе планирования образования. Несмотря на это, повсеместная нищета (по некоторым оценкам, она затрагивает четверть населения этой страны), а также воздействие этнического конфликта на севере и на востоке страны остаются нерешенными проблемами. По-прежнему ощущается также разрушительное воздействие цунами 2004 г.

Разработка Рамок и программы развития сектора образования на 2006-2010 гг. способствовала укреплению применяемого в Шри-Ланке подхода к решению проблемы неравенства. В этом межсекторальном подходе признается, что справедливость – это не только вопрос обеспечения доступа к образованию, но также его качества и финансирования; в нем с самого начала предпринимается попытка учесть различные аспекты справедливости. Обеспечиваются четкий

стратегический подход и рамки мониторинга, связанные со среднесрочным бюджетным планированием, что позволяет выделять ресурсы школам, находящимся в наименее благоприятном положении.

Один из важных аспектов заключается в том, что ОСП устанавливает также поддающиеся количественному определению цели сокращения диспропорций. Задачи обеспечения справедливости охватывают широкий круг вопросов, таких как число учащихся-инвалидов, обучающихся в обычных школах, количество специальных учебных центров и центров для беспризорных детей, наличие профессионально подготовленных учителей в проблемных школах и учебные результаты в разбивке по школам, округам, городам и сельским районам, а также полу учащихся.

Источник: Jayaweera and Gunawardena (2007).

Межсекторальное планирование характеризуется раздробленностью и слабостью политического руководства

13. Вставки, касающиеся Непала, Объединенной Республики Танзания и Эфиопии в главе 2, также свидетельствуют о преимуществах ОСП при решении вопросов, касающихся обеспечения справедливости.

вдохновляющей истории формулирования целей в области развития заключается в том, что поставленные задачи, не будучи подкрепленными финансовыми средствами, редко выполняются.

Другим недостатком является тенденция к тому, что документы по планированию следуют слишком обобщенной модели. Недавно проведенная оценка 45 национальных планов в области образования выявила удивительное сходство подходов к политике при уделении ограниченного внимания социальному и политическому контексту или препятствиям, с которыми сталкиваются маргинализированные группы населения (UNESCO-IIEP, 2006). Подобный подход приносит мало пользы, поскольку преодоление маргинализации требует разработки практических стратегий с учетом конкретного контекста.

Еще одной проблемой, вызывающей озабоченность, является слабость межсекторального планирования. Специалисты по планированию в области образования знают, что их деятельность осуществляется не в каком-то изолированном секторе; они признают огромное значение проблем нищеты, общественного здравоохранения, детского питания, социальной маргинализации и других факторов для определения перспектив в области образования. Однако процессы межсекторального планирования, необходимые для решения этих проблем, по-прежнему характеризуются крайней раздробленностью и слабостью политического руководства. В стандартной модели плана в области образования, как правило, недооценивается также важность прогресса в некоторых ключевых областях. Например, недостаточное внимание в рамках тематики ОДВ уделяется вопросам воспитания и образования детей младшего возраста, распространения грамотности и неформального образования (UNESCO, 2007а).

Стратегии сокращения масштабов нищеты: новое поколение – старые проблемы

Когда в 2000 г. была начата разработка документов по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН), они рассматривались как смелая инновация в процессе сотрудничества в области развития. Цель заключалась в том, чтобы разработать такие комплексные рамки, благодаря которым стратегии, направленные на сокращение масштабов нищеты, оказались бы в центре макроэкономической политики. Предполагалось, что каждая страна определит четкие цели, которые будут учитываться при выделении краткосрочных бюджетных

ассигнований и в долгосрочном финансовом планировании. В связи с более широким отходом от практики предоставления займов, связанных с определенными условиями, и применения подходов, основанных на проектах, в документах по стратегии сокращения масштабов нищеты был определен новый набор основных принципов. Такие стратегии должны были предусматривать ответственное участие стран, разрабатываться на основе диалога с гражданским обществом, быть ориентированными на достижение конкретных результатов, иметь долгосрочный характер и применять всеобъемлющий и многоаспектный подход к решению проблемы нищеты.

Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН) остаются основным инструментом планирования борьбы с нищетой. Несмотря на то, что некоторые аналитики недооценивают важность ДССН в государственной политике, эти документы играют ключевую роль в определении и учете национальных приоритетов и стратегий. Они определяют также содержание и общие цели «партнерских отношений» между правительствами развивающихся стран и донорами, предоставляющими помощь. Этот вопрос рассматривается в главе 4. В настоящее время действующие ДССН составлены по 54 странам. Это преимущественно страны с низкими уровнями доходов, 28 из них являются странами Африки к югу от Сахары. Было бы ошибкой преувеличивать значение ДССН или предполагаемый уровень ответственности стран за их осуществление. Во многих странах сильное влияние на определение приоритетов ДССН по-прежнему оказывают доноры. Однако благодаря масштабу ДССН и интенсивности диалога в отношении их разработки, эти документы позволяют глубже осознать место образования в национальных усилиях по сокращению масштабов нищеты.

В настоящее время работа по реализации ДССН второго поколения находится на продвинутом этапе. Извлечены ли уроки из осуществления ДССН первого поколения? Было ли обеспечено существенное повышение качества? В некоторых странах на оба эти вопроса можно ответить утвердительно. В Уганде, которая была первой страной, где был принят ДССН, он разрабатывался на основе существующего Плана действий по искоренению нищеты и содержал четко определенные цели, а также бюджетные обязательства, направленные на ускорение прогресса в области здравоохранения, образования и развития сельской инфраструктуры, что дало положительные результаты (см. главу 4). Создание этого

Вставка 3.24 Создание потенциала для реформы в интересах бедных слоев населения в Объединенной Республике Танзании

Взаимосвязь между образованием и решением проблемы нищеты находилась в центре внимания политики Объединенной Республики Танзании с момента провозглашения ее независимости. Этим вопросам отводилось важное место в политике президента Ньерере, направленной на укрепление образования в целях самостоятельного экономического развития. Процесс разработки и реализации ДССН укрепил существовавшую политическую приверженность наращиванию институционального потенциала для проведения реформы в интересах бедных слоев населения.

Первый ДССН этой страны, принятый в 2000 г., носил довольно ограниченный характер: основное внимание в нем уделялось макроэкономической политике и социальным инвестициям. Однако по мере его осуществления стратегия постоянно расширялась. Получили дальнейшее развитие секторальные стратегии, включенные в общую повестку дня в области развития. ДССН второго поколения – Национальная стратегия экономического роста и сокращение масштабов нищеты (2005 г.) – представлял собой среднесрочную программу развития, охватывал конкретным образом широкий спектр секторов, включая сквозные вопросы, и был увязан со среднесрочными целями в масштабе всей страны. Был расширен также круг вопросов, касающихся сектора образования: если первый ДССН был сосредоточен на начальном школьном образовании, то, в соответствии с приоритетами, определенными во втором Национальном плане развития сектора образования, в ДССН второго поколения уделялось также внимание среднему образованию.

Источники: Wedgwood (2007); World Bank and IMF (2005).

прочного фундамента способствовало заметному увеличению программной помощи со стороны многих доноров. Кроме того, в странах с четко разработанными планами в секторе образования имеются свидетельства того, что планирование в области образования и стратегии, направленные на сокращение масштабов нищеты, являются взаимодополняющими. Например, Объединенная Республика Танзания постоянно укрепляет свой институциональный потенциал, что обеспечивает лучшую интеграцию образования в рамки усилий, направленных на сокращение масштабов нищеты (вставка 3.24).

В более широком плане результаты являются менее обнадеживающими. Сравнительный анализ по странам показывает, что ДССН второго поколения во многом присущи те же недостатки, что и их предшественникам. Они по-прежнему сосредоточены на узком спектре целей и задач в области образования, зачастую ограниченных теми, которые связаны с ЦРТ.

При определении соответствующих приоритетов преимущественное внимание уделяется достижению целей ВНО в ущерб более широким целям в области образования. Кроме того, как это ни удивительно, мало внимания обращается на взаимосвязь между отсутствием возможности получения образования и другими проявлениями неравенства для объяснения причин наследования нищеты из поколения в поколение. Мало также подробной информации в отношении тех мер политики, которые могли бы разорвать порочный круг отсутствия возможностей образования и нищеты (Rose and Dyer, 2006). В результате ДССН во многих странах не достигли своей главной цели. Имеется также мало оснований полагать, что разработка ДССН второго поколения помогла преодолеть раздробленность в области планирования, существующую между министерствами образования и другими отраслевыми министерствами. Подобная раздробленность имеет реальные последствия для бедных и уязвимых групп населения, а также для прогресса в достижении целей, определенных в Дакарских рамках действий.

При изучении взаимосвязи между планированием образования и сокращением масштабов нищеты для данного Всемирного доклада по мониторингу ОДВ был проведен подробный обзор 18 ДССН второго поколения¹⁴. Цель отчасти заключалась в том, чтобы рассмотреть, произошли ли изменения в подходах, использованных в ДССН первого поколения. В частности, можно ли говорить о том, что в последних ДССН в меньшей мере применяются шаблонные подходы и что они в большей степени ориентированы на устранение коренных причин неравенства в области образования. Некоторые основные выводы кратко представлены в таблице 3.10 в конце настоящей главы. Выводы, сделанные на основании этого обзора, нельзя считать обнадеживающими. Они свидетельствуют в целом о неудачных попытках правительств и доноров использовать более комплексный подход в процессе планирования образования. За некоторыми исключениями, в ДССН недооцениваются также вопросы, связанные с крайним неравенством возможностей. Нынешние подходы нуждаются в срочном пересмотре в отношении следующих четырех аспектов:

- слабая взаимосвязь с повесткой дня по ОДВ;
- проблемы с определением реальных целей в отношении обеспечения справедливости;
- отрыв реформы образования от более широких реформ в области управления;
- ограниченное внимание, уделяемое более общим факторам неравенства в области образования.

14. В обзоре представлены следующие 18 стран, по которым имелись два варианта ДССН: Буркина-Фасо, Вьетнам, Гамбия, Гана, Гвинея, Замбия, Камбоджа, Мавритания, Мадагаскар, Малави, Мали, Мозамбик, Никарагуа, Объединенная Республика Танзания, Руанда, Сенегал, Уганда и Эфиопия. Некоторые результаты этого обзора кратко представлены в таблице 3.10 в конце настоящей главы.

Слабая связь с повесткой дня по ОДВ

Ориентиром для большинства ДССН первого поколения были ЦРТ и связанные с ними цели на 2015 г. (Caillods and Hallak, 2004). По-видимому, подобный акцент со временем еще больше усилился. Одно из практических последствий этого заключается в том, что в большинстве ДССН слишком большое значение придается количественной цели достижения ВНО к 2015 г. по сравнению с другими целями ОДВ. В случаях, когда в качестве вопроса, заслуживающего внимания, определяется справедливость в области образования, это почти всегда ассоциируется со стратегиями, направленными на расширение доступа к начальному образованию.

Несмотря на несомненную важность ВНО, это все-таки является слишком узким подходом. В ДССН редко признается необходимость уделять особое внимание учащимся, находящимся в неблагоприятном положении. Вместе с этим, общие цели ОДВ либо недооценивались, либо отделялись от более широкой повестки дня по сокращению масштабов нищеты. Если в 18 ДССН второго поколения и упоминается воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ), то оно скорее рассматривается в качестве средства совершенствования обучения в начальной школе, чем как источник прогресса в области охраны здоровья, улучшения питания и когнитивного развития детей, который потенциально может принести пользу начальному и среднему образованию и открыть более широкие возможности (см. главу 2). Стратегии в отношении профессионального и технического образования и подготовки (ТПОП) и выработки жизненных навыков зачастую рассматриваются главным образом в связи с ролью частного сектора. При этом крайне редко учитывается распределение возможностей получения ТПОП, а связь с сокращением масштабов нищеты часто сформулирована крайне расплывчато. Другие межсекторальные связи между образованием и стратегиями в области занятости едва различимы. Еще одним вопросом повестки дня по ОДВ, в отношении которого не определяются важные межсекторальные связи, является распространение грамотности. Это вызывает удивление, поскольку грамотность играет важнейшую роль в деле преодоления нищеты, неравенства и политической маргинализации.

Одним из последствий уделения основного внимания начальному образованию является пренебрежение средним образованием, что контрпродуктивно с многих точек зрения. По мере увеличения числа учащихся, оканчивающих начальную школу, потребность

в среднем образовании будет увеличиваться. Действительно, расширение доступа к среднему образованию во многих странах является одним из условий создания стимулов для завершения учащимися начальной ступени образования. В некоторых недавно принятых ДССН больше внимания уделяется вопросам справедливости на ступени среднего образования, хотя акцент делается прежде всего на строительстве школ (см. таблицу 3.10). На препятствия, с которыми сталкиваются бедные домохозяйства при поступлении детей в среднюю школу и обучении в ней, внимание в ДССН обращается в редких случаях. И это несмотря на то, что государственная политика в этой области может оказывать мощное воздействие на достижение гендерного равенства, о чем свидетельствует опыт Бангладеш (см. главу 2).

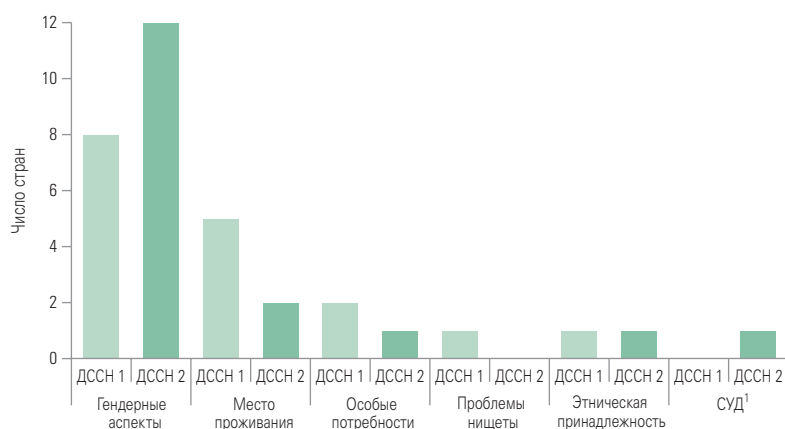
В основе многих этих проблем лежит фрагментарность. Возьмем лишь один пример: для обеспечения прогресса в области распространения грамотности необходима координация деятельности широкого круга правительственных учреждений. В ДССН редко признается этот факт, даже несмотря на то, что в большинстве успешных политических решений проблемы институциональной фрагментарности затрагиваются самым непосредственным образом. Примером тому является принятая на Мадагаскаре программа в области неформального образования. Она основана на сотрудничестве между различными правительственными органами и учреждениями Организации Объединенных Наций и включает распространение грамотности в ряд конкретных областей развития. Эта программа была отмечена как внесшая большой вклад в «укрепление внимания к распространению грамотности» в рамках национальных ДССН (UNESCO, 2008, р. 10, цитируется в публикации Robinson-Pant, 2008). Однако этот пример представляет собой крайне редкий случай.

Проблемы в области определения целей

Для того чтобы цели стали руководством к действию при проведении политики, они должны быть реальными и последовательными. Со многими ДССН дело обстоит иначе. Например, в соответствии с документом о последующей деятельности в рамках ЦРТ Сенегал ставит целью достижение НКО в начальном образовании на уровне 90%, тогда как в ДССН цель по этому показателю определена в 98%. Объединенная Республика Танзания ставит задачу достигнуть к 2010 г. НКО в начальном образовании на уровне 99%, однако при этом предусматривает, что к этому году в школу поступят или завершат начальное образование лишь 30% сирот и детей,

Сосредоточение внимания на начальном образовании затмило другие цели ОДВ и более широкую повестку дня в области развития

Диаграмма 3.8 Цели, связанные с обеспечением справедливости в области образования, в 18 ДССН



1. Сироты и дети в уязвимом положении.
Источники: см. таблицу 3.10.

находящихся в уязвимом положении (UNESCO-IIEP, 2006). Подобные несоответствия приводят к тому, что специалисты по бюджетному планированию и другие руководители, участвующие в разработке национальных стратегий, получают противоречивую информацию.

Другая проблема заключается в том, что лишь немногие страны ставят конкретные цели, позволяющие осуществлять мониторинг вопросов справедливости в области образования (диаграмма 3.8).

Среди 18 стран с двумя ДССН только Никарагуа включила в свой первый ДССН показатель по образованию на основе дезагрегированных данных, касающихся нищеты; Объединенная Республика Танзания уделяет внимание в своем втором ДССН сиротам и детям, находящимся в уязвимом положении; и, совершенно неожиданно, оба варианта ДССН Вьетнама включают показатель, касающийся этнической принадлежности, что связано с привлечением внимания к стратегиям оказания поддержки в рамках сектора образования и вне его. Цели, касающиеся гендерной проблематики, прописаны гораздо четче (см. ниже). Это может быть связано с тем вниманием, которое уделено этому вопросу в ЦРТ. Вместе с тем, шесть из 18 стран не включают отдельные цели по гендерным аспектам в свои ДССН второго поколения. В тех случаях, когда цели в отношении обеспечения справедливости установлены, они неизменно касаются доступа к образованию, а не самого процесса обучения, что свидетельствует об

ограниченном внимании к качеству образования. В этом отношении не прослеживается какой-либо разницы между ДССН первого и второго поколений.

Нестыковку целей, стратегий и финансовых обязательств удалось преодолеть лишь частично. В одном подробном обзоре четырех ДССН второго поколения были выявлены проблемы, существующие на нескольких уровнях. В Гане и Непале бюджеты не были согласованы с запланированными мероприятиями. В Камбодже и Эфиопии возникла явная нестыковка между заявленными намерениями в области планирования и бюджетными возможностями; по оценке Всемирного банка и МВФ замедление экономического роста в Эфиопии подтверждает тот факт, что национальные финансовые проекты носили нереалистичный характер (Giffard-Lindsay, 2008).

Разрыв между стратегиями в области образования и реформой управления

Во многих ДССН подчеркивается большое значение реформы управления, которую зачастую представляют как отдельный элемент процесса сокращения масштабов нищеты. Реформа управления занимает все более заметное место в планировании сектора образования, где обычно она отражает стратегии в отношении более широкой повестки дня в области управления, в частности, по вопросам децентрализации и участия.

Поскольку стратегии в области управления, такие как децентрализация, обычно формулируются вне сектора образования, ДССН дает возможность укрепить связи между образованием и более широкой реформой управления. Реформа управления редко оказывается нейтральной в том, что касается ее последствий для людей, живущих в нищете, маргинальных слоев и групп, находящихся в неблагоприятном положении в области образования. В принципе, процесс ДССН может быть использован для того, чтобы определить, каким образом новые подходы к управлению могли бы помочь или, наоборот, помешать усилиям, направленным на сокращение диспропорций в области образования. На практике возможность укрепления совместимости используется редко. Оценка 17 ДССН показала наличие явного уклона в сторону подходов, основанных на технократическом планировании (Grant and Marcus, 2006). По иронии, одним из последствий, учитывающая характер этих документов, является то, что воздействие реформы управления на процессы распределения и сокращения масштабов нищеты в значительной степени игнорируется (Grindle, 2004).

Многие ДССН имеют тенденцию к использованию технократических шаблонов, которые отделяют образование от более широких вопросов реформы управления

Решению вопросов управления мешает наличие многих более широких проблем. Одна из целей ДССН заключалась в том, чтобы отойти от шаблонных схем развития и сосредоточиться на конкретных проблемах той или иной страны. Однако во многих ДССН по-прежнему отмечается шаблонный подход к вопросам управления. Это видно по повестке дня в области управления образованием, содержащейся в 18 ДССН второго поколения, которые рассматриваются в этом докладе. Обзор показал, что в ДССН общими темами для образования являются децентрализация и расширение участия. Однако реформы управления в области образования, как правило, отделены в ДССН от более широкой повестки дня в области управления; при этом мало внимания уделяется их последствиям для обеспечения справедливости в области образования. Как было показано ранее в настоящей главе, децентрализация финансовых средств может оказывать решающее воздействие на обеспечение справедливости. Вместе с тем, в ДССН редко рассматриваются потенциально негативные последствия выделения финансовых средств субнациональным органам управления.

Что касается самого сектора образования, то приоритеты в области управления, указанные в ДССН, во многом напоминают приоритеты, зачастую предусматриваемые в документах по планированию образования. Проведенный недавно обзор 45 планов в области образования показал наличие трех повторяющихся тем. Во-первых, децентрализация, с которой связаны надежды на участие местного населения, занимает важное место в 36 планах, включая все планы, касающиеся стран Латинской Америки, Южной и Западной Азии и почти всех стран Африки к югу от Сахары (за исключением Зимбабве). Вторая тема – управление с ориентацией на школы и автономия школ – фигурирует в 17 планах главным образом в странах Латинской Америки. Третья тема, встречающаяся в 30 планах, – это возрастающее использование образовательных услуг частных провайдеров и их поддержка, особенно в странах Южной и Западной Азии и в странах Африки к югу от Сахары (UNESCO-IIEP, 2006).

Помимо констатации столь поразительного единообразия, изучение разделов ДССН, посвященных управлению, вызывает ряд очевидных вопросов, касающихся справедливости. Как осуществлять децентрализацию, не увеличивая разрыва между более богатыми и более бедными регионами? В случае передачи полномочий региональным и местным органам управления и школам какие меры будут приняты для того, чтобы содействовать

участию представителей маргинальных групп населения? Если более активная роль отводится частному сектору, то какие меры регулирования будут приняты для того, чтобы предотвратить появление двухуровневой системы и вытеснение бедных домохозяйств из-за высоких цен на образовательные услуги? Каким образом министерство образования будет выполнять свою задачу по обеспечению ОДВ, если оно не способно контролировать широкое разнообразие частных провайдеров при отсутствии институционального механизма их мониторинга? Это некоторые из проблем, затрагивавшихся в предыдущих разделах настоящей главы, которые могли бы рассматриваться в рамках ДССН, однако этого не происходит.

Опыт Непала привлекает внимание к важности конкретных обстоятельств, существующих в той или иной стране. Как отмечается в главе 2, Непал достиг больших успехов в области планирования образования в рамках общесекторального подхода, что привело к расширению доступа к образованию и укреплению справедливости. Однако проблемы, связанные с управлением, сохраняются. Разработка единообразных моделей «надлежащего управления» является достаточно простым делом, однако в условиях, существующих в Непале, децентрализация и передача полномочий могут привести к негативным последствиям, связанным с отсутствием потенциала или нарушением равновесия внутри политической власти, в результате чего некоторые группы населения могут оказаться в неблагоприятном положении (вставка 3.25).

В межсекторальных подходах отсутствуют вопросы образования

Признание того, что нищета представляет собой многоаспектную проблему, является центральным элементом концепции ДССН. И, тем не менее, очень странно, что стратегии, направленные на решение многогранной проблемы нищеты, зачастую в них отсутствуют. Обзор ДССН, проведенный в 2003 г., показал, что компонент, касающийся образования, представлял собой лишь «упрощенную копию» министерских планов в области образования. В более широком смысле планирование в секторе образования было слабо увязано с формулированием стратегии сокращения масштабов нищеты и еще в меньшей степени – с бюджетным планированием (Caillods and Hallak, 2004). Более поздний обзор свидетельствует о том, что ДССН по-прежнему содержит лишь краткое изложение планов в области образования (Giffard-lindsay, 2008). Хотя при этом имеется то преимущество, что приоритеты, разработанные в секторе образования, согласовываются с приоритетами,

Реальный прогресс в области образования зависит от устранения коренных причин нищеты и неравенства, существующих вне стен школы

Вставка 3.25 Децентрализация в Непале: трудный путь

Центральным элементом стратегий Непала в области образования, предусмотренных в его ДССН (который соответствует его десятому национальному плану на 2002-2007 гг.), а также планирования образования в этой стране в более общем смысле, является передача общинам полномочий по управлению школами, включая набор учителей. Эти инициативы финансируются через советы по развитию округов, однако их осуществление оказалось непростым по ряду причин:

- нежелание отраслевых министерств отказаться от контроля над бюджетами и программами замедляет этот процесс;
- политическая неопределенность, сопротивление со стороны некоторых групп населения, вопросы безопасности и слабый мониторинг также препятствуют осуществлению этих мер;
- многие школы не обладают необходимым финансовым и техническим потенциалом;
- родителям трудно судить о качестве школ и оказывать влияние на принимаемые правительством решения, что сказывается на деятельности комитетов школьного управления и ослабляет отчетность со стороны правительственных чиновников;
- поскольку центральное правительство определяет фиксированные программные рамки и бюджетные средства, комитеты местного самоуправления скорее ощущают возлагаемое на них бремя, а не расширение своих полномочий.

Источники: Acharya (2007); International Development Association and IMF (2006); Nepal National Planning Commission (2005).

фигурирующими в ДССН, это означает, что потенциал ДССН в плане устранения причин неравенства в области образования, возникающих вне этого сектора, не реализуется. Возможно, это наиболее серьезный из всех недостатков ДССН. Несмотря на то, что политика в области образования может привести к реальным изменениям в плане расширения возможностей, прогресс образования в значительной мере зависит от устранения коренных причин нищеты и неравенства, которые возникают вне школы.

Эту проблему можно проиллюстрировать ссылкой на шесть областей, выделенных в главе 2, в которых инициативы вне области образования являются крайне важными для прогресса ОДВ:

- решение проблемы гендерного неравенства;
- сокращение масштабов проблемы недостаточного питания детей;
- борьба с ВИЧ/СПИДом;
- решение проблем, связанных с инвалидностью;
- преодоление маргинализации;
- реагирование на проблемы, связанные с конфликтами.

Вопросам гендерного равенства уделяется меньшее внимание, чем вопросам гендерного паритета. Гендерные проблемы представлены в ДССН более четко по сравнению с другими аспектами неравенства в области образования. Внимание к гендерному паритету возрастает: 12 из 18 стран, в отношении которых проводится анализ в настоящем докладе, имеют ДССН второго поколения, где фигурируют отдельные задачи, касающиеся гендерной проблематики (диаграмма 3.8). Существуют также обнадеживающие признаки того, что некоторые стратегии этих стран теперь уже не ограничиваются достижением лишь количественных показателей в области гендерного паритета в школе и пытаются решать более широкие вопросы неравенства, такие как насилие и злоупотребления в школах (таблица 3.10).

Тем не менее, вопросы гендерной справедливости в ДССН касаются главным образом улучшения доступа девочек к образованию. Такой узкий подход прослеживается как в планах в области образования, так и, в некоторой степени, в рамках ЦРТ. Обзор 28 планов в области образования, проведенный в рамках Инициативы ускоренного продвижения к целям ОДВ (ИУП), показал, что в половине из них отсутствует стратегия в отношении образования девочек. Когда такие «стратегии» включались, они представляли собой перечень мер без определения конкретных приоритетов (FTI Secretariat, 2007b).

Ограниченные подходы к гендерным вопросам имеют важные аналитические и более значительные политические последствия. Рассмотрим взаимосвязь между образованием женщин и их положением на рынке труда. В Бангладеш ряд мер в рамках политики в области образования, включая увеличение финансирования, выделение средств на цели среднего образования девочек и набор большего числа учителей-женщин, сыграли важную роль в укреплении гендерного паритета. Однако одним из самых важных факторов перемен было увеличение доходов и расширение прав и возможностей благодаря массовой занятости женщин в швейной промышленности (Hossain, 2007; Schuler, 2007). В этом контексте можно утверждать, что

перемены в сфере образования в значительной мере произошли под воздействием изменений в области занятости и на рынке труда. С точки зрения политики одним из выводов может быть то, что планирование в области образования должно учитывать потенциальные выгоды от политических мер в тех областях, которые оказывают влияние на жизнь и устремления женщин, включая укрепление их права на занятость и минимальный уровень заработной платы. Соответствующий вывод, который может быть сделан для ДССН, заключается в том, что изменения в области занятости имеют важное значение для образования.

Недостаточное питание детей. ОДВ не может быть достигнуто, пока сохраняется массовый характер недостаточного питания при нынешних масштабах этой проблемы (глава 2). В странах, где проблема отставания детей в росте затрагивает от 30% до 40% населения, цель обеспечения ВНО к 2015 г. недостижима. Эта проблема не может быть решена путем принятия разобщенных мер. Для достижения прорыва в этой области необходимо обеспечить доступ к адекватному питанию, нормальной санитарии, надлежащим службам здравоохранения и образованию. Это требует также проявления политической приверженности в самых различных секторах, включая сельское хозяйство, местное управление, здравоохранение, водоснабжение и санитарную, окружающую среду, общественные работы и образование, а также наличие связи с финансированием, экономическим планированием и правосудием.

Большинство ДССН свидетельствует о том, что наряду с игнорированием проблемы недостаточного питания подход к ее решению носит весьма фрагментарный характер (Grant and Marcus, 2006; Shekar and Lee, 2006). Игнорирование проблемы недостаточного питания связано с уделением ей малого внимания в рамках ЦРТ, которые зачастую определяют установление приоритетов в ДССН. Эта проблема, в свою очередь, может объясняться отсутствием какой-либо заметной группы сторонников активного решения этих задач, способной включить вопросы недостаточного питания в повестку дня (Benson, 2004). Недоедание является не только широко распространенным явлением, – люди, страдающие от него, в подавляющем большинстве относятся к бедным и маргинальным слоям населения. На этом фоне отсутствие вариантов политического решения проблем недостаточного питания продолжает сказываться на жизни детей младшего возраста и образовательных возможностях тех из них, кто выживает. Игнорирование этой проблемы

отмечалось в недавнем обзоре ДССН 40 стран, где этот вопрос стоит особенно остро.

- Только в 13 странах предусмотрены мероприятия, направленные на решение проблемы дефицита витамина А и анемии, несмотря на то, что в большинстве из этих 40 стран они признаны проблемами общественного здравоохранения.
- Только в 35% ДССН предусматривается выделение бюджетных средств конкретно на решение вопросов питания, хотя в более чем 90% этих документов упоминаются меры, направленные на обеспечение продовольственной безопасности, даже в случаях, когда эта продовольственная безопасность не обязательно является главной проблемой (Shekar and Lee, 2006).

В ДССН недоедание часто характеризуется как важный симптом нищеты, однако они не предусматривают действий или выделения средств в целях улучшения питания. В тех случаях, когда бюджетные средства все же предусматриваются, они могут охватывать лишь микропрограммы, касающиеся питания, или отдельные меры. Одной из общих мер является обеспечение школьного питания, хотя такие программы не всегда оказывают достаточно заметного воздействия на питание, особенно детей, которые слишком слабы для того, чтобы посещать школу (Shekar and Lee, 2006).

В этой раздробленной картине существуют и исключения. Питание фигурирует среди шести основных направлений деятельности в рамках ДССН Бангладеш, что способствовало включению проблемы питания в повестку дня развития страны, на основе осуществлявшихся ранее в Бангладеш Комплексного проекта в области питания и Национального проекта в области питания. На Мадагаскаре после осуществления экспериментального проекта деятельности по улучшению питания стало придаваться большее значение, и ее масштабы увеличились. Правительство Эфиопии разработало национальную стратегию в области питания при координированной поддержке со стороны партнеров по развитию (Shekar and Lee, 2006). Тем не менее, чаще отмечаемые недостатки ДССН в том, что касается решения проблем недостаточного питания, свидетельствуют о наличии более серьезных препятствий на пути прогресса в направлении ОДВ.

ВИЧ/СПИД – высокая цена за нескоординированные действия. Разрушительное воздействие ВИЧ/СПИДа на системы образования в странах,

Обеспечение прорыва в области детского питания требует проявления политической приверженности в самых различных секторах

оказавшихся существенно затронутыми этой эпидемией, нашло широкое отражение в различных документах. Однако многие из этих стран все еще не разработали методов эффективного планирования в целях предотвращения новых инфекций и ограничения воздействия ВИЧ/СПИДа на семьи, общины и школы. Во многих случаях основное внимание уделяется реформе учебных программ, с тем чтобы включить в них обучение по вопросам профилактики ВИЧ/СПИДа, а не комплексному реагированию, направленному на решение многочисленных проблем, с которыми сталкиваются дети, затронутые ВИЧ/СПИДом (таблица 3.10). Из этого правила существуют некоторые исключения, как показывает опыт Камбоджи (вставка 3.26).

Вставка 3.26 Межсекторальное планирование в области борьбы с ВИЧ/СПИДом и образование в Камбодже

Министерство Камбоджи по вопросам образования, молодежи и спорта (МОМС) создало в 1999 г. Межведомственный комитет по проблемам ВИЧ/СПИДа с целью координации усилий, направленных на учет проблем ВИЧ/СПИДа в деятельности сектора образования. В состав этого комитета, который возглавляет министр по вопросам образования, молодежи и спорта, входят представители 15 ведомств и институтов. Комитет обеспечивает уделение приоритетного внимания борьбе с ВИЧ/СПИДом, которая начиная с 2001 г. рассматривается в качестве одной из ключевых приоритетных задач сквозного характера в стратегических планах в области образования (2001-2005 гг. и 2006-2010 гг.), в ежегодной Программе поддержки сектора образования и в ДССН (Национальном стратегическом плане в области развития, 2006-2010 гг.). Что касается учебных программ, то вопросы, касающиеся ВИЧ/СПИДа, включены в качестве обязательной темы в программы начальных и средних школ, неформального образования и являются частью дослужебной подготовки учителей и повышения их квалификации без отрыва от работы. Министерство располагает стратегическим планом по борьбе с ВИЧ/СПИДом (2008-2012 гг.), и недавно стало в Камбодже первым министерством, которое приняло политику по этим вопросам в отношении мер на рабочем месте. Как сообщается, эта политическая приверженность содействовала быстрому уменьшению распространения ВИЧ, которым в 1997 г. было затронуто 3% населения, а в 2005 г. – 1,9%.

Источник: Cambodia Ministry of Education, Youth and Sports and Interdepartmental Committee on HIV/AIDS (2007).

Прогресс в деле интеграции проблем ВИЧ/СПИДа и детей-инвалидов в многосекторальное планирование происходит медленно

Подход к проблемам ВИЧ/СПИДа и образованию в ДССН тесно связан с более общими недостатками планирования в области образования. Обзор 12 планов развития образования, утвержденных в рамках ИУП, продемонстрировал значительное разнообразие подходов к проблеме ВИЧ/СПИДа: в пяти ДССН об этом вообще не упоминается, и только в четырех дается конкретная оценка необходимых расходов (Clark and Bundy, 2004). Дальнейшие исследования показали, что оценка ИУП и процесс утверждения планов все еще носят непоследовательный характер, несмотря на внесение поправок в руководящие принципы после публикации первого доклада (Clark and Bundy, 2006). Три из восьми утвержденных планов не содержали компонента, касающегося ВИЧ/СПИДа, хотя в двух соответствующих странах наблюдается массовая эпидемия ВИЧ (охватывающая более 1% всего взрослого населения); лишь в двух странах намечен ограниченный ряд мер. Обеспечивает то, что три другие страны – Кения, Лесото и Эфиопия – движутся в направлении комплексного реагирования и являют собой хороший пример того, что может быть сделано.

Дети-инвалиды – мало примеров инклюзивных подходов. Инвалидность представляет собой значительный источник неравенства и маргинализации в области образования (см. главу 2). Если правительства хотят, чтобы в школах обучались также и дети, еще не охваченные образованием, одним из приоритетов должно быть устранение препятствий, с которыми сталкиваются дети-инвалиды. Другим приоритетом является создание систем инклюзивного образования, отвечающих разнообразным потребностям. Переход к более инклюзивным системам подкреплен Конвенцией о правах инвалидов, которая вступила в силу в мае 2008 г. В ней не только признается, что

инклюзивное образование является правом, но и содержится призыв к улучшению учебной среды для инвалидов, а также к принятию мер, направленных на устранение препятствий и стереотипов, связанных с инвалидностью (United Nations, 2006).

Прогресс, в том что касается признания инвалидности в качестве проблемы, нуждающейся во внимании политиков, имеет достаточно ограниченный характер. Только 10 из 28 планов в области образования, утвержденных в рамках ИУП в период с 2002 г. по 2006 г., включали стратегию в отношении детей, имеющих инвалидность. Несмотря на то, что в 13 других планах инвалиды упоминаются, стратегии интеграции детей-инвалидов в процесс образования детализированы

слабо, а в пяти случаях об этом не говорится вообще (World Vision, 2007).

Для обеспечения получения детьми-инвалидами инклюзивного образования требуется многосекторальный подход. ДССН могут сыграть важную роль в деле координации вопросов, касающихся здравоохранения и социального обеспечения, от которых зависят образовательные возможности и результаты обучения детей-инвалидов, таких как питание, доступ к службам здравоохранения, забота о детях младшего возраста и социальная помощь. Объединенная Республика Танзания, принявшая в 2003 г. национальную политику в отношении инвалидов, представляет собой редкий пример страны, которая включила цели и стратегии, направленные на расширение образовательных возможностей для детей-инвалидов в свой второй ДССН (диаграмма 3.8) (World Vision, 2007). В ДССН, которые включают стратегии, направленные на оказание поддержки детям-инвалидам, главное внимание обычно уделяется школьной инфраструктуре и иногда соответствию учебных программ (таблица 3.10). Лишь немногие ДССН и планы в области образования затрагивают вопрос о различных формах социального отчуждения, с которыми часто сталкиваются дети-инвалиды.

«Незаметные» маргиналы. В главе 2 показано, что сам факт проживания в определенной части той или иной страны может вести к уменьшению образовательных возможностей. Проведенный организацией «Оксфам Интернэшнл» обзор ДССН первого поколения показывает, что лишь в некоторых из них фигурируют стратегии образования, ориентированные на удовлетворение особых потребностей маргинальных слоев населения или жителей беднейших районов этих стран (Oxfam International, 2004). В ДССН второго поколения по-прежнему мало внимания уделяется географическим факторам, в результате чего возникает ограниченное представление о потребностях конкретных групп населения (таблица 3.10) (Chronic Poverty Research Centre, 2008). Как правило, определяются единообразные стратегии и уделяется недостаточное внимание различным формам обездоленности тех или иных групп населения в зависимости от географического положения, обычно не проводится дифференциации по месту жительства (диаграмма 3.8).

Когда же в ДССН предпринимается попытка учесть географическую несбалансированность, то основное внимание обычно уделяется неблагополучным сельским районам и не

признается тяжелое положение обитателей трущоб (Chronic Poverty Research Centre, 2008). Кроме того, в последних ДССН практически не упоминается об образовательных потребностях детей-мигрантов (вместе с их семьями или отдельно) (Black, 2004). Учитывая то, что дети как внутренних мигрантов, так и во многих случаях мигрантов, прибывших из других стран, оказываются в наиболее неблагоприятном положении с точки зрения образования, это является серьезным упущением. То же самое касается беспризорных детей, которых редко рассматривают как особую группу, сталкивающуюся с неблагоприятными обстоятельствами.

Недостаточно внимания уделяется также этническим меньшинствам. Когда эта проблема фигурирует в ДССН, то основная стратегия, направленная на преодоление неравенства, связана с доступом к образованию (Grant and Marcus, 2006). Однако дети, принадлежащие к меньшинствам, сталкиваются с социальным отчуждением и за стенами школы. Редкий пример комплексного подхода к потребностям маргинальных групп населения дает Кения. В этой стране была создана Тематическая группа по проблемам кочевых племен, которая оказала влияние на разработку ДССН (вставка 3.27). По-прежнему еще реже уделяется внимание

В процессе планирования необходимо уделять больше внимания детям из маргинализованных или обедневших районов, а также относящимся к этническим меньшинствам

Вставка 3.27 Включение в круг вопросов, охватываемых ДССН Кении, проблем кочевых племен

Кочевые племена засушливых и полусушливых районов Кении составляют примерно четверть всего населения страны. В 2000 г. только 20% детей из этих групп населения имели возможность посещать школу. Вместе с тем в промежуточном ДССН проблемы кочевых племен полностью игнорируются.

Картина стала меняться с начала 2001 г., когда в процесс консультаций в отношении ДССН была вовлечена Тематическая группа по проблемам кочевых племен. Состоялась широкая дискуссия по вопросу о том, нужно ли рассматривать эти проблемы как сквозную тему в отдельной главе или включить их в приоритеты отдельных министерств. В окончательном варианте ДССН (Программа инвестиций для стратегии экономического восстановления в целях повышения благосостояния и увеличения занятости, 2003-2007 гг.) вопросы, касающиеся кочевых племен, рассматривались в рамках темы развития людских ресурсов. В ходе дискуссии обсуждался ряд взаимосвязанных аспектов, в том числе вопрос о сокращении разрыва между этими группами и остальным населением страны путем разработки новой программы охвата школьным образованием детей из кочевых племен, укрепления систем здравоохранения и профилактической медицины на базе общин, а также улучшения продовольственной безопасности на основе создания общинных систем раннего предупреждения. Была определена цель – охватить начальным образованием до 40% детей из кочевых племен.

Источник: Abkula (2002).

религиозным меньшинствам: ни в одном из 18 ДССН второго поколения не упоминается о религиозных меньшинствах (таблица 3.10).

Дети в государствах, затронутых конфликтами, также являются той группой, интересы которой часто не учитываются. Большое число детей, не имеющих возможности посещать школу, живут в так называемых «уязвимых» государствах. В некоторых случаях их жизни прямо угрожают насилие и гражданские конфликты. В других ситуациях их страны переживают период постконфликтного восстановления. В любом случае, в силу слабости соответствующих институтов, нехватки ресурсов и зачастую ограниченных возможностей правительства – уязвимые государства сталкиваются с особыми проблемами в области планирования образования и сокращения масштабов нищеты. Многие из них не обладают техническим потенциалом для разработки соответствующих планов. Политические задачи зачастую носят ограниченный характер, и это порой приводит к тому, что те или иные конкретные группы населения игнорируются в процессе планирования. Тем не менее, недавний опыт подготовки ДССН в Афганистане и в Демократической Республике Конго свидетельствует о том, что даже в очень сложных условиях существует возможность разработки достаточно успешных стратегий в области образования, учитывающих особенности конфликтных ситуаций.

инвалиды. По некоторым оценкам, половина населения школьного возраста не охвачена школьным образованием; поэтому можно только приветствовать преследуемую правительством цель достижения НКО в начальном образовании хотя бы на уровне 60% для девочек и 75% для мальчиков. Однако, как отмечается в ДССН: «угрозы для школ, опасность разрушения школьных зданий, гибели и увечий учащихся и учителей возрастают, особенно в южных провинциях». Школы не всегда считаются безопасным местом, что сказывается, в частности, на охвате школьным образованием девочек. В силу этих условий Афганистан еще очень далек от достижения целей ОДВ и уменьшения гендерного разрыва. Несмотря на то, что Стратегический план в области образования и ДССН являются хорошей основой для движения в правильном направлении и отмечаются четкие сигналы, свидетельствующие о проявлении политической воли, некоторые комментаторы указывают на необходимость уделения большего внимания таким стратегиям, которые позволяют учитывать проблемы безопасности в секторе образования (Greeley, 2007a).

В разных странах существуют свои конкретные проблемы в области образования, связанные с конфликтами. В Демократической Республике Конго образование находится в центре процесса реформ, настоятельная необходимость которых подтверждается признанием того, что более широкая государственная легитимизация в значительной мере зависит от того, насколько серьезно воспринимается стремление правительства улучшить предоставление образовательных услуг (Greeley, 2007b). Свидетельством такого стремления является разработка правительством, сформированным после выборов в 2006 г., ДССН – документа по стратегии сокращения масштабов нищеты и обеспечения экономического роста. Образование выступает в нем в качестве фактора улучшения доступа к социальным услугам и уменьшения уязвимости. В этом документе определены основные проблемы, существующие в данном секторе, в том числе снижение БКО в начальном образовании с 92% в 1972 г. до 64% в 2002 г. и сохранение БКО в среднем образовании на уровне 30%. Однако, несмотря на некоторое сходство с Афганистаном в плане официально применяемого подхода к ДССН, отмечаются также и существенные различия. В отличие от Афганистана правительство Демократической Республики Конго еще не разработало более детальной стратегии сектора образования, в которой учитывались бы реалии, существующие в этой стране. Таким образом, в ДССН рассматриваются вопросы управления,

Афганистан проявляет политическую приверженность разработке стратегий образования, учитывающих конфликтную ситуацию

Афганистан является примером важности разработки плана в области образования, который может стать основой для стратегий в ДССН, учитывающих такие ситуации. Разработка национального стратегического плана в области образования под руководством министра образования является значительным достижением в сочетании с рядом ключевых изменений в управлении этим сектором. Этот план включен в раздел социального и экономического развития в рамках Стратегии национального развития Афганистана (2008 г.), которая является ДССН для этой страны. Учитывая ту техническую работу, которая уже проделана в связи с разработкой секторальной стратегии, сектор образования значительно продвинулся в том, что касается включения этих вопросов в национальную стратегию развития.

Конфликт и восстановление обуславливают контекст, в котором происходит планирование в области образования. В Афганистане, согласно оценкам, отмечается один из самых высоких в мире уровней гендерного неравенства и неравенства, с которым сталкиваются

предоставления бесплатного образования и обеспечения справедливости, однако нет подробных указаний относительно того, каким образом следует достигать поставленных целей. Учитывая разрушительное воздействие конфликта на положение в таких областях, как питание, здравоохранение, борьба с нищетой и безопасность, насуточно необходимо проведение политики, направленной на решение реальных проблем, с которыми сталкивается Демократическая Республика Конго.

Комплексная социальная защита бедных и уязвимых групп населения

Фрагментарный подход к планированию, проявляющийся во многих ДССН, резко контрастирует с новыми подходами к решению проблем нищеты и неравенства. Одним из примеров является социальная защита. Во многих из таких подходов упор делается на взаимосвязи между образованием, здравоохранением и занятостью, а также проведение комплексной политики с охватом различных секторов. В них также подчеркивается важность предоставления бедным домохозяйствам возможностей, позволяющих остановить процесс наследования нищеты из поколения в поколение.

Признавая то, что проблема нищеты имеет множество аспектов, правительства многих стран принимают программы, которые нацелены на уменьшение рисков и уязвимости на нескольких уровнях в области здравоохранения, питания, образования и занятости. Понятие «социальная защита» включает широкий спектр политических решений, которые могут помочь бедным и уязвимым домохозяйствам уменьшить риски путем предоставления им наличных средств, продовольствия или доступа к основным услугам в критические периоды времени (Marcus, 2007). Домохозяйства, не обладающие необходимыми средствами или не имеющие страховки, в случае засухи, наводнения, изменений на рынке труда или болезни будут вынуждены прибегать к таким мерам, которые могут привести к длительным лишениям. Например, в странах Восточной Африки засуха часто является катализатором ухудшения питания и, как следствие, ухода детей из школ. Бедные домохозяйства могут также забирать детей из школ в трудные времена, отчасти чтобы сэкономить на расходах, связанных с их обучением, а также для того, чтобы дети начинали работать.

В некоторых странах Латинской Америки в успешных программах социальная защита и большее инвестирование средств в воспитание и здоровье детей сочетаются с ослаблением

давления, заставляющего детей работать. Цель этих программ заключается в том, чтобы выйти за рамки традиционной выплаты социальных пособий и предоставить уязвимым домохозяйствам средства, позволяющие разорвать порочный круг нищеты. Денежные пособия играют важную роль в разработке программ социальной защиты, часть из которых в настоящее время осуществляется в национальном масштабе. Например, программа «Bolsa Familia» в Бразилии охватывает около 11 миллионов семей. По этой программе бедным многодетным семьям выделяются пособия в размере до 35 долл. в месяц при условии, что дети продолжают посещать в школу и проходят регулярные медицинские обследования (Lindert et al., 2007).

Программы социальной защиты преследуют далеко идущие цели. Они не ограничиваются борьбой с нищетой путем предоставления социальных льгот и направлены на то, чтобы удовлетворить насущные нужды и разорвать цепь наследования нищеты из поколения в поколение, оказывая воздействие на образование и здоровье детей. В оценках отмечаются некоторые положительные результаты таких программ. Недавнее исследование целевых программ социальной защиты в Гондурасе, Мексике и Никарагуа показало их эффективность не только для повышения посещаемости школы, но и для того, чтобы дети бедных родителей продолжали учиться в школе, когда их семьи сталкиваются с трудностями (de Janvry et al., 2006b). Они также оказали значительное положительное воздействие на здоровье и питание детей, особенно детей младшего возраста (Gertier, 2004). В Никарагуа благодаря социальной программе «Red de Protección Social» увеличилось посещение центров здоровья и улучшился рацион питания, в результате чего на 5% уменьшилось число детей, имеющих отставание в росте и весе, по сравнению с контрольными районами (Maluccio and Flores, 2004)¹⁵.

Мексиканская программа «Oportunidades», в рамках которой бедным семьям предоставляются денежные пособия в размере до 55 долл. в месяц в случае, если они направляют детей в школу и регулярно посещают центры мониторинга питания, часто приводится в качестве примера успешной межсекторальной программы социальной защиты. Недавнее исследование показало, что безработица или болезнь главы семьи уменьшают шансы детей из бедных семей на обучение в школе приблизительно на два процентных пункта. Однако среди бенефициаров программы «Oportunidades» такого снижения почти не наблюдалось (de Janvry et al., 2006a).

15. Отставание в росте определяется как z-показатель роста для данного возраста с двумя или более отклонениями ниже установленного среднего значения (см. Глоссарий).

Программы социальной защиты в Латинской Америке оказывают положительное воздействие в плане борьбы с нищетой, улучшения здоровья населения и его образования

Программы социальной защиты также оказывают воздействие на детский труд. Детский труд одновременно является следствием нищеты и одной из причин ограниченных возможностей получения образования. Лишь в небольшом числе ДССН непосредственно уделяется внимание взаимосвязи между образованием и детским трудом (World Bank, 2005d). Вместе с тем, программы социальной защиты продемонстрировали, что взаимосвязь между нищетой и детским трудом может быть прервана. Программа «Bono de Desarrollo Humano» в Эквадоре показывает, что может быть достигнуто в этой области. В рамках этой программы семьям, живущим в условиях крайней нищеты, предоставляются денежные пособия в размере 15 долл. в месяц. В отличие от программы «Oportunidades», эта программа не ставит выплату денежных пособий в зависимость от выполнения семьей определенных условий. Проведенная недавно оценка на основе экспериментального исследования, показала, что программа оказывает серьезное позитивное влияние на охват школьным образованием (увеличение примерно на 10%) и ведет к значительному уменьшению детского труда (сокращение примерно на 17%) (Schady and Araujo, 2006).

Другие программы, предусматривающие предоставление бедным семьям, у которых имеются дети, денежных пособий, не связанных с какими-либо условиями, также ведут к заметному улучшению положения детей, в том что касается их образования и питания. Например, в результате проведенного недавно исследования в отношении субсидий на поддержку детей в Южной Африке было установлено, что дети, которые были охвачены этой программой в течение продолжительного периода, имели значительно более высокие показатели роста для своего возраста, что свидетельствует о лучшем питании (Agüero et al., 2006). Программа оказывает также заметное воздействие на охват детей школьным образованием (Case et al., 2005).

Успех программ социальной защиты в плане улучшения успеваемости детей из бедных и неблагополучных семей отчасти объясняется эффективностью выделения средств целевым группам. Проведенное недавно исследование программ в Бразилии («Bolsa Familia»), Чили («Solidario») и Мексике («Oportunidades») показало, что около 60% выделенных средств поступило в распоряжение 20% наиболее бедного населения. Предоставление денежных пособий на определенных условиях стало материальной основой укрепления справедливости в распределении доходов (Soares

et al., 2007). Успех программ социальной защиты находит все большее признание. Программа «Oportunidades» в Мексике является также редким примером перехода от развивающейся страны к развитой (вставка 3.28).

Эти примеры наглядно показывают, каким образом на практике комплексные подходы к уменьшению уязвимости приносят пользу образованию. Очень хорошо, что социальная защита приобретает более высокий приоритет и занимает все большее место в ДССН. Один из обзоров 18 недавно принятых ДССН показывает, что в 17 из них содержатся разделы, посвященные вопросам социальной защиты, а в ДССН по Боливии, Непалу, Пакистану и Сенегалу она стала одним из центральных элементов. Однако за формальным включением в ДССН мер социальной защиты иногда скрывается фрагментарный, ориентированный на проекты подход (Grant and Marcus, 2006). Об этом свидетельствует опыт Пакистана: социальная защита используется как зонтик, прикрывающий широкий спектр не связанных между собой стратегий, имеющих ограниченное воздействие (вставка 3.29).

Положительные уроки более успешных программ социальной защиты включают выводы о важности таких аспектов, как устойчивая политическая приверженность, наличие крупномасштабных программ, обеспеченных значительными и предсказуемыми средствами, тщательное определение целей и координация межсекторального планирования. Социальная защита не является панацеей от нищеты и неравенства, замедляющих прогресс в направлении целей ОДВ. Результаты зависят от разработки политики, финансирования и методов осуществления этих программ. Уделяя главное внимание разработке рамок политики, которая включает вопросы здравоохранения, образования, занятости и более широкие проблемы, социальная защита способствует более эффективному комплексному планированию такого типа, который предусматривался (но не осуществлялся) в Дакарских рамках действий.

Укрепление планирования на основе широкого участия в интересах наиболее обездоленных

В Дакарских рамках действий содержится призыв к правительствам проводить консультации по вопросам политики с «учащимися, учителями, родителями, общинами, неправительственными организациями и другими представителями гражданского общества» (ЮНЕСКО, 2000 г. Расширенный комментарий, пункт 53). В целом

Вставка 3.28 Нью-Йорк перенимает опыт мексиканской программы «Oportunidades»

Распространение идей борьбы с крайним проявлением неравенства в области образования обычно представляет собой «улицу с односторонним движением» – с севера на юг. В настоящее время одна из самых успешных программ движется в обратном направлении – из Мексики в Соединенные Штаты Америки.

В своих усилиях, направленных на то, чтобы помочь наиболее нуждающимся людям избежать ловушек нищеты, переходящей из поколения в поколение, город Нью-Йорк экспериментирует с моделью, основанной на мексиканской программе «Oportunidades».

Программа «Oportunity NYC» стала осуществляться с 2007 г. после того, как мэр города во главе официальной делегации посетил Мексику с целью изучения программы «Oportunidades». В то время как в Мексике этой программой охвачено 25 миллионов людей, программа «Oportunity NYC» представляет собой небольшой пилотный проект, охватывающий немногим более 5 000 семей, проживающих в Бронксе, Гарлеме и Бруклине. Для этих районов характерен высокий уровень социальной обездоленности. Уровень нищеты в этих районах, составляет в среднем около 40% по сравнению с 21% для всего города, а уровень безработицы – 19%, в то время как во всем городе он равен 5%.

Семьи, охваченные этой программой, в основном относятся к латиноамериканским и афроамериканским сообществам. Эти семьи могут получать от 4 до 6 тысяч долл. в год в виде денежных пособий, выплачиваемых им каждые два месяца при условии выполнения требований, касающихся охраны здоровья (в том числе прохождения регулярных медицинских осмотров и посещения зубного врача), прохождения профессиональной подготовки и образования. Цели, преследуемые в области образования, включают регулярное посещение школы, участие родителей в

родительских собраниях и использование карточки доступа в библиотеку. Успешное прохождение тестов и переход детей из класса в класс средней школы дает право на получение дополнительных бонусов.

Общий подход заключается в перечислении денежных средств не только для решения сиюминутных проблем, но также и для создания стимулов, которые приведут к изменению поведения людей. Программа «Oportunity NYC» представляет собой новаторскую попытку использования этой модели. Двухлетняя программа с бюджетом в 53 млн долл. финансируется из частных источников, а именно Фондом Рокфеллера и другими донорами. Будет ли она успешной? Пока еще слишком рано говорить об этом: первые выплаты были произведены в конце 2007 г. Половина охваченных семей составит часть контрольной группы, а осуществление программы спланировано таким образом, чтобы облегчить проведение выборочной оценки. Включение в этот проект элемента оценки с самого начала его осуществления позволяет лицам, ответственным за принятие решений, получить доступ к устойчивому потоку данных и информации, которые могут быть использованы для дальнейшей разработки политики.

Независимо от результатов в Нью-Йорке, имеется достаточно информации о программах такого рода, чтобы сделать два общих вывода, касающихся образования. Первый заключается в том, что комплексное планирование процесса сокращения масштабов нищеты гораздо более эффективно, чем разобщенные модели, фигурирующие во многих ДССН. Второй вывод заключается в том, что, если правительства действительно намерены достигнуть цели Дакарских рамок действий и ЦРТ, то им необходимо увеличить средства для программ предоставления денежных пособий, которые в значительной мере недофинансируются.

Источники: Jack (2008); MDRC (2007); Seedco (2007).

Мексиканская программа «Oportunidades» представляет собой редкий пример того, когда политика, проводимая развивающейся страной, используется развитой страной

считается, что ДССН вносят положительный вклад в эту область, поскольку они предусматривают расширение консультаций с организациями гражданского общества и с различными объединениями, часть из которых непосредственно ставит перед собой цель представлять группы, находящиеся в неблагоприятном положении (Chronic Poverty Research Centre, 2008).

Воплотятся ли результаты консультаций в конкретные действия, зависит от политической воли их участников понять проблемы и реагировать на них, а эта воля, в свою очередь, зависит от влияния электората на определение тех или иных

политических приоритетов и от расширения поддержки со стороны элит. Совпадение интересов ряда заинтересованных сторон в отношении доступа к начальному образованию способствует тому, что эта тема занимает важное место в повестке дня во многих странах. В некоторых случаях учет необходимости подготовки квалифицированной рабочей силы также способствует лучшему осознанию стоящих задач. Однако когда приоритеты устанавливаются в зависимости от того, чей голос услышан, существует опасность еще большего игнорирования других областей в повестке дня ОДВ.

Воплотятся ли результаты консультаций в конкретные действия, зависит от политической воли их участников понять проблемы и реагировать на них

Вставка 3.29 Вопросы социальной защиты в стратегии сокращения масштабов нищеты в Пакистане: влияние разобщенности

Подготовленный в 2003 г. ДССН Пакистана, получивший название «Ускорение экономического роста и сокращение масштабов нищеты: путь который предстоит пройти», отражает то растущее значение, которое придается вопросам уязвимости в анализе проблем нищеты. Социальная защита определена в нем в качестве центрального приоритета, однако осуществление программы было сильно затруднено из-за институциональной разобщенности, неадекватного финансирования и недостаточной целенаправленности.

Почему это связано с усилиями Пакистана, направленными на достижение целей ОДВ? Во-первых, дети являются крайне уязвимыми в силу высоких уровней нищеты. Во-вторых, слабое здоровье, безработица и стихийные бедствия представляют собой те проблемы, которые часто возникают в жизни бедных людей и часто приводят к тому, что дети покидают школу. Согласно одному из исследований, в таких кризисных ситуациях 10% бедных семей забирают детей из школы, привлекая их к выполнению той или иной работы. Поскольку бедные семьи обладают меньшими ресурсами для преодоления возникающих проблем, кризисы увеличивают социальные и экономические диспропорции.

В этой ситуации Пакистан принял ряд инициативных мер социальной защиты, таких как микрофинансирование, организация общественных работ, выплата пособий и создание различных сетей, обеспечивающих социальную безопасность. Подобные меры предназначены для того, чтобы защитить семьи, подвергающиеся наибольшей опасности, и оказать им помощь в получении доходов во время финансовых кризисов, с тем чтобы они смогли избежать нищеты. Некоторые инициативы непосредственно связаны с образованием, тогда как другие оказывают на него косвенное воздействие. Примеры, конкретно касающиеся образования, включают:

- предоставление бесплатных учебников для неимущих учащихся, посещающих государственные школы;
 - осуществление пилотной программы поддержки детей, действующей в пяти округах (начиная с 2006/07 г.);
 - пакистанский проект «Тавана», представляющий собой программу школьного питания, цель которой заключается в том, чтобы улучшить здоровье, питание и охват школьным образованием детей;
 - охват неформальным образованием уязвимых детей, например, работающих детей.
- Этот список впечатляет, однако он свидетельствует о наличии целого ряда проблем:
- программы дублируют друг друга при отсутствии координации в области финансирования и методов осуществления (например, через федеральные или провинциальные правительства, псевдоправительственные и неправительственные организации);
 - отсутствует координация между органами, отвечающими за выполнение этих программ, включая министерства образования, труда, социального обеспечения и специального образования, а также науки и технологии, вместе с Национальной комиссией по техническому и профессиональному образованию;
 - многие инициативы имеют экспериментальный характер или относительно небольшой масштаб;
 - в условиях, когда обязательства правительства в отношении финансирования образования и других социальных секторов остаются низкими (расходы на образование составляют только 2,7% ВВП), эти меры часто зависят от внешних средств, и, в силу этого, вряд ли могут носить устойчивый характер;
 - адресные программы предоставления пособий крайне ограничены по своим масштабам, выплаты производятся нерегулярно и не оказывают положительного воздействия на обучение.

Источники: Bano (2007, 2008); World Bank (2007c).

Усилить голос гражданского общества, в том числе бедных слоев населения

Как отмечалось во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2008 г.*, организации гражданского общества оказывают все большее влияние на разработку национальных планов в области образования, и эта

тенденция дополнительно усилилась в результате формирования после 2000 г. национальных коалиций таких организаций во многих странах в соответствии с обязательствами, принятыми в Дакаре. Однако, как отмечается в этом докладе, сохраняются следующие проблемы:

- Возможности систематического участия в разработке и окончательном определении повестки дня остаются ограниченными.
- В результате проведения более широких консультаций были выявлены новые проблемы, включая рост ожиданий различных заинтересованных сторон того, что в этих планах будут более отчетливо отражены интересующие их проблемы.
- Некоторым организациям гражданского общества не хватает аналитического потенциала для того, чтобы продуктивно и уверенно участвовать в различных консультациях.
- Консультации могут служить подтверждению ранее принятых решений, а не содействию действительно активному участию.

Как и в любом процессе политического диалога и консультаций, в планировании образования большое значение имеют вопросы представленности. Подробный анализ участия гражданского общества в Буркина-Фасо, Кении, Мали и Объединенной Республике Танзании выявил широкий круг заинтересованных участников, включая национальные и международные неправительственные организации, религиозные группы, национальные ассоциации родителей и учителей, профсоюзы учителей, группы частных провайдеров и исследовательские сети. Анализ также показал отсутствие прозрачности процессов отбора участников, которых приглашают принять участие в диалоге. Те, кто скорее всего будет представлять критические точки зрения, исключаются. Профсоюзы учителей, многие из которых являются противниками реформ в области образования, затрагивающих их занятость и условия оплаты труда, часто не получают приглашения принять участие в политическом диалоге (Mundy et al., 2007).

Недостатки, касающиеся участия в планировании сектора образования, проявляются также при проведении консультаций по ДССН, в которых участие организаций и объединений гражданского общества, действующих в области образования, остается ограниченным (Commonwealth Education Fund, 2007).

Несмотря на важную роль организаций и объединений гражданского общества в привлечении внимания общественности к политическим решениям, которые с большей долей вероятности могут затронуть обездоленных, в таких организациях бедные

слои населения, как правило, не представлены. Для преодоления этого недостатка во многих странах в рамках процесса консультаций по ДССН проводятся оценки масштабов нищеты с привлечением различных участников. Предпринимаются также попытки более активно привлекать к процессу консультаций маргинализованные группы населения.

Все это похвальные цели. Достигнуты и некоторые важные результаты. Национальные оценки масштабов нищеты с привлечением широкого круга участников позволяют прийти к новому пониманию коренных причин нищеты и уязвимости. В некоторых случаях (например, в Уганде) собранные сведения оказывают непосредственное воздействие на определение национальных приоритетов в области сокращения масштабов нищеты. Предпринимаются усилия, направленные на расширение доступа к документам ДССН (например, путем перевода их на национальные языки), а также усилия для расширения консультаций. Осуществлявшийся недавно процесс подготовки ДССН для Непала обеспечил возможности проведения широких консультаций в неустойчивом экономическом и политическом контексте этнически, географически и лингвистически многообразной страны, выходящей из многолетнего конфликта между правительством и маоистскими группировками. Это вышло далеко за рамки процесса консультаций в отношении планов в области образования, которые проводились «сверху вниз» при слабом реальном участии групп, защищавших права меньшинств (Giffard-Lindsay, 2008; Vaux et al., 2006).

При всех этих достижениях следует признать существование ограничений в отношении консультаций. Некоторые из этих ограничений связаны с представленностью. Консультации по ДССН ведут к привлечению национальных организаций и организаций гражданского общества в очень широких масштабах. Привлечение организаций бедных слоев населения в отличие от организаций, заявляющих о том, что они представляют их интересы, носит значительно более ограниченный характер. Маргинализованные группы сталкиваются со многими препятствиями для конструктивного участия в этом процессе, включая отсутствие свободного времени, неграмотность и недостаточный организационный потенциал. Даже когда их точки зрения якобы учитываются, асимметричная информация может означать, что они по-прежнему слабо вовлечены в этот процесс (Goetz и Jenkins, 2005). Маргинализованные группы просто могут не иметь доступа к информации, необходимой для внесения их

Консультации по ДССН ведут к широко-масштабному участию организаций гражданского общества

Необходимо сделать гораздо больше, чтобы интегрировать планирование образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты и подкрепить установленные приоритеты бюджетными обязательствами

собственного вклада в разработку политических решений. Следует также отметить более общую проблему. ДССН не является инструментом преодоления повседневных политических реалий, способствующих сохранению глубокого неравенства в обществе. Правительства, которые остаются глухи к проблемам бедных слоев населения при разработке текущей политики, вряд ли достигнут политических преобразований путем подготовки и реализации ДССН. Преодоление нищеты и сокращение масштабов неравенства требуют проведения политики и определения приоритетов в государственных расходах, которые во многих странах могут поставить под сомнение сложившееся соотношение сил в обществе. Именно поэтому многие представители политической элиты предпочитают, чтобы подготовка ДССН носила как можно более общий характер при ограниченном процессе диалога и консультаций.

ДССН являются частью более широкого процесса разработки государственной политики и политической дискуссии – процесса, в котором принимают участие доноры, а также национальные правительства и политические силы. Результаты будут зависеть от взаимодействия и соотношения сил между различными участниками. Во многих случаях ДССН могут привести к напряженности. В качестве примера можно взять двойное обязательство в отношении ответственного национального участия и обеспечения справедливости. Эти цели могли бы быть достигнуты. Но что произойдет, если национальные правительства не привержены делу обеспечения справедливости или проявляют ее в меньшей степени, чем того могут ожидать отдельные группы их обществ или доноры помощи? (Booth and Cutran, 2005).

Определение приоритетов в стратегиях сокращения масштабов нищеты происходит не в политическом вакууме. Они разрабатываются правительствами, которые оценивают препятствия, возможности и политические выгоды. Поучительным является опыт системы образования. Проведение таких существенных реформ, как отмена платы за обучение, часто приводит к значительным и быстрым политическим переменам. Правительство Кении объявило об отмене платы за обучение в средней школе в момент, совпавший с напряженностью в связи с проведением выборов в 2008 г. В Бурунди плата за обучение в школе была отменена в 2005 г. после проведения вызвавших большие споры однопартийных выборов. В других случаях отмена платы за обучение также рассматривалась как самый быстрый способ

укрепления политической легитимности (Rose and Brown, 2004).

В других областях принятие мер, приносящих отдачу через более длительный период, воспринимается с меньшим энтузиазмом. Например, разработка стратегических рамок политики, направленной на укрепление стандартов и мониторинга в области образования, не заняла значительного места в политических дискуссиях (Giffard-Lindsay, 2008). То же самое можно сказать в отношении других областей, в которых могут быть затронуты вопросы социального разобщения, например касающиеся уменьшения региональных диспропорций или перераспределения средств от групп с высокими уровнями дохода группам и районам с низкими уровнями дохода. Реформы, которые не приносят немедленных ощутимых результатов, таких как повышение качества образования, либо реформы, которые могут ставить под сомнение системы политической власти и патронажа, такие как поддержка образования девочек, могут пользоваться меньшей популярностью в процессах, связанных с выборами (Rose and Brown, 2004).

Движение в направлении комплексного и более справедливого планирования образования создает проблемы на многих уровнях. В отношении многих из этих вопросов могут высказываться весьма противоречивые точки зрения. Это, в частности, касается обществ, характеризующихся высоким уровнем социальной поляризации. Одной из этих проблем является выработка такого политического подхода, который выходит за узкие рамки собственных интересов и учитывает национальные интересы, преследуя общие цели, в том числе цели гражданского равенства и равных возможностей. Одной из причин, благодаря которым Бангладеш столь быстро прогрессировала в области охвата начальным образованием, был возврат к многопартийной демократии в 1990-е годы, что привело к широкому консенсусу в отношении образования. Другим важным фактором было признание национальной элитой того, что образование содействует сокращению масштаба нищеты и развитию (Hossain, 2007).

Отправным моментом для достижения политического консенсуса является общее признание того, что обеспечение большей справедливости в области образования – это не игра с нулевым результатом. Ни один из слоев общества ничего не потеряет, а общество в целом только выиграет от прогресса в направлении достижения целей ВНО и других более широких целей в области образования.

В главе 1 говорится о том, что справедливое образование представляет собой мощную силу, способствующую экономическому росту и повышению уровня жизни, а также достижениям в других областях. С самых разных точек зрения широкомасштабные диспропорции являются причиной неэффективности. Это может также замедлять прогресс в таких областях, как государственное здравоохранение, и подпитывать социальное расслоение.

Заключение

Очевидно, что после проведения Дакарского форума планирование в области образования улучшилось. Планирование образования в секторальных рамках ведет к большей последовательности в определении приоритетов. Однако сохраняются серьезные проблемы.

Необходимо сделать гораздо большее, чтобы интегрировать планирование образования в более широкие стратегии сокращения масштабов нищеты и подкрепить установленные приоритеты бюджетными обязательствами. Особое внимание следует уделять взаимосвязанным неблагоприятным факторам, которые препятствуют прогрессу на пути достижения целей ОДВ. Важные уроки позволяют извлечь программы социальной защиты. Они показывают, что разработанные на широкой основе стратегии сокращения масштабов нищеты и уменьшения уязвимости могут принести значительные выгоды для образования, создав новые возможности для бедных слоев населения. Достижение этих результатов потребует принятия обязательств на высоком политическом уровне на основе прочного национального консенсуса в интересах образования для всех. ■

Таблица 3.10 Стратегии ликвидации неравенства в области образования в ДССН 18 стран

Виды/факторы неравенства	Начальное образование											
	Соответствие учебных программ		Школьные здания/инфраструктура		Пособия		Привлечение внимания общин		Школьное питание		Отмена платы за обучение	
	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2
Гендерное	2	5	2	3	1	3	2	4	1	0	0	0
Бедные/уязвимые группы населения	0	0	1	1	6	6	1	1	3	4	5	2
ВИЧ/СПИД	8	8	0	0	0	1	2	1	0	1	0	0
Дети-инвалиды и дети с особыми потребностями	1	1	6	5	2	0	1	0	0	0	0	0
География (например, регион)	1	0	5	3	0	1	1	0	2	1	0	0
Зоны, затронутые конфликтами	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Этническая принадлежность	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Дети, не охваченные школьным образованием	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Сельские/городские районы	0	0	4	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Религиозное	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Не определено	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	3
Общее число стратегий	13	17	18	13	11	13	8	7	6	7	7	5

Виды/факторы неравенства	Среднее образование											
	Школьные здания/инфраструктура		Соответствие учебных программ		Пособия		Квоты		Консультирование/ориентация		Всего, среднее образование	
	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2
Гендерное	0	4	1	3	0	2	0	1	1	0	4	12
Бедные/уязвимые группы населения	0	2	0	0	3	1	1	0	0	0	4	5
ВИЧ/СПИД	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	4
Дети-инвалиды и дети с особыми потребностями	0	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	6
География (например, регион)	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	7	3
Зоны, затронутые конфликтами	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Этническая принадлежность	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Дети, не охваченные школьным образованием	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	2
Сельские/городские районы	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Религиозное	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Не определено	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3
Общее число стратегий	2	12	1	7	5	4	1	1	1	0	26	39

В Таблице 3.10 содержится информация, касающаяся ДССН по 18 странам, которые разработали два плана. Большая часть ДССН первого поколения была подготовлена около 2000 г., а ДССН второго поколения в большинстве случаев были подготовлены в период с 2004 г. по 2007 г. На основе информации, содержащейся в ДССН, в таблице указано число стран, которые предлагают стратегии, направленные на ликвидацию неравенства в области образования в том, что касается ВОДМ, начального и среднего образования, ТПОП и распространения грамотности среди взрослых, а также формы неравенства, которые необходимо преодолеть.

В таблице указаны десять основных факторов неравенства, которые рассматриваются в ДССН. Далее в ней указывается число планов с предлагаемыми действиями на основе сравнения ДССН первого и второго поколений. Основной вывод заключается в том, что в ДССН не уделяется достаточного внимания решению проблем неравенства в области образования и что изменения между ДССН первого и второго поколений носят ограниченный характер. По итогам анализа информации, содержащейся в таблице, можно сделать следующие выводы:

- Внимание, которое уделяется стратегиям в области начального образования, направленным на преодоление неравенства, несколько увеличилось во втором поколении ДССН по сравнению с первым, причем в ДССН первого поколения представлена в целом 71 такая стратегия, а в ДССН второго поколения – 80.
- Это увеличение связано с включением более широкого спектра стратегий, направленных на достижение гендерного паритета и равенства. В целом, в более поздних ДССН упоминаются 25 стратегий, касающихся гендерных проблем, по сравнению с 11 в предыдущих ДССН. Обнадеживает то, что это отчасти связано с тем вниманием, которое уделяется стратегиям преодоления неравенства в школьной среде (включая набор учителей-женщин и борьбу со злоупотреблениями по гендерному признаку в школах), т.е. той области, которая не находила отражения в предыдущих ДССН.
- Некоторые страны включили в ДССН как первого, так и второго поколений стратегии, направленные на расширение участия бедных и уязвимых домохозяйств, в частности, посредством

Начальное образование												Виды/факторы неравенства
Учителя-женщины		Целевая подготовка учителей		Решение проблем злоупотреблений в школе		Водоснабжение и санитария		Язык обучения		Всего, начальное образование		
ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2	
0	4	1	2	0	2	1	2	1	0	11	25	Гендерное
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16	14	Бедные/уязвимые группы населения
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	11	12	ВИЧ/СПИД
0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	10	8	Дети-инвал. и дети с особыми потребн.
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	10	5	География (например, регион)
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	Зоны, затронутые конфликтами
0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	Этническая принадлежность
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	Дети, не охвач. школьным образованием
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	1	Сельские/городские районы
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Религиозное
1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	4	9	Не определено
1	5	2	4	0	4	1	3	4	2	71	80	Общее число стратегий

Виды/факторы неравенства	ВОДМ		ТПОП				Грамотность взрослых	
	ДССН1	ДССН2	Соответствие		Неформальные программы		ДССН1	ДССН2
			ДССН1	ДССН2	ДССН1	ДССН2		
Гендерное	0	0	1	2	1	0	4	3
Бедные/уязвимые группы населения	1	3	0	2	0	0	0	1
ВИЧ/СПИД	0	1	0	1	0	1	0	0
Дети-инвал. и дети с особыми потребн.	0	1	0	3	0	0	0	0
География (например, регион)	1	1	3	0	2	1	0	0
Зоны, затронутые конфликтами	0	0	0	0	0	0	0	0
Этническая принадлежность	0	0	0	0	0	0	0	0
Дети, не охвач. школьным образованием	0	0	2	1	4	1	1	1
Сельские/городские районы	1	2	1	1	0	0	1	1
Религиозное	0	0	0	0	0	0	1	0
Не определено	7	7	1	0	1	2	1	1
Общее число стратегий	10	15	8	10	8	5	8	7

Примечание: Графа «Не определено» означает, что в стратегиях, включенных в ДССН, не определены виды или факторы неравенства, устранение которых должно быть целью соответствующих мер.

Источники: Burkina Faso Ministry of Economy and Development (2004); Burkina Faso Ministry of Economy and Finance (2000); Cambodia Council for Social Development (2002); Cambodia Government (2005); Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development (2002, 2006); Gambia Department of State for Finance and Economic Affairs (2002, 2006); Ghana National Development Planning Commission (2003, 2005); Guinea Government (2002); Guinea Ministry of the Economy, Finances and Planning (2007); Madagascar Government (2003, 2007); Malawi Government (2002, 2006); Mali Government (2006); Mali Ministry of Economy and Finance (2002, 2006); Mauritania Government (2000, 2006); Mozambique Government (2001, 2006); Nicaragua Government (2001, 2005); Rwanda Ministry of Finance and Economic Planning (2002, 2007); Senegal Government (2002, 2006); Uganda Ministry of Finance, Planning and Economic Development (2000, 2004); United Republic of Tanzania Government (2000, 2005); Viet Nam Government (2003, 2006); Zambia Government (2006); Zambia Ministry of Finance and National Planning (2002).

предоставления пособий и осуществления программ школьного питания. Несмотря на потенциал таких стратегий в плане расширения образовательных возможностей, число стран, включивших их в свои ДССН, остается небольшим. Например, пособия, предоставляемые бедным и уязвимым группам населения, упоминаются лишь в шести из 18 ДССН. Кроме того, ограниченное внимание уделяется отмене платы за обучение (лишь в пяти из 18 ДССН второго поколения содержится упоминание о подобных стратегиях) при том, что взимание неофициальной платы за обучение по-прежнему остается серьезным препятствием для охвата школьным образованием детей из бедных и уязвимых семей.

- В подходах, направленных на оказание поддержки детям-инвалидам, главное внимание уделяется улучшению доступа к школьной инфраструктуре, а не реформе учебных программ.
- Наблюдалось ослабление стратегий, направленных на преодоление региональной и сельской/городской маргинализации, главным образом из-за уделения меньшего

внимания строительству школ. Стратегии, направленные на поддержку этнических и религиозных меньшинств, по-прежнему имеют крайне ограниченный характер.

- В более позитивном плане следует отметить уделение большего внимания образовательным стратегиям, направленным на преодоление неравенства на средней ступени образования. Как и в случае начального образования, основное внимание уделяется школьной инфраструктуре и соответствию учебных программ.
- По-прежнему ограниченное внимание уделяется проблемам неравенства в области ВОДМ. Даже когда эти стратегии упоминаются, в них зачастую не уточняется, как предполагается преодолевать конкретные формы неравенства.
- Аналогичным образом, в ДССН уделяется ограниченное внимание решению проблем неравенства в ТПОП и в области распространения грамотности среди взрослых (в последнем случае главное внимание уделяется распространению грамотности среди женщин).



Расширение прав и возможностей местных общин: собрание женщин из низшей касты, на котором можно обменяться информацией и поделиться своими проблемами (штат Уттар-Прадеш, Индия)



Глава 4

Увеличение помощи и улучшение управления

Чрезвычайно важное значение для достижения целей ОДВ имеют расширение объемов и повышение эффективности помощи. В 2000 г. на Всемирном форуме в Дакаре богатые страны взяли на себя обязательство, что ни один заслуживающий доверия национальный план не потерпит неудачи из-за отсутствия финансовых средств. Это обязательство еще предстоит выполнить.

В настоящей главе рассматриваются последние данные о предоставляемой помощи. Эти данные указывают на сохраняющийся дефицит помощи в целях развития, а также на тревожные признаки того, что обещания, данные в 2005 г., не реализуются. В этой главе анализируются также важные изменения в подходах к управлению помощью в соответствии с положениями Парижской декларации об эффективности помощи (2005 г.) и с учетом выводов, сделанных на основании последних данных, ставится вопрос: способствует ли сосредоточение внимания на заинтересованном участии стран, применении общесекторальных подходов и гармонизации созданию благоприятной среды для повышения эффективности помощи.

Введение	242
Помощь на цели образования	244
Управление и эффективность помощи	260

Введение

Дакарские рамки действий построены на договоре между развивающимися и богатыми странами. Как и любой договор, он предусматривает ответственность и обязанность обеих сторон. Развивающиеся страны обещали укреплять национальные планы образования, решать проблемы неравенства и укреплять подотчетность перед своими гражданами. Правительства развитых стран взяли на себя обязательство предоставлять необходимую помощь, с тем чтобы ни одна обоснованная стратегия в самых бедных странах не потерпела неудачу из-за отсутствия финансовых средств. Со времени Дакара обе группы стран неоднократно подтверждали свои обязательства.

Как показано в главах 2 и 3, итоги деятельности развивающихся стран по воплощению своих обязательств в конкретные дела неоднозначны. Результаты усилий доноров также противоречивы, и это одно из проявлений коллективной неудачи. Доноры как группа не смогли выполнить свои обязательства, и им не удалось ликвидировать значительный разрыв в финансировании. По умеренным оценкам, страны с низкими уровнями дохода ежегодно нуждаются в помощи в размере 11 млрд. долл. для достижения трех целей, поставленных в Дакарских рамках действий: обеспечение всеобщего начального образования (ВНО), внедрение программ образования детей младшего возраста и распространение грамотности. В 2006 г. помощь, предоставлявшаяся в поддержку базового образования в странах с низкими уровнями дохода, достигала лишь трети расчетных потребностей. По всей видимости, ряд крупных доноров почти полностью свернули поддержку «Образованию для всех» вопреки своим четким обещаниям. В 2005 г. встреча «Группы восьми» на высшем уровне в Глениглзе и обязательства, взятые на себя донорами, не входящими в эту группу, повысили ожидания в отношении резкого увеличения к 2010 г. объема помощи для достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия (ЦРТ). Теперь же существует реальная опасность того, что доноры не выполнят своих обещаний, а нынешние тенденции указывают на возникновение большой нехватки средств по сравнению с поставленными задачами.

Все это имеет серьезные последствия для хода работы по реализации целей, поставленных в Дакаре. Многие развивающиеся страны, которых поощряли к разработке амбициозных

национальных планов, останутся без необходимых средств для их полной реализации. Необходимо срочно изменить сложившееся положение ввиду существующей задержки во времени между инвестициями и результатами. Если страны намерены достичь цели ВНО к 2015 г., то они не могут ждать, пока будет налажено соответствующее финансирование для строительства школ, набора и подготовки учителей, создания стимулов, необходимых для охвата маргинализированных социальных групп. В более широком смысле прогресс в образовании находится в зависимости от предоставления помощи, необходимой для достижения ЦРТ в таких областях, как детское здравоохранение, водоснабжение и санитария, сокращение масштабов крайней нищеты.

Короче говоря, вывод один – время уходит. Хотя правительствам развивающихся стран и предстоит удвоить свои усилия, в отсутствие скоординированной акции со стороны доноров по ликвидации разрыва между обещаниями помощи и ее предоставлением цели, зафиксированные в Дакаре, во многих странах не будут достигнуты.

Как доноры, так и правительства, получающие помощь, признают наличие серьезных проблем в сфере управления помощью. Зачастую национальное участие оказывается слабым, операционные издержки – высокими, а помощь в целях развития предоставляется таким образом, что это скорее разрушает, чем повышает институциональный потенциал реципиентов. Хотя и медленно, но все же появляются новые подходы к управлению помощью. Акцент смещается с проектов, реализуемых на основе помощи, на поддержку секторальных программ и национальных бюджетов, и образование находится на переднем крае таких перемен. Кроме того, доноры приняли на себя другие важные обязательства по повышению эффективности помощи и сокращению операционных издержек. В отношении всех этих обязательств определены поддающиеся количественному выражению целевые задания на 2010 г. Первые результаты мониторинга показывают, что, несмотря на некоторый прогресс, без необходимого ускорения большинство заданий, установленных на 2010 г., не будет выполнено. Имеются также опасения в отношении того, что составленная повестка дня может иметь и негативные последствия, если активизация коллективных действий доноров приведет к ослаблению национального участия.

Тема надлежащего управления занимает центральное место в зарождающемся диалоге по вопросам помощи на цели образования.

Взятые на себя правительствами обязательства в отношении подотчетности, транспарентности, участия и справедливости имеют важнейшее значение для реализации задач, поставленных в соответствии с Дакарскими рамками действий. Эти цели важны как сами по себе, так и как средство достижения прогресса в области образования. К сожалению, как показывает глава 3, слишком многие правительства не восприняли это обязательство со всей серьезностью. Что касается доноров, то существует опасность того, что они будут стремиться продвигать модель надлежащего управления, ориентированную на узкий набор установок в области политики и имеющую спорное отношение к потребностям развивающихся стран.

Настоящая глава состоит из двух частей. В первой приводится обзор мониторинга динамики объемов помощи. Наряду с попыткой заглянуть дальше текущих тенденций в том, что касается обязательств и фактических выплат, в ней рассматриваются проблемы справедливого распределения помощи. Вторая часть посвящена изменяющейся повестке дня в вопросах, связанных с предоставлением помощи. В ней проводится анализ того, каким образом возросшая приверженность доноров поддержке секторальных программ проявляется в секторе образования. В ней также говорится о том, что доноры понимают под «надлежащим управлением» в области образования, и о типах программ, которые они и правительства совместно разрабатывают в целях его обеспечения.

□ **Доноры как группа не смогли выполнить свои обязательства ликвидировать значительный разрыв в финансировании**

Помощь на цели образования

Вокруг темы международной помощи ведутся дискуссии, в ходе которых все чаще высказываются противоположные точки зрения. Большинство правительств богатых стран при поддержке со стороны учреждений Организации Объединенных Наций, международных финансовых организаций и под влиянием неправительственных организаций рассматривают увеличение помощи в интересах развития как условие достижения ЦРТ и более широких целей развития. В ответ на это «пессимисты» утверждают, что большое увеличение объемов помощи в лучшем случае принесет мало результатов, а в худшем – помощь станет препятствием на пути прогресса.

В действительности ситуация более сложная, чем предполагают обе эти точки зрения. Никакие объемы международной помощи не преодолеют последствия широко распространенной коррупции, неэффективного предоставления услуг или несправедливого распределения государственных расходов. То, каким образом доноры предоставляют помощь, также имеет значение. Выгоды от помощи в целях развития, разумеется, зависят от надлежащего управления, и не только в странах-получателях, но и со стороны донорского сообщества. При таком понимании помощь может приносить – и приносит – совершенно разные результаты. И наибольшая разница наблюдается тогда, когда она выстраивается в соответствии с национальной стратегией какой-либо страны. В случае с ОДВ международная помощь сыграла ключевую роль в поддержке политики,

благодаря которой был улучшен доступ к образованию, достигнут прогресс в обеспечении справедливости и решались проблемы качества. Несмотря на то, что выявление точных результатов помощи затруднено, не подлежит сомнению, что без такого содействия многие страны, добившиеся быстрого прогресса в достижении некоторых или всех Дакарских целей, продвигались бы к ним медленнее, о чем свидетельствуют следующие примеры:

- В Гане, Замбии, Камбодже, Кении, Мозамбике и Объединенной Республике Танзании увеличение международной помощи способствовало отмене платы за обучение в начальных школах, что привело к значительному расширению охвата начальным образованием. Хотя главная ответственность за финансирование базового образования лежит на правительствах, внешняя помощь может оказаться решающей (вставка 4.1).
- В случае с Объединенной Республикой Танзанией помощь предоставлялась в поддержку стратегии сектора образования, в результате осуществления которой число не охваченных школьным образованием детей сократилось с 1999 г. на 3 миллиона.
- В Эфиопии в период 1999-2006 гг. доля образования в бюджетных расходах увеличилась с 3,6% от валового национального продукта (ВНП) до 6%. Международная помощь стала критическим компонентом общего финансирования. Число не охваченных школьным образованием детей сократилось за тот же период с 7 миллионов до 3,7 миллионов.

Вставка 4.1 Помощь способствует отмене платы за обучение в школах Кении

В 2003 г. новое правительство Кении отменило плату за обучение в начальных школах, что увеличило на 1,3 миллиона число учащихся в школах страны и захлестнуло школьную инфраструктуру, застав врасплох плохо подготовленных к этому учителей. Для школ, расположенных в районах трущоб, было труднее всего справиться с таким большим притоком. Правительство выделило 6,8 млн долл. в виде чрезвычайных выплат на приобретение базовых принадлежностей, таких как школьные мелки и тетради, но этого оказалось недостаточно, чтобы удовлетворить огромные потребности в дополнительных учебниках, учебных помещениях, обеспеченности услугами водоснабжения и санитарии. В следующем году Организация

стран – экспортеров нефти, Швеция, ЮНИСЕФ, Соединенное Королевство, Всемирный банк и Всемирная продовольственная программа выделили субсидии на общую сумму в 109 млн долл.

Подкрепленное такой поддержкой решение отменить плату за начальное образование продвинуло Кению на пути к бесплатному начальному образованию для всех детей. В период между 2002 г. и 2006 г. охват увеличился на 25%, коэффициенты второгодничества резко снизились, и большее число учащихся стали завершать школьное образование. Однако, несмотря на этот прогресс, проблемы остаются. В некоторых районах на одного учителя приходится 100 учеников.

Источник: Chinyama (2006).

- Международная помощь сыграла центральную роль в программах стипендий для девочек в системе среднего образования в Бангладеш. Одним из результатов стало стимулирование параллельной программы начального образования для девочек из бедных семей. Взятые вместе, эти программы быстро приблизили Бангладеш к цели гендерного паритета в охвате детей начальным и средним образованием.
- Доноры в Непале объединили усилия в финансовой поддержке стратегии образования, которая укрепляет возможности местных общин по расширению доступа при одновременном увеличении числа принимаемых на работу учителей, строящихся школ и адресных программ создания стимулов, ориентированных на детей из низших каст. В итоге число не охваченных школьным образованием детей уменьшилось с 1,0 миллиона в 1999 г. до 0,7 миллиона в 2004 г.

Трудно избежать вывода о том, что в отсутствие помощи значительно большее число детей оставалось бы за стенами школ или теснилось и в без того переполненных классах, где не хватает ни учебников, ни парт. И все же все эти примеры обязаны своим успехом не только помощи. Решение вопроса об увеличении помощи по-прежнему зависит от способности получателя добиваться позитивных результатов. Эти результаты, в свою очередь, зависят в конечном итоге от повышения потенциала, укрепления систем и интеграции образования в более широкие стратегии борьбы с нищетой и вопиющим неравенством.

Ниже в этом разделе внимание сосредоточено на помощи как источнике финансовых средств для ускоренного продвижения к Дакарским целям. Ее объем, направляемый на базовое образование, является производным от общей мобилизации помощи в целях развития, доли помощи, выделяемой на образование, и распределения помощи в самом образовательном секторе.

Общие объемы помощи: доноры не выполняют своих обязательств

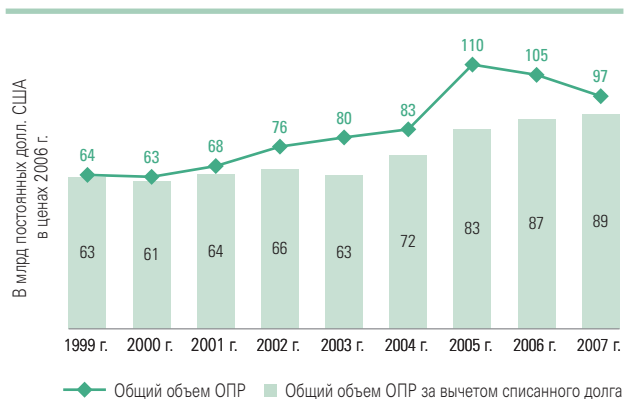
Общие объемы помощи, как и ее тенденции, напрямую влияют на степень прогресса, достигаемого на пути к Дакарским ориентирам и целям, по двум причинам. Во-первых, сектор образования уязвим с точки зрения изменений в объемах предоставляемой помощи. Во-вторых, ускоренный и осуществляемый на более справедливой основе прогресс на

пути к ОДВ неразрывно связан с развитием в других областях, где помощь играет важную роль, – в особенности в усилиях по борьбе с детской смертностью и инфекционными заболеваниями, расширению доступа к чистой воде и санитарии, сокращению масштабов крайней нищеты. Именно в этом более широком контексте направление тенденций в области оказания помощи вызывает тревогу с учетом того, что большинство доноров далеко не в полной мере выполняют свои обещания. На встрече «Группы восьми» в Глениглзе в 2005 г., на Саммите тысячелетия+5 (ООН) и саммитах Европейского союза донорское сообщество взяло на себя обязательства, касающиеся увеличения объемов помощи. Суммируя эти обязательства, Комитет по оказанию помощи в целях развития Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР-КПР) подсчитал, что для выполнения этих обязательств потребуется увеличить официальную помощь в целях развития (ОПР) с 80 млрд долл. в 2004 г. до 130 млрд долл. в 2010 г. в ценах 2004 г. (OECD-DAC, 2008d). Половина этого увеличения предназначалась для региона Африки к югу от Сахары. Обязательства были приняты в то время, когда тенденции помощи были на подъеме. В период 1999-2005 гг. общие чистые выплаты по линии ОПР увеличились значительно – с 64 млрд долл. до 110 млрд долл., т.е. возросли ежегодно на 8%. Это рост в значительной мере был стимулирован облегчением бремени задолженности (диаграмма 4.1)¹. Затем общая сумма ОПР уменьшалась в течение двух лет подряд до уровня менее 97 млрд долл., причем в 2007 г. снижение составило 8,4%. Выраженная долей валового национального дохода (ВНД)

В отсутствие помощи значительно большее число детей оставалось бы за стенами школ или теснилось и в без того переполненных классах

1. Эти цифры относятся к взносам, сделанным странами ОЭСР-КПР напрямую (двусторонняя помощь) или косвенно через многосторонние организации (многосторонняя помощь). Другие доноры увеличивают свою ОПР, но информация об этом остается разрозненной. Что касается взносов от доноров, не являющихся членами КПР, и от частных фондов, то они рассматриваются ниже в этой главе.

Диаграмма 4.1 Общие чистые выплаты по линии ОПР, 1999-2007 гг.



Источник: OECD-DAC (2008c).

Для полного выполнения обязательств в отношении предоставления помощи остается выделить еще почти 30 млрд долл.

стран – членов ОЭСР официальная помощь в целях развития сократилась с 0,33% в 2005 г. до 0,28% в 2007 г.

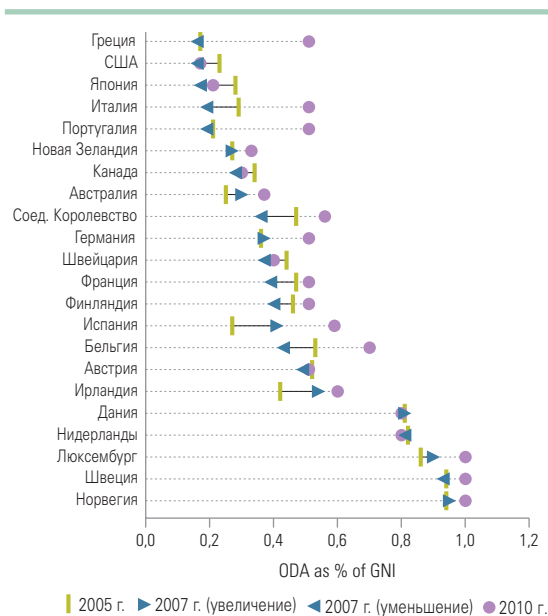
Недавно ОЭСР завершила свой первый полный обзор планов донорских расходов (OECD-DAC, 2008d). Сообщается, что из обещанного увеличения к 2010 г. программной помощи в размере 50 млрд долл. в 2005 г. было предоставлено около 5 млрд долл., и еще 16 млрд долл. доноры обязались предоставить многосторонним учреждениям, оказывающим содействие развитию, либо включены в их собственные планы расходов на 2010 г. Для полного выполнения обязательств в отношении предоставления помощи остается выделить еще почти 30 млрд долл. (в ценах 2004 г.).

За общим дефицитом средств скрываются широкие различия в том, что связано с эффективностью работы доноров. Они относятся к текущим выплатам, измеряемым в соотношении к ВНД, а также к изначальным обещаниям и достигнутым на сегодня результатам (диаграмма 4.2). В период между 2005 г. и 2007 г. Дания, Люксембург, Нидерланды, Норвегия и Швеция по отдельности предоставляли помощь на уровне, превышающем 0,8% от ВНД. Находящиеся на противоположном краю шкалы Соединенные Штаты и Япония выделяли весьма низкую

долю своего ВНД и в 2005 г. взяли на себя лишь скромные обязательства по увеличению помощи. Занизив планку, обе эти страны, скорее всего, достигнут запланированных показателей. Все страны Европейского союза установили эту планку выше, и во многих случаях, в особенности в том, что касается Греции, Испании, Италии, Португалии, достижение запланированных показателей потребует устойчивого увеличения помощи. В 2005-2007 гг. только Ирландия и Испания значительно повысили долю своего национального дохода, отводимую на цели оказания помощи. В целом же большинство доноров не продвигаются в деле выполнения своих обещаний, и для достижения целевых показателей, которые они определили сами для себя на 2010 г., им придется пойти на беспрецедентные увеличения (OECD-DAC, 2008d).

Глобальные тенденции в финансировании помощи дают серьезный повод для беспокойства не только в отношении образования, но и широкого круга целей в области развития: итоги деятельности доноров в 2006 г. и 2007 г. могут отражать ослабление приверженности обязательствам, взятым в Гленнигзе, и, соответственно, ЦРТ. При замедлении экономического роста во многих странах ОЭСР и перед лицом растущего фискального давления, с которым столкнулись правительства, существует дополнительная опасность того, что бюджеты помощи будут еще больше урезаны.

Диаграмма 4.2 Помощь в процентах к ВНД, чистые выплаты, 2005-2010 гг.



Источник: OECD-DAC (2008b, 2008c).

Помощь на цели образования характеризуется стагнацией

Мобилизация внутренних ресурсов является ключевым фактором устойчивого финансирования ОДВ. Даже в беднейших странах национальные финансовые ресурсы намного важнее помощи. Тем не менее для значительного числа стран с низкими уровнями дохода необходимо внешнее содействие для достижения Дакарских целей. Миллионы детей из бедных семей и сельских общин все еще лишены доступа к начальному образованию, потому что многие правительства не могут предусмотреть адекватные средства и продолжают взимать плату за обучение в школах или налагать другие расходы за посещение начальных школ. В большинстве стран с низкими уровнями дохода программы обучения детей младшего возраста остаются по большей части недоработанными, а неграмотность все еще широко распространена, в особенности среди женщин. Сохраняются проблемы в том, что касается расширения доступа к посленаучному образованию,

повышения качества образования и борьбы с такими угрозами образованию, как пандемии, природные бедствия и гражданские конфликты.

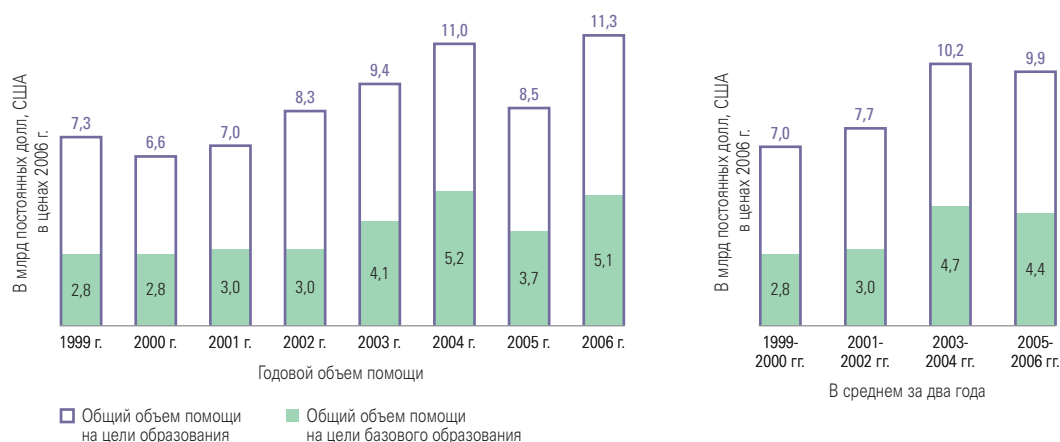
Дакарские рамки действий ставят амбициозные задачи и цели во всех этих областях. Они также включают в себя важное обязательство. Когда развитые страны поддержали Дакарские рамки, они подтвердили, что «ни одна страна, глубоко преданная идее обеспечения образования для всех, из-за отсутствия средств не должна быть отброшена назад в своем стремлении достичь эту цель» (UNESCO, 2000). «Группа восьми» подтвердила это на своем саммите 2007 г. в Хайлигендамме, Германия (Group of 8, 2007). За два года до этого в Гленниглзе лидеры «Группы восьми» заявили: «Мы поддерживаем стремление наших партнеров из Африки обеспечить такое положение, чтобы к 2015 г. все дети имели доступ к бесплатному и обязательному начальному образованию и могли его завершить» (Group of 8, 2005). В какой степени доноры выполняют свои обещания?

По оценкам, содержащимся во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ за 2007 г.*, странам с низкими уровнями дохода ежегодно требовалась помощь в размере 11 млрд долл. для обеспечения ВНО, достижения существенных результатов в снижении уровня неграмотности среди взрослых и расширения программ воспитания и образования детей младшего возраста (UNESCO, 2006). Если взять полный перечень целей ОДВ, включая

обучение всех молодых людей и взрослых основным жизненным навыкам и достижение грамотности, то потребности будут еще выше. Приверженность делу оказания помощи в секторе образования в широком плане следовала в русле общих тенденций оказания содействия. Период между 1999 г. и 2004 г. был отмечен существенным ростом – с 7,3 млрд долл. до 11 млрд долл. Однако в 2005 г. обязательства снизились на 23% до 8,5 млрд долл. (диаграмма 4.3). Обязательства в отношении базового образования повторяли ту же динамику, увеличившись до 5,2 млрд долл. к 2004 г., а затем снизившись до 3,7 млрд долл. в 2005 г. (во вставке 4.2 детализируются предположения, на основе которых была подсчитана помощь образованию и базовому образованию). Общие обязательства вновь возросли в 2006 г., но лишь до уровня, немногим превышающего показатель 2004 г., тогда как помощь базовому образованию не достигла даже отметки 2004 г. Происходящее нельзя объяснить одними ежегодными флуктуациями. Замедление роста объемов помощи на цели образования, и еще в большей степени – базового образования, подтверждается средними двухлетними величинами, которые исчисляются с целью уменьшить эффект годовых колебаний в том, что касается обязательств. Как показано на диаграмме 4.3, в 2005-2006 гг. средние ежегодные обязательства по оказанию помощи были ниже обязательств 2003-2004 гг. как по линии образования в целом, так и по линии базового образования.

Помощь базовому образованию в 2006 г. была ниже уровней 2004 г.

Диаграмма 4.3 Общие обязательства в отношении предоставления помощи на цели образования и базового образования, 1999-2006 гг.



Источник: OECD-DAC (2008с).

Вставка 4.2 Оценка объемов общей помощи сектору образования

В системе статистической отчетности ОЭСР-КПП проводится различие между тремя основными степенями образования: базовым, средним и послесредним. Помощь базовому образованию подразделяется на образование детей младшего возраста, начальное образование и обучение жизненным навыкам молодежи и взрослых, включая распространение грамотности. Однако не вся помощь на цели образования конкретизируется по отдельным степеням образования. Начиная с 2006 г. во *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ* и в Секретариате Инициативы ускоренного продвижения ОДВ (ИУП) исходят из того, что половина объемов помощи на цели образования, «не конкретизированная по степеням», направляется на базовое образование. Кроме того, сектор образования получает содействие как часть общей бюджетной поддержки. Предполагается, что она также способствует базовому образованию*.

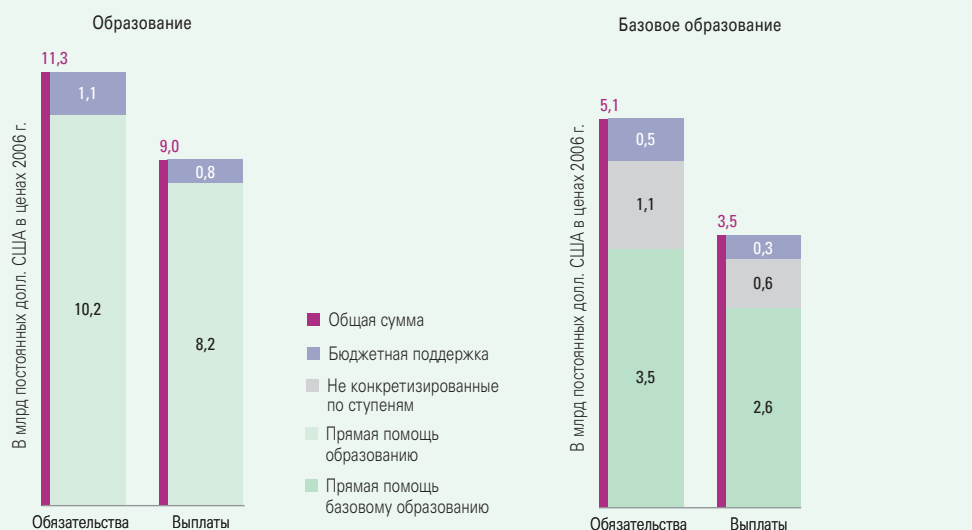
Отсюда следует, что:

- Общая помощь на цели образования = прямая помощь образованию + 20% общей бюджетной поддержки.
- Общая помощь на цели базового образования = прямая помощь базовому образованию + 50% «не конкретизированной по степеням» помощи образованию + 10% общей бюджетной поддержки.

На диаграмме 4.4 показаны компоненты общих обязательств по оказанию помощи и выделенные средства на цели образования и базового образования в 2006 г. для всех стран-получателей.

* Как показывает обзор вспомогательных кредитов Всемирного банка на цели сокращения масштабов нищеты, от 15% до 25% общей бюджетной поддержки, как правило, идет в сектор образования (FTI Secretariat, 2006).

Диаграмма 4.4 Компоненты помощи на цели образования и базового образования, 2006 г.



Источник: OECD-DAC (2008).

Доля образования и базового образования в общем объеме ОПР является показателем придаваемого им приоритета. Мало что поменялось. В таблице 4.1 показано, что доля образования в общем объеме помощи в 2000-2006 гг. оставалась в целом стабильной на уровне 9%, за исключением 2005 г., когда имело место ее снижение. Доля базового образования также поддерживалась на уровне 4%, свидетельствуя о том, что его

положение в секторе образования оставалось примерно тем же. Другими словами, весь рост обязательств по содействию как образованию в целом, так и базовому образованию за этот период объяснялся скорее общим увеличением обязательств по оказанию помощи, чем какими-либо изменениями в приоритетах.

В каком положении находился сектор образования по сравнению с другими

социальными секторами? Возросшие обязательства многосторонних учреждений и рост глобальных фондов привели к увеличению доли здравоохранения и программ в области народонаселения в общем объеме обязательств по оказанию помощи с 7% в 1999-2000 гг. до 9% в 2005-2006 гг. (диаграмма 4.5). Доля, приходящаяся на водоснабжение и санитарию, осталась на уровне 5%. В целом, в периоды 1999-2000 гг. и 2005-2006 гг. доля общего объема ОПР, выделяемая этим социальным секторам (образование, здравоохранение, программы в области народонаселения, водоснабжение и санитария), занимающим центральное место в ЦРТ, сохранялась на постоянном уровне 21%.

До сих пор дискуссии сосредоточивались на обязательствах по оказанию помощи. Эти обязательства важны, поскольку отражают текущую приоритетность в том, что касается помощи в целом и отдельных секторов. Однако помощь, объявленная в определенном году, обычно выделяется в течение нескольких лет. Выплаты же отражают объемы реально оказанного странам содействия в каждом конкретном году.

Из-за отставания во времени между решением о выделении помощи и ее предоставлении общая сумма выплат отражает обязательства за предыдущие годы. На диаграмме 4.6 приведен общий объем выплаченных средств на цели образования в период между 2002 г. (первый год, в отношении которого имеются данные) и 2006 г., свидетельствующий о постоянном росте. В 2006 г. выплаты на цели образования достигли 9 млрд долл. по сравнению с 5 млрд долл. в 2002 г., что означает ежегодное увеличение в среднем на 11%. Средства, выплаченные на содействие базовому образованию, росли теми же темпами, достигнув в 2006 г. суммы в 3,5 млрд долл. против 2,1 млрд долл. в 2002 г.

Если из года в год обязательства растут, то объемы выплат, как правило, будут меньше суммы обязательств в каждом данном году. При условии, что соотношение обязательств к выплатам остается примерно постоянным, специалисты по планированию в области образования могут ожидать роста реального финансирования. Обратное тоже верно: любое сокращение обязательств сигнализирует об уменьшении будущих поступлений. В современном контексте оказания помощи существует опасность того, что замедление роста обязательств, наблюдаемое с 2004 г., вскоре отразится в замедлении роста или даже в стагнации выплат.

Таблица 4.1: Доля образования и базового образования в обязательствах по оказанию помощи, 2000-2006 гг.

	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.
Доля образования в общем объеме ОПР	9%	9%	10%	9%	10%	7%	9%
Доля базового образования в общем объеме помощи образованию	42%	43%	36%	43%	48%	44%	45%
Доля базового образования в общем объеме ОПР	4%	4%	3%	4%	5%	3%	4%

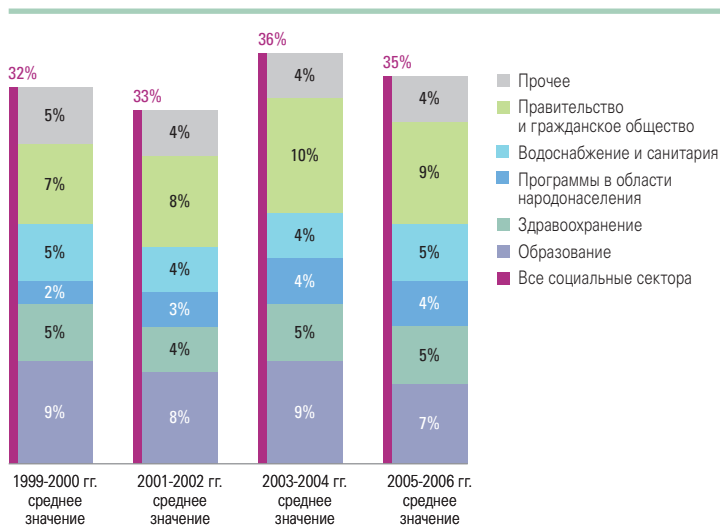
Источник: OECD-DAC (2008с).

Выделение помощи тем, кто в ней наиболее нуждается: достигается ли бóльшая справедливость?

Финансовой помощи не хватает, поэтому важно, как она распределяется. Двойной императив состоит в том, чтобы обеспечивать максимальную отдачу и помогать наиболее нуждающимся, однако часто трудно сохранить равновесие между эффективностью и справедливостью: нет гарантии, что помощь тем, кто в ней нуждается больше всего, принесет максимальную отдачу. Хотя не существует формулы для определения верного баланса, внимание в последнее время все больше уделяется тому, как помощь распределяется, в особенности с учетом отмечающегося с 2004 г. замедления

Существует опасность того, что замедление роста обязательств, наблюдаемое с 2004 г., вскоре отразится в замедлении роста выплат

Диаграмма 4.5 Доля социальных секторов в общей сумме обязательств, 1999-2006 гг.



Примечание: Эта цифра показывает только прямые выплаты секторам. Она не учитывает общую бюджетную поддержку.
Источник: OECD-DAC (2008с).

Диаграмма 4.6 Общие суммы выплат в рамках помощи на цели образования и базового образования, 2002-2006 гг.



Примечание: Европейская комиссия была единственным многосторонним учреждением, предоставлявшим Секретариату ОЭСР-КПР данные о соответствующих выплатах, хотя МАР сообщила неофициальные данные.
Источник: OECD-DAC (2008с).

общем объеме помощи на цели образования в 2006 г. составляла 57%. Эта доля может показаться сравнительно низкой, но она выше, чем по каждому году начиная с 2000 г., не считая 2004 г. Страны с низкими уровнями дохода получили более высокий процент общей помощи базовому образованию – 75% в 2006 г. И здесь, если абстрагироваться от 2004 г., этот показатель выше, чем в любой из последних годов, и почти на 10 процентных пунктов больше, чем в период 2001-2003 гг. Но, несмотря на эти позитивные тенденции, развивающиеся страны со средним уровнем дохода в 2006 г. получили свыше двух третей помощи на цели образования и четверть помощи базовому образованию. С учетом обязательств, взятых на себя в Дакаре, и в рамках «Группы восьми» донорам, видимо, придется задаться вопросом: является ли такое выделение средств совместимым с идеей справедливого распределения и достижением Дакарских целей.

С 2000 г. наблюдалось весьма незначительное увеличение доли помощи на цели образования, включая базовое образование, направляемой на нужды 50 наименее развитых стран. С доходом ниже 900 долл. на душу населения эти страны считаются самыми бедными в мире. С 2000 г. по 2005 г. их доля в общем объеме помощи на цели образования медленно увеличивалась со среднего уровня 33% в 2000-2002 гг. приближительно до 36% в 2003-2005 гг. За этот же период их доля в общем объеме помощи базовому образованию увеличилась не намного – с 45% до 46% (диаграмма 4.7). Данные за 2006 г. не окончательные, поскольку в том году два донора взяли на себя сравнительно крупные обязательства по оказанию помощи базовому образованию по линии Инициативы ускоренного продвижения (ИУП), однако суммы, которые получают наименее развитые страны, еще не известны.

В выделении средств странам с низкими уровнями дохода по-прежнему отсутствует последовательность

На выделение средств отдельным странам с низкими уровнями дохода неизбежно оказывают влияние исторические и политические факторы. Но до какой степени объемы этих средств определяются сравнительными потребностями страны и доказанной способностью эффективно использовать помощь? На практике результаты неоднозначны. Сама группа стран с низкими уровнями дохода разнородна. В эти 68 стран входят, с одной стороны, Кения и Вьетнам, которые близки к достижению по меньшей мере некоторых целей ОДВ, и, с другой, – Чад, Нигер и Пакистан, которым еще предстоит

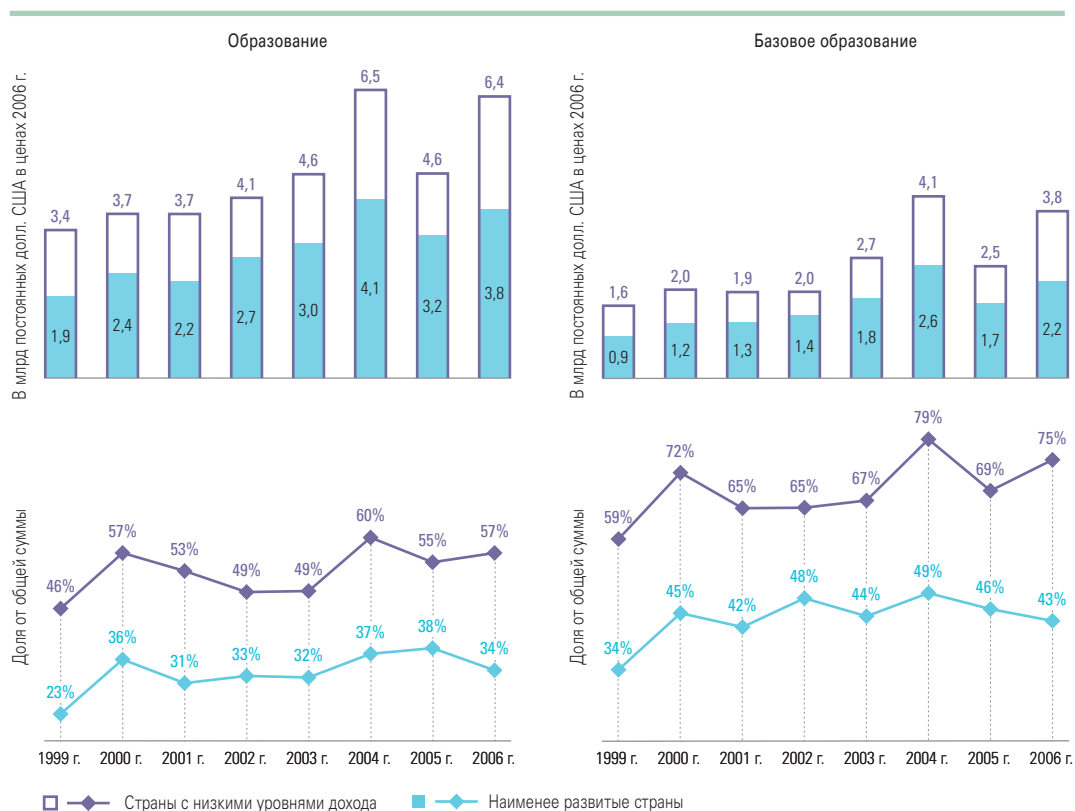
С 2000 г. наблюдалось весьма незначительное увеличение процентной доли от общего объема помощи, выделяемой наименее развитым странам на цели образования, включая базовое образование

роста обязательств по оказанию содействия образованию и базовому образованию. В предыдущих *Всемирных докладах по мониторингу ОДВ*, в частности за 2008 г., приводилась подробная информация об объемах помощи, полученной отдельными странами, и описывались изменения, произошедшие с 1999 г. В таблицах о предоставлении помощи, прилагаемых к докладу за этот год, данные мониторинга были обновлены с учетом сведений за 2006 г. Настоящий подраздел не ограничивается описанием уровней помощи по странам. В нем делается попытка оценить, насколько справедливо выделяются средства на основе данных о потребностях и способствуют ли они прогрессу на пути к ОДВ. Анализ основывается на сведениях об общих обязательствах по оказанию помощи на цели образования и базового образования в 2006 г. в отношении 68 стран с низкими уровнями дохода.

Какая доля помощи на цели образования предназначается самым бедным странам?

В 2006 г. помощь на цели образования выделялась 147 странам. 79 из них ОЭСР-КПР определяет как развивающиеся страны со средними уровнями дохода и 68 – как развивающиеся страны с низкими уровнями дохода (OECD-DAC, 2007a). Последняя группа включает в себя 50 стран, отнесенных к категории наименее развитых. В 2006 г. страны с низкими уровнями дохода получили 6,4 млрд долл. в виде помощи на цели образования, что немногим меньше суммы, предоставленной в 2004 г., но больше, чем в предыдущие годы (диаграмма 4.7). Их доля в

Диаграмма 4.7 Помощь на цели образования и базового образования по группам с разными уровнями дохода (обязательства)



Источник: OECD-DAC (2008с).

долгий путь. Существуют также большие различия в доходах на душу населения, что влияет на потенциальные возможности стран финансировать программы ОДВ. Варьируются также показатели эффективности за последнее время. Разнообразие страновых характеристик и результатов работы диктует необходимость осторожно подходить к проведению сравнений между странами. Вместе с тем, такие сравнения могут помочь лучше оценить эффективность и справедливость распределения помощи. В настоящем подразделе вначале речь идет о взаимосвязи между объемами помощи и масштабом проблем в области образования, измеряемым числом не охваченных школьным образованием детей. Затем рассматривается соотношение между помощью и прогрессом в продвижении к целям ОДВ.

Потребности можно измерять многими способами, но число детей, не охваченных школьным образованием, можно рассматривать как критерий в первом приближении.

Соответственно, если распределение помощи отражает существующие потребности, уровни помощи должны возрастать в зависимости от числа не охваченных школьным образованием детей, а страны с одинаковым числом детей, не обучающихся в школе, должны получать примерно равные суммы. Но, как следует из диаграммы 4.8, соотношение между уровнем помощи и числом не охваченных школьным образованием детей не всегда последовательно выдерживается. Например, в период до Дакара Эфиопия имела в два раза больше не охваченных школьным образованием детей, чем Объединенная Республика Танзания, но получила три пятых от суммы помощи базовому образованию. Другой аналогичный пример: в Кении число не охваченных школьным образованием детей более чем в три раза превышает показатель Замбии, однако последняя получила в два раза больше помощи. В 2006 г. Кения все еще получала незначительную сумму помощи на цели базового образования относительно числа не

Страны, добивающиеся большего прогресса, в среднем получали помощь в несколько большем объеме

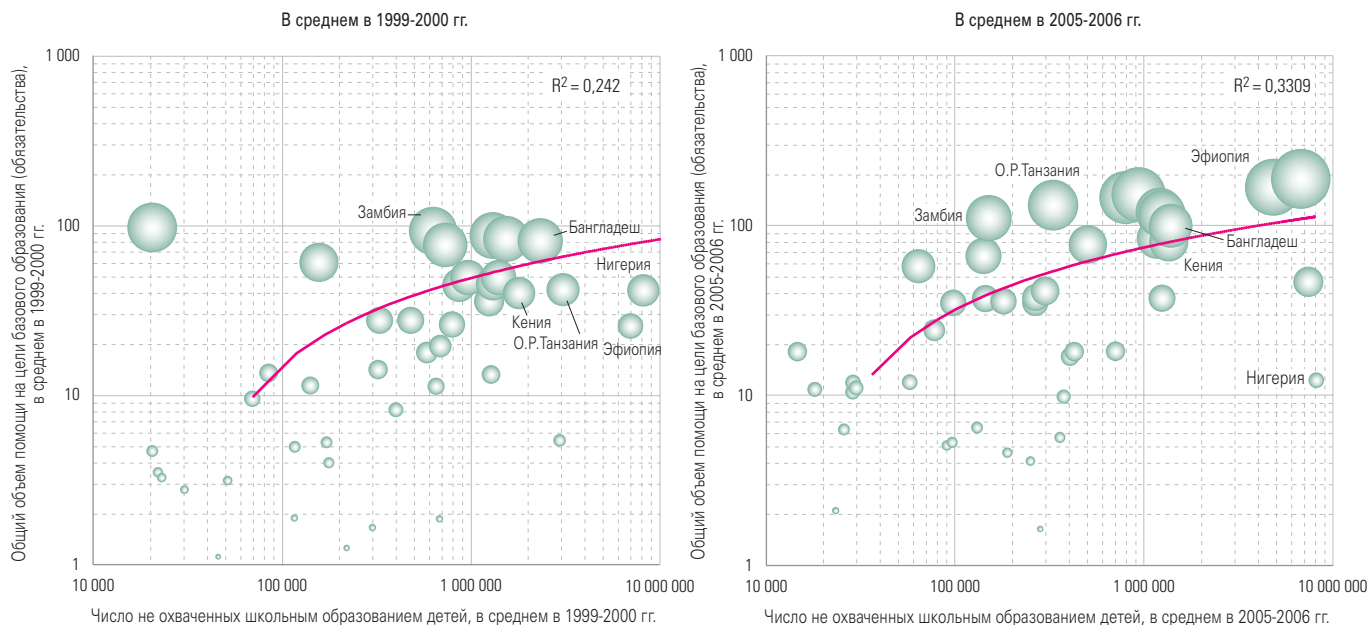
охваченных школьным образованием детей по сравнению с такими странами, как Мозамбик и Объединенная Республика Танзания. Однако, несмотря на то, что между помощью и числом не охваченных школьным образованием детей взаимосвязь слабая, простой регрессивный анализ показывает, что сейчас происходит некоторый сдвиг к распределению помощи на основе потребностей. В 2006 г. помощь базовому образованию в большей степени сосредоточивалась на странах с высоким числом не охваченных школьным образованием детей, чем в 2000 г.

Если в среднем зависимость между объемом помощи и числом не охваченных школьным образованием детей существует, но является слабой, то можно задаться вопросом: получали ли бедные страны больше помощи, чем страны с таким же числом не охваченных школьным

образованием детей, но с более высоким доходом на душу населения? Похоже, ответ будет отрицательным. Например, Бангладеш, где доход на душу населения в три раза выше, чем в Нигере, получил в пять раз больше помощи на цели базового образования, хотя в каждой из этих стран примерно 1,3 миллиона детей не посещали школу (см. Приложение, таблицы по оказанию помощи и статистическая таблица 5). Несмотря на то, что доноры выделяли все больше средств на содействие базовому образованию в странах с высоким числом детей, не охваченных школьным образованием, нет данных, указывающих на то, что они уделяли большее внимание беднейшим странам.

Отражаются ли текущие показатели эффективности в деле развития образования данной страны на объеме предоставляемой ей помощи? На диаграмме 4.9 объем заявленной

Диаграмма 4.8 Общий объем помощи на цели базового образования (обязательства) и число не охваченных школьным образованием детей начального школьного возраста, 1999-2000 гг. и 2005-2006 гг.



	В среднем в 1999-2000 гг.					
	Бангладеш	Эфиопия	Кения	Нигерия	О.Р.Танзания	Замбия
Общий объем помощи на цели базового образования (млн долл.)	82	26	40	42	42	93
Число не охваченных школьным образованием детей (млн чел.)	2,3	7,0	1,8	8,1	3,1	0,6

	В среднем в 2005-2006 гг.					
	Бангладеш	Эфиопия	Кения	Нигерия	О.Р.Танзания	Замбия
Общий объем помощи на цели базового образования (млн долл.)	101	169	81	12	133	111
Число не охваченных школьным образованием детей (млн чел.)	1,4	4,8	1,3	8,0	0,3	0,2

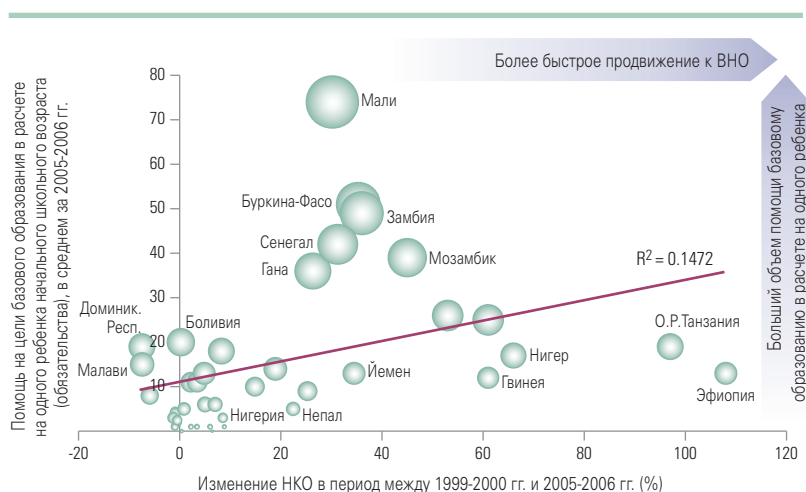
Примечание: Логарифмическая шкала. Размер «шаров» отражает величину общего объема помощи на цели базового образования (обязательства).
 Источники: Приложение, статистическая таблица 5; OECD-DAC (2008с).

в 2005-2006 гг. помощи базовому образованию на одного ребенка начального школьного возраста сопоставляется с изменением нетто-коэффициента охвата со времени Дакарской конференции для 41 страны. В целом, взаимосвязь существует, но она слабая. Страны, добивающиеся большего прогресса (группируются ближе к правому краю диаграммы), в среднем получали немного больше помощи. Но эта зависимость прослеживается далеко не всегда. Страны, включая Эфиопию и Объединенную Республику Танзанию, где коэффициенты охвата в период после Дакара возросли вдвое, получили меньше помощи на душу населения, чем Буркина-Фасо, Мали, Сенегал и Замбия, где прогресс был более медленным. В целом, за счет расширения охвата можно объяснить лишь около 15% разброса в распределении сумм помощи на цели базового образования на одного ребенка.

Распределение помощи, сопоставляемое с общими показателями прогресса, указывает, казалось бы, на произвольные результаты. Например, если помощь отчасти должна отражать эффективность работы в соответствии с искомыми целями, не вполне ясно, почему Малави получила чуть больше помощи, чем Эфиопия, в то время как в первой коэффициент охвата снизился, а в последней удвоился. Разумеется, соображения донора относительно способности стран усваивать помощь являются важным фактором, хотя это, по всей видимости, не полностью объясняет картину. Так, Нигер добился большего, чем Буркина-Фасо в том, что касается привлечения детей в школы, однако получил лишь треть объема помощи в расчете на одного ребенка начального школьного возраста.

Уязвимые государства – это отдельная подгруппа стран. Почти по любому критерию они испытывают большие потребности с учетом имеющихся возможностей внутреннего финансирования. Многие сталкиваются с ограничениями, связанными с институциональным потенциалом. Можно ли установить, уделяют ли доноры достаточное внимание таким странам? В 2006 г. 35 стран, которые по определению ОЭСР-КПР являются уязвимыми, получили 1,6 млрд долл. в виде помощи образованию, из которых 0,9 млрд долл. было выделено на базовое образование². Эти суммы составляют 14% всей помощи на образование и 17% помощи на цели базового образования, что лишь немногим превышает долю уязвимых государств в совокупном населении всех развивающихся стран. С учетом недостаточного доступа к образованию, низких

Диаграмма 4.9 Помощь на цели базового образования (обязательства) и прогресс на пути к ВНО



	Общая помощь на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста (в постоянных долл. США в ценах 2006 г.) в среднем за 2005-2006 гг.	Число не охваченных школьным образованием детей (тыс. чел.) в среднем за 2005-2006 гг.	Изменение нетто-коэффициентов охвата в период между 1999-2000 гг. и 2005-2006 гг. (%)
Доминиканская Респ.	19	239	-7
Малави	15	180	-7
Боливия	20	52	0
Нигерия	1	8 097	9
Непал	5	702	22
Гана	36	1 200	26
Мали	74	795	30
Сенегал	42	500	31
Йемен	13	906	34
Буркина-Фасо	51	1 237	35
Замбия	49	150	36
Мозамбик	39	928	45
Гвинея	12	403	61
Нигер	17	1 238	66
О.Р.Танзания	19	329	97
Эфиопия	13	4 782	108

Примечание: Размер «шаров» отражает величину общего объема помощи на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста (обязательства).

Источники: Приложение, статистическая таблица 5; OECD-DAC (2008с).

показателей его завершения и серьезных проблем обеспечения качества образования в уязвимых государствах, проявляющихся в сочетании с недостатком внутреннего финансирования и потенциала, эти объемы помощи, как представляется, отражают весьма ограниченную приверженность принципу финансирования помощи на основе имеющихся потребностей.

2. Образовательные сектора уязвимых государств получили также 2% выплат в рамках чрезвычайной помощи (Save the Children, 2008b).

В деятельности по финансированию образования доминирует небольшая группа доноров

Можно вкратце подвести общий итог. В последние годы наблюдался небольшой сдвиг в сторону целенаправленного оказания помощи на цели базового образования в наиболее нуждающихся странах. Удельный вес стран с низкими уровнями дохода в общем объеме помощи незначительно возрос, хотя в рамках этой группы доля, направляемая наименее развитым странам, оставалась неизменной. В группе стран с низкими уровнями дохода проявляется слабая, но позитивная тенденция в том, что касается обязательств по оказанию содействия, в пользу стран с наибольшими образовательными потребностями, как они определены на основе численности не охваченного школьным образованием населения. Кроме того, есть свидетельства – пусть даже ограниченные и непоследовательные, – что страны, добивавшиеся сравнительных успехов в расширении доступа к базовому образованию, вознаграждались тем, что получали больше помощи. И все же, ничто из этого не указывает на всестороннюю приверженность обеспечению большей эффективности и справедливости в распределении помощи.

Интерпретируя эти результаты, важно проявлять осторожность. Концепция потребностей имеет широкий контекст, и они могут измеряться по-разному. Точно так же нет единого аршина, которым можно было бы измерить прогресс на пути к ОДВ. Тем не менее, как представляется, есть серьезные основания для того, чтобы повысить внимание к критерию справедливости и уровню обязательств по оказанию помощи тем странам, которые добиваются прогресса.

Эффективность работы доноров: неоднозначные результаты

В диалоге с развивающимися странами доноры особо подчеркивали важность критерия справедливости в расходовании государственных средств. Доля базового образования в общей сумме расходов широко используется в качестве показателя справедливости. Но если бы доноры применяли те же стандарты к самим себе, то многие из них обнаружили бы, что их собственные программы помощи являются в значительной степени несправедливыми. Мало кто из доноров рассматривает поддержку целей ОДВ в качестве высокоприоритетной задачи, будь то за счет собственных программ или в виде взносов в Каталитический фонд Инициативы ускоренного продвижения.

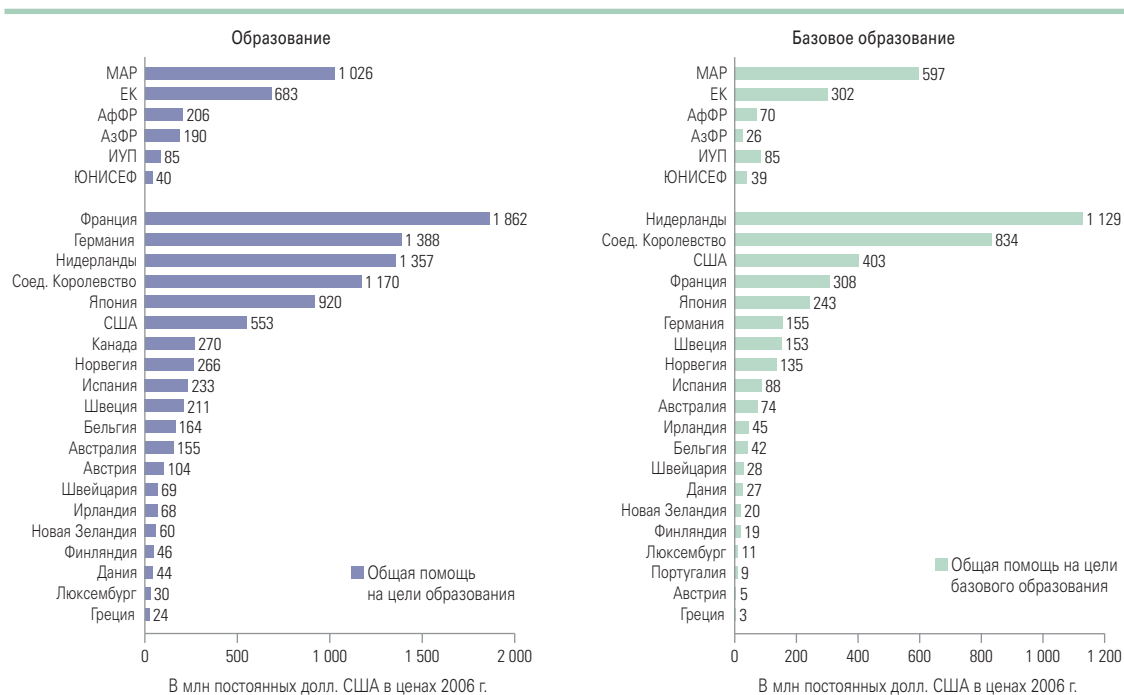
Ряд стран сделали существенные взносы в рамках помощи на цели образования с учетом размера их экономик (например, Канада, Дания, Ирландия,

Люксембург), однако в целом в деятельности по финансированию образования доминирует небольшая группа доноров. В 2006 г. самым крупным донором была Франция (1,9 млрд долл.). За ней следовали Германия (1,4 млрд долл.), Нидерланды (1,4 млрд долл.), Соединенное Королевство (1,2 млрд долл.) и Международная ассоциация развития (МАР) Всемирного банка (1,0 млрд долл.) (диаграмма 4.10). Если также не считать Японию, Европейскую комиссию и США, ни один из остальных доноров не направлял на нужды образования более 300 млн долл. Особо выделяется активность Нидерландов, если принять во внимание небольшие масштабы ее экономики.

Если говорить о распределении средств по различным ступеням образования, то результаты деятельности крупных доноров неоднозначны. Например, в 2006 г. Франция направила на нужды базовых ступеней лишь 17% от общего объема помощи образованию, а Германия – только 11%. Помощь на цели образования, предоставляемая обеими странами, предназначается для высшего образования. Напротив, Нидерланды выделяют на нужды базового образования 83% своей общей помощи образованию, а Соединенное Королевство – 71%. В 2006 г. Нидерланды были самым крупным донором базового образования при объеме в 1,1 млрд долл., что составляло почти четверть всей помощи. Другими крупными донорами были Соединенное Королевство (843 млн долл.), МАР (597 млн долл.), США (403 млн долл.), Франция (308 млн долл.) и Европейская комиссия (302 млн долл.). Половина всех обязательств по оказанию помощи на цели базового образования приходилась всего на три донора – Нидерланды, Соединенное Королевство и МАР. На них также приходилось 60% всей помощи базовому образованию в странах с низкими уровнями дохода. Такое положение дел вызывает тревожные вопросы относительно приверженности целям ОДВ со стороны многих индивидуальных доноров.

В 2006 г. большинство двусторонних доноров повысило общий объем своей помощи на цели образования (диаграмма 4.11). Самый большой прирост наблюдался в Соединенном Королевстве, которое в тот год увеличило свою помощь образованию почти вдвое. Помощь образованию со стороны Германии также примерно утроилась, хотя отчасти это можно объяснить неполной отчетностью по расходам на высшее образование за 2005 г. Нидерланды, как и Швейцария, увеличили свою помощь образованию более чем вдвое. Содействие образованию со стороны других двусторонних доноров возросло незначительно, в то время как Греция, Дания,

Диаграмма 4.10: Общий объем помощи на цели образования и базового образования (обязательства) в разбивке по донорам, 2006 г.



На Нидерланды, Соединенное Королевство и МАР приходилось 60% всей помощи на цели базового образования, предоставляемой странам с низкими уровнями дохода

Примечание: В 2006 г. Италия не представила данных по оказанию помощи. Источник: OECD-DAC (2008с).

Люксембург, Новая Зеландия, Португалия, США и Финляндия фактически сократили такую помощь. Среди многосторонних доноров МАР и Африканский банк развития расширили свои обязательства в отношении образования, тогда как некоторые другие сократили их.

Картина в отношении базового образования еще более запутанная. В 2006 г. только семь из 22 многосторонних доноров ОЭСР-КПР существенно увеличили³ свою помощь базовому образованию (Австралия, Нидерланды, Норвегия, Соединенное Королевство, Франция, Швейцария и Швеция), в то время как в шести странах (Германия, Дания, Новая Зеландия, Финляндия, США и Япония) были зарегистрированы значительные сокращения. В остальных восьми странах существенных изменений не произошло. В 2006 г. меньшие объемы помощи на нужды базового образования по сравнению с 2005 г. отмечались по линии ЮНИСЕФ, Азиатского банка развития и Европейской комиссии. Разумеется, в конечном итоге значение имеют не столько результаты деятельности отдельных доноров, сколько общий уровень помощи базовому образованию и ее распределение между развивающимися странами. Однако

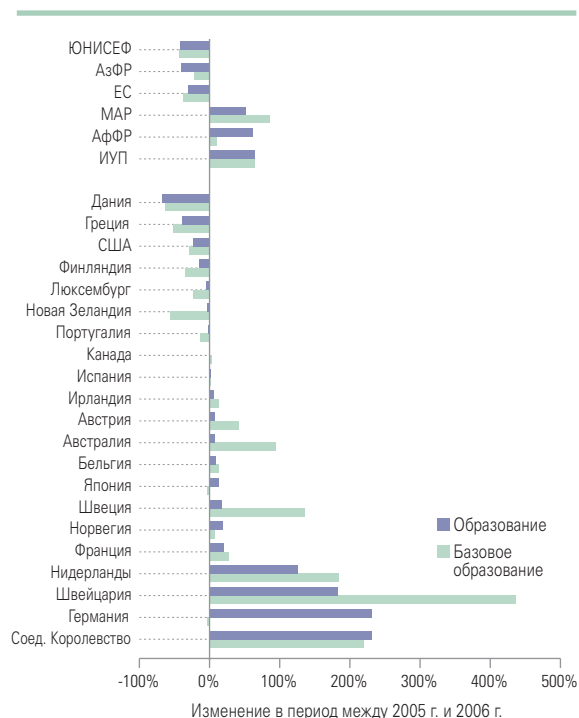
если рост обеспечивается усилиями горстки доноров, то возникает большая опасность внезапного сокращения помощи с негативными последствиями для прогресса на пути к ОДВ.

Подводя краткий итог за 2005-2006 гг., можно отметить следующее:

- Общий рост объемов помощи на цели базового образования оказался в большей степени результатом действий весьма незначительного числа доноров, чем опирающихся на широкую основу усилий международного сообщества.
- Двенадцать стран и учреждений-доноров снизили объемы своей помощи (на 0,49 млрд долл.) и пятнадцать увеличили их (на 1,86 млрд долл.). На Нидерланды, Соединенное Королевство и МАР приходилось 85% роста объемов помощи на нужды базового образования.
- Возросшие усилия со стороны незначительного числа доноров в 2006 г. оказались недостаточными для того, чтобы компенсировать широкое сокращение обязательств в 2005 г., поэтому уровень

3. Изменение считалось значительным, если его абсолютное значение превышало 10 млн долл.

Диаграмма 4.11 Изменение объемов помощи на цели образования и базового образования в период 2005-2006 гг. в разбивке по донорам (обязательства)



Примечание: В 2006 г. Италия не представила данных о помощи.
Источник: OECD-DAC (2008с).

помощи базовому образованию в 2006 г. был ниже уровня 2004 г. (диаграмма 4.3).

Инициатива ускоренного продвижения: неоправдывающиеся надежды

Сохраняющийся разрыв в финансировании помощи образованию вызывает серьезные вопросы о будущем крупной многосторонней инициативы, реализуемой после Дакарской конференции. ИУП была запущена в 2002 г. в качестве механизма поощрения широкой донорской поддержки ОДВ, а в конце 2003 г. был создан Каталитический фонд (подробное описание см. в Докладе за 2008 г.). Стержнем ИУП являются правительственные планы в секторе образования, поддержка которых со стороны местных представителей донора служит показателем готовности оказать широкую помощь. Каталитический фонд не предполагался в качестве первого источника получения помощи на нужды базового образования – эту роль продолжают играть программы двусторонних и многосторонних учреждений. Изначальная цель Фонда состояла в предоставлении краткосрочной поддержки

странам, не имеющим двусторонних программ. Впоследствии правила, регулирующие условия предоставления такой поддержки и ее продолжительность, были расширены. На данный момент одобрены 35 страновых планов. К концу 2008 г. ожидается одобрение восьми планов, а в течение 2009 г. – еще тринадцати. Хотя центральная роль ИУП заключается в том, чтобы служить рычагом содействия двусторонним программам, некоторые страны рассматривают Каталитический фонд как важный самостоятельный источник финансирования.

Такой итог ставит ряд важных вопросов о текущей и перспективной роли Каталитического фонда. Один из них связан с тем, что прочная база донорской поддержки так и не была создана. Обещанные Фонду семнадцатью донорами суммы на 2004-2011 гг. достигают 1,3 млрд долл. Заявленные объемы на 2007 г. и 2008 г. оказались ниже уровня 2006 г. (265 млн долл. и 383 млн долл. против 439 млн долл.). На сегодня средства, обещанные Нидерландами, составляют 43% от общего объема помощи, а Соединенным Королевством – 21%. На этих доноров, вместе с Европейской комиссией и Испанией, приходится 79% всех заявленных сумм. На данный момент восемь двусторонних доноров из 16, являющихся членами ИУП и регулярно участвующих в его заседаниях, объявили о выделении суммы, не превышающей 20 млн долл. от каждого. Это указывает на недостаточную приверженность делу или низкий уровень доверия к Каталитическому фонду, либо на то и другое одновременно.

Если говорить об общем финансировании, то Каталитический фонд имеет ограниченное значение. Из обещанных 1,3 млрд долл. 1,1 млрд долл. был выделен номинально, но не все эти средства уже переведены. Соглашения со странами были заключены на общую сумму всего лишь в 329 млн долл., а общие выплаты к концу февраля 2008 г. составили 270 млн долл. Субсидии получили 18 стран; самые крупные суммы, в порядке убывания, достались Кении, Йемену, Мадагаскару, Гане и Никарагуа. Ни одна другая страна не получила более 10 млн долл. Из общего объема обязательств по оказанию помощи на цели базового образования в странах с низкими уровнями дохода в 2006 г. на Каталитический фонд приходилось немногим более 2%. Заглядывая в будущее, можно говорить о том, что у Фонда неминуемо образуется крупный недостаток средств. Предполагаемые потребности по одобренным программам на 2008 г. оцениваются в

Заглядывая в будущее, можно говорить о том, что у Каталитического фонда Инициативы ускоренного продвижения неминуемо образуется крупный недостаток средств

1,0 млрд долл. Согласно расчетам, к 2010 г. ежегодный дефицит в финансировании 56 стран, чьи планы, как ожидается, будут одобрены, составит 2,2 млрд долл. Без новых обязательств ожидаемые потребности не будут удовлетворены. Некоторые страны, получающие сейчас поддержку от Каталитического фонда, столкнутся с ее приостановкой, а те, чьи планы еще не одобрены, вовсе не смогут получить поддержку со стороны Фонда.

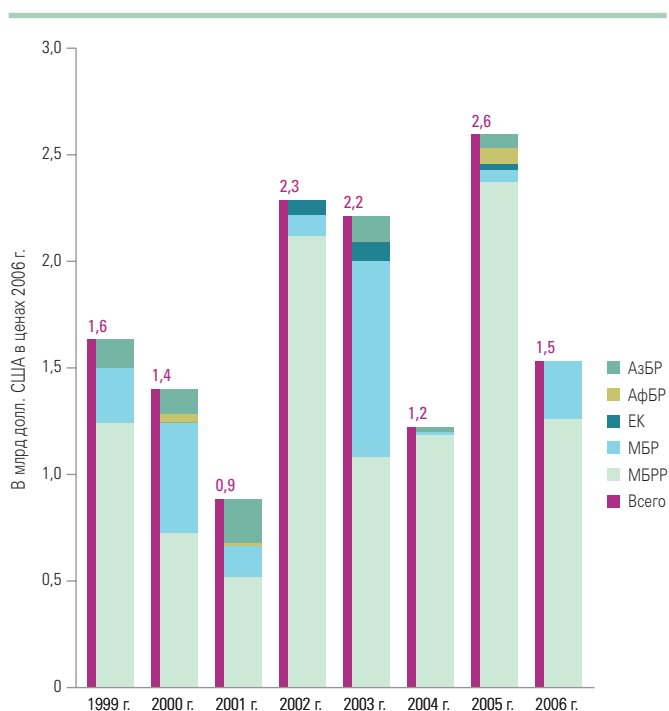
Помощь, поступающая помимо КПР, и иные виды помощи

Приводившиеся до этого данные о помощи относились к сведениям, предоставлявшимся двусторонними и многосторонними учреждениями Секретариату ОЭСР-КПР. Двусторонние доноры, не входящие в КПР, также оказывают поддержку образованию в развивающихся странах. Например, число студентов из стран Африки, обучающихся по правительственным стипендиям в Китае, как ожидается, возрастет вдвое с 2 000 в 2006 г. как минимум до 4 000 к 2009 г. Китай также согласился подготовить в период 2007-2009 гг. 15 тысяч специалистов из африканских государств в ряде технических, научных и административных областей, а также построить 100 сельских школ (Forum on China-Africa Cooperation, 2006).

Растущую поддержку базовому образованию оказывают частные фонды. В 2006 г. фонды Хьюлетта и Гейтса объявили, что они предоставят серию грантов на общую сумму в 60 млн долл. в целях повышения качества начального и среднего школьного образования в развивающихся странах (William and Flora Hewlett Foundation, 2006). В 2007 г. они выделили индийской неправительственной организации (НПО) «Пратхам» 9,1 млн долл. на осуществление ее программы «Читающая Индия», направленной на повышение навыков чтения в 100 районах страны (William and Flora Hewlett Foundation, 2007). Другой важной инициативой в 2007 г. стало создание фонда «Дубай заботится». Этот фонд привлек почти 1 млрд долл. в виде пожертвований со стороны отдельных лиц и предпринимателей Дубая и вступил в партнерство с ЮНИСЕФ с целью дать образование одному миллиону детей (UNICEF, 2008). Первым мероприятием в рамках этого партнерства стала программа в Джибути по строительству и реабилитации начальных школ для 30 000 детей и повышению качества образования. Помимо этого, фонд выделил 16,6 млн долл. организации «За спасение детей» в целях поддержки образования в Судане (Save the Children, 2008a).

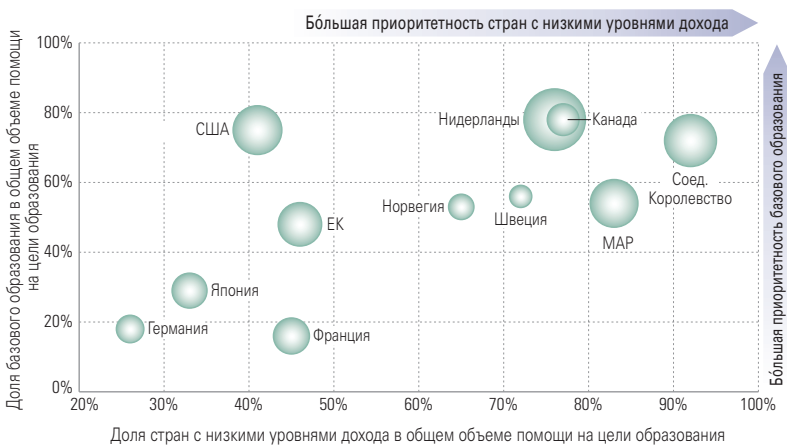
Наряду с предоставлением ОПР в виде субсидий и некоммерческих кредитов некоторые многосторонние учреждения выдают кредиты для целей образования на коммерческих условиях. Всемирный банк является крупнейшим источником таких кредитов. В период 1999-2006 гг. он предоставлял ежегодно в среднем 1,3 млрд долл. для содействия развитию образования, в первую очередь в странах со средними уровнями дохода, включая 700 млн долл. на нужды базового образования, что немногим превышает сумму помощи, выделенную базовому образованию через МАР. В 2005-2006 гг. около 60% кредитов направлялись в страны Латинской Америки, среди которых наиболее крупными получателями были Бразилия, Колумбия, Мексика и Боливарианская Республика Венесуэла (плюс Филиппины). Действуют также банки регионального развития. На период 1999-2006 гг. Африканский банк развития объявил о выделении в среднем 16 млн долларов в год, Азиатский банк развития – 83 млн долл. в год и Межамериканский банк развития – около 283 млн долл. в год (диаграмма 4.12). Примерно половина этих кредитов непосредственно предназначалась базовому образованию.

Диаграмма 4.12 Коммерческие кредиты на цели образования, 1999-2006 гг. (обязательства)



Источник: OECD-DAC (2008c).

Диаграмма 4.13 Приоритет, придаваемый донорами странам с низкими уровнями дохода и базовому образованию (обязательства по оказанию помощи, среднегодовые показатели за 2005-2006 гг.)



Примечание: Размер «шаров» отражает общий объем помощи базовому образованию стран с низкими уровнями дохода, средние показатели за 2005-2006 гг. (обязательства). На диаграмме указаны лишь доноры, чья помощь на нужды образования в 2005-2006 гг. составляет в среднем свыше 100 млн долл.
Источник: OECD-DAC (2008с).

нынешние методы работы должны быть изменены и довольно быстро. Дакарское обязательство по ВНО ограничено временными рамками. Чтобы достичь ВНО к 2015 г., правительствам необходимо уже сегодня составить долгосрочные планы строительства школ, набора и подготовки учителей и создания стимулов для маргинализированных групп.

В действительности, нет смысла говорить о «донорах» базового образования как в целом, поскольку существуют огромные различия между странами и организациями, оказывающими поддержку ОДВ. Некоторые из них совершенно определенно уделяют ОДВ приоритетное внимание, расширяя общую помощь образованию, делая акцент на беднейших странах и выделяя значительную долю помощи базовым ступеням, а другие – нет (диаграмма 4.13).

- В 2005-2006 гг. каждый из таких доноров, как Канада, МАР, Нидерланды и Соединенное Королевство выделяли в среднем более трех четвертей своей помощи странам с низкими уровнями дохода, и на базовое образование приходилась по меньшей мере половина общего объема их помощи на нужды образования. Норвегия и Швеция, хотя и в меньшей степени, придерживались такой же приоритетности.
- Некоторые другие крупные доноры отстают по одной или нескольким позициям. Германия, Франция и Япония уделяли сравнительно мало внимания базовому образованию и странам с низкими уровнями дохода. Германия и Франция продолжают осуществление программ помощи, слабо связанных с их международными обязательствами по Дакарским рамкам действий и ЦРТ в области образования. Обе эти страны придают большее значение субсидированию приема в свои университеты иностранных студентов, главным образом из развивающихся стран со средними уровнями дохода, чем поддержке базового образования в странах с низким доходом (вставка 4.3). Приветствуется недавнее обязательство правительства Франции работать в партнерстве с Соединенным Королевством в целях охвата к 2015 г. школьным образованием 16 миллионов детей в регионе Африки к югу от Сахары, если оно означает тщательную переоценку приоритетов в деле оказания помощи (France Ministry of External and European Affairs, 2008).
- Некоторые доноры имеют большой опыт уделения приоритетного внимания помощи базовому образованию, но слабый в плане ее предоставления странам с низкими уровнями

Адекватна ли поддержка, оказываемая донорами ОДВ в странах с низкими уровнями дохода?

Франция, Германия и Япония уделяли сравнительно мало внимания базовому образованию и странам с низкими уровнями дохода

Международная помощь образованию оказалась на перепутье. Как было показано в главе 2, достижение выполнения задач и достижение целей Дакарских рамок действий потребует значительного повышения динамики. Перспективы успеха будут определяться национальной политикой. Но если доноры не возобновят усилия по выполнению своих дакарских обещаний о том, что ни одна страна из-за отсутствия средств не должна быть отброшена назад в своем стремлении достичь ОДВ, то цель ВНО не будет достигнута.

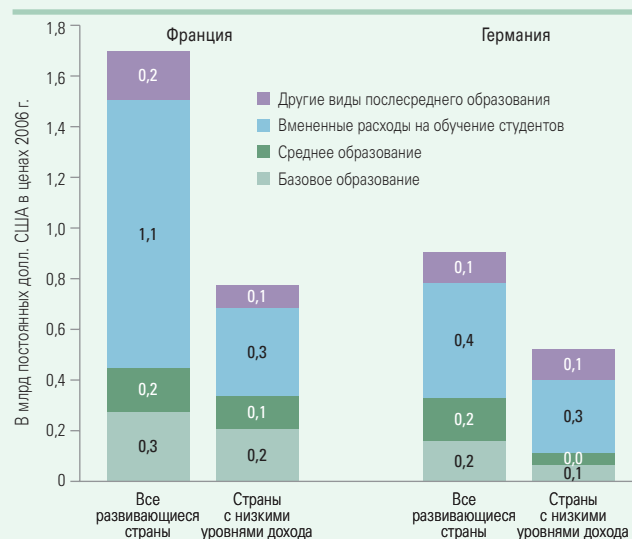
В предыдущем разделе говорилось об 11 млрд долл. в год, которые по оценкам, необходимы для достижения определенного набора целей в области базового образования в странах с низкими уровнями дохода. Достижение всех целей ОДВ требует еще больших средств. Чтобы ликвидировать нехватку финансирования, общий объем помощи базовому образованию должен возрасти в три раза по сравнению с текущим уровнем в 3,8 млрд. долл. в год. Независимо от того, будет ли это сделано путем увеличения общего объема помощи или перераспределения части общей помощи на нужды образования, совершенно ясно, что

Вставка 4.3 Франция и Германия сосредотачивают усилия на предоставлении помощи послесреднему образованию

В 2005-2006 гг. помощь со стороны Франции на цели образования составляла в среднем 1,7 млрд долл. в год, а Германии – 0,9 млрд долл., что выводило их, соответственно, на 1-е и 3-е место в списке наиболее крупных доноров образовательного сектора (диаграмма 4.14). Однако лишь 12% помощи образованию со стороны Франции шло на поддержку базового образования в странах с низкими уровнями дохода, а для Германии эта доля составляла 7%. Они выделяли существенную часть своей общей помощи образованию на покрытие временных расходов на обучение студентов из развивающихся стран в своих учреждениях высшего образования. На покрытие временных расходов на обучение студентов приходилось 62% французской помощи образованию, и 50% – германской.

Временные расходы на обучение студентов составляли значительную часть всей помощи на цели образования для ряда стран-реципиентов. В Алжире, например, на такие расходы приходилось 80%, а в Тунисе – 40%. В Марокко, где нетто-коэффициент охвата в 2006 г. не достигал 90%, и уровень грамотности взрослых лишь немногим превышал 50%, две трети всей помощи образованию принимали форму временных расходов на обучение студентов, и только 7% отводилось на поддержку ОДВ.

Диаграмма 4.14 Распределение помощи на цели образования по ступеням, Франция и Германия (обязательства), в среднем за 2005-2006 гг.



Источник: OECD-DAC (2008с).

дохода. Например, США и Европейская комиссия выделяют странам с низкими уровнями дохода менее половины своей помощи на цели образования.

Упущенные возможности, коллективная недоработка и слабый голос в поддержку ОДВ

Современные тенденции в области оказания помощи порождают серьезную озабоченность по поводу перспектив выполнения обещаний, данных в Дакаре. В 2006 г. обязательства по линии образования не превышали уровня 2004 г., а по базовому образованию они были ниже уровня 2004 г. Серьезное беспокойство по-прежнему вызывает характер распределения: 50 наименее развитым странам было выделено менее половины помощи на цели базового образования.

И дело даже не в объеме помощи, который меньше, чем необходимо – и чем было обещано. Ощущается нехватка центральных конструкций постдакарской архитектуры содействия. ИУП была создана для оказания поддержки в разработке обоснованных планов ОДВ, что предусматривалось Дакарскими рамками, для координации работы доноров в области базового образования и содействия привлечению больших

объемов двусторонней помощи. Последующее учреждение Каталитического фонда – изначально для стран, не связанных с двусторонними донорами, но впоследствии распространившего свою деятельность и на другие страны – было важным дополнением. Но, несмотря на создание этих институтов, доноры не справляются со своей задачей. Двусторонняя поддержка пребывает в застое, и, если в достаточной степени не пополнить Каталитический фонд, доверие к нему, да и к самой ИУП, снизится. Будет потеряна возможность стимулировать сообщество доноров к оказанию более активной поддержки повестке дня ОДВ.

На этом удручающем фоне есть и некоторые положительные моменты. Обнадеживающим было подтверждение в коммюнике «Группы восьми» в 2007 г. Дакарского обязательства обеспечить, чтобы национальные усилия в рамках ОДВ не были подорваны из-за отсутствия средств (Group of 8, 2007). Оптимистически прозвучало и обещание прилагать усилия к тому, «чтобы устранить недостатки во всех странах, поддерживаемых ИУП», которое было повторено в 2008 г. на Хоккайдо. В июне 2008 г. Европейский совет подтвердил свою поддержку ОДВ и обязался увеличить к 2010 г. помощь образованию на 4,3 млрд (Council of the European Union, 2008).

Но обещания хороши, когда они выполняются. Если доноры подходят к делу серьезно, они не могут позволить себе еще два года коллективной недоработки. Ускоренное продвижение на пути к ОДВ будет невозможным без повышения готовности международного сообщества увеличить общий объем помощи на различных ступенях образования, что было обещано в 2005 г. В нынешних международных условиях выполнение этого обязательства потребует обновленного международного лидерства, которое отчасти должно проистекать из самого сектора образования. Наиболее очевидным источником руководства должна стать Группа высокого уровня по ОДВ, предназначение которой – вовлечь в этот процесс глав государств или правительств, министров по делам образования и международного сотрудничества, руководителей учреждений по вопросам развития, а также представителей гражданского общества и частного сектора. Ее роль состоит в том, чтобы укреплять политическую волю в целях ускоренного продвижения на пути к ОДВ, углублять партнерские связи, выявлять приоритеты и обозначать ресурсы, которые нужно мобилизовать.

Пока заседания Группы высокого уровня не привели к продвижению вперед в том, что касается Дакарских рамок, или к активизации международных действий, отчасти потому, что в их работе не было обеспечено достаточное участие стран-доноров на министерском уровне. В более широком смысле проблема заключается в том, что в голосе ОДВ нет той решительности и последовательности, которые позволили бы этим вопросам оставаться в центре повестки дня международного развития. Для Группы высокого уровня на ее заседании в 2008 г. и для ЮНЕСКО будет важно дать этой проблематике такой голос и заложить основу, которая придавала бы новый импульс донорской поддержке ОДВ. □

В голосе ОДВ не было той решительности и последовательности, которые позволили бы этим вопросам оставаться в центре повестки дня международного развития

Управление и эффективность помощи

Увеличение помощи – это лишь одна часть уравнения в том, что касается выполнения обязательств, взятых в Дакаре. Другой частью является повышение эффективности помощи. В конечном итоге, увеличение объемов помощи будет оправдано только в том случае, если будет считаться, что оно приносит положительные результаты. Степень эффективности содействия частично является производным от качества управления в развивающихся странах. Высокий уровень коррупции, недостаточные прозрачность и подотчетность наряду с отсутствием действенных стратегий развития лишь усугубляют ситуацию, не способствующую эффективному использованию помощи. Собственно управление помощью также имеет значение. Для обеспечения его эффективности критически важно стремиться к тому, чтобы содействие в целях развития наращивало, а не подрывало возможности стран добиться перемен, чтобы оно было предсказуемым и поддерживало национальные стратегии по реализации четко очерченных целей.

В последние годы росла озабоченность, связанная с решением проблем качества помощи. В определенной мере эта озабоченность проистекала от ее получателей. В качестве проблем, ведущих к снижению эффективности помощи, правительства развивающихся стран указывают на высокие операционные издержки, неоправданное влияние доноров на процесс разработки политики, а также незадействованность национальных систем. Доноры, со своей стороны, признают, что традиционные системы предоставления помощи имеют изъяны. Правительства развивающихся стран все чаще утверждают, что с точки зрения достигаемых результатов обремененная условиями помощь менее эффективна, чем заинтересованное национальное участие в реализации стратегий развития. Отмечаются также более широкие проблемы в управлении помощью. К ним относятся: выделение помощи по линии отдельных проектов, а не через национальные бюджеты, финансовые системы или программы; слабая координация между донорами; непредсказуемость в финансировании помощи.

В связи с этим в 2005 г. в Парижской декларации о повышении эффективности внешней помощи (OECD-DAC, 2005) доноры изложили новый взгляд на то, каким должно быть управление содействием. В этой Декларации богаты

страны приняли «решение предпринимать далеко идущие и проверяемые действия, с тем чтобы реформировать пути предоставления и управления помощью». Главными лозунгами нового подхода являются гармонизация, согласованность и заинтересованное национальное участие. Были приняты конкретные обязательства в виде целевых ориентиров относительно повышения предсказуемости помощи, задействования национальных институтов и финансовых систем, а также сокращения операционных издержек путем совершенствования координации доноров.

Приносит ли результаты новая модель управления? В некоторых случаях изменения в механизмах предоставления помощи приводят к уменьшению операционных расходов и снижению фрагментарности. В других – использование новых механизмов предоставления помощи не помогает решить существующие проблемы. Складывающаяся система управления помощью, стремясь выйти на позитивные результаты, находится в мучительном поиске, отчасти потому, что подлинно заинтересованное национальное участие требует реальной способности разрабатывать, применять и оценивать стратегии, которые появились еще не во всех странах, и, с другой стороны, потому, что некоторые старые донорские привычки изживаются медленно, и многие доноры обнаруживают, что им трудно все время находиться «на расстоянии вытянутой руки». Один пример, о котором упоминается в конце этого раздела, показывает, что доноры склонны разрабатывать свою собственную позицию в вопросе о том, что является «надлежащим управлением» в секторе образования и в других сферах. Это может вести к довольно узкому определению набора методов надлежащего управления, которые воспринимаются правительствами как необходимые для привлечения донорской поддержки.

Далее в этом разделе анализируется складывающаяся повестка дня по проблемам надлежащего управления, с тем чтобы выявить, как оно влияет – и влияет ли вообще – на качество и эффективность помощи образованию. Рассматриваются также практикуемые в последнее время подходы доноров к управлению образованием в развивающихся странах.

Повышение качества помощи

Значение международной помощи, если ее рассматривать только под одним углом зрения, преувеличено. В случае с Дакарскими обязательствами, как и в других областях,

реальный прогресс в конечном счете зависит от того, занимаются ли сами правительства решением проблем, мобилизуют ли они внутренние ресурсы и борются с неравенством в своих системах образования. Но, как ясно следует из настоящей главы, для многих стран помощь имеет большое значение: без увеличения содействия в целях развития даже самые лучшие планы не помогут достичь к 2015 г. в беднейших странах ВНО и более широких целей.

Пути предоставления помощи могут быть столь же важными, как и ее объемы. Непредсказуемое распределение помощи не позволяет обеспечить прочный фундамент для долгосрочных инвестиций в школы, набор и подготовку учителей и оказание адресной поддержки маргинальным группам. К тому же, когда доноры выделяют помощь в обход национальных систем и перенапрягают национальный управленческий потенциал, результаты редко оказываются стабильными.

Нужна новая парадигма для решения проблем управления в том, что касается предоставления помощи и акцентирования ответственности правительств. Немногие будут оспаривать эти задачи. Уважение национальной ответственности и стремление к большей эффективности вклада доноров в дело сокращения масштабов нищеты можно только приветствовать. Однако в практике управления помощью труднее изменить процедуры, чем формулировки.

Парижская декларация знаменует собой важное признание донорами реальных неудач в своей работе. Рассредоточение донорских усилий, использование проектов в обход правительственных структур, слабая координация и распыление систем подотчетности являются верными признаками плохого управления помощью, которые оставили свой глубокий след во многих странах. Среди последствий – ослабление процессов разработки политики и бюджетирования, фрагментарность в предоставлении услуг, эрозия потенциала и национальных институтов. В своем обзоре практикуемых методов предоставления помощи в 54 странах, подготовленном в 2008 г., ОЭСР-КПР выявил масштабы проблемы. Системы закупок стран-партнеров использовались только в 43% оцененных проектов и программ, поддерживаемых донорами. В 2007 г. Нигер принял у себя свыше 600 миссий, из которых лишь менее 100 были совместными (OECD-DAC, 2008a).

Члены ОЭСР-КПР одобрили показатели для измерения прогресса на пути к повышению

Парижская декларация знаменует собой важное признание донорами реальных неудач в своей работе

Вставка 4.4 Эффективность помощи: отставание в достижении целей 2010 г.

Парижская декларация ознаменовала собой начало работы над повышением рациональности управления. Впервые правительства стран-доноров и получателей поставили цели на 2010 г., чтобы измерить эффективность помощи. Предварительные результаты мониторинга от 54 развивающихся стран и 27 доноров, на которые приходится половина всей помощи, выделенной в 2007 г., указывают на то, что цели не будут достигнуты в большинстве стран и что прогресс оказался медленным и неровным.

- *Страновая ответственность остается слабой.* Менее четверти стран, в которых проводился обзор, имеют национальные стратегии развития, четко увязанные с национальным бюджетом. Это означает рост по сравнению с 17% в 2005 г., однако еще далеко от 75%, намеченных на 2010 г.
- *Потенциал мониторинга ограничен.* Согласно оценке, менее 10% рассматривавшихся реципиентов помощи имели системы, позволяющие вести мониторинг результатов развития – небольшое увеличение с уровня в 7% в 2005 г., но цель на 2010 г. – 35%.
- *Прогресс в согласовании помощи с правительственными программами минимален.* 46% всей помощи было предоставлено на основе обычных условий оказания содействия, таких как ОСП. Это примерно такое же соотношение, как и в 2005 г. Цель на 2010 г. – 66%.
- *Использование национальных систем остается ограниченным.* Только 45% помощи направляется через национальные системы управления государственными финансами. Это – небольшое увеличение по сравнению с уровнем в 40%, зафиксированным в 2005 г., и лишь не намного больше половины от поставленной на 2010 г. цели – 80%. Даже в странах, имеющих хорошие системы, доноры всегда используют их в большей мере, а это указывает на то, что качество – не единственный фактор, влияющий на выбор, который делает донор. Рейтинг системы финансового управления Монголии, например, был одним из самых высоких среди 54 стран, где проводился обзор, однако только 17% всей помощи, выделяемой этой стране, осваивается с использованием ее национальной системы.
- *Координация среди доноров все еще рудиментарна.* В 2007 г. 54 страны приняли у себя свыше 14 000 донорских миссий, из которых только одна из пяти координировалась на основе совместного участия доноров. Цель на 2010 г. – 40%.

Источник: OECD-DAC (2008a).

эффективности помощи. В число ориентиров входят установленные размеры сокращения удельного веса помощи, которая не входит в отчетность или включается в национальные бюджеты, а также задачи по увеличению числа совместных миссий. Есть также обязательство повысить до двух третей от общего объема долю помощи, предоставляемой по линии программ, а не проектов. Как результат признания того факта, что предсказуемость кратко- и среднесрочной помощи имеет центральное значение для нормального государственного финансирования, в

парижские решения вошло обязательство вдвое сократить размеры невыплаченной помощи в рамках финансового года, на который она была запланирована.

Несмотря на добрые намерения, прогресс во всех этих областях был неоднозначным (вставка 4.4). Конечно, не все проблемы и недостатки могут быть отнесены на счет доноров. Например, нет большого смысла в том, чтобы распределять ресурсы через национальные бюджеты в странах, известных своими вопиющими масштабами коррупции. И все же способность доноров придерживаться своих собственных контрольных показателей вызывает серьезные вопросы относительно управления. Доноры могут заставить получателей помощи отчитываться за надлежащее управление, просто ограничивая потоки помощи, но как могут получатели помощи, выполнившие свою часть договоренности, заставить отчитаться доноров? Существуют ли какие-то стимулы, поощряющие хорошее поведение доноров?

Мониторинг хода реализации парижских обязательств – это важный шаг вперед на пути к действительно совместной отчетности. Однако мониторинг эффективен лишь тогда, когда за ним следуют конкретные меры. Обзор, проведенный ОЭСР-КППР в 2008 г., ясно свидетельствует о наличии проблем в том, что касается партнерских связей по линии оказания помощи. Национальная ответственность остается слабой, операционные издержки – высокими, донорская работа с национальными системами – недостаточной, а координация между донорами – рудиментарной. Если увеличивать помощь, оставляя прежними условия управления ею, то можно ожидать, что операционные издержки возрастут без сопоставимого повышения эффективности помощи, измеряемой реальными результатами развития.

В последующих подразделах рассматривается вопрос о том, как формирующаяся повестка дня в области управления содействием затронет помощь на нужды образования и перспективы достижения целей и решения задач, зафиксированных в Дакарских рамках действий. Внимание уделено четырем областям:

- переход от проектов к программам;
- меры по повышению ответственности;
- согласование помощи с национальными приоритетами и системами;
- координация между донорами.

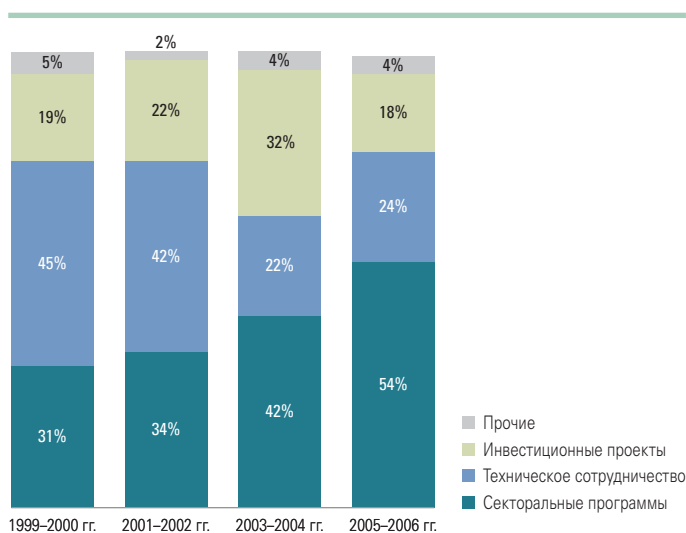
Переход от проектов к программам

Одним из контрольных показателей, используемых для оценки прогресса в применении нового подхода к предоставлению помощи, является уровень готовности доноров направлять ее на осуществление программ. Поддержка, ориентированная на проекты, широко рассматривается многими в качестве причины, лежащей в основе раздробленности, ведущей к высоким операционным издержкам, в особенности там, где администрирование и оценка проектов осуществляется различными органами, что потенциально подрывает усилия по укреплению национального потенциала. В число критериев для определения степени готовности оказывать помощь с ориентацией на программы входит повышение доли помощи, предоставляемой в качестве объединенного финансирования и бюджетной поддержки. Цель состоит в том, чтобы довести к 2010 г. эту долю до двух третей от общего объема. Проявляется особенно сильная тенденция к применению общесекторальных подходов (ОСП) в социальных секторах, среди которых видное место занимает образование. Эта тенденция подкрепляется убежденностью в том, что координированное предоставление помощи всеми донорами в поддержку широких секторальных программ усилит национальную ответственность и улучшит результаты развития. Приобретенный на сегодняшний день опыт показывает, что такой взгляд во многом оправдан, хотя и с некоторыми важными оговорками.

Что касается финансовых обязательств, то отмечается устойчивое смещение в сторону оказания поддержки в области образования с ориентацией на программы. Имеющиеся данные дают лишь приблизительное представление из-за проблем в определениях, однако наиболее высокие оценки указывают на то, что доля помощи, предоставленной по линии секторальных программ, увеличилась с 31% в 1999-2000 гг. до 54% в 2005-2006 гг. (диаграмма 4.15). Примеры программ из сектора образования, разработанные и осуществленные в пяти странах за последние десять лет, в обобщенном виде представлены на диаграмме 4.16. Первоначально опираясь на узкую базу, эти программы впоследствии обрели большее число доноров, участвующих в их реализации. Однако ряд крупных доноров, включая США и Японию, пока еще не предоставляют финансовой поддержки непосредственно на основе ОСП.

Интенсивность динамики смещения в сторону поддержки, ориентированной на программы, варьируется. В целом она наиболее высока в странах с низкими уровнями дохода, которые

Диаграмма 4.15 Категории помощи на цели базового образования (обязательства), 1999-2006 гг.



Источник: OECD-DAC (2008с).

в большей степени зависят от помощи. Изначально ее инициаторами были доноры, но сейчас правительства этих стран ожидают, что поддержка, ориентированная на программы, будет способствовать большей гибкости, предсказуемости и снижению операционных издержек и что содержание этих программ будет диктоваться национальными приоритетами. Напротив, правительства стран со средними уровнями дохода, у которых, как правило, меньше доноров и которые в меньшей степени зависят от помощи, часто предпочитают вести переговоры с донорами по отдельности, а не с координированной группой. Скоординированное содействие программам сектора образования также не отмечается в уязвимых государствах главным образом из-за отсутствия у правительства возможностей руководить этим процессом.

Меры по повышению ответственности

Одна из целей поддержки, ориентированной на программы, состоит в том, чтобы укреплять национальную ответственность. На языке новой парадигмы управления помощью страновая ответственность требует того, чтобы правительства «осуществляли руководство разработкой и реализацией своих национальных стратегий на основе широкого консультативного процесса», а доноры – «уважали лидерство страны-партнера и способствовали укреплению потенциала по его осуществлению» (OECD-DAC, 2005). Так ли обстоит дело в области образования?

Отмечается устойчивое смещение в сторону оказания поддержки в области образования с ориентацией на программы

Общесекторальные подходы могут ослабить переговорные позиции получателей помощи и укрепить рычаги воздействия доноров на политику

В секторе образования, как и в других областях, ОСП широко подаются как инструмент расширения участия. Если бы в мире повсеместно утвердилось надлежащее управление, планы сектора образования разрабатывались бы правительствами, приоритеты были бы четко отражены в национальных бюджетах и более широких стратегиях, и они получали бы поддержку путем скоординированных действий доноров. Практиковавшиеся ранее ОСП не соответствовали этой модели. Большинство правительств не располагало потенциалом для разработки эффективных ОСП, и влияние доноров сильно сказывалось на структуре и процессе реализации. Со временем ответственность и руководящая роль правительств укрепились, однако прогресс не стал ни всеобщим, ни единообразным.

Очевидная дилемма для зависимых от помощи стран состоит в том, что доноры контролируют кошелек и обладают «правом последнего выбора». Парадоксально, но ОСП могут укрепить рычаги воздействия доноров на политику. Помощь, ориентированная на проекты, при всех своих ограничениях в более широком плане основывается на двусторонних отношениях между получателями и отдельными донорами. Сила любого донора зависит от объема его финансового обязательства или стратегической роли. При ориентации помощи на программы доноры действуют коллективно, фактически объединяя свои ресурсы в национальных бюджетах. Коллективные действия в этом контексте могут придать большую переговорную силу донорскому сообществу в дискуссиях в рамках ОСП. Перспектива укрепления силы доноров может быть одной из причин, почему некоторые правительства по-прежнему отдают предпочтение проектам. Помощь, ориентированная на программы, может стать учебным пособием по достижению бóльшей эффективности, но она также способна привести к более широкому вмешательству в сферу национальной политики. Как отметил один комментатор, «получатели теперь столкнулись с более пристальным присмотром за всеми аспектами национального планирования, бюджетирования и реализации программ развития, чем когда-либо с момента получения независимости» (Fraser, 2006).

Разумеется, правительства разнятся по своей способности брать на себя ответственность за разработку программ в секторе образования, играть ведущую роль в диалоге с донорами и ограничивать их влияние. Страны сталкиваются с разными типами проблем, и у правительств разные уровни потенциала в области разработки

политики, администрирования и финансов. Как эти различия затрагивают отношения, лежащие в основе формирования и реализации ОСП, вопрос сложный. Контрастный опыт Индии и Мозамбика иллюстрирует проблему и проясняет некоторые условия, необходимые для более эффективного лидерства со стороны правительств.

Осуществляемая в настоящее время правительством Индии программа по достижению ВНО называется Sharva Shiksha Abhiyan (SSA). Программа была начата в 2001 г. и два года спустя получила донорскую поддержку, превратившись в крупнейшую в мире ОСП в области базового образования. Участие доноров велико по абсолютным финансовым показателям, но на них приходится сравнительно небольшая часть всего пакета финансирования – 4% от общих расходов. Проведившиеся оценки SSA не оставляют сомнений, что этой программой руководит сама страна, и правительство осуществляет плотный контроль над определением приоритетов и процессом реализации.

SSA появилась в результате длительной эволюции национальной политики в сфере развития и диалога с донорами. Ее истоки восходят к успеху начатой в 1994 г. Программы начального образования для округов (ПНОО), которая была разработана при активной ведущей роли правительства, включая строгое национальное регулирование донорского участия (вставка 4.5). Переговорные полномочия были делегированы федеральному департаменту образования, который привлек соответствующие национальные организации к выработке рамочного соглашения по программе. В результате интенсивных переговоров между центральным правительством и правительствами штатов удалось примирить несовпадавшие интересы и взгляды до начала переговоров с донорами. В качестве первоочередной задачи было названо наращивание потенциала, и на поддержку программы были мобилизованы многочисленные национальные институты.

Ситуация в Мозамбике в меньшей степени способствовала осуществлению ведущей роли правительства в отношении помощи. Тем не менее, опыт Мозамбика показывает, что национальная ответственность со временем может увеличиться. В деятельность сектора образования вовлечены 22 многосторонних и двусторонних донорских учреждения и около сотни НПО, в связи с чем вопросу об эффективности помощи приходится уделять повседневное внимание. Почти 42% бюджета в области образования складывается за счет внешних средств. С 1998 г. большая часть

Диаграмма 4.16 Участие доноров в программах сектора образования в пяти странах

	1997 г.	1998 г.	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.	2011 г.
Мали					2201-2005 гг.: ИПСО I 2000 г. – начало выполнения в Мали Десятилетнего плана образования ПРОДЕК, параллельно которому в 2001 г. осуществлялся ОСП ИПСО I при совместном финансировании тремя донорами (Нидерланды, Швеция и Всемирный банк) и раздельном финансировании еще десятью донорами. Рамочное соглашение о партнерстве устанавливает принципы координации между донорами, включая смену ведущего донора на ротационной основе и совместные оценочные миссии.					2006-2009 гг.: ИПСО II Второй этап ПРОДЕК/ИПСО. Осуществляется при поддержке 14 доноров: 6 доноров оказывают бюджетную поддержку сектору, 8 доноров финансируют отдельные компоненты секторального плана через проекты. Совместное соглашение о финансовых условиях подписано шестью донорами, оказывающими сектору бюджетную поддержку.					
Непал			1999-2003 гг.: ПБНО II Координация между донорами началась с объединения финансовой помощи пяти доноров (Дания, ЕС, Финляндия, Норвегия и Всемирный банк) по линии второй Программы в области базового и начального образования (ПБНО-II). Используются процедуры MAP в области управления.			2004-2009 гг.: Национальная программа ОДВ Поддержана на основе ОСП, включая совместное финансирование семью донорами и раздельное – тремя донорами. Объединившими свои усилия донорами подписано совместное соглашение о финансовых условиях, конкретизирующее использование правительственных процедур управления. В правилах поведения зафиксированы принципы для координации и согласованности действий между всеми донорами. Правительство, все доноры и представители НПО участвуют в ежегодных совместных обзорных миссиях в отношении национальной программы ОДВ.									
Никарагуа					2004-2008 гг.: ОНР Общий план работы (ОНР) был утвержден министерством образования как секторальная программа и принят всеми донорами в качестве ОСП. Финансируется из основной части помощи, независимо от формы ее оказания. В 2005 г. началось оказание бюджетной поддержки со стороны Европейской комиссии и объединенного фонда с участием трех доноров. Мониторинг за ходом реализации проводит общесекторальный комитет.										
Объед. Республика Танзания	1997-2001 гг.: ПРСО 1997 г. – начало выполнения правительственного Генерального плана развития базового образования при поддержке со стороны Программы развития сектора образования (ПРСО), включая раздельную поддержку 18 донорами. Проведены интенсивные консультации между правительством и донорами, а также секторальный анализ по вопросам программной помощи. Создана донорская группа под началом одного донора, выделенного в качестве ведущего.				2001-2006 гг.: ПРНО I 2001 г. – начало осуществления правительственной Программы развития начального образования параллельно с подсекторальным ОСП, включая совместное финансирование девятью донорами на основе Меморандума о взаимопонимании (MoV). Работой по ПРНО руководит комитет с приданными ему техническими рабочими группами.					2007-2011 гг.: ПРСО ОСП целиком охватывают сектор образования. Вся предыдущая помощь доноров, направлявшаяся в объединенный фонд, перенацеливается на бюджетную поддержку. 2006 г. – начало осуществление совместной стратегии содействия Объединенной Республике Танзании, в которой отмечаются предпочтительное отношение правительства к бюджетной поддержке и озабоченность по поводу использования объединенных фондов как параллельных механизмов.					
Замбия			1999-2002 гг.: ИППО I Начало осуществления Инвестиционной программы подсектора по базовому образованию (ИППО) при совместной поддержке со стороны четырех доноров (Ирландия, Нидерланды, Норвегия и Соединенное Королевство). К моменту завершения ИППО в осуществлении ОСП участвовали 14 доноров.			2003-2007 гг.: СПМО Второй план правительства в области образования, охватывающий весь сектор образования. Девять доноров и правительство подписали MoV в целях конкретизации принципов взаимодействия между правительством и донорами и совместного финансирования. 2007 г. – начало осуществления совместной стратегии оказания содействия Замбии, предусматривающей координацию всей помощи, оказываемой этой стране, и отмечающей предпочтение, отдаваемое правительством общей бюджетной поддержке. К моменту завершения СПМО четыре донора вышли из пула, чтобы оказывать общую бюджетную поддержку.									

Вставка 4.5 Оказываемая Индии помощь на цели образования: твердая переговорная позиция

Индийская Программа начального образования для округов (ПНОО) во многих отношениях служит образцовым достижением, которого пытаются добиться при осуществлении секторальных программ. Она была уникальна в момент ее создания не только по своей структуре с акцентом на совместное планирование и коллективный результат, но и по масштабам ведущей роли правительства.

С самого начала центральное правительство заняло твердую позицию по ограничению влияния доноров. Соглашение о помощи было достигнуто лишь после того, как доноры дали ясные заверения в том, что они принимают программные цели и подходы и что только федеральное правительство имеет право на разработку и контроль за ее выполнением в штатах. В целях управления деятельностью доноров в рамках ПНОО впервые были разработаны общие финансовые процедуры, схема совместной отчетности и механизмы проведения совместных обзоров. Потребовались длительные переговоры относительно круга задач и состава обзорных миссий, а также об участии федерального правительства в качестве равноправного партнера. В конце 1994 г. было достигнуто соглашение о формах такой деятельности и об ограничении областей выполнения программы, в отношении которых доноры могли проводить оценку. В 2001 г., т.е. через два года после того, как масштабы ПНОО были расширены и она была перезапущена уже как SSA, ДФИД, Европейская комиссия и Всемирный банк предоставили помощь в рамках всех утвержденных параметров.

Источник: Аyyar (2008).

изменить его. Это способствовало расширению возможностей правительства брать на себя руководство программой (Takala, 2008).

Опыт Индии свидетельствует о том, что у получающего помощь правительства есть возможность играть ведущую роль во взаимоотношениях, складывающихся в процессе оказания содействия. Низкий уровень зависимости от помощи, широкие возможности правительства и крепкие национальные учреждения по развитию потенциала позволили Индии работать с донорами на своих условиях. Кроме того, у центрального правительства была четкая стратегия в области образования, и оно инициировало внутривластные процессы, с помощью которых противоречия между штатами, а также между центральным правительством и штатами были разрешены еще до того, как начались переговоры с донорами. Мозамбик оказался в совершенно других условиях, выйдя из периода затяжной гражданской войны с весьма слабым потенциалом в ключевых областях управления, разрушенной системой образования и высокой зависимостью от доноров. Неизбежно в руках доноров оказались действенные рычаги воздействия в том, что касается политики. Но со временем картина изменилась: потенциал правительства укрепился, и доверие доноров к национальным системам возросло.

Согласование помощи с национальными приоритетами и использование правительственных систем

В Парижской декларации дается видение таких отношений в области оказания содействия, при которых доноры поддерживают стратегии, институты и процедуры правительств-партнеров. Это видение отражает мнение о том, что содействие, если оно согласуется со страновыми приоритетами и системами, вероятнее всего будет более эффективным, чем разрозненная помощь, движимая донорами и управляемая через донорские системы. Как и в случае с национальной ответственностью, оценка согласованности помощи в этом широком смысле вызывает трудности.

Несмотря на многочисленные заявления в пользу согласования помощи с правительственными приоритетами и практикой, доноры ведут себя по-разному – от весьма вялой поддержки до полного принятия. Прогресс на пути к согласованности вовсе не напоминает движение по прямой, вызывая разочарование у обеих сторон. Возникает ряд сложных вопросов в связи с существующими здесь проблемами. Использование национальных процедур для распределения помощи делает доноров более

Опыт Мозамбика показывает, что национальная ответственность со временем может увеличиться

этой помощи предоставлялась в контексте ОСП, вначале главным образом с акцентом на начальном образовании (до 2005 г.), а затем – с более широким охватом (2006-2011 гг.).

Подготовка нынешнего плана заняла более трех лет. Она стала проверкой способности правительства и доноров достигать согласия. В ряде случаев, включая чувствительные вопросы заработной платы и условий жизни учителей, доноры коллективно противостояли позициям правительства. Однако оценка их взаимоотношений указывает на то, что доноры, прежде всего, скорее добиваются ясности и более широкого диалога по приоритетам, чем оказывают прямое давление в вопросах политики и стратегий (Takala, 2008). Что касается практической реализации, то, несмотря на достигнутое в 1998 г. соглашение о том, чтобы придерживаться национального цикла планирования, доноры поначалу продолжали идти в обход плановых и бюджетных процедур и заниматься микроуправлением деятельностью, которую они финансировали. Однако в 2003 г. 15 доноров совместно признали негативные последствия своего подхода и согласились

зависимыми от национальных систем. Отвечая перед своими гражданами и законодательными органами за эффективное использование помощи, доноры проявляют большое беспокойство по поводу коррупции и озабочены темпами достижения результата. Со своей стороны, многие получатели помощи жалуются на требования в отношении администрирования и отчетности, сопровождающие помощь по программам.

Несмотря на такие проблемы, усилия по согласованию поддержки программ сектора образования с национальными системами управления могут дать положительные результаты. Одним из примеров является достижение большей слаженности в работе сектора. Тесное сотрудничество в таких областях, как совместное планирование и мониторинг, может дать более четкое представление о деятельности доноров и позволит избежать разрозненности в предоставлении услуг. Помощь в реализации программ, включая бюджетную поддержку и использование объединенных фондов, может также способствовать повышению гибкости. Помощь сектору образования традиционно направлялась на финансирование таких расходов на цели развития, как строительство школьных помещений. Вместе с тем, значительная часть растущих затрат на расширение системы образования и повышение ее качества связана со все большим увеличением периодических расходов, в особенности на заработную плату учителей. Преимущество программной помощи заключается в том, что она позволяет покрывать как расходы на нужды развития, так и регулярные расходы. Для достижения целей ВНО к 2015 г. потребуются миллионы новых учителей начальных школ, и зависимым от помощи правительствам будет трудно профинансировать их без опоры на все большую и более гибкую внешнюю помощь (Foster, 2008).

Действительно, увеличение рядом стран доли программной помощи сектору образования принесло положительные результаты. Например, в Уганде произошедший поначалу приток новых учеников в начальные школы после отмены платы за обучение резко снизил эффективность помощи. Ответной мерой правительства стала разработка стратегического инвестиционного плана в области образования, который отразил твердую приверженность этой страны делу развития образования, закрепленную в национальной стратегии сокращения масштабов нищеты. План, охватывавший весь сектор образования, стал главным инструментом принятия все более стратегических по своему характеру решений. Правительство интегрировало потоки помощи

в процесс общесекторального планирования. Поддержка со стороны доноров позволила Уганде укрепить свою систему управления государственными финансами, что в свою очередь поощряло доноров направлять свою помощь по ее каналам. С точки зрения доноров, ключевым фактором, позволившим эффективно задействовать помощь сектору образования, стала способность правительства принимать стратегические решения, что дало возможность снизить фрагментарность помощи и использовать ее более гибко. Среднесрочный рамочный бюджет, гарантировавший наличие бюджетных средств для сектора, повысил стабильность и предсказуемость финансирования (Ward et al., 2006).

В своих заявлениях по вопросам политики доноры и реципиенты могут говорить об обоюдной готовности к согласованию, однако расхождения все равно возникают. Сложная история помощи Руанде хорошо это иллюстрирует. Сегодня половина национального бюджета на покрытие регулярных расходов и свыше 95% бюджета развития сектора образования складываются за счет внешних источников. За последние 15 лет произошла значительная эволюция взаимоотношений в области донорского содействия, начиная с огромного числа проектов по оказанию чрезвычайной и неотложной помощи в середине 90-х годов и кончая применением общесекторальных подходов. Эта трансформация не была лишена напряженности. Доноры придавали наивысший приоритет начальному образованию и первому этапу среднего образования, тогда как правительства стремились также расширить высшее образование. Некоторые доноры оказывали на Руанду давление с целью заставить ее снизить ассигнования на высшее образование (с уровня 37%) и уделить большее внимание базовому образованию. В результате был подготовлен пакет мер по экономии средств на ступени высшего образования, включая повышение платы за питание учащихся (Nauman, 2007).

Помощь, ориентированная на проекты, часто является ответом на негативные оценки рисков. Однако существует возможность повысить степень согласованности, по крайней мере в области политики, на основе помощи в реализации проектов при условии наличия действенного секторального плана. Поучителен опыт Камбоджи. Принятие Стратегического плана в области образования в 2001 г. стало началом более тесного сотрудничества между донорами и правительством. План способствовал большей сосредоточенности правительства на внутренних проблемах и постепенно стал

Прогресс на пути к согласованности не напоминает движение по прямой, вызывая разочарование у обеих сторон

**В отношении
предсказуемости
помощи
прогресс был
ограниченным, и
многие доноры
проявляли
медлительность
в деле
совершенство-
вания своей
собственной
институцио-
нальной
практики**

главным ориентиром почти для всей донорской поддержки начальному образованию. С учетом того, что в 2007 г. с участием 14 доноров осуществлялись 60 отдельных проектов в области базового образования, национальное планирование и мониторинг остаются сложным делом. Однако руководящая роль министерства образования в процессе образовательной реформы укрепилась, и сотрудники министерства сообщают, что возросшее значение, придаваемое донорами этому плану, способствовало повышению информированности министерства о деятельности доноров и его возможностей влиять на нее (Pirnay, 2007; Prasertsri, 2008).

Помимо разработки правительствами солидных секторальных программ, двумя ключевыми условиями успешного достижения согласованности действий являются донорская поддержка в деле совершенствования национальных систем управления и усилия, направленные на повышение предсказуемости помощи.

Развитие систем управления. Новая повестка дня в области оказания помощи предполагает, что более широкое использование национальных систем управления создаст стимулы для их совершенствования и что, отказавшись от попыток обойти национальные системы с целью ускорения предоставления помощи, многие доноры поймут, что эффективность помощи зависит в конечном итоге от повышения институционального потенциала для ее освоения.

Результаты усилий, направленных на более широкое использование национальных систем, неоднозначны, как об этом свидетельствует вставка 4.4. Кроме того, их использование носит произвольный характер. В обзоре ОЭСР-КПР за 2008 г., где рассматриваются практикуемые методы предоставления помощи, говорится, что зачастую доноры в своей политике по задействию национальных систем очень медленно реагируют на успешные реформы. Даже в тех случаях, когда страны добиваются наращивания своего потенциала в области финансового управления, многие доноры по-прежнему предпочитают свои собственные системы. Другие посылают более реалистические сигналы. Например, Всемирный банк, Канада и Нидерланды сотрудничали с министерством базового образования Буркина-Фасо в деле совершенствования правительственных структур управления, с тем чтобы через них осуществлять выплату средств. В результате повысилась степень предсказуемости в предоставлении внешних средств и увеличилось число доноров,

принимающих общие условия финансирования. 57% от общего объема помощи этой стране на цели базового образования в 2007 г. распределялись в соответствии с такими условиями (Vachon, 2007).

Не все доноры соглашались с преимуществами предоставления помощи через правительственные системы управления. Одна группа, к которой относятся Канада, Нидерланды и Соединенное Королевство, проявляет готовность использовать неэффективные системы, поддерживая одновременно усилия по их укреплению. Большинство из таких доноров разделяют мнение о том, что согласованное предоставление помощи может в большей мере способствовать развитию стабильных институтов и что управление потоками помощи с неизменной опорой на параллельные механизмы осуществления проектов является неэффективным и неустойчивым. Другая группа доноров занимает более осторожную позицию, считая, что они смогут направлять помощь через такие системы лишь после того, как будет улучшено их функционирование. В этой группе выделяются Австралия, Португалия и США.

Повышение степени предсказуемости помощи. Непредсказуемость потоков помощи делает национальное планирование в области образования рискованным занятием. Набор новых учителей означает финансовые последствия на годы вперед. В ходе диалога с ОЭСР-КПР получатели помощи подчеркивали важность ее предсказуемости, когда дело касается повышения эффективности управления их бюджетами и планирования (OECD-DAC, 2007b).

Ориентированная на программы помощь не ведет автоматически к большей предсказуемости в среднесрочном плане. Проведенный недавно обзор донорской помощи 14 странам за 2006 г. показывает, что 94% заявленной бюджетной поддержки сектору были предоставлены в течение года (Strategic Partnership with Africa, 2008). Однако если в 2007 г. обязательства были взяты в отношении 90% программ, осуществляемых при бюджетной поддержке, то для 2008 г. эта цифра снижается до 68%, а для 2009 г. – до 47%. В то время как краткосрочная предсказуемость секторальной бюджетной поддержки высока, степень предсказуемости в средне- и долгосрочном плане по-прежнему имеет тенденцию оставаться низкой.

В отношении предсказуемости помощи прогресс был ограниченным. Некоторые причины объясняются практикой управления в развивающихся странах. Ясно, что доноры

имеют право отказать в поддержке, когда они сталкиваются с систематической недоработкой. Вместе с тем, многие доноры проявляли медлительность в ликвидации слабых мест в своей собственной институциональной практике. Двусторонние доноры часто используют годичный финансовый цикл, увязанный с процессами их практики бюджетирования. Бывает, что национальное законодательство не позволяет им подписывать средне- и долгосрочные финансовые соглашения, что исключает предсказуемое предоставление помощи в течение ряда лет. В выдвигаемых в последнее время инициативах эта проблема стала учитываться. Во всех контрактах Европейской комиссии в рамках ЦРТ, десятилетних меморандумах Соединенного Королевства о взаимопонимании и документах корпорации «Вызов тысячелетия» (США) предусматриваются многолетние обязательства. Контракты в рамках ЦРТ, действие которых начинается в 2008 г., имеют целью выделение общей бюджетной поддержки на шестилетний срок. Мониторинг сосредоточится главным образом на результатах работы в секторах образования и здравоохранения. Первые контракты будут заключаться со странами, продемонстрировавшими эффективность в управлении бюджетной поддержкой и глубокую приверженность делу достижения ЦРТ.

Данные по странам, относящиеся к усилиям по укреплению национальной ведущей роли и повышению степени согласованности, указывают на важность нескольких условий, необходимых для успеха:

- Основопологающим фактором является политическая воля правительств-реципиентов возглавить реализацию образовательной повестки дня. Выполнению ими этой задачи может способствовать разработка хорошо структурированных планов сектора образования.
- Необходимым условием для повышения доверия доноров к национальным системам и процедурам является готовность страны совершенствовать свое государственное управление, в особенности управление финансами, хотя и доноры могут многое сделать для создания стимулов и оказания поддержки.
- Для эффективного согласования помощи доноры должны стремиться и быть способными адаптироваться к условиям конкретной страны и отказаться от многого из того, что они предусматривали в своих собственных повестках дня.

- Еще одним ключевым компонентом является взаимное доверие. Для того чтобы ОСП и программная помощь были устойчивыми в течение длительного времени, правительства должны быть уверенными в приверженности доноров, а доноры должны испытывать определенное доверие к избранному правительством направлению политики и его управленческому потенциалу.
- Критическим моментом является увязка новых планов помощи с национальными реалиями. Страны сильно различаются по своим институциональным способностям удовлетворять стандартам, предъявляемым донорами. Уязвимые государства, в особенности, сталкиваются с глубоко укоренившимися проблемами (вставка 4.6).

Улучшение координации между донорами

Для стран, где мало опытных администраторов, неэкономное использование времени ведет к высоким затратам. Одним из источников неэффективности является управление, осуществляемое донорами. Когда многочисленные доноры по отдельности прибывают для оценки эффективности одних и тех же программ или когда местные представители доноров направляют правительству запросы на проведение с ними встречи, операционные издержки на оказание помощи и потери от неиспользованных возможностей, связанных с отвлечением людских ресурсов, становятся высокими. Совершенствование управления и координации между донорами может сократить эти расходы.

Необходимость обслуживать многочисленные миссии, когда одной совместной миссии было бы вполне достаточно, является одним из источников неэффективности. В Парижской повестке дня поставлены задачи по увеличению числа совместных миссий. Даже если их предпочтения относительно совместных миссий и разнятся, в целом доноры далеки от достижения целевого показателя. В 2007 г. только 20% миссий были осуществлены на совместной основе, тогда как целью было 40% (OECD-DAC, 2008a). Образование широко приводится в пример как сектор, в котором доноры достигли наибольшего прогресса в этом отношении. Например, как показал последний обзор Секретариата ИУП (2008 г.), 73% донорских миссий в области образования в Гондурасе в 2007 г. были предприняты на совместной основе, а в Эфиопии – 55%. Однако в Никарагуа лишь 20% аналитической работы доноров в образовательном секторе страны

Вставка 4.6 Уязвимые государства и новая повестка дня в области оказания помощи

Условия, существующие в уязвимых государствах, являются особенно трудными для оказания помощи. В некоторых государствах, таких как Судан и Афганистан, жестокие конфликты по-прежнему сдерживают развитие. В других – восстановление после конфликтов ставит правительство перед огромными политическими проблемами. Все уязвимые государства объединяет две общие черты: ограниченный институциональный потенциал и масштабы неудовлетворенных потребностей. В сфере образования такие государства имеют дело не только с огромными лишениями, но также с неспособностью школьных систем охватить значительные слои населения. Например, в Сомали уже два поколения достигли взрослого возраста, не имея доступа к образованию (Netherlands Ministry of Foreign Affairs, 2006).

Немногие из уязвимых государств в состоянии удовлетворить требования новой повестки дня в области оказания помощи, делающей упор на страновое участие, согласованность усилий доноров с планами сектора образования и использование национальных систем. Большинство из них не располагает возможностями планирования, практической реализации и отчетности на основе национальных систем. Поэтому чрезвычайная помощь и содействие, ориентированное на проекты, продолжают играть здесь важную роль, а ведь путь от чрезвычайной помощи к содействию в целях развития вовсе не прямой. ИУП, например, столкнулась с трудностями в деле оказания поддержки уязвимым государствам. Ее процедуры одобрения требуют наличия убедительных планов сектора образования, разработать которые многие уязвимые государства не готовы.

Там, где потенциал у правительства слабый, раннее подключение доноров является критически необходимым для управляемого перехода к оказанию долгосрочной помощи в целях развития. Примером может послужить Афганистан. В 2002 г. был создан Целевой фонд реконструкции Афганистана (ЦФРА) в качестве скоординированного механизма помощи, в рамках которого были объединены взносы 25 доноров. К середине 2007 г. ЦФРА мобилизовал 1,45 млрд долл. для финансирования бюджета по регулярным расходам и приоритетных проектов восстановления (Berry, 2007). В секторе образования ЦФРА выплачивает заработную плату почти 100 тысяч учителей и предоставляет финансовую поддержку общинным инициативам по строительству и обновлению школ. Первоочередное внимание, уделяемое внешнему финансированию регулярных расходов на заработную плату, рассматривается в качестве одного из важнейших факторов поддержки рассчитанных на длительный период усилий страны по восстановлению своей государственной системы предоставления услуг. Несмотря на слабость своего потенциала, министерство образования продемонстрировало готовность и способность вплотную работать с донорами и координировать их деятельность в целях перестройки системы образования. Наведение мостов между чрезвычайной помощью и содействием в целях развития требует именно таких качеств.

Гана не принимает у себя донорские миссии, когда она дорабатывает свой национальный бюджет

были проведены объединенными усилиями. Некоторые получатели помощи начинают сокращать операционные издержки и управлять потоком запросов со стороны доноров. Ряд реципиентов ввели периоды, «свободные от миссий». Так, Гана не принимает у себя миссии в течение месяца, когда она дорабатывает свой национальный бюджет.

Появление новой практики координации деятельности доноров в секторе образования в целом могло бы сыграть важную роль в снижении операционных издержек. Во многих странах формируются донорские группы, в которых назначаются ведущие доноры. Среди стран, получивших к концу 2007 г. средства из Каталитического фонда, все, кроме Республики Молдова, имели такие договоренности (FTI Secretariat, 2007a). Эти донорские группы несут большую ответственность, например в том, что касается проведения оценок планов сектора образования. Вместе с тем, эффективность работы у одних больше, чем у других, а возможности разнятся в зависимости от страны. В своей работе доноры продвигаются разными темпами, и некоторые группы скорее ограничиваются обменом общей информацией, чем совместным управлением помощью.

Во многих случаях не удается преодолеть дублирования, в особенности, когда дело касается распределения учебников и строительства учебных помещений. Нидерланды, Соединенное Королевство и некоторые скандинавские страны взяли на себя ведущую роль в гармонизации своих донорских процедур; другие, включая Японию и США, предпочитают по-прежнему работать через параллельные структуры. В некоторых случаях прогресс сдерживают системы стимулов для персонала донорских организаций. Их заинтересованность снижается под прессом требований в отношении достижения ощутимых и заметных результатов, а также из-за строгого администрирования и недостаточной поддержки в координации работы сотрудников различных учреждений (De Renzio et al., 2005).

Наличие большого числа доноров, каждый из которых предоставляет малый объем помощи, ведет к превышению необходимого уровня операционных издержек. В Парижской декларации подчеркивается необходимость уменьшения такой фрагментарности, и не случайно: в 2006 г. каждой из 14 стран приходилось иметь дело по меньшей мере с 12 донорами в сфере базового образования⁴. Можно посмотреть на ситуацию и с другой стороны: в среднем каждый донор ОЭСР-КПР участвовал в программах помощи базовому образованию в 35 странах (учитываются только программы стоимостью не ниже 100 тыс. долл.). Список возглавляла Франция, осуществлявшая программы в 72 странах.

4. Этот пример не дает представления об истинных масштабах проблемы, поскольку здесь речь идет только о донорах ОЭСР-КПР.

По мере того, как система оказания содействия все более усложнялась, обрстая новыми донорами и механизмами финансирования, доноры стали осознавать необходимость рационализации процесса предоставления помощи. Однако прогресс на этом пути был ограниченным. В период 2002-2006 гг. 14 из 21 крупного донора пошли на расширение числа стран, которым они предоставляют помощь на цели базового образования. Наибольший рост наблюдался у Европейской комиссии, Греции, Японии и США. Большинство из этих 14 доноров за этот же период повысили также общий объем своей помощи базовому образованию, но некоторые, включая Австрию, Грецию, Ирландию, Японию и Испанию, повышали число стран-реципиентов быстрее, чем уровни помощи, снижая тем самым средний объем помощи в пересчете на одну страну. Как полная противоположность, пять доноров уменьшили число стран-реципиентов, одновременно увеличив объемы помощи, что привело к росту помощи в пересчете на одну страну. В частности, два самых крупных донора в сфере базового образования – Нидерланды и Соединенное Королевство – более чем удвоили общие выплаты на нужды базового образования при том, что каждый из них уменьшил число стран-реципиентов в пять раз.

В 2007 г. Европейский союз принял нормы поведения, с тем чтобы решить проблему нерационального распределения помощи. Эти нормы поощряют разделение труда между донорами. Там, где это целесообразно, один донор может предоставлять свои ресурсы другому для параллельного администрирования своих собственных программ помощи. Нормы также способствуют более справедливому распределению доноров по странам. Проведя обзор среди доноров на предмет проблем, возникающих в связи с применением новых правил в секторе образования, Европейская комиссия объявила, что Дания, Финляндия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия и Испания наряду с самой Комиссией откажутся от активной деятельности в ряде стран. С одной стороны, эти решения стали результатом анализа положения дел с разделением труда в странах, а с другой, – диктовались ограниченными возможностями на местах. Финляндия, Ирландия и Норвегия сообщили, что они отошли от прямой поддержки образования, но предусмотрели постоянную помощь сектору через оказание общей бюджетной поддержки. Аналогичным образом, Дания и Нидерланды предпочли перенаправить часть своей образовательной помощи через Каталитический фонд ИУП (European Commission, 2007b).

Не одни доноры озабочены фрагментарностью. Рационализировать получаемую помощь пытаются и некоторые правительства развивающихся стран с «высокой плотностью доноров». Например, правительство Афганистана ввело норму с целью уменьшить число доноров в каждом секторе, включая образование. Донор, желающий предоставить финансирование более чем трем секторам, должен вложить не менее 30 млн. долл. в каждый сектор (Rocha Menocal and Mulley, 2006). В Объединенной Республике Танзании одной из целей совместной стратегии содействия является обеспечение более эффективного разделения труда между донорами. Из 18 доноров Объединенной Республики Танзании в области образования Ирландия, Нидерланды, Норвегия и Финляндия недавно решили прекратить деятельность после консультаций по вопросам общего финансирования, проведенных с правительством и другими донорами. Похожим образом, после того, как в Замбии в рамках совместной стратегии содействия были рассмотрены вопросы участия доноров в сфере образования, два донора ушли из сектора, а четыре перешли к оказанию общей поддержки бюджету. В Индии правительство практикует избирательный подход, принимая помощь по программе SSA только от трех доноров.

Усилия по достижению более эффективного разделения труда по большей части стали предприниматься совсем недавно, и еще слишком рано оценивать их воздействие на качество и объемы помощи на цели образования. Тем не менее, и здесь работа, проведенная ОЭСР-КПР, указывает на значение ведущей роли правительств в странах с низкими уровнями дохода (OECD-DAC, 2008d).

Заглядывая вперед

Общесекторальные подходы привели в действие новую модель оказания помощи с акцентом на страновые участие и ведущую роль, согласованность и гармонизацию. В свою очередь, Парижская повестка дня дополнительно закрепила ОСП в качестве модели помощи по умолчанию во многих странах с низкими уровнями дохода. Эта модель может продемонстрировать значительные достижения, в том числе существенное расширение охвата образованием в ряде стран, осуществляющих общесекторальные программы, таких как Буркина-Фасо, Замбия, Индия, Непал, Объединенная Республика Танзания, Уганда и Эфиопия.

И все же ОСП – это далеко не всегда прямой путь к искомому результату, и крупные проблемы остаются. Наиболее критическим

Система оказания содействия все более усложняется, обрстая новыми донорами и механизмами финансирования

Наиболее критическим фактором, определяющим успех, является ведущая роль правительств-реципиентов

фактором, определяющим успех, является ведущая роль правительств-реципиентов. Солидные планы развития образования не могут быть осуществлены при слабом политическом руководстве. Не справятся с ними и правительства, если у них отсутствует необходимый потенциал. Там, где у министерств образования не хватает убежденности в своих собственных преимуществах или способности нарастить потенциал, с тем чтобы возглавить этот процесс, ОСП не способствуют реформе образования.

Применение новых процедур сталкивается с общими противоречиями в управлении помощью на страновом уровне. Эти трудности не новы, но стали более явными из-за возросшей степени гармонизации и согласованности. Среди них:

- *Долгосрочное развитие потенциала и краткосрочный эффект.* В рамках ОСП акцент, как правило, делается на долгосрочном развитии институционального потенциала главным образом посредством более широкого использования национальных систем управления. Иногда утверждают, что инвестиции в этих областях наращивания потенциала, направляемые в основном в виде помощи по программам, идут в ущерб краткосрочным результатам, например в том, что касается числа построенных школ и распределенных учебников. Другие же рассматривают краткосрочные достижения, обеспеченные посредством помощи по проектам, как подрыв усилий по созданию и поддержанию национального потенциала. Возможно, разговоры о размене между краткосрочным результатом и долгосрочным потенциалом являются преувеличением, однако важно подумать над тем, выигрывают ли страны, принимая на вооружение какую-то одну модель, а не сочетание нескольких моделей.
- *Целостность сектора и влияние доноров на национальную политику.* ОСП потенциально распахнули двери реципиентов перед донорами с точки зрения роста влияния последних. Секторальный анализ и дискуссии между правительством и донорами относительно политики и стратегии сектора, несомненно, способствовали повышению целостности мышления и осуществлению мероприятий в области образования. Но одновременно программная поддержка предоставила донорам возможность усилить свое коллективное влияние на принятие стратегических решений. Расхождения между донорами могут в какой-то мере нейтрализовать этот эффект, приводя их позиции к «наименьшему общему

знаменателю». Однако правительство очень бедной, крайне зависимой от помощи страны вряд ли рискнет отказаться от группы крупных доноров. Ослабляют ли коллективные действия доноров потенциал для проявления реальной национальной ответственности? Чтобы предотвратить такие размены, доноры должны проявлять высокую степень самоограничения, когда возникают разногласия.

- *Достижение консенсуса в интересах процесса и нацеленность на результат.* На страновом уровне много энергии расходуется на координацию и консультации. Они, безусловно, важны, так как обеспечение эффективности ОСП требует существенной проработки этих вопросов. Однако без твердой направляющей руки и сосредоточенности на результатах ОСП могут превратиться в самоцель, поглощая крупные объемы технического содействия и отвлекая правительственные ресурсы. Но и сосредоточенность на достижении результатов несет свои собственные опасности ввиду растущей тенденции оценивать эффективность работы на основе обычного набора ключевых показателей, т.е. подхода, который может свести сложные процессы к статическим и упрощенческим замерам.

Больше помощи в целях лучшего управления

Перестройка отношений в сфере оказания помощи ведет к менее непосредственному участию доноров в разработке программ и мониторинге их осуществления. Возможность обставлять помощь условиями, используемая как рычаг для реформирования, также стала более ограниченной. Но «диалог в отношении помощи» по-прежнему остается источником влияния доноров. Центральное место в этом диалоге все больше занимают вопросы надлежащего управления. Доноры защищают свои собственные подходы к реформе управления в том, что касается важности тех или иных областей и эффективности той или иной политики, и могут использовать помощь по программам, чтобы добиться изменения. Вопрос состоит в том, совместимы ли подходы доноров к управлению с потребностями беднейших стран и духом Парижской повестки дня.

В повестке дня по оказанию помощи тема управления занимает все более заметное место

Распределение финансовых ресурсов является одним из показателей растущего значения вопросов управления в программах помощи. В 2006 г. доля осуществляемых в секторе

проектов и программ поддержки в рамках ОПР в категории «управление и гражданское общество» составляла 9% от их общего числа – наивысший процент в любом отдельно взятом секторе (диаграмма 4.5). Здесь не учитываются программы в других секторах, таких как образование и здравоохранение, имеющих собственные компоненты управления.

Доноры вложили большие средства в разработку своих подходов к реформе управления. В 2006-2007 гг. ряд крупных доноров (включая Европейскую комиссию, Францию, Нидерланды, Программу развития ООН, Соединенное Королевство, США и Всемирный банк) одобрили новую стратегию в области управления. Белая книга Соединенного Королевства 2006 г. по вопросам политики в сфере оказания помощи, в которой точно подмечен складывающийся настрой, обязывает правительство «поставить поддержку надлежащего управления в центр всего того, что мы делаем, сосредоточившись на возможностях государства, его способности реагировать и подотчетности» (DFID, 2006). Европейская комиссия и Всемирный банк были особенно активны в продвижении вопросов управления посредством своих программ помощи. Широкая повестка дня в области управления охватывает многие сферы. Чтобы не называть все, отметим, что они простираются от управления государственными финансами, децентрализации, транспарентности и подотчетности (связанных с проблемой коррупции) до вопросов участия и реформирования системы занятости в государственном секторе. Доноры также разработали методы количественного и качественного измерения состояния управленческой практики в стране (Advisory Board for Irish Aid, 2008). ДФИД выпускает аналитические записки по проблемам управления в странах, Европейская комиссия готовит обзоры по вопросам управления для своих стран-партнеров, Нидерланды проводят стратегические оценки управления и борьбы с коррупцией, а Всемирный банк готовит пилотный документ по оценке управленческой и антикоррупционной деятельности. Эти методы в растущей мере используются для принятия информированных решений о выделении помощи и ее оценке. Они также играют важную роль, выявляя озабоченность доноров и приоритеты, которые правительства должны учитывать при разработке программ, в отношении которых они надеются получить поддержку со стороны доноров.

Образование занимает видное место в процессе реформирования управления. Любая широкая государственная реформа,

касается ли она условий найма на работу, управления бюджетом или финансами, не может не затрагивать образование, поскольку на этот сектор приходится значительная часть государственных расходов и, соответственно, крупная доля средств, идущая на заработную плату государственным служащим. Доноры также оказали непосредственную поддержку реформам управления в секторе образования через конкретные проекты и ОСП. Самый последний обновленный вариант стратегии Всемирного банка в секторе образования посылает четкий институциональный сигнал по ключевым элементам надлежащего управления, которые следует включать в проекты и программы. В разделе этого документа, посвященного вопросам максимального повышения эффективности помощи образованию, содержится призыв активнее поддержать децентрализацию на местах, передачу больших полномочий школам и расширение партнерских связей между государственным и частным секторами как часть стратегии по интеграции образования в рамках более широкой политики (World Bank, 2005b). По сравнению с предыдущим документом от 1999 г. в обновленном варианте реформе управления уделено повышенное внимание. Большинство двусторонних доноров также следовали этой тенденции.

Как возросший у доноров интерес к проблемам управления повлиял на политику и практику в секторе образования стран-реципиентов? На этот вопрос нет простого ответа. В отношении традиционного проекта, который почти целиком финансируется донором, разумно предположить, что последний сильно влияет на его структуру, а осуществление проекта находится под плотным мониторингом. В случаях с программной поддержкой это влияние труднее распознать, так как оно скрыто в сложных процессах диалога и переговоров. Однако путем изучения компонентов недавно подготовленных проектов и программ, поддержанных донорами, становится возможным разглядеть контуры самостоятельной повестки дня в сфере управления.

Группа по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ рассмотрела 18 проектов и программ в области базового образования, получавших поддержку Всемирного банка начиная с 2006 г. Основное внимание при этом уделялось деятельности, связанной с управлением, и условиям предоставления займов. Тринадцать из этих проектов и программ строятся, в общем-то, на обычных договоренностях, предусматривающих, что финансовая поддержка предоставляется на конкретную деятельность. Но теперь, отражая

Европейская комиссия и Всемирный банк продвигают широкую повестку дня в области надлежащего управления посредством своих программ помощи

изменения в формах оказания содействия, эти проекты и программы являются, как правило, компонентами секторального плана правительства. В рамках четырех мероприятий бюджетная поддержка оказывается секторальным программам. И еще одно мероприятие является примером подхода к реформированию сектора образования в соответствии с принятой недавно программой оказания общей бюджетной поддержки. В таблице 4.2 показаны компоненты по каждому из этих мероприятий. Всемирный банк был выбран по целому ряду причин: это крупнейший источник содействия развитию в области образования, в особенности в беднейших странах; он предоставляет больше информации, чем остальные доноры; и условия, на которых он осуществляет свои операции, отражают и формируют взгляды более широкого донорского сообщества. Другие доноры вовлечены в несколько секторальных программ, которым оказывается поддержка.

Какие выводы в широком плане относительно подходов к вопросам управления можно извлечь из этих 18 мероприятий? Из 13 мероприятий, которые можно занести в категорию обычных проектов, в семи тема управления имеет второстепенное значение, тогда как основное внимание уделяется прямой финансовой поддержке строительства школьных помещений, обеспеченности учебными материалами и подготовке учителей. Эти семь проектов осуществляются в Афганистане, Бурунди, Гаити, Гамбии, Демократической Республике Конго, Мали и Нигерии; все, кроме Мали, входят в категорию уязвимых государств. Совершенствовать управление предполагается главным образом путем развития потенциала министерства образования, а также посредством укрепления подразделений по мониторингу и оценке. Вместе с тем, можно различить более глубокую постановку вопросов управления в компонентах, относящихся к автономии школ в Афганистане и партнерским связям между государством и частным сектором на Гаити.

В остальных обычных проектах вопросы управления доминируют. Об этом свидетельствует поддержка общинному участию в школьных делах (Гондурас, провинция Белуджистан в Пакистане, Узбекистан), школьному самоуправлению (Филиппины), разработке механизмов финансирования школ (Филиппины), набору, трудоустройству и мониторингу учителей (Индонезия, Филиппины), частным школам (Белуджистан) и важным усилиям по совершенствованию администрирования и управления в секторе в целом (все страны и, в особенности, Колумбия).

Поддерживаемые программы в секторе образования связаны с продвижением еще более амбициозной повестки дня в сфере управления. В рамках программ, осуществляемых в Бангладеш, Кении, провинциях Пенджаб и Синдх в Пакистане, ставятся разнообразные цели. В их число входят обеспечение подотчетности, транспарентности, децентрализации, автономии школ, обмена информацией, реформирования процесса набора и распределения учителей, мониторинга эффективности их работы, а также вовлечения в школьные дела частного сектора и выпуска учебников. Кроме того, общее внимание сосредоточивается на вопросах улучшения работы по широким аспектам управления государственными финансами. В качестве условий предоставления кредитов рассматриваются правительственные меры по совершенствованию критериев финансирования школ, эффективности работы учителей и выпуска учебников, а также по оказанию поддержки частным школам. В случае с оказанием общей бюджетной поддержки штату Бихар в Индии необходимые к принятию меры связаны с правилами набора учителей и мониторингом эффективности их работы.

Результаты изучения этих вопросов вскрывают ряд закономерностей. Традиционные проекты в области образования, концентрирующиеся на мероприятиях, которые направлены на расширение доступа (например, путем предоставления учебных помещений) и повышение качества школьного обучения (например, посредством распределения учебных материалов и поддержки обучения учителей до поступления на службу и в процессе их работы), типичны для стран со слабыми правительствами или штатом государственных чиновников. В других странах, где помощь все еще связана с конкретными мероприятиями, акцент сместился в сторону совершенствования услуг, предоставляемых в сфере образования, подотчетности и транспарентности. Когда дело касается ОСП, вопросам управления уделяется еще большее внимание. Первоначальные переговоры между правительством и донорами о предоставлении субсидии или кредита, а также в условиях, необходимых для выделения финансовых траншей, служат механизмами для запуска реформы. В планах сектора большое внимание уделяется учителям, включая их набор, условия работы, подотчетность, перевод на другую работу и абсентеизм. Как правило, одновременно предусматриваются меры по поддержке более широкого общинного участия в школьных делах через деревенские или школьные комитеты по вопросам образования, по ревизии школьных финансов. Это касается

Совершенствовать управление предполагается путем развития потенциала министерства образования

Таблица 4.2 Компоненты управления в принятых в последнее время проектах и программах в области образования, которым оказывается поддержка со стороны Всемирного банка

Обычные проекты в области базового образования

<i>Бурунди, 2007 г.:</i> проект восстановления в области образования	Компоненты: расширение охвата начальным образованием путем финансирования строительства школ; поддержка процессов преподавания и обучения посредством программ подготовки без отрыва от работы, обеспечения учебниками всех учащихся начальной и нижней средней ступеней и оценки навыков чтения; <i>развитие потенциала министерства в области политики и планирования.</i>
<i>Демократическая Республика Конго, 2007 г.:</i> проект в секторе образования	Компоненты: расширение доступа и обеспечение большей справедливости в начальном образовании посредством восстановления школьной инфраструктуры и поддержки отмены платы за обучение; повышение качества путем обеспечения учебниками; <i>развитие потенциала в области оценки учебной успеваемости и наращивание институционального потенциала в системе образования посредством разработки политики в области подготовки учителей, а также укрепления процессов выработки политики и планирования в секторе образования и группы по управлению проектом.</i>
<i>Нигерия, 2007 г.:</i> проект в секторе образования	Компоненты: предоставление субсидий на школьное развитие для повышения качества преподавания и обучения; создание модели «цельных» школ путем предоставления субсидий на развитие инфраструктуры и поставку мебели, плюс выборочное введение в небольшом числе школ методов базового обучения; <i>институциональное развитие органов власти на уровне штатов и местных общин, в частности через ЭМИС и Инспекторскую службу, а также улучшение управления проектом и его мониторинга и оказание поддержки всем штатам в области оценки.</i>
<i>Мали, 2006 г.:</i> второй проект в рамках инвестиционной программы сектора образования	Компоненты: повышение качества базового образования путем создания «читальных уголков» в школьных классах и библиотек в педагогических колледжах, процедур финансирования закупок школьных принадлежностей и обеспечения преподавательского состава программами подготовки учителей как без отрыва от работы, так и ускоренной; расширение доступа к образованию посредством финансирования строительства новых учебных помещений в системе базового образования и одной новой средней школы; <i>укрепление потенциала управления в секторе образования в области людских ресурсов, ЭМИС, бюджетного и финансового управления, а также координации программ.</i>
<i>Гаити, 2007 г.:</i> первый этап проекта «Образование для всех»	Компоненты: расширение доступа и обеспечение большей справедливости в начальном образовании; <i>практическое использование партнерских связей между государственным и частным секторами; и развитие потенциала оценки результатов обучения.</i>
<i>Гамбия, 2006 г.:</i> третья секторальная программа «Образование – этап 2»	Компоненты: строительство/восстановление учебных помещений в городах, а также помещений для занятий в классах с учащимися разных лет обучения; поддержка подготовки учителей без отрыва от работы и наставничества; разработка методов мониторинга для контроля учебного времени, наблюдения за процессом преподавания в классах, посещаемости среди школьного персонала и учащихся, а также участия родителей; <i>техническое содействие проведению функционального анализа министерства образования и разработке модулей по управлению и подготовке учителей без отрыва от работы, мониторингу и оценке, а также оказание поддержки группе по координации проекта.</i>
<i>Афганистан, 2008 г.:</i> вторая программа повышения качества образования	Компоненты: повышение качества образования и осведомленности общества; подготовка учителей и увеличение числа учителей-женщин; <i>субсидии школам на инфраструктуру; управление проектом; мониторинг и оценка.</i>
<i>Узбекистан, 2006 г.:</i> проект в области базового образования	Компоненты: предоставление современных, недорогих учебных материалов отдельным школам в целях совершенствования процесса обучения; усиление общественного участия в решении школьных дел; <i>наращивание потенциала в секторе образования в области бюджетного планирования, разработки, управления и отчетности; развитие потенциала профильных подразделений министерства по осуществлению проекта и посредством этого – повышение общего потенциала.</i>
<i>Филиппины, 2006 г.:</i> поддержка проекта в области базового образования в рамках национальной программы	Компоненты: развитие и укрепление школьного управления; повышение эффективности работы учителей путем доработки стандартов компетентности учителей и использования этих норм в целях оценки, кадровой подготовки и продвижения по службе; а также путем более справедливого распределения учителей по школам; <i>содействие обеспечению большей справедливости и повышению качества посредством применения основанных на стандартах подходов для преодоления растущего несоответствия объемов прилагаемых усилий достигаемым результатам; улучшение бюджетного планирования и управления в департаменте образования.</i>
<i>Пакистан, 2006 г.:</i> проект поддержки образования в Белуджистане	Компоненты: создание общинных школ в сельских районах; поддержка частных школ; <i>организация мероприятий по развитию потенциала для сотрудников НПО в области образования, членов родительских комитетов по вопросам образования и учителей, в том числе путем подготовки учителей, школьного мониторинга и надзора.</i>
<i>Индонезия, 2007 г.:</i> совершенствование образования путем реформирования управления и всеобщего повышения квалификации учителей	Компоненты: реформирование дослужебной подготовки учителей; укрепление структур по повышению квалификации учителей на местном уровне; <i>реформа подотчетности учителей и системы стимулов для оценки эффективности работы и карьерного роста; мониторинг и оценка, включая разработку базы данных о преподавательских кадрах.</i>
<i>Гондурас, 2008 г.:</i> повышение качества образования, управление и укрепление институциональных основ	Компоненты: расширение масштабов мероприятий в дошкольных учреждениях и начальных школах в бедных районах; <i>расширение общественного участия в рамках новой системы комплексного управления школами; совершенствование управления и укрепление институциональной базы министерства; администрирование проекта.</i>
<i>Колумбия, 2008 г.:</i> проект в области образования в сельской местности	Компоненты: <i>повышение потенциала ряда департаментских и муниципальных секретариатов в деле обеспечения образовательных услуг в сельской местности; укрепление образования в сельской местности в этих муниципалитетах на школьном уровне; укрепление работы министерства в области образования в сельской местности.</i>

Таблица 4.2 (продолжение)

Общий план сектора/подсектора образования

<p><i>Кения, 2006 г.:</i> проект поддержки сектора образования</p>	<p>Поддержка правительственной программы по предоставлению базового образования и повышению качества образования для всех детей с помощью 23 инвестиционных программ в четырех областях; обеспечение справедливого доступа к базовому образованию; повышение качества и учебной успеваемости; предоставление возможностей для получения послена начального образования и подготовки; совершенствование управления в секторе образования. «Во всех инвестиционных программах акцент делается на распространении информации, транспарентности, подотчетности, необходимости борьбы с коррупцией в контексте стратегии сектора по обеспечению надлежащего управления».</p>
<p><i>Бангладеш, 2007 г.:</i> третий проект по поддержке развития сектора образования</p>	<p>Данный кредит непосредственно выделен на цели управления и программу общей реформы сектора, которая «направлена на решение вопросов системного управления для повышения качества и рентабельности предоставления услуг». Повестка дня реформы сосредоточена на вопросах подотчетности и системного совершенствования путем соблюдения критериев при создании новых школ, увязывания школьных субсидий с показателями эффективности работы школ и укрепления комитетов управления школами; наращивание административного потенциала путем дальнейшей разработки мер по надзору и делегирования большей ответственности нижестоящим правительственным инстанциям; улучшение мониторинга и оценки с помощью отслеживания расходов и проведения оценок воздействия, а также более широкого распространения информации о результатах экзаменов, эффективности программ и работы школ; повышение качества работы учителей посредством создания автономного ведомства по регистрации и аккредитации преподавателей; повышение эффективности выпуска учебников и разработки программ, путем перевода их на конкурентную основу и с использованием механизмов транспарентной оценки и одобрения учебников. Условия предоставления кредита связаны с обеспечением подотчетности и систематического улучшения финансирования школ, эффективностью работы учителей и выпуска учебников.</p>
<p><i>Пакистан, 2007 г.:</i> четвертый проект по кредиту на осуществление политики развития образования в Пенджабе</p>	<p>Поддерживаемая программа реформы основана на трех элементах: улучшении фискальной устойчивости и фидуциарной среды путем обеспечения роста расходов на образование и повышение транспарентности практики финансового управления и закупок; расширение справедливого доступа к начальному образованию с участием частного сектора и повышение качества начального образования с использованием более совершенных практических методов и учебников, а также надежной экзаменационной системы; совершенствование управления и администрирования в государственном секторе образования путем укрепления окружных департаментов, расширения школьного самоуправления, а также общинного мониторинга школ. Условия кредита включают в себя применение формулы эффективности для школьных субсидий, подготовку проекта закона о создании ведомства по регулированию закупок, одобрение политики и форм ее осуществления в целях расширения финансовой поддержки, оказываемой правительством частным школам, печатание и публикация учебников на основе открытой конкуренции, а также использование индекса мониторинга эффективности, включая абсентеизм учителей, с ежеквартальным составлением списка округов, ранжированных на основе соответствующих показателей.</p>
<p><i>Пакистан, 2007 г.:</i> первый проект по кредиту на осуществление политики развития сектора образования в Синдхе</p>	<p>Поддерживаемая программа реформы состоит из четырех компонентов: повышение фискальной устойчивости и эффективности государственных расходов в области образования, частично за счет совершенствования финансового управления и реформ системы закупок в целях повышения доверия, транспарентности и улучшения подотчетности в отношении государственных средств; совершенствование управления в секторе образования путем реформ с целью улучшить функционирование и подотчетность, а также повысить потенциал провинциальных и окружных руководящих органов в соответствии с целями делегирования полномочий и укрепить роль комитетов по управлению школами; расширить доступ к качественному образованию, уделяя при этом особое внимание девочкам, а также сельским районам, с опорой на инфраструктуру и ликвидацию узких мест в осуществлении программ создания стимулов (бесплатные учебники и стипендии), а также на использование партнерских связей с неправительственным/частным сектором; повышение качества преподавания и обучения путем набора преподавателей на основе их профессиональных достижений и совершенствования подотчетности, а также с помощью системы педагогического образования, ориентированной на развитие профессиональных качеств, и непрерывного повышения профессиональной квалификации.</p>

Общая бюджетная поддержка и сектор образования

<p><i>Индия, 2007 г.:</i> первый заем/кредит на цели разработки политики в Бихаре</p>	<p>Этот заем является частью более широкой поддержки самому бедному и второму по величине штату Индии, оказываемой Всемирным банком, ДФИД, Азиатским банком развития и Японией. Общая цель состоит в «поддержке осуществления критически важных реформ в области финансирования, управления, администрирования и предоставления услуг». В одиннадцатом плане развития штата Бихар (2007 г.) повышенное внимание уделяется трем направлениям – увеличению государственных инвестиций и укреплению государственного администрирования и управления финансами; ускорению экономического роста за счет сельского хозяйства, реформ по созданию благоприятного инвестиционного климата и инфраструктуры; совершенствованию государственных служб по предоставлению услуг в социальной сфере. В последнем из этих направлений значительное внимание уделяется преподавателям. Требуется огромное число учителей, чтобы продвинуться к всеобщему начальному и элементарному школьному образованию. В плане подчеркивается необходимость доработать критерии их найма на работу, процессов отбора, контрактных условий и общего управления. Нынешняя ситуация резюмируется следующим образом: «Отсутствие полных данных об учителях ведет к таким проблемам, как коррупция, политическое маневрирование при наборе учителей, их иррациональное распределение и переводы на другие рабочие места, высокий абсентеизм среди преподавателей и неэффективное общее управление». Предварительные условия выделения первого транша займа включают в себя делегирование панчатям (местным правительствам) полномочий по приему на работу всех новых преподавателей, причем на первом этапе необходимо нанять примерно 100 000 учителей. Условиями предоставления второго транша предусмотрен второй этап набора еще 100 000 учителей, включая обобщение полученных результатов в целях стандартизации критериев найма на работу, повышения транспарентности процесса рассмотрения кандидатур с ведением необходимых записей, осуществлением третьей стороной мониторинга процессов отбора независимым агентством – выборочной оценки процессов найма на работу. Следующий потенциальный заем может быть предоставлен при условии достижения таких показателей, как разработка и экспериментальное применение метода оценки компетентности учителей, проведение оценки набора 100 000 новых преподавателей на предмет их педагогических навыков и соответствия работе на уровне базового образования, а также разработка и внедрение системы мониторинга для регистрации и улучшения посещаемости учителей как в начальных, так и в средних школах.</p>
---	---

Примечание: Компоненты, относящиеся к теме управления, даны курсивом.

также поощрения участия частного сектора, как через посредство частных школ, зачастую поддерживаемых государственными средствами, так и путем расширения работы частного сектора в производстве, печатании и распределении учебных материалов.

Какие выводы можно сделать на основании всей этой работы? Разумеется, извлекая общие уроки из этих отдельных проектов и программ, следует проявлять осторожность. Тем не менее, даже с этой оговоркой есть убедительное свидетельство того, что вопросы управления занимают важное место в диалоге по вопросам оказания помощи в области образования, и есть все основания полагать, что в будущем они привлекут к себе еще больше внимания. С одной стороны, это вполне оправдано. Необходимость в надлежащем управлении не может оспариваться. Действительно, она является условием достижения целей и решения задач, поставленных в Дакарских рамках действий.

Также, по мере того, как помощь в растущих масштабах направляется на осуществление широких секторальных программ, а не отдельных мероприятий, и все бóльшие ее объемы управляются через правительственные системы, не удивительно, что доноры уделяют повышенное внимание широкой тематике надлежащего управления. В то же время доноры не имеют монополии на суждение о том, что является надлежащим управлением применительно к образованию. Существует опасность, что политика, отражающая частные точки зрения в дебатах, которые ведутся в богатых странах по вопросам политики в области образования, – например, передача полномочий от местных властей школам, расширение ваучерных программ, увязка оплаты труда учителей с эффективностью их работы, повышение роли частного сектора в вопросах снабжения, – будет продвигаться на повседневной основе. Как показано в главе 3, факты, свидетельствующие о ее преимуществах для бедных стран, не всегда убедительны. ■

Доноры не имеют монополии на суждение о том, что является надлежащим управлением применительно к образованию



© Abbie Traylor-Smith/PANOS

Долгий путь к образованию:
дорога в школу, которая
пролегает через пустыню
(Йемен)

Глава 5

Выводы и рекомендации в отношении политики

Неравенство относится к числу главных препятствий на пути достижения целей, поставленных в Дакарских рамках действий. Правительствам по всему миру надлежит действовать с гораздо большей решительностью в интересах уменьшения диспропорций, ограничивающих возможности для получения образования. Один из основных выводов, которые позволяет сделать настоящий доклад, состоит в том, что не существует какого-то быстродействующего рецепта для обеспечения большей справедливости или ускорения прогресса в направлении образования для всех. Однако можно назвать определенные принципы и подходы широкого характера, которыми должна руководствоваться политика. В этой главе излагаются главные приоритетные задачи для правительств, доноров и гражданского общества.

Возможности правительства	280
Роль доноров	285
Роль неправительственных структур	287

Возможности правительства

Перед каждой страной стоит свой комплекс проблем и задач в области образования, в связи с чем отправной точкой для реформы управления и разработки национальных стратегий в интересах ускорения прогресса в направлении ОДВ является эффективное национальное планирование.

По мере приближения 2015 г. – даты, установленной для достижения основных целей ОДВ, – все четче просматриваются первые признаки, оповещающие о грядущей неудаче. Особенно тревожит тот факт, что при сохранении сегодняшних тенденций не будет достигнута цель обеспечения всеобщего начального образования (ВНО). Правительствам надлежит проявлять гораздо большую настойчивость в решении проблем неравенства, которые сдерживают прогресс в этой области. Одновременно в рамках планирования национального образования на начальной и последующей ступенях самое пристальное внимание следует уделять вопросам качества образования и успеваемости учащихся. На основе позитивного опыта стран, успешно решающих свои задачи, можно выделить восемь широких тематических областей, деятельность в которых способствует достижению целей ОДВ.

1 Серьезный подход к вопросам равноправия

Планирование образования должно обеспечивать такое положение, при котором преимущества, связанные с расширением охвата образованием, распространяются и на обездоленные группы и регионы. Практические стратегии по обеспечению большего равноправия включают отмену платы за обучение, введение финансовых стимулов для образования девочек и детей, представляющих обездоленные слои населения, целенаправленную поддержку для того, чтобы учащиеся не бросали школу, и распределение хорошо подготовленных учителей, владеющих местными языками. Схемы более равноправного государственного финансирования также имеют важнейшее значение для того, чтобы школы, учителя и ресурсы служили интересам тех, кто нуждается в них в наибольшей степени, а не тех, кто имеет в своем распоряжении больше всего средств.

Установление четких целей в отношении равенства – одна из самых важных мер, которые могут принять правительства в деле переосмысления подходов к планированию. Такие сегодняшние задачи в области ОДВ, как, например, задачи, связанные с Целями в области развития, сформулированными в Декларации тысячелетия (ЦРТ), поставлены как средние национальные целевые показатели. Проблема, как это показано в главе 2, состоит в том, что за средними национальными показателями могут скрываться глубоко укоренившиеся диспропорции, получившие широкое распространение. Усредненный прогресс, при котором целые сегменты общества остаются далеко позади, не отвечает духу Дакарских рамок действий: цели ОДВ предназначены для всех. Отказ от усредненного национального планирования в пользу постановки четких целей для обеспечения равноправия принес бы свои плоды на самых разных уровнях. Даже само принятие политического решения о постановке связанных с равенством целей в области образования и о мониторинге прогресса по их достижению прозвучало бы как серьезный сигнал. Благодаря этому проблема неравенства возможностей заняла бы подобающее ей место: в центре политической программы действий. Конкретные задачи по уменьшению диспропорций могли бы также послужить контрольным показателем, устанавливающим ответственность политических руководителей.

Цели равенства в области образования требуют четкого определения. Как и в других областях, рассматриваемых в настоящем докладе, здесь нет готовых моделей. Отправной точкой служит оценка сложившихся диспропорций. Можно привести следующий пример: общее обязательство в отношении обеспечения ВНО к 2015 г. может опираться на промежуточные задачи, установленные на 2010-2012 гг. и предусматривающие, к примеру, уменьшение вполнину диспропорций в школьной посещаемости между самыми богатыми и самыми бедными 20% или между городскими и сельскими районами, или между этническим большинством и меньшинством. Конкретные задачи могут устанавливаться в отношении особенно маргинализированных групп или особенно обездоленных регионов. Мониторинг прогресса на пути решения задач в области равенства может проводиться путем обследований домашних хозяйств и через системы представления отчетности в области образования.

Задачи в области равенства также могут сыграть свою роль в информационном обеспечении подходов к национальному планированию. Тщательно продуманные задачи должны опираться на соответствующее финансирование и более широкие обязательства в отношении политики. Особое внимание должно быть уделено оценке расходов, которые потребуются для охвата обездоленных групп и районов, не в последнюю очередь в связи с тем, что затраты на охват маргинализированных групп скорее всего значительно превысят средние затраты. Аналогичным образом, предоставление образовательных возможностей детям из семей, живущих в условиях нищеты, низкого уровня охраны здоровья и крайней уязвимости, может потребовать более высоких расходов из расчета на одного учащегося, чем в отношении детей из более благополучных семей. Одна из важных приоритетных задач в области ОДВ, стоящих перед правительствами и донорами, заключается в определении сметных расходов на охват маргинализированных групп и на уменьшение диспропорций и в соответствующем выделении финансовых средств в национальных бюджетах. Кроме того, стратегии для выполнения задач обеспечения равноправия в образовании должны учитывать политику не только в области школьного обучения, но и в областях здравоохранения, питания и борьбы с нищетой. Такие задачи способны сами по себе предоставить возможность для разработки изложенного в главе 3 комплексного подхода к планированию образования и сокращению масштабов нищеты.

Приверженность делу равноправия должна проявлять себя не только на уровне начальной школы, но и на предшествующей и последующих ступенях. Высококачественное воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) способствует когнитивному развитию ребенка и его подготовке к школе, что находит отражение в улучшении его успеваемости и более успешном переходе из класса в класс. Прогресс в области ВОДМ носит разочарывающий и в высшей степени неравномерный характер как в международных масштабах, так и в рамках самих стран. Национальные правительства должны уделять ВОДМ приоритетное внимание в планировании, разрабатывая стимулы для улучшения охвата обездоленных детей. Кроме того, теперь все более очевидно, что прогресс во многих областях ОДВ – и в направлении достижения многих ЦРТ – зависит от быстрого расширения возможностей для предоставления высококачественного среднего образования.

Стратегии по обеспечению большего равноправия в образовании должны также учитывать проблемы более широкого характера, связанные с питанием, здравоохранением и нищетой

Программы обусловленного перечисления средств в Бразилии и Мексике показали, что стратегии решения проблем детского труда, плохого здоровья и недоедания в большой степени способствуют развитию образования

2 Обеспечение руководящей роли, постановка серьезных задач и укрепление эффективных партнерских связей

Полученные в международных масштабах данные позволяют выявить конкретные направления политики, способные активизировать прогресс в области ОДВ. Однако важнейшим залогом успеха является руководство. Политические лидеры должны сделать образование сутью стратегий национального развития и использовать свое влияние для того, чтобы приверженность делу равенства разделяло все общество. Они также не должны ограничиваться работой в рамках государственных структур, а привлекать к ней гражданское общество, добровольцев, частный сектор, а также группы, представляющие бедные слои населения в процессах разработки политики. Учет мнения бедных и маргинализированных групп при разработке политики является одним из условий для обеспечения большего равноправия.

Постановка четких целей политики имеет важнейшее значение. Успешно работающие в этой области правительства ставят перед собой серьезные долгосрочные цели, которые в качестве «краеугольных камней» имеют под собой четко сформулированные среднесрочные задачи и опираются на обязательства в отношении выделения средств на удовлетворение всех соответствующих потребностей – от строительства школ до найма учителей и выпуска учебников. Правительства, чьи успехи в этой области носят более ограниченный характер, зачастую тоже ставят перед собой серьезные цели, но при этом либо не разрабатывают последовательных стратегий для их достижения, либо не предусматривают соответствующих бюджетных средств.

Еще одним важнейшим условием для прогресса в области образования является обеспечение такого положения, когда ведомства, от работы которых зависит его развитие, проводят не противоречивую, а взаимодополняющую политику. Многие страны добились проведения более целостной политики как в рамках сектора образования, так и в его связях с другими ведомствами. Важную роль в этом отношении сыграли общесекторальные подходы. Но проблемы все равно сохраняются. Задачи в области образования зачастую находят слабое отражение в национальных бюджетах и стратегиях финансирования.

3 Укрепление общей приверженности делу сокращения масштабов нищеты

Часто упускают из виду тот факт, что устойчивый прогресс в образовании не может основываться на массовой нищете и глубоко укоренившемся социальном неравенстве. В результате плохого питания каждый третий ребенок дошкольного возраста страдает той или иной формой дисфункции мозга, что в огромной степени препятствует достижению ВНО. С этим связано и то, что десять миллионов детей умирают в возрасте до пяти лет, а еще десятки миллионов страдают опасными для жизни заболеваниями – все это в еще большей степени ограничивает право человека на образование.

Национальным правительствам надлежит укреплять политику борьбы с нищетой, неравенством и обуславливающими их системными факторами более широкого характера. Программы обусловленного перечисления средств, целенаправленные меры в области здравоохранения и более справедливое распределение финансирования сферы охраны здоровья – все это способно сыграть свою роль. Гораздо более пристального внимания требует и проблема плохого питания детей. Главным фактором является то, что прогрессу в образовании препятствует неэффективность сегодняшних национальных стратегий по сокращению масштабов нищеты.

Дакарские рамки действий предусматривают интеграцию планирования образования в эффективные национальные стратегии сокращения масштабов нищеты. Это имеет большое значение, поскольку многие из самых непреодолимых барьеров, стоящих на пути образования и обучения, выходят за рамки школы. К сожалению, прогресс на пути к реализации последовательных национальных стратегий, которые увязывали бы воедино образование и сокращение масштабов нищеты, носит ограниченный характер. В таких стратегиях остро нуждаются многие страны для решения препятствующих ОДВ проблем в вопросах здравоохранения и питания и в более широких областях, связанных с нищетой. Программы обусловленного перечисления средств в Бразилии и Мексике показали, что стратегии решения проблем детского труда, плохого здоровья и недоедания в большой степени способствуют развитию образования. Всем правительствам и донорам надлежит активно изыскивать возможности усиления и расширения

социальной защищенности населения в качестве компонента стратегии реализации ОДВ. В рамках сектора образования гораздо больше внимания следует уделять таким целенаправленным мерам, как программы стимулов для детей, находящихся в обездоленном положении в связи с такими факторами, как нищета, половая, кастовая или этническая принадлежность либо место проживания. Важную роль также играют обеспечение строительства школ и назначение в них учителей, чтобы те, и другие были в пределах досягаемости маргинализированных общин.

4 Повышение стандартов качества

Лицам, отвечающим за разработку политики на старшем уровне, надлежит обновить и усилить взятые в Дакаре обязательства, касающиеся качества образования. Серьезное внимание в рамках политики должно уделяться преподаванию и обучению, повышению уровня обеспеченности учебными материалами и активным стимулам для повышения стандартов качества. Национальные органы власти, официальные лица на уровне общин и руководители школ должны совместно работать над тем, чтобы каждая школа обеспечивала эффективную учебную среду. Такая школа требует хорошо питающихся и мотивированных учащихся, квалифицированных учителей, использующих необходимую материально-техническую базу и учебные материалы, надлежащую программу обучения на местном языке и благожелательную, гендерно-ориентированную, здоровую и безопасную среду, которая благоприятствует обучению. Это должно сопровождаться четким определением и точной оценкой итогов обучения. Также важно, чтобы соблюдался международный стандарт, в соответствии с которым учебное время для учащихся составляло не менее 850 часов в год. Во всех этих областях следует установить четкие нормы и правила политики и неукоснительно претворять их в жизнь.

5 Укрепление потенциала для измерения, мониторинга и оценки качества образования и информирование родителей и лиц, ответственных за принятие решений

Используемая методика и собираемая в ходе мониторинга и оценок информация должны носить прозрачный характер и предоставляться в распоряжение различных заинтересованных сторон в области образования. Успешный мониторинг не ограничивается получением

информации, а требует разработки институциональных механизмов, через которые эта информация может использоваться для формулирования и осуществления политики.

Мониторинг качества образования должен включать три аспекта: (i) обеспечение необходимых условий для обучения (от инфраструктуры и учебных материалов до квалифицированных, подготовленных учителей и необходимых бюджетных средств); (ii) педагогические методы и учебный процесс, включая соответствующий язык обучения, а также учебное время; (iii) итоги обучения. Дополнением к официальным докладом по этим областям может служить мониторинг, осуществляемый организациями гражданского общества.

6 Расширение масштабов финансирования образования с учетом задач в области равенства

Высокие уровни финансирования образования еще не гарантируют всеобщего доступа или хорошей учебной успеваемости. Однако постоянно недостаточное финансирование, вне всякого сомнения, отрицательно сказывается на эффективности, справедливости и качестве образования. Многие развивающиеся страны, особенно (но не только) в Южной Азии, хронически не вкладывают в образование необходимые средства. Недостаточное финансирование не отвечает обязательствам в отношении ОДВ и задачам, установленным в Дакарских рамках действий. Еще больше осложняет ситуацию то, что сегодняшние формы финансирования зачастую ориентированы не столько на бедных, сколько на богатых.

Децентрализация в правильных условиях способна усилить политическую подотчетность, но не является панацеей для обеспечения справедливости. И напротив, финансовая децентрализация может усугублять диспропорции в ущерб бедным регионам и обездоленным общинам. Для того чтобы избежать такого результата, схемы финансовой децентрализации изначально должны располагать заложенным в них компонентом справедливости. Важно, чтобы центральное правительство сохраняло за собой активную роль в вопросах перераспределения средств, облегчая перевод ресурсов из более богатых регионов в более бедные. При разработке правил перечисления средств региональным органам центральное правительство также должно уделять достаточное внимание таким

показателям, позволяющим судить о положении дел в области равенства, как уровни нищеты, состояние здоровья населения и число детей, не охваченных школой. Руководящим принципом должно быть предоставление максимальной поддержки из расчета на душу населения тем, кто в ней больше всего нуждается. Слишком часто дело обстоит как раз наоборот, когда наиболее богатые регионы получают на душу населения больше всего государственных средств, предназначенных для развития образования. В частности, налоговая автономия местных правительств не должна означать полномочия на получение поступлений путем взимания с потребителей платы за базовое образование. Как отмечается в главе 3, настоящий вопрос, связанный с децентрализацией, состоит не в том, надо ли ее осуществлять, а в том, как это делать. И отправной точкой здесь должна быть приверженность децентрализации на основе справедливости.

7 Признание того, что конкуренция между школами и возможность их выбора не являются панацеей

В правильных условиях конкуренция между школами и возможность выбора школы могут оказать поддержку достижению целей ОДВ. Одновременно лица, ответственные за разработку политики, должны признать, что обеспечение образования не может быть низведено до чрезмерно упрощенных рыночных принципов. Неточная и несбалансированная информация, проблемы времени и расстояния, недостаточность институционального потенциала – все это накладывает свои пределы на конкуренцию. При этом нищета и социальная обездоленность ограничивают возможности выбора. Модели партнерских связей между государством и частным сектором направлены на расширение этого выбора путем отделения вопросов финансирования образования от вопросов управления им. Программы ваучеров, государственное финансирование частных школ, развитие независимых школ – все эти стратегии партнерских связей между государственным и частным секторами демонстрируют ограниченный успех, даже в развитом мире. Частные школы в Швеции являются исключением из этого правила, однако «шведская модель» в ее готовом виде не может быть перенесена на другие развитые страны, не говоря уже о развивающихся.

Выбор и конкуренцию иногда подносят как одно из решений проблемы несостоятельности

государственной системы. В таком же свете некоторые комментаторы рассматривают частные школы с низкой платой за обучение. Недостатки государственных систем образования четко просматриваются во многих странах, и миллионы представителей бедных семей голосуют своими ногами за недорогостоящие частные школы. Однако в обозримом будущем огромное большинство детей мира – особенно из бедных и обездоленных семей – окажутся в зависимости от частных провайдеров образования. Частные школы с низкой платой за обучение будут и далее играть свою роль, но они являются симптомом несостоятельности государства, а расходы, связанные с поступлением в такие школы, ложатся тяжелым бременем на бедные домохозяйства. Ввести выбор и конкуренцию в систему, в рамках которой все родители имеют возможность предпочесть частного провайдера хорошего качества для предоставления образования своему ребенку – это одно дело. Использовать частных провайдеров для компенсации несостоятельности государственной системы образования – совсем другое, причем в большинстве случаев это не будет оптимальным выбором с точки зрения эффективности и справедливости. Для правительств в странах, где государственное базовое образование не способно охватить бедные слои населения, задача состоит в том, чтобы сначала устранить недостатки этой системы, а уже потом рассматривать варианты конкуренции между частными провайдерами.

8 Укрепление деятельности по набору, распределению и мотивации учителей

Необходимое наличие мотивированных, квалифицированных и хорошо подготовленных учителей является основой для образования хорошего качества для всех. Всем странам надлежит дать оценку тем уровням вознаграждения, которые соразмерны с закладкой этого фундамента. Нищенская заработная плата и плохие условия труда, кроме того, не отвечают задачам правильной мотивации. Улучшение рабочей среды учителей путем обеспечения учебных материалов, подготовки и поддержки имеет жизненно важное значение для их морального состояния.

Набор учителей по контрактам может уменьшить побочные расходы, связанные с их наймом, и тем самым высвободить средства для использования в других областях. Однако это также может привести к снижению качества

Лица, ответственные за разработку политики, должны признать, что обеспечение образования не может быть низведено до чрезмерно упрощенных рыночных принципов

работы нанимаемых учителей и подорвать их мотивацию, что будет иметь отрицательные последствия для учащихся. Привлечение учителей по контрактам оправдано как стратегия охвата маргинализированных групп и районов, где образовательные услуги недостаточно развиты, однако важно, чтобы правительства понимали потенциальную опасность снижения качества преподавания в результате увеличения числа преподавателей путем набора учителей по контрактам. Другие стратегии охвата маргинализированных групп состоят в создании стимулов для того, чтобы учителя выбирали работу в районах с недостаточным развитием образовательных услуг, и в разработке мер для расширения найма учителей из числа представителей обездоленных общин.

Выплата вознаграждения учителям в зависимости от успеваемости их учеников является популярной темой дискуссий по вопросам управления. Однако на практике такой подход трудно осуществим, и маловероятно, что он создаст стимулы для повышения качества обучения. Он может также иметь отрицательные последствия для обеспечения справедливости в школах и вести к тому, что учителя будут уделять основное внимание тем учащимся, у которых наибольшие шансы на получение высоких оценок.

В некоторых странах, особенно в Африке к югу от Сахары, расширение набора учителей является настоящей приоритетной задачей. Достижение ВНО к 2015 г. будет невозможно без значительного расширения найма учителей и снижения уровня текучести преподавательских кадров. Во многих случаях донорам потребуется увеличить объемы поддержки в интересах достижения этой цели. Только странам Африки к югу от Сахары к 2015 г. понадобится обеспечить набор учителей на уровне примерно 3,8 миллиона. □

Роль доноров

Основную ответственность за достижение целей ОДВ несут правительства развивающихся стран. Однако многие развивающиеся страны, достижение которыми целей ОДВ в установленный срок при нынешних тенденциях наименее вероятно, в огромной степени зависят от помощи и будут зависеть от нее в обозримом будущем. Развитые страны могут оказывать поддержку осуществлению эффективных стратегий путем увеличения своих финансовых обязательств, совершенствования процессов оказания помощи и обеспечения того, чтобы эта помощь использовалась в интересах решения национальных приоритетных задач.

Достижение ВНО будет невозможно без эффективных партнерских связей в области оказания помощи. Необходимо обеспечить обновление и воплощение в жизнь договоренностей, нашедших отражение в Дакарских рамках действий. Это подразумевает обязательства и ответственность с обеих сторон. Однако со стороны доноров необходимо проявление гораздо более высокого уровня решимости и политической руководящей роли. В докладе предлагается деятельность в четырех нижеследующих областях.

Выполнение обязательств и расширение донорской базы

Доноры в 2005 г. взяли обязательство «удвоить объем помощи, с тем чтобы сократить в два раза масштабы нищеты». Однако, вместо этого, их последующая помощь на цели развития уменьшилась. Это уменьшение только отчасти объясняется списанием задолженности. Соблюдение взятого в 2005 г. обязательства требует дополнительных 30 млрд долл. (в ценах 2004 г.), что примерно в три раза превышает показатели увеличения помощи, предусмотренные в сегодняшних планах ее выплаты. Дефицит для стран Африки к югу от Сахары в ценах 2004 г. составляет около 14 млрд долл.

Невыполнение обязательства, взятого в Глиниглзе, затруднит деятельность по сокращению масштабов нищеты, что будет иметь отрицательные последствия для образования. Для обновления оценок финансового дефицита в образовании на различных направлениях необходимо получить более подробные сведения на национальном и международном уровнях, однако доноры, пообещав, что отсутствие

**Донорам
надлежит
увеличить
помощь базовому
образованию по
крайней мере до
11 млрд долл.
в год**

средств не помешает ни одной национальной стратегии достичь своей цели, должны увеличить помощь базовому образованию не менее чем до 11 млрд долл. в год. В 2006 г. общий объем обязательств в отношении помощи на нужды базового образования странам с низкими уровнями дохода составил 3,8 млрд долл. – примерно одну треть от того, что требуется. Среднегодовой уровень за период 2005-2006 г. однозначно говорит об уменьшении обязательств в отношении помощи базовому образованию по сравнению с предыдущими двумя годами. Это относится к развивающимся странам в целом и к наиболее бедным странам в особенности. Если эта тенденция не будет обращена вспять, это отрицательно скажется на выделении помощи в будущем. Перед донорами стоит задача, не терпящая отлагательства – взять на себя обязательство об увеличении на 7 млрд долл. в год помощи, выделяемой на финансирование базового образования.

Оказание помощи базовому образованию сосредоточено в рамках небольшой группы доноров. Половина всех обязательств в отношении помощи и 85% увеличения ассигнований в 2006 г. приходятся всего лишь на трех доноров – Нидерланды, Соединенное Королевство и Международную ассоциацию развития. Ограниченный характер донорской базы является одной из причин недостаточного финансирования, а также фактором потенциальной нестабильности и непредсказуемости помощи.

Укрепление приверженности справедливости

Несколько доноров, судя по всему, уделяют недостаточное внимание вопросам обеспечения справедливости в образовании. Например, Германия, Франция и Япония продемонстрировали отсутствие заботы о базовом образовании в странах с низкими уровнями дохода. Произведенные в целях подготовки настоящего доклада расчеты заставляют предположить, что Германия и Франция направляют гораздо больше помощи на то, чтобы учащиеся достигли высшей ступени в рамках своих национальных систем образования, чем на цели базового образования. Если бы правительства развивающихся стран пошли по такому же пути и стали выделять намного больше половины своего образовательного бюджета высшему образованию, их практику управления назвали бы весьма сомнительной, причем вполне оправданно. Для того чтобы избежать возможного появления двойных

стандартов, донорам следует рассмотреть вопрос о том, соответствуют ли их модели распределения помощи приверженности делу справедливости и духу Дакарских рамок действий.

Сплочение вокруг Инициативы ускоренного продвижения

Финансовое состояние Инициативы ускоренного продвижения к целям ОДВ вызывает обеспокоенность. По состоянию на середину 2008 г. насчитывалось 36 стран, планы которых были одобрены ИУП и для которых в связи с этим были разработаны финансовые программы на сумму 8 млрд долл. при оценке потребностей внешнего финансирования в 2 млрд долл. Сегодняшний уровень обязательств в отношении оказания помощи примерно на 640 млн долл. ниже уровня потребностей во внешнем финансировании. С учетом того, что к концу года ИУП должна охватить еще восемь стран, этот дефицит может возрасти до 1 млрд долл. На 2009 г. запланировано присоединение к ИУП еще 13 стран, в результате чего общий годовой финансовый дефицит может составить 2,2 млрд долл. Ответственность за его ликвидацию несет широкий круг двусторонних и многосторонних доноров. Однако, если исходить из предположения, что Каталитический фонд ИУП обеспечит его покрытие на 40-50%, к 2010 г. может сохраниться финансовый дефицит в размере примерно 1 млрд долл. Эта огромная нехватка средств подвергает реальному и неминуемому риску усилия по выполнению задач, поставленных в Дакарских рамках действий, а также ставит под вопрос обязательство доноров в отношении того, что отсутствие средств не станет препятствием ни для одной страны, серьезно решившей обеспечить достижение ВНО и более широких целей в области образования. Ликвидация дефицита ИУП является неотложной приоритетной задачей. Одновременно ИУП следует расширить свою базу донорской поддержки, которая в настоящее время ограничена.

Деятельность в соответствии с Парижской декларацией

Прогресс в направлении целей, установленных в Парижской декларации, касающейся повышения качества помощи, носит ограниченный и неравномерный характер. Доноры могли бы сделать гораздо больше для того, чтобы уменьшить операционные расходы и повысить эффективность помощи путем ее большего

согласования с национальными приоритетами, улучшения координации, расширенного использования национальных систем финансового управления и повышения уровня предсказуемости потоков помощи. Усиление акцента на помощи, основывающейся на программах, открывает новые возможности и таит в себе определенные опасности. Возможности связаны с потенциалом более эффективного национального планирования и согласованности усилий доноров с национальными приоритетами. Опасности связаны с тем, что доноры могут использовать коллективную деятельность в рамках оказания помощи на основе программ для того, чтобы утверждать свои собственные приоритеты. Решение этих проблем – непростая задача, однако доноры должны действовать на основе искреннего диалога. □

Роль неправительственных структур

В настоящем докладе обращается особое внимание на важнейшее значение руководящей роли правительства и государственной политики. Это не означает занижения ответственности и возможностей других структур. Достижение целей ОДВ требует партнерских связей на разных уровнях – между школами и родителями, между организациями гражданского общества и правительствами, между государственными и негосударственными провайдерами образования.

Организациям гражданского общества надлежит сыграть ключевую роль в обеспечении большей справедливости в образовании. Организации, представляющие

интересы маргинализированных групп – жителей трущоб, работающих детей, низших каст и коренных народов, – находятся на острие международных усилий по распространению образования на всех членов общества, зачастую действуя в условиях равнодушного или открыто враждебного отношения со стороны правительств. Национальные и международные неправительственные организации также сформировались в качестве важнейших участников процесса ОДВ, стремясь обеспечить подотчетность правительств, оказание поддержки образовательной деятельности и создание потенциала. Реформа управления открывает возможность для расширения права голоса и повышения эффективности деятельности организаций гражданского общества, усиления их роли и подотчетности.

Вопросы управления образованием нельзя рассматривать в отрыве от более широких вопросов управления. Демократия, прозрачность, верховенство закона – все это создает благоприятные условия для эффективного участия и подотчетности в сфере образования. Когда граждане лишены права выбора своего правительства или живут в условиях деспотизма, они не имеют реального права голоса в выборе приоритетов образования. Реформа управления в рамках сектора образования может обеспечить передачу полномочий родителям и общинам, однако это не означает автоматического расширения их прав и возможностей – существует опасность того, что бедные и маргинализированные общины не будут располагать потенциалом и ресурсами, необходимыми для эффективной управленческой деятельности. Для обеспечения того, чтобы передача полномочий не привела к еще большему дефициту справедливости, школам, находящимся в обездоленных районах или обслуживающим обездоленные группы, необходимо предоставить дополнительные ресурсы и поддержку. ■

Реформа управления открывает возможность для расширения права голоса и повышения эффективности деятельности организаций гражданского общества, усиления их роли и подотчетности



© Crispin Hughes/PANOS

Учитель сельской школы в Мали самоотверженно рассказывает учащимся об увлекательности и пользе образования

*

Приложение

Индекс развития образования для всех

Введение	290
Таблица 1: Индекс развития ОДВ и его компоненты, 2006 г.	296
Таблица 2: Рейтинг стран в соответствии с уровнем ИРО и его компонентов, 2006 г.	298
Таблица 3: Изменение ИРО и его компонентов в период 1999-2006 гг.	299

Глобальные и региональные модели принятия решений в области образования

Таблица 1: Уровни принятия решений в начальном образовании в разбивке по функциям и регионам (данные за 2006/2007 гг.)	302
--	-----

Статистические таблицы

Введение	305
Таблица 1: Исходные статистические данные	310
Таблица 2: Грамотность взрослых и молодежи	318
Таблица 3А: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание	326
Таблица 3В: Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование	334
Таблица 4: Доступ к начальному образованию	342
Таблица 5: Участие в начальном образовании	350
Таблица 6: Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании.....	358
Таблица 7: Внутренняя эффективность: отсеи и уровни завершения в начальном образовании	366
Таблица 8: Участие в среднем и послесреднем невысшем образовании	374
Таблица 9А: Участие в высшем образовании	382
Таблица 9В: Высшее образование: распределение студентов по областям обучения и доля учащихся женского пола в каждой области, учебный год, закончившийся в 2005 г.	390
Таблица 10А: Преподавательский персонал в доначальном и начальном образовании	398
Таблица 10В: Преподавательский персонал в среднем и высшем образовании	406
Таблица 11: Приверженность образованию: государственные расходы	414
Таблица 12: Тенденции по базовым и опосредствованным показателям измерения достижения целей 1, 2, 3, 4 и 5 ОДВ	422
Таблица 13: Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки достижения цели 6 ОДВ	430

Таблицы с данными об оказании помощи

Введение	438
Таблица 1: Двусторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития (ОПР).....	441
Таблица 2: Двусторонняя и многосторонняя помощь на цели образования	442
Таблица 3: Получатели официальной помощи на цели развития (ОПР)	444
Таблица 4: Получатели помощи на цели образования	448

Глоссарий	457
------------------------	-----

Библиография	466
---------------------------	-----

Список сокращений	494
--------------------------------	-----

Указатель	496
------------------------	-----

Индекс развития образования для всех

Введение

Если ОДВ представляют собой нечто большее, чем сумму своих отдельных компонентов. Хотя каждая из шести целей ОДВ, взятая отдельно, является важной, тем не менее полезно располагать средством, позволяющим измерять прогресс, достигнутый в области ОДВ в целом. Индекс развития образования для всех (ИРО), являющийся составным (композитным) индексом соответствующих показателей, дает возможность сделать это. В идеальном случае он должен отражать все шесть целей ОДВ, однако в силу ограниченности имеющихся данных в настоящее время он сосредоточен только на четырех наиболее легко поддающихся количественному измерению целей ОДВ: всеобщее начальное образование (ВНО), грамотность взрослых, качество образования и гендерный паритет. Две цели, которые еще не включены в ИРО, это цели 1 и 3. Ни одна из них не имеет количественных целевых показателей, которые должны быть достигнуты к 2015 г. Цель 1 (Воспитание и образование детей младшего возраста) является многоаспектной и охватывает как вопросы ухода за детьми, так и аспекты, связанные с образованием. Показатели, имеющиеся в настоящее время в отношении этой цели, нелегко включить в ИРО в силу того, что национальные статистические данные недостаточно стандартизированы и недостаточно надежны, а для большинства стран сопоставимые данные отсутствуют (см. главу 2 и *Доклад по мониторингу ОДВ за 2007г.*). Что касается цели 3 (Образовательные потребности молодежи и взрослых), то она недостаточно четко определена и не поддается количественному измерению (см. главу 2).

В соответствии с принципом, заключающимся в том, чтобы каждую из целей считать в равной степени важной, для косвенного измерения каждого из четырех компонентов ИРО используется один показатель¹ и все компоненты имеют в общем индексе одинаковый вес. Таким образом, значение

ИРО для конкретной страны является средним арифметическим наблюдаемых значений каждого компонента. Поскольку все эти составные части представлены в виде процентов, то значения ИРО могут варьироваться от 0% до 100%, а когда они выражены в виде соотношения, то вариация происходит в пределах от 0 до 1. Чем ближе значение ИРО той или иной страны к максимальному, тем больше степень общего достижения этой страной целей ОДВ и тем ближе такая страна подошла к решению задачи ОДВ в целом.

Выбор показателей для косвенного измерения компонентов ИРО

При выборе показателей необходимо учитывать как их актуальность, так и наличие данных.

Всеобщее начальное образование

Цель ВНО подразумевает как всеобщий доступ к начальному образованию, так и его всеобщее завершение. Однако, хотя доступ к этой ступени образования и участие в таком образовании измерить сравнительно легко, консенсус в отношении определения того, что является завершением начального образования, отсутствует. Поэтому показателем, выбранным в ИРО для измерения степени достижения ВНО (цель 2), является общий нетто-коэффициент охвата (НКО), начальным образованием, который выражается в виде процентной доли детей начального школьного возраста, охваченных начальным или средним школьным образованием. Его значения варьируются от 0% до 100%. НКО, равный 100%, означает, что все подпадающие под эту категорию дети зачислены в школу в определенном учебном году, хотя некоторые из них могут и не окончить ее. Однако, если в течение нескольких последующих лет НКО составляет 100%, это может означать, что все дети, охваченные образованием, окончат школу.

1. Гендерный компонент ИРО, сам по себе является составным (композитным) показателем.

Грамотность взрослых

Уровень грамотности взрослых используется в качестве косвенного показателя для измерения прогресса, достигнутого на пути к достижению первой части цели 4². Такой подход имеет свои ограничения. Во-первых, уровень грамотности взрослых как показатель того, что называется «человеческим капиталом», меняется медленно, и поэтому можно было бы утверждать, что он не является хорошим «основным показателем», отражающим ежегодный прогресс. Во-вторых, существующие данные в отношении грамотности нельзя считать полностью удовлетворительными. Большинство из них основаны на использовании «обычных», не подкрепленных тестированием методов, что, как правило, ведет к завышению уровня грамотности отдельных лиц³. В некоторых странах в целях повышения качества данных, касающихся грамотности, разрабатываются и начинают применяться новые методологии, основанные на проведении тестов, и на определении грамотности как континуума навыков. Вместе с тем для представления новых рядов высококачественных данных даже в отношении большинства стран потребуется несколько лет. Используемые в настоящее время показатели грамотности являются наилучшими из тех, которые существуют на международном уровне.

Качество образования

Проводится широкая дискуссия относительно понятия качества образования и того, как его следует измерять. Для определения качества образования обычно используется ряд косвенных показателей, в том числе показатели результатов обучения учащегося, которые широко применяются в этих целях, особенно в случае стран, находящихся на сопоставимых уровнях развития. Однако показатели учебных результатов не являются

2. Первая часть цели 4 предусматривает «повышение к 2015 г. на 50% уровня грамотности взрослых, особенно женщин». Для осуществления мониторинга прогресса на пути к решению этой задачи для всех стран, независимо от существующего в них нынешнего уровня грамотности взрослых, было решено, начиная с Доклада по мониторингу ОДВ за 2006 год, интерпретировать эту цель как сокращение уровня неграмотности среди взрослых.

3. В большинстве стран, особенно развивающихся, имеющиеся в настоящее время данные о грамотности получены с помощью методов самозаявления или сообщения сведений третьей стороной (например, когда глава семьи предоставляет сведения о грамотности других членов семьи от их имени), используемых в переписях населения или в обследованиях домохозяйств. В других случаях, особенно это касается развитых стран, такие данные основаны на косвенных показателях достигнутого уровня образования, измеряемого в обследованиях трудовых ресурсов. Ни один из этих двух методов не основан на каком-либо тестировании и оба они ведут к искажению действительной картины (завышению уровней грамотности), что сказывается на качестве и точности данных о грамотности.

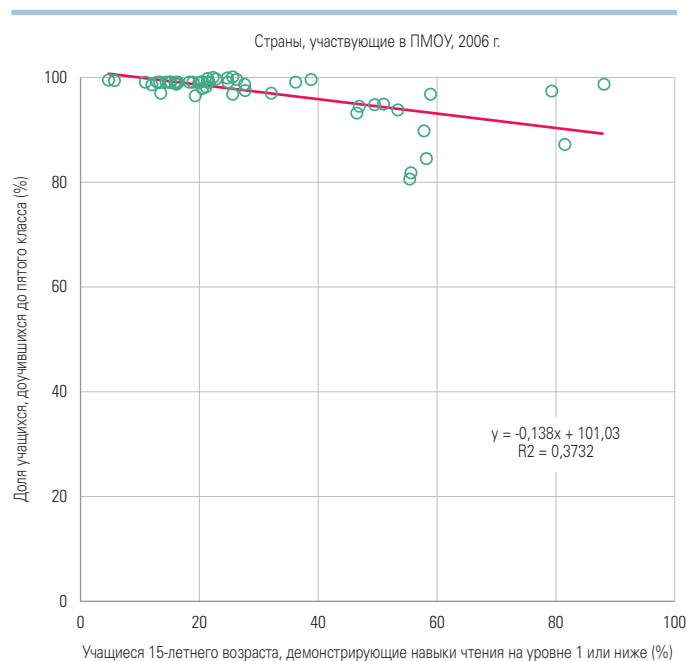
4. Строго говоря, для учета факторов домашнего воспитания и способностей когорты учащихся потребовалось бы провести сравнение средних уровней усвоения знаний учащимися, завершившими определенный год школьного обучения, в странах со сходными уровнями и распределением доходов и одинаковыми уровнями НКО.

5. Историю вопроса см. *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, 2003/4 г.* (Добавление 2).

полными, поскольку часто они ограничиваются базовыми навыками (навыки чтения, счета, основы научных знаний) и ничего не говорят нам о ценностных установках, способностях и других навыках, не имеющих когнитивного характера, которые, тем не менее, также являются важными целями образования (UNESCO, 2004: pp. 43-44). Они также ничего не говорят о когнитивных ценностях, приобретенных благодаря школьному образованию (в отличие от домашнего воспитания) или о распределении способностей среди детей из школьного контингента⁴. Тем не менее, учебные результаты, весьма вероятно, являются наиболее соответствующим косвенным показателем среднего уровня качества образования, однако в силу отсутствия сопоставимых данных в отношении значительного числа стран использование такого показателя для целей ИРО пока еще не представляется возможным.

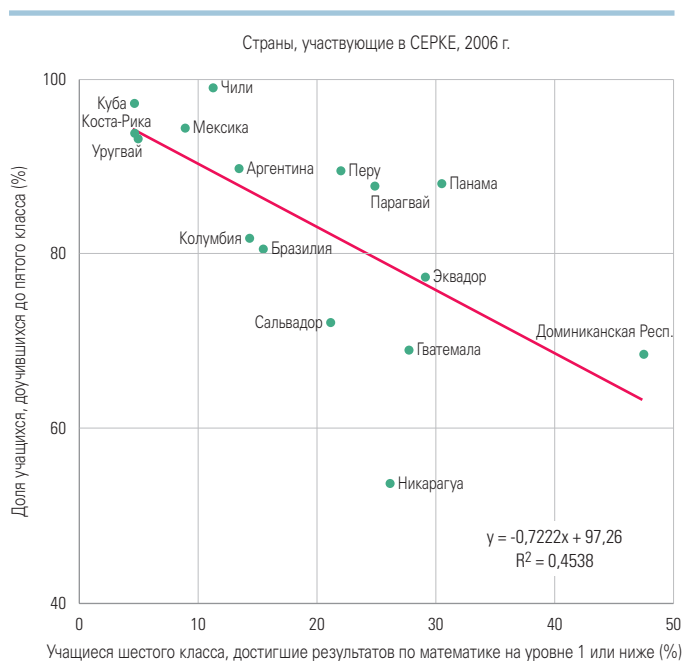
Среди различных косвенных показателей, которые можно использовать для большого числа стран, соотношение между числом учащихся, доучившихся до пятого класса, и общим первоначальным контингентом учащихся представляется наилучшим из имеющихся показателей качества образования как компонента ИРО⁵. Диаграммы 1, 2 и 3 свидетельствуют о наличии четкой

Диаграмма 1 Доля учащихся, доучившихся до пятого класса, и учебные результаты по чтению на первом этапе среднего образования, 2006 г.



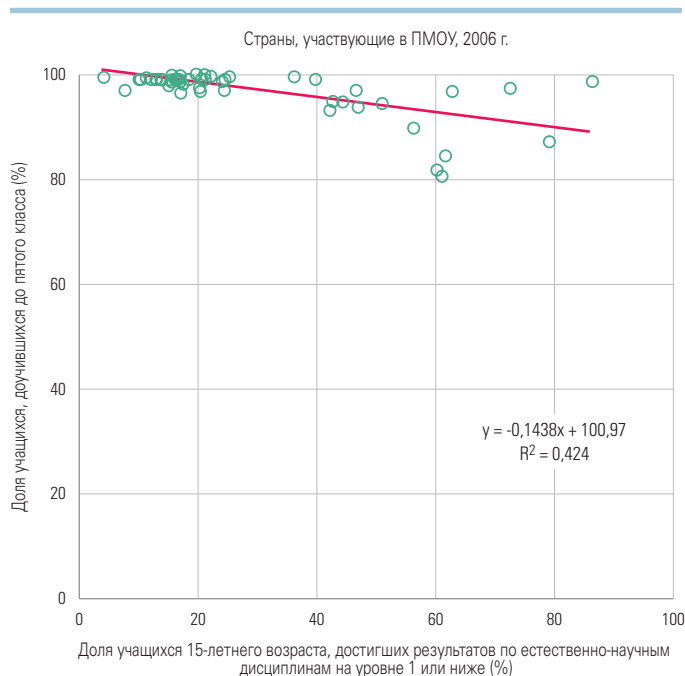
Источники: Приложение, статистическая таблица 7; OECD (2007b).

Диаграмма 2 Доля учащихся, доучившихся до пятого класса, и учебные результаты по математике на ступени начального образования, 2006 г.



Источники: Приложение, статистическая таблица 7; UNESCO-OREALC (2008).

Диаграмма 3 Доля учащихся, доучившихся до пятого класса, и учебные результаты по естественно-научным дисциплинам на первом этапе среднего образования, 2006 г.



Источники: Приложение, статистическая таблица 7; OECD (2007b).

позитивной связи между такими соотношениями и уровнями успеваемости, отмечаемыми в различных региональных и международных оценках. Коэффициент корреляции (R²) между относительными долями учащихся, доучившихся до определенного класса, и учебными результатами по чтению составляет примерно 37% (диаграмма 1). Системы образования, способные обеспечить, чтобы значительная часть учащихся доучивалась до пятого класса, показывают в среднем более высокие результаты при проведении тестов по оценке знаний учащихся. Такой показатель, как доля учащихся, доучившихся до пятого класса, еще более тесным образом связана с учебными результатами по математике (коэффициент равен 45%, диаграмма 2) и по естественным наукам (42%, диаграмма 3).

Другим возможным косвенным показателем качества образования является соотношение числа учащихся к числу учителей (СУУ). В странах Латинской Америки, участвовавших в 2006 г. во Втором региональном сравнительном и аналитическом исследовании (СЕРКЕ), отмечается сильная корреляция (45%) между этим показателем и учебными результатами по математике, примерно такого же порядка, как и для процентной доли учащихся, доучившихся до пятого класса. Однако многие другие исследования дают гораздо менее четкие результаты, касающиеся взаимосвязи между СУУ и учебными результатами (UNESCO, 2004). В многовариантном контексте СУУ, судя по одним исследованиям, ассоциируется с более высокими учебными результатами, в то время как во многих других исследованиях такой связи не прослеживается. Кроме того, эта взаимосвязь, как представляется, варьируется в зависимости от уровней средних результатов тестов. Применительно к низким результатам тестов уменьшение числа учащихся, приходящихся на одного учителя, оказывает позитивное воздействие на учебные результаты, однако в случае более высоких результатов тестов увеличение числа учителей, ведущее к снижению показателя СУУ, дает лишь ограниченный эффект. По этим причинам был выбран показатель доли учащихся, доучившихся до пятого класса, в качестве более надежного косвенного показателя учебных результатов и, соответственно, компонента качества образования в индексе развития образования⁶.

6. Другая причина заключается в том, что, в отличие от соотношения числа учащихся к числу учителей число учащихся, доучившихся до определенного класса, как и другие компоненты ИРО, варьируется от 0% до 100%. Поэтому использование в ИРО показателя доли учащихся, доучившихся до пятого класса, позволяет избежать необходимости изменения шкалы данных.

Гендерные аспекты

Четвертый компонент ИРО измеряется с помощью композитного индекса, а именно: гендерно-ориентированного индекса ОДВ (ГОИ). В идеале ГОИ должен в полной мере отражать гендерно-ориентированную цель ОДВ, которая сформулирована как «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». Таким образом, определяются две подцели: гендерный паритет (обеспечение равного участия мальчиков и девочек в начальном и среднем образовании) и гендерное равенство (обеспечение равенства в сфере образования между девочками и мальчиками).

Измерение достижения первой подцели осуществляется с помощью индекса гендерного паритета (ИГП) для брутто-коэффициента охвата (БКО) начальным и средним образованием. Определение, измерение и мониторинг гендерного равенства в образовании является трудным делом, поскольку оно включает как количественные, так и качественные аспекты (см. главу 2; UNESCO, 2003). Измерение результатов в разбивке по признаку пола, что также является одним из аспектов гендерного равенства, по существу необходимо 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 отношении грамотности 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 уровня грамотности взрослых. Это означает, что в случае гендерной цели ОДВ такой показатель, как ГОИ, не в полной мере отражает аспект равенства.

Когда ИГП выражается в виде соотношения числа лиц женского пола к числу лиц мужского пола в показателях охвата образованием или уровня грамотности, он может превышать 1, если 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, стандартная формула Ж/М инвертируется в формулу М/Ж. Математически это позволяет решить задачу включения ГОИ в ИРО (где все компоненты имеют теоретический предел в 1 или 100%), сохраняя при этом возможность с помощью ГОИ показывать гендерные диспропорции.

Диаграмма 4 Расчет «трансформированного» ИГП

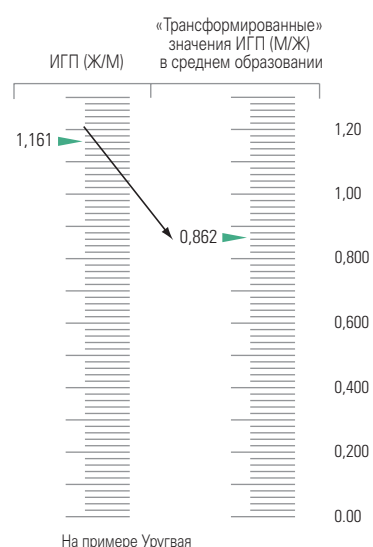
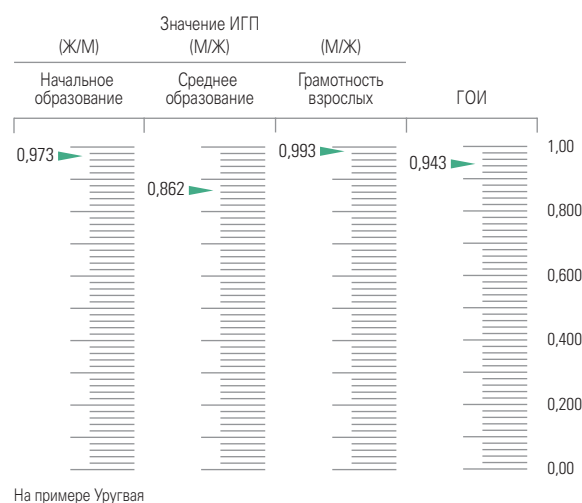
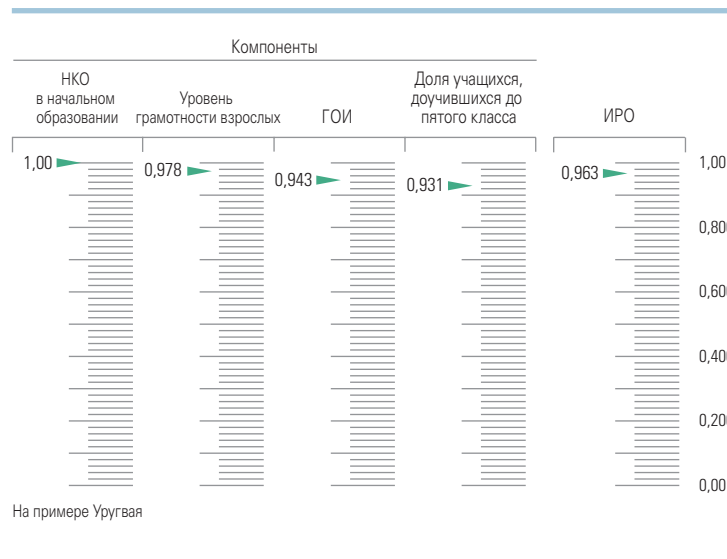


Диаграмма 5 Расчет ГОИ



На диаграмме 4 показано, каким образом с помощью «трансформированных» значений ИГП удается выявлять гендерные диспропорции, неблагоприятные для лиц мужского пола. После расчета всех трех значений ИГП и их преобразования, в случае необходимости, в «трансформированные» значения ИГП (от 0 до 1), получают композитный ГОИ путем расчета простой средней величины трех ИГП, каждый из которых имеет одинаковый вес.

Диаграмма 6 Расчет ИРО



На диаграмме 5 показан такой расчет для Уругвая с использованием данных за учебный год, закончившийся в 2006 г. ИГП в начальном образовании, среднем образовании и в рамках программ образования взрослых составляли, соответственно, 0,973, 1,161 и 1,007, что в результате дает значение ГОИ, равное 0,943.

$$\begin{aligned} \text{ГОИ} &= 1/3 (\text{ИГП в начальном образовании}) \\ &+ 1/3 (\text{«трансформированное» значение ИГП в среднем образовании}) \\ &+ 1/3 (\text{«трансформированное» значение ИГП в образовании взрослых}) \\ \text{ГОИ} &= 1/3 (0,973) + 1/3 (0,862) + 1/3 (0,993) = 0,943 \end{aligned}$$

Расчет индекса развития образования для всех (ИРО)

ИРО представляет собой среднее арифметическое значение четырех компонентов – общего НКО в начальном образовании, уровня образования взрослых, ГОИ и доли учащихся, доучившихся до пятого класса. Будучи простым средним показателем, ИРО может скрывать значительные вариации между его компонентами: например,

результаты в отношении целей, в реализации которых страна достигла меньшего прогресса, могут нивелировать ее больший прогресс в достижении других целей. Однако поскольку все цели ОДВ в равной степени важны, такой комплексный показатель, как ИРО, является весьма полезным, давая информацию для политической дискуссии о приоритетности всех целей ОДВ и отражая синергию между ними.

Для расчета ИРО, как это показано на диаграмме 6, в качестве примера снова взят Уругвай. Показатели общего НКО в начальном образовании, уровня грамотности взрослых и ГОИ приводятся за 2006 г., а доли учащихся, доучившихся до пятого класса, – за 2005 г. Их значения составляли, соответственно: 1,00, 0,878, 0,943 и 0,931, что в результате дает значение ИРО, равное 0,963:

$$\begin{aligned} \text{ИРО} &= 1/4 (\text{общий НКО в начальном образовании}) \\ &+ 1/4 (\text{уровень грамотности взрослых}) \\ &+ 1/4 (\text{ГОИ}) \\ &+ 1/4 (\text{доля учащихся, доучившихся до 5 класса}) \\ \text{ИРО} &= 1/4 (1,00) + 1/4 (0,978) + 1/4 (0,943) \\ &+ 1/4 (0,931) = 0,963. \end{aligned}$$

Источники данных и охват стран

Все данные, используемые для расчета ИРО за учебный год, закончившийся в 2006 г., взяты из статистических таблиц Приложения к настоящему докладу или из базы данных Статистического института ЮНЕСКО (СИЮ), за одним исключением. Данные о грамотности взрослых в ряде стран ОЭСР, которые не ответили на ежегодное обследование СИЮ в области грамотности, основаны на результатах Европейского обследования трудовых ресурсов.

В настоящий анализ включены только 129 стран, в отношении которых имеется полный набор показателей, необходимых для расчета ИРО. Таким образом, многие страны не охвачены ИРО, включая ряд уязвимых государств и стран со слабыми системами статистики в области образования. Данное обстоятельство, наряду с исключением из этого анализа целей 1 и 3, означает, что ИРО не позволяет получить полностью всеобъемлющую глобальную картину достижений в области ОДВ.

Таблица 1 Индекс развития ОДВ и его компоненты, 2006 г.

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/территории	ИРО	Общий НКО в начальном образовании ¹	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до пятого класса
Высокий уровень ИРО						
1	Казахстан	0,995	0,990	0,996	0,993	1,000
2	Япония ³	0,994	0,998	0,992	0,998	0,990
3	Германия ²	0,994	0,996	1,000	0,992	0,989
4	Норвегия ²	0,994	0,981	1,000	0,996	0,999
5	Соединенное Королевство ²	0,993	0,996	0,998	0,989	0,990
6	Италия	0,992	0,994	0,988	0,991	0,995
7	Дания ²	0,992	0,986	1,000	0,991	0,990
8	Франция ²	0,991	0,993	0,988	0,995	0,990
9	Люксембург ²	0,989	0,987	0,990	0,983	0,996
10	Хорватия	0,989	0,989	0,986	0,983	0,997
11	Новая Зеландия ³	0,989	0,995	0,988	0,982	0,990
12	Исландия ²	0,988	0,976	1,000	0,987	0,991
13	Словения	0,988	0,968	0,997	0,997	0,989
14	Финляндия ²	0,987	0,970	1,000	0,985	0,994
15	Австрия ²	0,987	0,974	1,000	0,985	0,990
16	Кипр ²	0,987	0,995	0,976	0,985	0,991
17	Нидерланды ²	0,986	0,982	0,987	0,985	0,990
18	Испания	0,985	0,997	0,974	0,969	1,000
19	Швеция ²	0,984	0,949	1,000	0,997	0,990
20	Республика Корея ³	0,984	0,985	0,991	0,967	0,993
21	Греция	0,984	0,997	0,970	0,982	0,986
22	Куба	0,981	0,970	0,998	0,986	0,972
23	Аруба	0,981	0,995	0,981	0,980	0,967
24	Польша ²	0,981	0,963	0,983	0,990	0,986
25	Эстония	0,980	0,969	0,998	0,985	0,969
26	Израиль ²	0,980	0,970	0,971	0,984	0,995
27	Бельгия ²	0,979	0,975	0,990	0,987	0,964
28	Венгрия ²	0,979	0,946	1,000	0,993	0,978
29	Чешская Республика ²	0,979	0,925	0,999	0,993	0,998
30	Швейцария ²	0,976	0,935	1,000	0,980	0,990
31	б. ю. Респ. Македония	0,976	0,972	0,968	0,981	0,982
32	Кыргызстан	0,976	0,935	0,993	0,990	0,986
33	Ирландия ²	0,976	0,949	0,994	0,975	0,985
34	Сейшельские Острова	0,974	0,995	0,918	0,991	0,990
35	Латвия	0,972	0,922	0,998	0,986	0,981
36	Бруней-Даруссалам	0,972	0,974	0,946	0,970	0,998
37	Таджикистан	0,971	0,973	0,996	0,927	0,987
38	Словакия ²	0,971	0,921	0,996	0,991	0,974
39	Литва	0,970	0,920	0,997	0,996	0,967
40	Грузия ³	0,970	0,903	0,998	0,977	1,000
41	Беларусь	0,969	0,899	0,997	0,987	0,992
42	Португалия	0,969	0,992	0,946	0,947	0,990
43	Армения	0,967	0,907	0,995	0,974	0,994
44	Тонга	0,967	0,984	0,992	0,970	0,921
45	Малайзия	0,965	0,999	0,915	0,952	0,993
46	Румыния	0,965	0,955	0,976	0,991	0,937
47	Уругвай	0,963	1,000	0,978	0,943	0,931
48	Болгария	0,963	0,938	0,983	0,981	0,948
49	Мальдивские Острова	0,959	0,980	0,970	0,966	0,921
50	Бахрейн	0,959	0,994	0,883	0,971	0,989
51	Аргентина	0,956	0,991	0,976	0,961	0,897
52	Объединенные Араб. Эмираты	0,956	0,951	0,898	0,984	0,991
53	Мексика	0,956	0,994	0,917	0,969	0,944
54	Мальта	0,955	0,935	0,914	0,980	0,990
55	Монголия	0,952	0,972	0,974	0,954	0,909
56	Албания	0,952	0,936	0,990	0,981	0,899
Средний уровень ИРО						
57	Республика Молдова	0,948	0,852	0,992	0,979	0,970
58	Азербайджан	0,948	0,854	0,993	0,972	0,973
59	Макао (Китай)	0,947	0,913	0,929	0,955	0,990
60	Маврикий	0,946	0,950	0,870	0,975	0,989
61	Барбадос ³	0,943	0,962	0,884	0,980	0,946
62	Иордания	0,943	0,937	0,927	0,960	0,947
63	Сент-Люсия ²	0,942	0,988	0,901	0,921	0,959
64	Тринидад и Тобаго	0,941	0,894	0,986	0,974	0,910
65	Панама	0,941	0,991	0,932	0,960	0,880

Таблица 1

Таблица 1 (продолжение)

Рейтинг в соответствии с уровнем ИРО	Страны/территории	ИРО	Общий НКО в начальном образовании ¹	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до пятого класса
Средний уровень ИРО						
66	Кувейт	0,935	0,885	0,933	0,966	0,958
67	Катар	0,935	0,982	0,898	0,988	0,871
68	Парагвай	0,935	0,949	0,936	0,977	0,877
69	Венесуэла, Б. Р.	0,934	0,932	0,930	0,954	0,920
70	Перу	0,931	0,990	0,887	0,951	0,895
71	Индонезия	0,925	0,984	0,910	0,963	0,844
72	Фиджи ³	0,921	0,942	0,929	0,953	0,860
73	Багамские Острова ³	0,921	0,884	0,958	0,990	0,850
74	Эквадор	0,919	0,994	0,924	0,986	0,773
75	Боливия	0,915	0,963	0,898	0,950	0,848
76	Белиз ³	0,913	0,991	0,769	0,970	0,922
77	Палестинские А. Т.	0,913	0,798	0,924	0,949	0,981
78	Турция	0,909	0,914	0,881	0,873	0,969
79	Колумбия	0,905	0,920	0,923	0,962	0,817
80	Бразилия	0,901	0,956	0,896	0,948	0,805
81	Сент-Винсент и Гренадины ²	0,901	0,925	0,881	0,917	0,880
82	Тунис	0,900	0,974	0,769	0,891	0,967
83	Южная Африка	0,898	0,934	0,876	0,958	0,824
84	Мьянма	0,895	0,996	0,899	0,969	0,715
85	Алжир	0,888	0,977	0,746	0,880	0,952
86	Филиппины	0,888	0,920	0,933	0,960	0,740
87	Ливан ³	0,887	0,830	0,883	0,924	0,909
88	Гондурас	0,887	0,970	0,826	0,916	0,834
89	Оман	0,885	0,765	0,837	0,938	1,000
90	Кабо-Верде	0,883	0,884	0,830	0,898	0,919
91	Египет	0,877	0,960	0,714	0,867	0,968
92	Ботсвана	0,867	0,841	0,821	0,980	0,825
93	Сальвадор	0,867	0,957	0,836	0,954	0,721
94	Намибия	0,865	0,764	0,876	0,951	0,868
95	Сан-Томе и Принсипи	0,857	0,977	0,875	0,935	0,641
96	Свазиленд	0,847	0,785	0,796	0,966	0,841
97	Замбия	0,842	0,935	0,680	0,861	0,893
98	Доминиканская Респ.	0,824	0,797	0,888	0,925	0,684
99	Гватемала	0,819	0,961	0,725	0,901	0,689
100	Кения	0,816	0,762	0,736	0,937	0,829
Низкий уровень ИРО						
101	Никарагуа	0,799	0,914	0,801	0,946	0,537
102	Индия	0,794	0,961	0,652	0,834	0,730
103	Лесото	0,788	0,727	0,822	0,866	0,737
104	Камбоджа	0,778	0,899	0,756	0,833	0,622
105	Бутан	0,777	0,799	0,543	0,833	0,932
106	Ирак	0,768	0,774	0,741	0,750	0,806
107	Бурунди	0,757	0,748	0,593	0,808	0,879
108	Лаосская Народно-Дем. Респ.	0,753	0,837	0,725	0,830	0,620
109	Бангладеш	0,753	0,921	0,525	0,914	0,651
110	Непал	0,738	0,801	0,552	0,815	0,785
111	Мадагаскар	0,737	0,960	0,707	0,921	0,358
112	Малави	0,735	0,918	0,709	0,870	0,442
113	Нигерия	0,725	0,650	0,710	0,815	0,726
114	Руанда	0,712	0,841	0,649	0,898	0,458
115	Мавритания	0,695	0,799	0,552	0,856	0,574
116	Того	0,686	0,827	0,532	0,641	0,746
117	Джибути ³	0,684	0,383	0,703	0,750	0,899
118	Пакистан	0,652	0,656	0,542	0,714	0,697
119	Сенегал	0,643	0,722	0,420	0,779	0,650
120	Бенин	0,643	0,822	0,397	0,637	0,715
121	Йемен	0,643	0,754	0,573	0,581	0,663
122	Мозамбик	0,622	0,760	0,438	0,713	0,576
123	Эритрея ³	0,621	0,475	0,576	0,695	0,737
124	Гвинея	0,608	0,727	0,295	0,600	0,809
125	Эфиопия	0,598	0,723	0,359	0,667	0,644
126	Мали	0,570	0,605	0,229	0,633	0,812
127	Буркина-Фасо	0,538	0,478	0,260	0,688	0,725
128	Нигер	0,470	0,441	0,298	0,575	0,565
129	Чад	0,408	0,604	0,257	0,440	0,332

Примечания: Данные, выделенные голубым цветом, означают наличие гендерных диспропорций не в пользу мальчиков/мужчин, особенно на ступени среднего образования.

1. Общий НКО в начальном образовании включает детей начального школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.

2. Уровень грамотности взрослых является косвенным показателем, в основе которого лежит результативность обучения, то есть доля взрослого населения, имеющего по меньшей мере полное начальное образование.

3. Уровни грамотности взрослых являются неофициальными оценочными данными СИО.

Источники: Приложение, статистические таблицы 2, 5, 7 и 8; база данных СИО; косвенные показатели грамотности для европейских стран: European Commission (2007a).

Таблица 2 Рейтинг стран в соответствии с уровнем ИРО и его компонентов, 2006 г.

Страны/территории	ИРО	Общий НКО в начальном образовании ¹	Уровень грамотности взрослых	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до пятого класса
Высокий уровень ИРО					
Казахстан	1	23	21	7	3
Япония ³	2	7	1	10	33
Германия ²	3	3	28	1	20
Норвегия ²	4	33	1	4	5
Соед. Королевство ²	5	8	14	19	20
Италия	6	15	34	12	11
Дания ²	7	27	1	13	20
Франция ²	8	17	35	6	20
Люксембург ²	9	26	31	34	9
Хорватия	10	24	37	35	8
Новая Зеландия ³	11	11	33	36	20
Исландия ²	12	37	1	23	17
Словения	13	50	18	2	35
Финляндия ²	14	47	1	27	12
Австрия ²	15	41	1	29	20
Кипр ²	16	10	45	31	19
Нидерланды ²	17	31	36	28	20
Испания	18	5	47	60	4
Швеция ²	19	63	1	3	20
Республика Корея ³	20	28	29	61	15
Греция	21	4	49	37	39
Куба	22	48	11	25	48
Аруба	23	9	41	44	53
Польша ²	24	51	39	18	38
Эстония	25	49	12	30	51
Израиль ²	26	46	48	32	10
Бельгия ²	27	38	32	21	56
Венгрия ²	28	66	1	8	45
Чешская Респ. ²	29	78	10	9	6
Швейцария ²	30	73	1	42	20
б. ю. Респ. Македония	31	44	51	38	42
Кыргызстан	32	72	25	16	40
Ирландия ²	33	65	23	50	41
Сейшельские О-ва	34	12	66	11	20
Латвия	35	79	13	24	43
Бруней-Даруссалам	36	40	54	56	7
Таджикистан	37	42	20	89	37
Словакия ²	38	81	19	15	46
Литва	39	84	17	5	55
Грузия ³	40	90	15	47	1
Беларусь	41	92	16	22	16
Португалия	42	18	53	83	20
Армения	43	89	22	52	13
Тонга	44	29	26	57	69
Малайзия	45	2	68	77	14
Румыния	46	60	44	14	64
Уругвай	47	1	42	85	66
Болгария	48	68	40	40	60
Мальдивские О-ва	49	34	50	63	68
Бахрейн	50	13	81	54	36
Аргентина	51	19	43	67	77
Объед. Араб. Эмираты	52	61	73	33	18
Мексика	53	14	67	59	63
Мальта	54	71	69	41	20
Монголия	55	43	46	74	73
Албания	56	70	30	39	75
Средний уровень ИРО					
Респ. Молдова	57	98	27	46	49
Азербайджан	58	97	24	53	47
Макао (Китай)	59	88	61	72	20
Маврикий	60	62	87	49	34
Барбадос ³	61	53	79	43	62
Иордания	62	69	62	69	61
Сент-Люсия ²	63	25	71	92	57
Тринидад и Тобаго	64	93	38	51	72
Панама	65	21	58	68	80
Средний уровень ИРО					
Кувейт	66	94	57	64	58
Катар	67	32	74	20	84
Парагвай	68	64	55	48	83
Венесуэла Б. Р.	69	76	59	75	70
Перу	70	22	78	79	78
Индонезия	71	30	70	65	89
Фиджи ³	72	67	60	76	86
Багамские Острова ³	73	96	52	17	87
Эквадор	74	16	63	26	101
Боливия	75	52	75	80	88
Белиз ³	76	20	96	55	67
Палестинские А. Т.	77	108	64	81	44
Турция	78	87	82	102	50
Колумбия	79	83	65	66	95
Бразилия	80	59	76	82	99
Ст-Винсент и Гренад ²	81	77	83	94	81
Тунис	82	39	97	100	54
Южная Африка	83	75	85	71	94
Мьянма	84	6	72	58	111
Алжир	85	35	99	101	59
Филиппины	86	82	56	70	103
Ливан ³	87	102	80	91	74
Гондурас	88	45	91	95	91
Оман	89	112	88	86	2
Кабо-Верде	90	95	90	99	71
Египет	91	57	104	104	52
Ботсвана	92	100	93	45	93
Сальвадор	93	58	89	73	109
Намбия	94	113	84	78	85
Сан-Томе и Принсипи	95	36	86	88	119
Свазиленд	96	110	95	62	90
Замбия	97	74	109	106	79
Доминик. Респ.	98	109	77	90	114
Гватемала	99	54	102	97	113
Кения	100	114	101	87	92
Низкий уровень ИРО					
Никарагуа	101	86	94	84	125
Индия	102	55	110	108	106
Лесото	103	119	92	105	104
Камбоджа	104	91	98	110	120
Бутан	105	106	117	109	65
Ирак	106	111	100	117	98
Бурунди	107	117	112	114	82
Лаосская НДР	108	101	103	111	121
Бангладеш	109	80	120	96	116
Непал	110	105	115	112	100
Мадагаскар	111	56	107	93	128
Малави	112	85	106	103	127
Нигерия	113	123	105	113	107
Руанда	114	99	111	98	126
Мавритания	115	107	116	107	123
Того	116	103	119	123	102
Джибути ³	117	129	108	116	76
Пакистан	118	122	118	118	112
Сенегал	119	121	122	115	117
Бенин	120	104	123	124	110
Йемен	121	116	114	127	115
Мозамбик	122	115	121	119	122
Эритрея ³	123	127	113	120	105
Гвинея	124	118	126	126	97
Эфиопия	125	120	124	122	118
Мали	126	124	129	125	96
Буркина-Фасо	127	126	127	121	108
Нигер	128	128	125	128	124
Чад	129	125	128	129	129

Примечания:

- Общий НКО в начальном образовании включает детей начального школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.
- Уровень грамотности взрослых является косвенным показателем, в основе которого лежит результативность обучения, то есть доля взрослого населения, имеющего по меньшей мере полное начальное образование.
- Уровни грамотности взрослых являются неофициальными оценочными данными СИЮ.

Источники: Приложение, статистические таблицы 2, 5, 7 и 8; база данных СИЮ; косвенные показатели грамотности для европейских стран: European Commission (2007a).

Таблица 3 Изменение ИРО и его компонентов в период 1999-2006 гг.

Страны/территории	Индекс развития ОДВ (ИРО)		Вариации 1999-2006 гг. (в относительном выражении)	Изменение в компонентах ИРО в 1999-2005 гг. (% в относительном выражении)			
	1999 г.	2006 г.		Общий НКО в начальном образовании ¹ (%)	Уровень грамотности взрослых (%)	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ (ГОИ)	Доля учащихся, доучившихся до пятого класса
Италия	0,984	0,992	0,8	-0,4	0,4	0,1	3,0
Хорватия	0,970	0,989	2,0	7,6	0,5	0,2	0,0
Кипр ²	0,971	0,987	1,6	1,6	0,8	0,8	3,1
Куба	0,974	0,981	0,8	-2,2	0,0	1,9	3,7
Аруба	0,974	0,981	0,8	1,6	0,8	0,7	-0,1
Эстония	0,991	0,980	-1,1	-3,0	0,0	1,0	-2,2
Венгрия ²	0,982	0,979	-0,3	-2,5	0,0	0,4	1,1
Кыргызстан	0,965	0,976	1,1	-0,8	0,6	0,5	4,3
Латвия	0,983	0,972	-1,1	-6,4	0,0	0,6	1,2
Литва	0,991	0,970	-2,1	-6,2	0,0	0,4	-2,6
Румыния	0,978	0,965	-1,3	-4,4	0,3	0,9	-2,1
Болгария	0,971	0,963	-0,8	-5,1	0,1	-0,2	2,0
Бахрейн	0,944	0,959	1,6	0,8	2,0	2,0	1,5
Аргентина	0,963	0,956	-0,7	-0,6	0,4	-1,7	-0,6
Об. Араб. Эмираты	0,887	0,956	7,8	16,6	6,9	1,6	7,3
Монголия	0,920	0,952	3,5	6,4	-0,4	4,1	4,2
Албания	0,960	0,952	-0,8	-0,9	0,3	-0,2	-2,7
Республика Молдова	0,960	0,948	-1,2	-6,7	0,7	-0,8	1,7
Азербайджан	0,951	0,948	-0,3	-0,1	0,6	-2,3	0,8
Маврикий	0,927	0,946	2,1	4,9	3,2	1,3	-0,6
Сент-Люсия	0,922	0,942	2,2	1,6	0,0	0,7	6,5
Панама	0,942	0,941	-0,2	2,2	1,5	-0,2	-4,3
Парагвай	0,909	0,935	2,9	-1,7	1,5	1,0	12,3
Венесуэла, Б. Р.	0,910	0,934	2,7	7,1	0,0	2,5	1,4
Фиджи ³	0,936	0,921	-1,6	-4,6	0,0	-0,1	-1,7
Эквадор	0,913	0,919	0,7	0,4	1,6	0,5	0,4
Боливия	0,894	0,915	2,3	0,4	3,5	2,4	3,1
Белиз	0,866	0,913	5,5	3,8	0,0	0,8	18,6
Южная Африка	0,855	0,898	5,0	-5,3	3,8	1,4	27,3
Намибия	0,864	0,865	0,1	4,1	3,0	0,1	-5,9
Свазиленд	0,829	0,847	2,2	5,0	0,0	-0,6	5,2
Замбия	0,748	0,842	12,5	37,1	0,0	4,2	10,8
Доминиканская Респ.	0,850	0,824	-3,1	-6,3	2,1	-0,2	-8,8
Гватемала	0,734	0,819	11,6	15,1	4,9	6,1	23,1
Никарагуа	0,749	0,799	6,7	14,2	4,4	0,2	10,8
Лесото	0,742	0,788	6,2	26,0	0,0	4,6	-0,4
Ирак	0,744	0,768	3,2	-8,4	0,0	2,0	22,9
Бангладеш	0,725	0,753	3,7	6,7	10,5	0,0	0,2
Непал	0,603	0,738	22,5	19,7	13,6	20,6	35,3
Малави	0,731	0,735	0,5	-7,2	9,0	9,4	-9,6
Мавритания	0,666	0,695	4,5	24,3	7,8	3,3	-15,4
Йемен	0,585	0,643	9,9	34,0	24,3	32,0	-24,2
Мозамбик	0,495	0,622	25,6	45,1	10,3	12,8	35,0
Эфиопия	0,454	0,598	31,7	107,9	35,1	4,4	14,0
Чад	0,426	0,408	-4,2	18,1	0,0	14,0	-39,7

Примечания:

1. Общий НКО в начальном образовании включает детей начального школьного возраста, которые охвачены начальным или средним школьным образованием.
2. Уровень грамотности взрослых является косвенным показателем, в основе которого лежит результативность обучения, то есть доля взрослого населения, имеющего по меньшей мере полное начальное образование.
3. Уровни грамотности взрослых являются неофициальными оценочными данными СИУ.

Источники: Приложение, статистические таблицы 2, 5, 7 и 8; база данных СИУ; косвенные показатели грамотности для европейских стран: European Commission (2007a).

Глобальные и региональные модели принятия решений в области образования

Управленческие реформы в области образования связаны с перераспределением полномочий в отношении принятия решений на различных уровнях управления. Эти меры затрагивают роль родителей, учителей, гражданских служащих и политиков на местном и национальном уровнях. Они касаются широкого круга вопросов, начиная от финансирования до надзора за деятельностью школ, разработки учебных программ, а также набора учителей и решения соответствующих управленческих задач. Доминирующей темой в реформах управления является децентрализация. Что это означает на практике для места принятия решений? Определение соответствий для 184 стран, которое описывается в приводимой вставке, позволяет выявить некоторые общие модели для уровней принятия решений, как показано в таблице 1. Один из явных выводов заключается в том, что даже в номинально децентрализованных структурах центральное правительство продолжает играть ключевую роль в различных областях, связанных с предоставлением образовательных услуг, в частности, в разработке учебных программ и учебных материалов, в решении вопросов, касающихся учителей, и управленческих задач, в определении финансирования. Самые различные роли играют и другие участники, включая местные органы управления, школы и общины. Среди других выводов можно отметить следующие:

- В большинстве стран центральное правительство по-прежнему берет на себя ответственность за разработку учебных программ и подготовку учебных материалов. В двух третях стран Центральной и Восточной Европы, а также Северной Америки и Западной Европы учебные программы совместно разрабатываются школами и учителями на основе общих рамок, установленных центральным правительством.
- Центральное правительство продолжает играть важную роль во многих аспектах управления и руководства, касающихся учителей, особенно в отношении стандартов профессиональной подготовки, уровней заработной платы и условий

службы. Организация и проведение подготовки учителей осуществляются центральным правительством в 68 из 76 стран, по которым имеется соответствующая информация.

- Когда вопросы набора, назначения и распределения учителей решаются не централизованно, что имеет место приблизительно в половине рассмотренных случаев, эта административная функция обычно выполняется рядом провинциальных или муниципальных органов управления. В одной четверти стран Латинской Америки и Карибского бассейна полномочия по принятию решений в этой области распределяются между различными управленческими уровнями. Как правило, школы играют незначительную роль в решении управленческих вопросов, касающихся учителей.
- Решения, касающиеся инфраструктуры, размещения школ и других вопросов, связанных с открытием и закрытием школ, принимаются на всех уровнях управления. Эти решения могут исходить от одного уровня управления, а бюджет для их реализации определяются на другом. Например, в Гамбии, Латвии, Непале, Сирийской Арабской Республике, Хорватии и Эстонии крупнейшим источником капитальных средств является центральное правительство, тогда как решения относительно школьной инфраструктуры принимаются на муниципальном или провинциальном уровне.
- Надзор за работой школ и их инспектирование в большинстве стран осуществляется на национальном или на муниципальном уровне.
- Центральное правительство является главным источником финансирования начальных школ более чем в трех четвертях стран, охваченных обзором. Несмотря на то, что в некоторых странах финансовая ответственность возлагается на провинции (7% случаев) или муниципалитеты (13%), это не препятствует участию в решении

этих вопросов органов высокого уровня, относящихся к центральному правительству. Муниципалитеты отвечают за расходование выделенных средств в одной трети стран, в отношении которых проводилось обследование, причем в основном это развитые страны или страны с переходной экономикой.

- Участие родителей в управлении и руководстве работой школ в большинстве стран, как правило, ограничивается обеспечением дополнительного финансирования и, в частности в странах Африки к югу от Сахары, оказанием поддержки школьному строительству.

Хотя эти общие закономерности достаточно информативны, необходимо глубже понять, как принимаются решения, кем и для какой цели в конкретном контексте. Решения порой принимаются на нескольких уровнях, и эти схемы не являются статичными – страны с децентрализованным предоставлением образовательных услуг могут впоследствии вновь придать им централизованный характер. Особое значение для настоящего доклада, как отмечается в главе 3, имеет то, что характер принятия решений в конкретном контексте может оказывать значительное влияние на возможности получения образования, которые имеются у бедного населения.

Вставка 1 Определение уровней принятия решений в начальном образовании

Международное бюро просвещения ЮНЕСКО (ЮНЕСКО-МБП) собрало в отношении 184 стран данные о руководстве, управлении и финансировании в системе формального образования, уделив особое внимание вопросу о том, кто принимает ключевые решения. Региональные подборки материалов страновых докладов, подготовленные для настоящего доклада и имеющиеся в онлайн-доступе (www.efareport.unesco.org), были использованы для составления базы данных об уровнях принятия решений и ответственности в начальном образовании в шести ключевых областях:

- учебные программы и учебные материалы;
- вопросы подготовки, управления и условий занятости учителей;
- школьная инфраструктура;
- надзор и инспектирование школ;
- механизмы финансирования;
- администрация/управление.

Для каждой функции база данных определяет уровень, на котором принимаются решения, указывая, в

частности, происходит ли процесс принятия решений на нескольких уровнях. Определены пять уровней полномочий по принятию решений: центральное правительство, правительство субнационального уровня (штата, провинции, региона или губернии), местный орган управления (округа, муниципалитета или другого территориального деления), школьные советы или другие школьные органы самоуправления, а также негосударственные структуры (включая частный сектор, неправительственные организации, общины и доноров помощи). В таблице 1, представленной в настоящем Приложении, приводится сводка некоторых показателей, имеющихся в базе данных.

ЮНЕСКО-МБП осуществила сбор информации для этой базы данных из целого ряда источников, включая свою собственную базу данных «Всемирные данные по образованию за 2006/2007 гг.» и серию «Национальные доклады» за 2004 г., а также такие источники, как веб-сайты министерств образования, обзоры Всемирного банка в отношении государственных расходов, отчеты региональных банков развития и доклады по образованию, подготовленные различными международными организациями.

Таблица 1 Уровни принятия решений в начальном образовании в разбивке по функциям и регионам (данные за 2006/2007 гг.)

	Центральное правительство	Правительство субнационального уровня ¹	Местный орган управления ²	Школа ³	Совместная ответственность ⁴	Негосударственные структуры ⁵	Число стран в выборке
Учебные программы и учебные материалы							
Разработка/пересмотр учебных программ							
Арабские государства (20)	14	0	0	0	0	0	14
Центральная и Восточная Европа (20)	4	1	0	0	9	0	14
Центральная Азия (9)	3	1	0	0	2	0	6
Восточная Азия и Тихий океан (33)	11	2	0	0	2	0	15
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	17	0	0	0	5	0	22
Северная Америка и Западная Европа (26)	5	1	0	0	11	0	17
Южная и Западная Азия (9)	8	0	0	0	0	0	8
Африка к югу от Сахары (45)	28	1	0	0	0	0	29
Всего	90	6	0	0	29	0	125
Разработка учебных материалов							
Арабские государства (20)	15	0	0	0	0	0	15
Центральная и Восточная Европа (20)	2	0	0	0	0	0	2
Центральная Азия (9)	5	0	0	0	0	0	5
Восточная Азия и Тихий океан (33)	7	0	1	0	0	0	8
Латинская Америка и Карибский бас. (41)	6	0	0	0	0	0	6
Северная Америка и Западная Европа (26)	4	0	0	0	0	0	4
Южная и Западная Азия (9)	7	0	0	0	0	0	7
Африка к югу от Сахары (45)	15	0	0	0	0	0	15
Всего	61	0	1	0	0	0	62
Учителя							
Подготовка учителей							
Арабские государства (20)	7	0	0	0	0	0	7
Центральная и Восточная Европа (20)	7	0	0	0	0	0	7
Центральная Азия (9)	4	0	1	0	0	0	5
Восточная Азия и Тихий океан (33)	9	1	0	0	0	0	10
Латинская Америка и Карибский бас. (41)	17	0	0	0	2	0	19
Северная Америка и Западная Европа (26)	3	2	0	0	0	0	5
Южная и Западная Азия (9)	5	0	0	0	0	0	5
Африка к югу от Сахары (45)	16	2	0	0	0	0	18
Всего	68	5	1	0	2	0	76
Подготовка без отрыва от работы							
Арабские государства (20)	9	0	0	0	0	0	9
Центральная и Восточная Европа (20)	6	0	0	0	1	0	7
Центральная Азия (9)	2	0	1	0	0	0	3
Восточная Азия и Тихий океан (33)	3	0	1	0	0	0	4
Латинская Америка и Карибский бас. (41)	7	1	0	1	0	0	9
Северная Америка и Западная Европа (26)	4	2	1	0	1	0	8
Южная и Западная Азия (9)	2	0	0	0	0	0	2
Африка к югу от Сахары (45)	15	4	0	0	0	0	19
Всего	48	7	3	1	2	0	61

Таблица 1 (продолжение)

	Центральное правительство	Правительство субнационального уровня ¹	Местный орган управления ²	Школа ³	Совместная ответственность ⁴	Негосударственные структуры ⁵	Число стран в выборке
Управленческие вопросы, касающиеся учителей (набор, назначение, увольнение, распределение, повышение по службе, перевод на другую должность, дисциплинарные вопросы)							
Арабские государства (20)	0	3	0	0	0	0	3
Центральная и Восточная Европа (20)	0	0	0	1	0	0	1
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан (33)	1	0	1	2	0	0	4
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	10	1	1	0	4	0	16
Северная Америка и Западная Европа (26)	2	2	4	0	0	0	8
Южная и Западная Азия (9)	2	0	1	0	0	0	3
Африка к югу от Сахары (45)	11	1	2	0	2	0	16
Всего	26	7	9	3	6	0	51
Определение уровней заработной платы и других условий службы учителей (надбавки, отпуска и каникулы, повышение по службе)							
Арабские государства (20)	3	0	0	0	0	0	3
Центральная и Восточная Европа (20)	4	0	0	0	2	0	6
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	1	0	1
Восточная Азия и Тихий океан (33)	1	1	0	0	0	0	2
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	12	0	1	0	0	0	13
Северная Америка и Западная Европа (26)	6	2	0	0	0	0	8
Южная и Западная Азия (9)	1	1	0	0	0	0	2
Африка к югу от Сахары (45)	9	0	0	0	0	0	9
Всего	36	4	1	0	3	0	44

Инфраструктура							
Создание/открытие и закрытие школ, определение размещения школ							
Арабские государства (20)	5	2	2	0	0	0	9
Центральная и Восточная Европа (20)	0	0	7	0	0	0	7
Центральная Азия (9)	0	0	2	0	0	0	2
Восточная Азия и Тихий океан (33)	1	0	2	0	0	0	3
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	4	1	5	0	0	0	10
Северная Америка и Западная Европа (26)	0	2	7	0	0	0	9
Южная и Западная Азия (9)	0	0	1	0	0	0	1
Африка к югу от Сахары (45)	3	2	3	0	0	0	8
Всего	13	7	29	0	0	0	49

Надзор							
Практика надзора за работой школ/инспектирования⁶							
Арабские государства (20)	2	1	6	0	0	0	9
Центральная и Восточная Европа (20)	5	0	5	0	0	0	10
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан (33)	2	0	2	0	0	0	4
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	11	0	2	0	0	0	13
Северная Америка и Западная Европа (26)	3	1	3	0	0	0	7
Южная и Западная Азия (9)	0	1	1	0	0	0	2
Африка к югу от Сахары (45)	9	2	8	0	1	0	20
Всего	32	5	27	0	1	0	65

Таблица 1 (продолжение)

	Центральное правительство	Правительство субнационального уровня ¹	Местный орган управления ²	Школа ³	Совместная ответственность ⁴	Негосударственные структуры ⁵	Число стран в выборке
Арабские государства (20)	15	0	0	0	0	0	15
Центральная и Восточная Европа (20)	9	1	6	0	0	0	16
Центральная Азия (9)	2	0	6	0	0	0	8
Восточная Азия и Тихий океан (33)	14	2	0	0	0	1	17
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	20	1	0	0	1	0	22
Северная Америка и Западная Европа (26)	11	4	4	0	0	0	19
Южная и Западная Азия (9)	4	1	0	0	0	0	5
Африка к югу от Сахары (45)	24	0	0	0	0	0	24
Всего	99	9	16	0	1	1	126
Капитальные расходы							
Арабские государства (20)	6	0	1	0	0	0	7
Центральная и Восточная Европа (20)	2	0	3	0	0	0	5
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан (33)	1	0	2	3	0	1	7
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	6	0	0	0	2	0	8
Северная Америка и Западная Европа (26)	2	0	8	0	0	0	10
Южная и Западная Азия (9)	2	1	0	0	0	1	4
Африка к югу от Сахары (45)	6	0	0	0	0	5	11
Всего	25	1	14	3	2	7	52
Расходы на персонал							
Арабские государства (20)	5	0	0	0	0	0	5
Центральная и Восточная Европа (20)	8	0	1	0	0	0	9
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан (33)	4	1	0	0	0	0	5
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	16	1	0	0	0	0	17
Северная Америка и Западная Европа (26)	6	4	1	1	0	0	12
Южная и Западная Азия (9)	3	1	0	0	0	0	4
Африка к югу от Сахары (45)	22	0	1	0	0	0	23
Всего	64	7	3	1	0	0	75
Арабские государства (20)	5	0	1	0	0	0	6
Центральная и Восточная Европа (20)	1	0	8	0	0	0	9
Центральная Азия (9)	0	0	0	0	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан (33)	1	0	1	3	0	0	5
Латинская Америка и Карибский бассейн (41)	10	0	1	0	0	0	11
Северная Америка и Западная Европа (26)	2	0	6	1	0	0	9
Южная и Западная Азия (9)	0	1	0	0	0	0	1
Африка к югу от Сахары (45)	10	0	0	0	0	2	12
Всего	29	1	17	4	0	2	53

1. Штат, провинция, регион или губерния.
2. Округ, муниципалитет или другое территориальное образование.
3. Школьные органы самоуправления или школьные советы.
4. Только в тех случаях, когда это конкретно указано.
5. Частный сектор, неправительственные организации, доноры помощи и другие негосударственные структуры.
6. Практика надзора/инспектирования в отличие от применения стандартов предполагает непосредственное участие школ.
7. Указывается уровень, обеспечивающий наибольшую долю финансирования.

Источники: UNESCO-IBE (2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2008e, 2008f, 2008g, 2008h).

Статистические таблицы*

Введение

Самые последние данные в отношении учащихся, студентов, преподавателей и расходов, представленные в приводимых ниже статистических таблицах, относятся к учебному году, который завершился в 2006 г.¹. Они основаны на результатах обзора, итоги которого были представлены Статистическому институту ЮНЕСКО (СИЮ) и обработаны им к концу мая 2008 г. Данные, полученные и обработанные после этой даты, будут использованы в следующем *Всемирном докладе по мониторингу ОДВ*. Небольшое число стран² представило данные по учебному году, закончившемуся в 2007 г. Эти данные выделены в статистических таблицах жирным шрифтом.

Указанные статистические данные, которые приводятся в разбивке по ступеням образования, относятся ко всем учебным заведениям в рамках системы формального образования, как государственным, так и частным. Они дополняются демографическими и экономическими статистическими данными, которые были собраны или обработаны другими международными организациями, включая Программу развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), Детский фонд Организации Объединенных Наций (ЮНИСЕФ), Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций (ОНООН) и Всемирный банк.

В статистических таблицах приводятся данные, касающиеся 204 стран и территорий³. Большая часть из них представляет свои данные в СИЮ с использованием стандартных вопросников, выпускаемых Институтом. Для некоторых стран, однако, данные по образованию собираются путем проведения обзоров под эгидой Всемирного проекта по показателям образования (ВППО) или

предоставляются Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), а также Статистическим управлением Европейских сообществ (Евростат).

Народонаселение

Фигурирующие в таблицах показатели, касающиеся доступа к школьному образованию и охвата им, были рассчитаны на основе оценок численности населения, обновленных Отделом народонаселения Организации Объединенных Наций в 2006 г. Из-за возможных расхождений между национальными оценками численности населения и оценками, подготовленными Организацией Объединенных Наций, эти показатели могут отличаться от тех, которые публикуются отдельными странами или другими организациями⁴. Отдел народонаселения ООН не предоставляет данных по отдельным годам в разбивке по возрастным группам в отношении стран, общая численность населения которых составляет менее 80 000 человек. При отсутствии таких данных для расчета коэффициентов охвата образованием использовались национальные данные по народонаселению, если таковые имелись, либо оценки СИЮ.

Классификация МСКО

Данные по образованию, которые получает СИЮ, соответствуют требованиям Международной стандартной классификации образования (МСКО), пересмотренной в 1997 г. В некоторых случаях данные корректировались, с тем чтобы они соответствовали классификации, используемой в МСКО-97. Данные за учебный год, завершившийся в 1991 г., могут соответствовать предшествующей версии классификации (МСКО-76) и, таким образом, в некоторых странах могут быть несопоставимыми с теми данными, которые относятся к последующим

1. Это означает 2005/2006 учебный год для стран, в которых он приходится на последнее и первое полугодия двух календарных лет, и 2006 г. для стран, в которых учебный год совпадает с календарным.

2. Вануату, Египет, Гана, Казахстан, Маршалловы Острова, Науру, Объединенная Республика Танзания, Республика Корея, Сейшельские Острова, Сан-Томе и Принсипи, Сент-Винсент и Гренадины, Сент-Китс и Невис, Сербия, Сьерра-Леоне, Узбекистан, Федеративные Штаты Микронезии и Эфиопия.

3. Данные по Сербии и Черногории теперь приводятся отдельно как по двум независимым государствам.

4. В тех случаях, когда существуют очевидные противоречия между численностью охваченных образованием лиц, сообщаемой странами, и данными по народонаселению Организации Объединенных Наций, СИЮ может принимать решение не рассчитывать уровни охвата образованием или не публиковать такие данные. Так, например, обстоит дело в отношении Китая, публикация данных по НКО которого отложена до следующего пересмотра демографических данных.

* С более подробными статистическими данными и показателями можно ознакомиться на веб-сайте по следующему адресу: www.efareport.unesco.org

годам (после 1997 г.). 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 силу чего некоторые различия 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 стандартами МСКО, что является еще одной проблемой, помимо той, которая связана 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 предназначена для взрослых. Вместе с тем в указаниях, которые СИЮ направляет респондентам в рамках регулярных ежегодных обзоров образования, странам предлагается исключать «данные по программам, предназначенным для лиц, возраст которых не соответствует обычной возрастной группе учащихся». Что касается указаний, которые направлялись в связи с вопросниками СИЮ/ОЭСР/Евростат (СОЕ) и вопросниками в рамках Всемирного проекта по показателям образования (ВППО), то до 2005 г. в них указывалось, что «учебные мероприятия, квалифицируемые как “непрерывное образование”, “образование взрослых” или “неформальное образование”, должны включаться» в том случае, если они «связаны с обучением, содержание которого аналогично содержанию обычных программ образования», или если «лежащие в их основе программы ведут к получению аналогичной потенциальной квалификации», как и обычные учебные программы. Однако после 2005 г. странам, участвующим в обследованиях СОЕ/ВППО, предлагается представлять данные по таким программам отдельно, с тем чтобы СИЮ мог исключать их при подготовке показателей,

сопоставимых на международной основе. Несмотря на упомянутые выше указания СИЮ, данные, получаемые от стран в рамках регулярных обзоров СИЮ, в некоторых случаях могут по-прежнему охватывать учащихся, возраст которых существенным образом превышает официальный возраст, установленный для базового образования.

Данные в области грамотности

В течение длительного периода времени ЮНЕСКО определяла грамотность как умение прочитать и написать простой короткий текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. Вместе с тем, с введением в 1978 г. понятия функциональной грамотности появилось еще одно определение. Согласно определению, утвержденному Генеральной конференцией в указанном году, человек считается функционально грамотным, если может участвовать во всех видах деятельности, в которых грамотность требуется для эффективного функционирования его группы или сообщества и позволяет ему использовать свои навыки чтения, письма и счета для собственного развития или развития соответствующего сообщества.

Во многих случаях данные о грамотности, имеющиеся в настоящее время в распоряжении СИЮ, соответствуют первому определению грамотности и их получение в значительной мере основано на методе «личного заявления»: респондентов просят указать, являются ли они или члены их семьи грамотными, но им не предлагается дать более обстоятельный ответ или продемонстрировать владение соответствующими навыками грамотности. Некоторые страны исходят из того, что лица, закончившие определенную ступень образования, являются грамотными⁵. Учитывая, что определения и методологии сбора данных в разных странах различны, к таким данным следует относиться с осторожностью.

Приводимые в настоящем докладе данные в области грамотности охватывают взрослых в возрасте 15 лет и старше, а также молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет. Они относятся к двум периодам: 1985–1994 гг. и 2000–2006 гг. Данные за первый период основаны главным образом на информации, полученной во время национальных переписей и обследований, проводившихся в ходе этого периода. В том, что касается второго периода, большинство данных в области грамотности, которые указаны в таблице, является оценками СИЮ. Они относятся к 2006 г. и основываются на самых последних данных национальных наблюдений. В отношении стран, отмеченных знаком (*), по которым отсутствовала возможность подготовки оценок, использовались данные национальных наблюдений

5. В целях обеспечения надежности и последовательности СИЮ принял решение впредь не публиковать данных о грамотности, основанных на опосредованных показателях достижения определенного уровня обучения. В статистические таблицы включаются лишь представленные странами данные, полученные на основе метода личного заявления или на основе «заявления домохозяйства». Вместе с тем, при отсутствии таких данных для расчета ИРО по некоторым странам, особенно развитым странам, используются опосредованные показатели достижения определенного уровня обучения.

в области грамотности. Базовый год и определение грамотности по каждой стране указаны в более подробном варианте настоящего введения, который представлен на веб-сайте *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*. И оценки СИЮ, и перспективный анализ на 2015 г., показанные в статистической таблице, касающейся грамотности, подготовлены с использованием Глобальной модели расчета повозрастной грамотности. Описание методологии прогнозирования приводится на стр. 315 *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ за 2006 г.*, а также в публикации «Глобальная модель расчета повозрастной грамотности (ГАЛП): методология и программное обеспечение», размещенной на веб-сайте <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Literacy/GALP.pdf>.

Во многих странах растет интерес к оценке навыков грамотности населения. В связи с этим СИЮ разработал новую методологию и механизм сбора данных – Программу оценки и мониторинга грамотности (ЛАМП). Следуя примеру Международного обзора 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 СИЮ не получает данных, собранных на основе использования стандартных вопросников, часто возникает необходимость в оценочных данных. Во всех случаях, когда это возможно, СИЮ обращается к странам с просьбой подготавливать собственные оценочные данные, представляемые в качестве национальных оценок. Когда этого не происходит, СИЮ может делать свои собственные оценки, если в его распоряжении имеется достаточная дополнительная информация. Пробелы в статистических 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 с соответствующими 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 статистических таблицах, в них были включены данные по предшествующим учебным годам в тех случаях, когда информация в отношении учебного года, закончившегося в 2006 г., отсутствовала. Все такие случаи указаны в соответствующих сносках.

График обработки данных

График сбора и публикации данных, использованных в настоящем докладе, был следующим:

- Июнь 2006 г. (или декабрь 2006 г. применительно к ряду стран, в которых учебный год совпадает с календарным) – окончание последнего учебного года, приходящегося на данный период сбора данных.
- Ноябрь 2006 г. и июнь 2007 г. – вопросники направлены странам, сбор данных по которым осуществляется непосредственно СИЮ или на основе вопросников ВППО и СОЕ; странам предложено представить данные, соответственно, до 31 марта 2007 г., 1 августа 2007 г. и 30 сентября 2007 г.
- Июнь 2007 г. – после отправки напоминаний электронной почтой, факсом, по телефону и/или обычной почте СИЮ начал обработку данных и расчет показателей.
- Сентябрь 2007 г. – подготовлены оценки по недостающим данным.
- Октябрь 2007 г. – подготовлены предварительные статистические таблицы и проект показателей направлен государствам-членам для просмотра.
- Конец февраля 2008 г. – подготовлены первые проекты статистических таблиц для *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*.
- Апрель 2008 г. – статистические таблицы в окончательной форме направлены Группе по подготовке Всемирного доклада по мониторингу ОДВ.

Региональные средние величины

Региональные цифры, приводимые в отношении уровней грамотности, брутто-коэффициентов набора, брутто- и нетто-коэффициентов охвата образованием, ожидаемой продолжительности обучения и соотношения числа учащихся к числу учителей, являются взвешенными средними показателями, которые учитывают относительную численность лиц школьного возраста каждой страны в каждом регионе. Эти средние показатели исчисляются на основе опубликованных данных и общих оценок для стран, в отношении которых не имеется надежных опубликованных данных.

Цифры по странам с большей численностью населения оказывают пропорционально большее влияние на

совокупные показатели по регионам. В тех случаях, когда нет достаточного количества надежных данных для подготовки общего средневзвешенного показателя, расчет среднего медианного значения производится только в отношении тех стран, по которым имеются данные.

Цифры, ограниченные верхним пределом

Имеют место случаи, когда тот или иной показатель теоретически не должен превышать 100 (например, нетто-коэффициент охвата образованием – НКО), 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 – самое низкое значение показателя в отношении мужчин или женщин, а также цифра, касающаяся лиц обоих полов, – затем перерасчитываются повторно, 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 статистическими таблицами Приложения, содержится дополнительная информация, помогающая толковать данные и информацию.

Символы, используемые в статистических таблицах (в вариантах для печатных изданий и веб-сайта)

- * Национальная оценка
- ** Оценка СИЮ
- ... Отсутствие данных
- Нулевое значение или значение, которым можно пренебречь
- . Неприменимая категория
- ./.. Данные, включенные по другой категории.

Состав регионов

Всемирная классификация⁶

- Страны с переходной экономикой (12): страны – члены Содружества Независимых Государств, включая четыре страны в Центральной и Восточной Европе (Беларусь, Республика Молдова, Российская Федерация^в, Украина) и страны Центральной Азии (за исключением Монголии).

- Развитые страны (44): Северная Америка и Западная Европа (за исключением Израиля^о и Кипра^о); Центральная и Восточная Европа (за исключением Беларуси, Республики Молдова, Российской Федерации^в, Турции^о и Украины); Австралия^о, Бермудские Острова, Новая Зеландия^о и Япония^о.
- Развивающиеся страны (148): Арабские государства; Восточная Азия и Тихий океан (за исключением Австралии^о, Новой Зеландии^о и Японии^о); Латинская Америка и Карибский бассейн (за исключением Бермудских Островов); Южная и Западная Азия; страны Африки к югу от Сахары; а также Израиль^о, Кипр^о, Монголия и Турция^о.

Регионы ОДВ

- Арабские государства (20 стран/территорий): Алжир, Бахрейн, Джибути, Египет^в, Ирак, Иордания^в, Кувейт, Ливан, Ливийская Арабская Джамахирия, Мавритания, Марокко, Оман, Палестинские а.т., Катар, Саудовская Аравия, Судан, Сирийская Арабская Республика, Тунис^в, Объединенные Арабские Эмираты и Йемен.
- Центральная и Восточная Европа (21 страна): Албания^о, Беларусь, Босния и Герцеговина^о, Болгария^о, Хорватия, Чешская Республика^о, Эстония^о, Венгрия^о, Латвия^о, Литва^о, Черногория, Польша^о, Республика Молдова, Румыния^о, Российская Федерация^в, Сербия, Словакия, Словения^о, бывшая югославская Республика Македония^о, Турция^о и Украина.
- Центральная Азия (9 стран): Армения, Азербайджан, Грузия, Казахстан, Кыргызстан, Монголия, Таджикистан, Туркменистан и Узбекистан.
- Восточная Азия и Тихий океан (33 страны/территории): Австралия^о, Бруней-Даруссалам, Камбоджа, Китай^в, Острова Кука, Корейская Народно-Демократическая Республика, Фиджи, Индонезия^в, Япония^о, Кирибати, Лаосская Народно-Демократическая Республика, Макао (Китай), Малайзия^в, Маршалловы Острова, Микронезия (Федеративные Штаты), Мьянма, Науру, Новая Зеландия^о, Ниуэ, Палау, Папуа-Новая Гвинея, Филиппины^в, Республика Корея^о, Самоа, Сингапур, Соломоновы Острова, Таиланд^в, Тимор-Лешти, Токелау, Тонга, Тувалу, Вануату и Вьетнам.

6. Классификация стран Статистического отдела ООН, пересмотренная в 2004 г.

- Восточная Азия (16 стран/территорий):
Бруней-Даруссалам, Камбоджа, Китай^w,
Корейская Народно-Демократическая Республика,
Индонезия^w, Япония^o, Лаосская Народно-
Демократическая Республика, Макао (Китай),
Малайзия^w, Мьянма, Филиппины^w, Республика
Корея^o, Сингапур, Таиланд^w, Тимор-Лешти и
Вьетнам.
 - Тихий океан (17 стран/территорий):
Австралия^o, Острова Кука, Фиджи, Кирибати,
Маршалловы Острова, Микронезия (Федеративные
Штаты), Науру, Новая Зеландия^o, Ниуэ, Палау,
Папуа-Новая Гвинея, Самоа, Соломоновы Острова,
Токелау, Тонга, Тувалу и Вануату.
 - Латинская Америка и Карибский бассейн
(41 страна/территория): 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, Монтсеррат,
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 и Боливарианская Республика
Венесуэла.
 - Карибский бассейн (22 страны/территории):
Ангилья, Антигуа и Барбуда, Аруба, Багамские
Острова, Барбадос, Белиз, Бермудские Острова,
Британские Виргинские острова, Каймановы
Острова, Доминика, Гренада, Гайана, Гаити,
Ямайка^w, Монтсеррат, Нидерландские Антильские
острова, Сент-Китс и Невис, Сент-Люсия, Сент-
Винсент и Гренадины, Суринам, Тринидад и Тобаго
и острова Теркс и Кайкос.
 - Латинская Америка (19 стран):
Аргентина^w, Боливия, Бразилия^w, Чили^w,
Колумбия, Коста-Рика, Куба, Доминиканская
Республика, Эквадор, Сальвадор, Гватемала,
Гондурас, Мексика, Никарагуа, Панама, Парагвай^w,
Перу^w, Уругвай^w и Боливарианская Республика
Венесуэла.
 - Северная Америка и Западная Европа (26 стран/
территорий): 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 и Соединенные Штаты
Америки^o.
 - Южная и Западная Азия (9 стран):
Афганистан, Бангладеш, Бутан, Индия^w, Исламская
Республика Иран, Мальдивские Острова, Непал,
Пакистан и 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 и Зимбабве^w.
- o – страны, в отношении которых данные об
образовании собираются с помощью вопросника
СОЕ
- w – страны, охваченные ВППО (Всемирный проект
по показателям образования)
- Наименее развитые страны (50 стран)⁷
Афганистан, Ангола, Бангладеш, Бенин, Бутан,
Буркина-Фасо, Бурунди, Камбоджа, Кабо-Верде,
Центральноафриканская Республика, Чад,
Коморские Острова, Демократическая Республика
Конго, Джибути, Экваториальная Гвинея, Эритрея,
Эфиопия, Гамбия, Гвинея, Гвинея-Бисау, Гаити,
Кирибати, Лаосская Народно-Демократическая
Республика, Лесото, Либерия, Мадагаскар,
Малави, Мальдивские Острова, Мали, Мавритания,
Мозамбик, Мьянма, Непал, Нигер, Руанда, Самоа,
Сан-Томе и Принсипи, Сенегал, Сьерра-Леоне,
Соломоновы Острова, Сомали, Судан, Тимор-Лешти,
Того, Тувалу, Уганда, Объединенная Республика
Танзания, Вануату, Йемен и Замбия.

7. В настоящее время Организация Объединенных Наций относит к категории «наименее развитых стран» (НРС) 50 стран. Список НРС пересматривается раз в три года Экономическим и Социальным Советом Организации Объединенных Наций в свете рекомендаций Комитета по политике в области развития. В статистических таблицах группа НРС не представлена, но обсуждается в основном тексте доклада.

Таблица 1
Исходные статистические данные

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²			
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)			Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину) 2005-2010 гг.	Уровень распространения ВИЧ (%) среди взрослых (в возрасте 15-49 лет) В целом	Доля женщин (%) в общей численности ВИЧ-инфицированного населения (в возрасте 15 лет и старше)	Число детей, осиротевших в результате смерти родителей от СПИДа (тыс.)
				2006 г.	2005-2010 гг.	2005-2010 гг.				
Арабские государства										
Алжир	33 351	1,5	1,7	72	71	74	2,4	0,1	29	...
Бахрейн	739	1,8	-0,4	76	74	77	2,3	...	...	...
Джибути	819	1,7	0,3	55	54	56	3,9	3,1	58	5
Египет	74 166	1,8	0,9	71	69	74	2,9	...	29	...
Ирак	28 506	1,8	0,0	60	58	61	4,3	...	...	...
Иордания	5 729	3,0	1,6	73	71	74	3,1	...	...	...
Кувейт	2 779	2,4	2,3	78	76	80	2,2	...	...	...
Ливан	4 055	1,1	0,0	72	70	74	2,2	0,1	<33	...
Ливийская Араб. Джамахирия	6 039	2,0	1,5	74	72	77	2,7	...	...	...
Мавритания	3 044	2,5	1,2	64	62	66	4,4	0,8	28	3
Марокко	30 853	1,2	1,0	71	69	73	2,4	0,1	28	...
Оман	2 546	2,0	1,2	76	74	77	3,0	...	...	...
Палестинские А. Т.	3 889	3,2	1,7	73	72	75	5,1	...	...	...
Катар	821	2,1	1,6	76	75	76	2,7	...	...	...
Саудовская Аравия	24 175	2,2	1,4	73	71	75	3,4	...	...	...
Судан	37 707	2,2	0,8	59	57	60	4,2	1,4	59	...
Сирийская Арабская Респ.	19 408	2,5	1,6	74	72	76	3,1	...	...	...
Тунис	10 215	1,1	0,8	74	72	76	1,9	0,1	28	...
Объед. Арабские Эмираты	4 248	2,8	3,4	79	77	81	2,3	...	...	...
Йемен	21 732	3,0	2,7	63	61	64	5,5	...	...	...
Центральная и Восточная Европа										
Албания	3 172	0,6	0,0	76	73	80	2,1	...	...	...
Беларусь	9 742	-0,6	-0,3	69	63	75	1,2	0,2	30	...
Босния и Герцеговина	3 926	0,1	-3,1	75	72	77	1,2	<0,1	...	...
Болгария	7 693	-0,7	-0,4	73	69	77	1,3	...	...	...
Хорватия	4 556	-0,1	-0,2	76	72	79	1,3	<0,1	...	...
Чешская Республика	10 189	0,0	0,4	76	73	80	1,2	...	<33	...
Эстония	1 340	-0,3	1,7	71	66	77	1,5	1,3	24	...
Венгрия	10 058	-0,3	-0,7	73	69	77	1,3	0,1	<30	...
Латвия	2 289	-0,5	0,8	73	67	78	1,3	0,8	27	...
Литва	3 408	-0,5	-0,2	73	67	78	1,3	0,1	<45	...
Черногория	601	-0,3	0,5	75	72	77	1,8	...	...	...
Польша	38 140	-0,2	0,2	76	71	80	1,2	0,1	29	...
Республика Молдова	3 833	-0,9	-0,8	69	65	72	1,4	0,4	30	...
Румыния	21 532	-0,4	-0,8	72	69	76	1,3	0,1	50	...
Российская Федерация	143 221	-0,5	1,1	65	59	73	1,3	1,1	26	...
Сербия	9 851	0,1	0,8	74	72	76	1,8	0,1	28	...
Словакия	5 388	0,0	0,6	75	71	79	1,3	<0,1	...	...
Словения	2 001	0,0	0,2	78	74	82	1,3	<0,1	...	...
б. ю. Респ. Македония	2 036	0,1	-1,7	74	72	77	1,4	<0,1	...	...
Турция	73 922	1,3	0,3	72	69	74	2,1	...	...	...
Украина	46 557	-0,8	1,0	68	62	74	1,2	1,6	44	...
Центральная Азия										
Армения	3 010	-0,2	2,1	72	68	75	1,4	0,1	<42	...
Азербайджан	8 406	0,8	3,3	67	64	71	1,8	0,2	17	...
Грузия	4 433	-0,8	-1,5	71	67	75	1,4	0,1	<37	...
Казахстан	15 314	0,7	4,2	67	62	72	2,3	0,1	28	...
Кыргызстан	5 259	1,1	1,9	66	62	70	2,5	0,1	26	...
Монголия	2 605	1,0	-0,2	67	64	70	1,9	0,1	<20	...
Таджикистан	6 640	1,5	0,1	67	64	69	3,3	0,3	21	...
Туркменистан	4 899	1,3	0,5	63	59	68	2,5	<0,1	...	...
Узбекистан	26 981	1,4	0,6	67	64	70	2,5	0,1	29	...
Восточная Азия и Тихий океан										
Австралия	20 530	1,0	0,5	81	79	84	1,8	0,2	7	...
Бруней-Даруссалам	382	2,1	0,3	77	75	80	2,3	...	...	...
Камбоджа	14 197	1,7	1,2	60	57	62	3,2	0,8	29	...
Китай	1 320 864	0,6	-0,1	73	71	75	1,7	0,1	29	...

Таблица 1

ВНП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА							НЕРАВЕНСТВО В ДОХОДАХ/РАСХОДАХ ⁴				Страна или территория
ВНП на душу населения ³				Чистая сумма помощи на душу населения долл. США ⁴	Население, живущее на менее чем 1 долл. США в день ⁴ (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день ⁴ (%)	Доля доходов/расходов (%)		Мера неравенства		
В текущих долл. США		В постоянных долл. США					20% самых бедных	20% самых богатых	20% самых богатых к 20% самых бедных ⁶	Индекс Гини ⁷	
1998 г.	2006 г.	1998 г.	2006 г.	2005 г.	1990-2005 гг. ⁵	1990-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵		
Арабские государства											
1 570	3 030	4 110	5 940	11	...	15	7	43	6	35	Алжир
9 940	...	22 020	...	...	...	...	...	...	...	...	Бахрейн
730	1 060	1 590	2 180	99	...	...	...	...	...	...	Джибути
1 240	1 360	3 360	4 940	13	3	44	9	44	5	34	Египет
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ирак
1 590	2 650	2 960	4 820	115	...	7	7	46	7	39	Иордания
17 770	...	40 180	...	...	...	...	...	...	...	...	Кувейт
4 250	5 580	7 330	9 600	68	...	...	...	...	...	...	Ливан
...	7 290	...	11 630	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия
560	760	1 350	1 970	62	26	63	6	46	7	39	Мавритания
1 310	2 160	2 480	3 860	22	...	14	7	47	7	40	Марокко
6 270	...	13 590	...	12	...	...	...	...	...	...	Оман
...	...	...	...	304	...	...	...	...	...	...	Палестинские А. Т.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Катар
8 030	13 980	17 060	22 300	1	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
310	800	1 000	1 780	51	...	...	...	...	...	...	Судан
920	1 560	3 270	4 110	4	...	...	...	...	...	...	Сирийская Арабская Респ.
2 050	2 970	4 070	6 490	38	...	7	6	47	8	40	Тунис
20 020	...	28 880	...	...	...	...	...	...	...	...	Объед. Арабские Эмираты
380	760	1 710	2 090	16	16	45	7	41	6	33	Йемен
Центральная и Восточная Европа											
890	2 930	3 180	6 000	102	...	10	8	40	5	31	Албания
1 550	3 470	4 490	9 700	...	...	...	9	38	5	30	Беларусь
1 430	3 230	4 490	6 780	140	...	...	10	36	4	26	Босния и Герцеговина
1 270	3 990	5 240	10 270	...	...	6	9	38	4	29	Болгария
4 600	9 310	8 600	13 850	28	...	...	8	40	5	29	Хорватия
5 580	12 790	13 380	20 920	...	...	...	10	36	4	25	Чешская Республика
3 730	11 400	8 370	18 090	...	...	8	7	43	6	36	Эстония
4 320	10 870	9 920	16 970	...	...	...	10	37	4	27	Венгрия
2 650	8 100	6 560	14 840	...	...	5	7	45	7	38	Латвия
2 600	7 930	7 060	14 550	...	...	8	7	43	6	36	Литва
...	4 130	...	8 930	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
4 300	8 210	8 950	14 250	...	...	...	8	42	6	35	Польша
460	1 080	1 260	2 660	46	...	21	8	41	5	33	Республика Молдова
1 520	4 830	5 730	10 150	...	...	13	8	39	5	31	Румыния
2 140	5 770	6 000	12 740	...	...	12	6	47	8	40	Российская Федерация
...	4 030	...	9 320	...	...	...	...	...	...	...	Сербия
4 100	9 610	10 660	17 060	...	...	29	9	35	4	26	Словакия
10 530	18 660	14 990	23 970	...	...	...	9	36	4	28	Словения
1 930	3 070	5 450	7 850	113	...	...	6	46	8	39	б. ю. Респ. Македония
3 070	5 400	5 970	8 410	6	3	19	5	50	9	44	Турция
850	1 940	2 870	6 110	...	...	5	9	38	4	28	Украина
Центральная Азия											
590	1 920	1 830	4 950	64	...	31	9	43	5	34	Армения
510	1 840	1 850	5 430	27	4	33	7	45	6	37	Азербайджан
770	1 580	1 970	3 880	69	7	25	6	46	8	40	Грузия
1 390	3 870	4 000	8 700	15	...	16	7	42	6	34	Казахстан
350	500	1 150	1 790	52	...	21	9	39	4	30	Кыргызстан
460	1 000	1 700	2 810	83	11	45	8	41	5	33	Монголия
180	390	760	1 560	37	7	43	8	41	5	33	Таджикистан
560	...	...	...	6	...	...	6	48	8	41	Туркменистан
620	610	1 320	2 190	7	...	...	7	45	6	37	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан											
21 890	35 860	24 760	33 940	...	...	...	6	41	7	35	Австралия
14 480	26 930	40 260	49 900	...	...	...	...	...	...	...	Бруней-Даруссалам
280	490	720	1 550	38	34	78	7	50	7	42	Камбоджа
790	2 000	1 960	4 660	1	10	35	4	52	12	47	Китай

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹						ВИЧ/СПИД ²			
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)			Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину)	Уровень распространения ВИЧ (%) среди взрослых (в возрасте 15-49 лет)	Доля женщин (%) в общей численности ВИЧ-инфицированного населения (в возрасте 15 лет и старше)	Число детей, осиротевших в результате смерти родителей от СПИДА (тыс.)
				2006 г.	2005-2010 гг.	2005-2010 гг.				
Острова Кука	14	-2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	23 708	0,3	-2,1	67	65	69	1,9	...	...	...
Фиджи	833	0,6	-1,1	69	67	71	2,8	0,1	...	...
Индонезия	228 864	1,2	-0,6	71	69	73	2,2	0,2	20	...
Япония	127 953	0,0	-1,4	83	79	86	1,3	...	24	...
Кирибати	94	1,6	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	5 759	1,7	0,8	64	63	66	3,2	0,2	24	...
Макао, Китай	478	0,7	1,1	81	79	83	0,9	...	...	...
Малайзия	26 114	1,7	-0,1	74	72	77	2,6	0,5	27	...
Маршалловы Острова	58	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федерат. Штаты)	111	0,5	-1,4	69	68	69	3,7	...	...	...
Мьянма	48 379	0,9	-0,3	62	59	65	2,1	0,7	42	...
Науру	10	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	4 140	0,9	0,3	80	78	82	2,0	0,1	<36	...
Ниуэ	2	-1,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	20	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	6 202	2,0	-0,5	57	55	60	3,8	1,5	40	...
Филиппины	86 264	1,9	0,4	72	70	74	3,2	...	27	...
Республика Корея	48 050	0,3	-1,8	79	75	82	1,2	<0,1	28	...
Самоа	185	0,9	-2,5	71	69	75	3,9	...	...	...
Сингапур	4 382	1,2	-3,0	80	78	82	1,3	0,2	29	...
Соломоновы Острова	484	2,3	0,7	64	63	64	3,9	...	...	...
Таиланд	63 444	0,7	0,0	71	66	75	1,9	1,4	42	...
Тимор-Лешти	1 114	3,5	4,6	61	60	62	6,5	...	...	...
Токелау	1	0,0	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	100	0,5	0,9	73	72	74	3,8	...	...	...
Тувалу	10	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	221	2,4	1,1	70	68	72	3,7	...	...	...
Вьетнам	86 206	1,3	0,0	74	72	76	2,1	0,5	27	...
Латинская Америка и Карибский бассейн										
Ангилья	12	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	84	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	39 134	1,0	0,6	75	72	79	2,3	0,5	27	...
Аруба	104	0,0	-1,7	74	71	77	2,0	...	...	...
Багамские Острова	327	1,2	-0,1	73	71	76	2,0	3,0	26	...
Барбадос	293	0,3	-1,2	77	74	80	1,5	1,2	<45	...
Белиз	282	2,1	-0,1	76	73	79	2,9	2,1	59	...
Бермудские Острова	64	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	9 354	1,8	0,1	66	63	68	3,5	0,2	28	...
Бразилия	189 323	1,3	0,0	72	69	76	2,2	0,6	34	...
Британские Виргинские о-ва	22	1,1	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	46	1,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	16 465	1,0	0,2	79	75	82	1,9	0,3	28	...
Колумбия	45 558	1,3	-1,0	73	69	77	2,2	0,6	29	...
Коста-Рика	4 399	1,5	0,2	79	76	81	2,1	0,4	28	...
Куба	11 267	0,0	-2,9	78	76	80	1,5	0,1	29	...
Доминика	68	-0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	9 615	1,5	0,2	72	69	75	2,8	1,1	51	...
Эквадор	13 202	1,1	-0,8	75	72	78	2,6	0,3	28	...
Сальвадор	6 762	1,4	-0,3	72	69	75	2,7	0,8	29	...
Гренада	106	0,0	-3,4	69	67	70	2,3	...	...	...
Гватемала	13 029	2,5	1,2	70	67	74	4,2	0,8	98	...
Гайана	739	-0,2	-4,2	67	64	70	2,3	2,5	59	...
Гаити	9 446	1,6	0,5	61	59	63	3,5	2,2	53	...
Гондурас	6 969	1,9	0,5	70	67	74	3,3	0,7	28	...
Ямайка	2 699	0,5	-1,2	73	70	75	2,4	1,6	29	...
Мексика	105 342	1,1	-1,0	76	74	79	2,2	0,3	29	...
Монтсеррат	6	1,2	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланд. Антильские о-ва	189	1,3	-1,3	75	71	79	1,9	...	...	...
Никарагуа	5 532	1,3	0,3	73	70	76	2,8	0,2	28	...
Панама	3 288	1,6	0,1	76	73	78	2,6	1,0	29	...

Таблица 1

ВНП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА							НЕРАВЕНСТВО В ДОХОДАХ/РАСХОДАХ ⁴				Страна или территория
ВНП на душу населения ³				Чистая сумма помощи на душу населения долл. США ⁴	Население, живущее на менее чем 1 долл. США в день ⁴ (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день ⁴ (%)	Доля доходов/расходов (%)		Мера неравенства		
В текущих долл. США		В постоянных долл. США					20% самых бедных	20% самых богатых	20% самых богатых к 20% самых бедных ⁶	Индекс Гини ⁷	
1998 г.	2006 г.	1998 г.	2006 г.	2005 г.	1990-2005 гг. ⁵	1990-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵		
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР	
2 290	3 720	3 030	4 450	76	...	...	...	...	...	Фиджи	
670	1 420	2 140	3 310	11	8	52	8	43	5	34	Индонезия
32 970	38 630	24 240	32 840	...	...	...	11	36	3	25	Япония
1 150	1 240	5 520	6 230	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
310	500	1 100	1 740	50	27	74	8	43	5	35	Лаосская НДР
15 260	...	20 880	...	...	...	...	...	...	...	...	Макао, Китай
3 630	5 620	7 630	12 160	1	...	9	4	54	12	49	Малайзия
2 070	2 980	6 490	8 040	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
2 030	2 390	5 020	6 070	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
...	...	410	...	3	...	...	...	...	...	...	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
15 480	26 750	17 020	25 750	...	...	...	6	44	7	36	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
...	7 990	...	14 340	...	...	...	...	...	...	...	Палау
810	740	1 480	1 630	45	...	...	5	57	13	51	Папуа-Новая Гвинея
1 080	1 390	2 260	3 430	7	15	43	5	51	9	45	Филиппины
9 200	17 690	12 590	22 990	...	...	...	8	38	5	32	Республика Корея
1 330	2 270	3 300	5 090	238	...	...	...	...	...	...	Самоа
23 490	28 730	28 130	43 300	...	...	...	5	49	10	43	Сингапур
870	690	1 880	1 850	415	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
2 120	3 050	4 410	7 440	-3	...	25	6	49	8	42	Таиланд
...	840	...	5 100	189	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
1 720	2 250	3 790	5 470	310	...	...	...	...	...	...	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
1 300	1 690	3 270	3 480	187	...	...	...	...	...	...	Вануату
350	700	1 220	2 310	23	...	...	9	44	5	34	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
7 810	11 050	10 490	15 130	89	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
8 020	5 150	9 160	11 670	3	7	17	3	55	18	51	Аргентина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Аруба
12 920	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
7 680	...	...	...	-8	...	...	...	...	...	...	Барбадос
2 710	3 740	4 650	7 080	44	...	...	...	...	...	...	Белиз
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бермудские Острова
1 000	1 100	3 000	3 810	64	23	42	2	63	42	60	Боливия
4 880	4 710	6 540	8 700	1	8	21	3	61	22	57	Бразилия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Британские Виргинские о-ва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова
5 270	6 810	8 700	11 300	9	...	6	4	60	16	55	Чили
2 440	3 120	4 720	6 130	11	7	18	3	63	25	59	Колумбия
3 500	4 980	6 180	9 220	7	3	10	4	54	16	50	Коста-Рика
...	...	...	...	8	...	...	...	...	...	...	Куба
3 300	...	5 660	...	211	...	...	...	...	...	...	Доминика
1 770	2 910	3 410	5 550	9	3	16	4	57	14	52	Доминиканская Республика
1 810	2 910	4 760	6 810	16	18	41	3	58	17	54	Эквадор
1 870	2 680	4 340	5 610	29	19	41	3	56	21	52	Сальвадор
3 020	...	6 010	...	421	...	...	...	...	...	...	Гренада
1 670	2 590	4 060	5 120	20	14	32	3	60	20	55	Гватемала
880	1 150	2 420	3 410	182	...	...	...	...	...	...	Гайана
400	430	1 130	1 070	60	54	78	2	63	27	59	Гаити
750	1 270	2 520	3 420	95	15	36	3	58	17	54	Гондурас
2 660	3 560	5 590	7 050	14	...	14	5	52	10	46	Ямайка
4 020	7 830	8 440	11 990	2	3	12	4	55	13	46	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланд. Антильские о-ва
670	930	1 820	2 720	135	45	80	6	49	9	43	Никарагуа
3 550	5 000	5 960	8 690	6	7	18	3	60	24	56	Панама

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹							ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)			Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину) 2005-2010 гг.	Уровень распространения ВИЧ (%) среди взрослых (в возрасте 15-49 лет)	Доля женщин (%) в общей численности ВИЧ-инфицированного населения (в возрасте 15 лет и старше)	Число детей, осиротевших в результате смерти родителей от СПИДа (тыс.)
				2006 г.	2005-2010 гг.	2005-2010 гг.					2005-2010 гг.
	В целом	Мужчины	Женщины				2007 г.	2007 г.		
Парагвай	6 016	1,8	0,3	72	70	74	3,1	0,6	29	...
Перу	27 589	1,2	0,2	71	69	74	2,5	0,5	28	...
Сент-Китс и Невис	50	1,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	163	1,1	1,1	74	72	76	2,2	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	120	0,5	-0,1	72	69	74	2,2	...	...	...
Суринам	455	0,6	-1,0	70	67	74	2,4	2,4	28	...
Тринидад и Тобаго	1 328	0,4	0,9	70	68	72	1,6	1,5	59	...
Острова Теркс и Кайкос	25	1,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	3 331	0,3	-0,8	76	73	80	2,1	0,6	28	...
Венесуэла, Б. Р.	27 191	1,7	0,5	74	71	77	2,5	...	...	...
Северная Америка и Западная Европа										
Андорра	74	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	8 327	0,4	-0,3	80	77	83	1,4	0,2	30	...
Бельгия	10 430	0,2	-0,5	79	76	82	1,6	0,2	27	...
Канада	32 577	0,9	0,3	81	78	83	1,5	0,4	27	...
Кипр	846	1,1	1,5	79	76	82	1,6	...	...	...
Дания	5 430	0,2	-1,1	78	76	81	1,8	0,2	23	...
Финляндия	5 261	0,3	0,6	79	76	82	1,8	0,1	<42	...
Франция	61 330	0,5	-0,3	81	77	84	1,9	0,4	27	...
Германия	82 641	-0,1	-1,2	79	77	82	1,4	0,1	29	...
Греция	11 123	0,2	0,2	79	77	82	1,3	0,2	27	...
Исландия	298	0,8	0,6	82	80	83	2,1	0,2	<40	...
Ирландия	4 221	1,8	2,2	79	76	81	2,0	0,2	27	...
Израиль	6 810	1,7	0,4	81	79	83	2,8	0,1	59	...
Италия	58 779	0,1	-0,1	81	78	83	1,4	0,4	27	...
Люксембург	461	1,1	0,3	79	76	82	1,7	0,2	...	...
Мальта	405	0,4	0,0	79	77	81	1,4	0,1	...	...
Монако	33	0,3	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	16 379	0,2	-2,0	80	78	82	1,7	0,2	27	...
Норвегия	4 669	0,6	-0,1	80	78	83	1,8	0,1	<33	...
Португалия	10 579	0,4	0,0	78	75	81	1,5	0,5	28	...
Сан-Марино	31	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	43 887	0,8	1,8	81	78	84	1,4	0,5	20	...
Швеция	9 078	0,4	1,2	81	79	83	1,8	0,1	47	...
Швейцария	7 455	0,4	-0,8	82	79	84	1,4	0,6	37	...
Соединенное Королевство	60 512	0,4	1,0	79	77	82	1,8	0,2	29	...
Соединенные Штаты	302 841	1,0	0,8	78	76	81	2,1	0,6	21	...
Южная и Западная Азия										
Афганистан	26 088	3,9	3,6	44	44	44	7,1	...	...	...
Бангладеш	155 991	1,7	-0,3	64	63	65	2,8	...	17	...
Бутан	649	1,4	-1,6	66	64	67	2,2	0,1	<20	...
Индия	1 151 751	1,5	-0,1	65	63	66	2,8	0,3	38	...
Иран, Исламская Респ.	70 270	1,4	3,0	71	69	73	2,0	0,2	28	...
Мальдивские Острова	300	1,8	3,1	68	68	69	2,6	...	...	...
Непал	27 641	2,0	0,8	64	63	64	3,3	0,5	25	...
Пакистан	160 943	1,8	1,9	65	65	66	3,5	0,1	29	...
Шри-Ланка	19 207	0,5	-1,1	72	69	76	1,9	...	38	...
Страны Африки к югу от Сахары										
Ангола	16 557	2,8	2,5	43	41	44	6,4	2,1	61	50
Бенин	8 760	3,0	2,4	57	56	58	5,4	1,2	63	29
Ботсвана	1 858	1,2	0,7	51	50	51	2,9	23,9	61	95
Буркина-Фасо	14 359	2,9	2,4	52	51	54	6,0	1,6	51	100
Бурунди	8 173	3,9	5,3	50	48	51	6,8	2,0	59	120
Камерун	18 175	2,0	0,4	50	50	51	4,3	5,1	60	300
Кабо-Верде	519	2,2	1,1	72	68	74	3,4	...	...	...
Центральноафриканская Респ.	4 265	1,8	1,0	45	43	46	4,6	6,3	65	72
Чад	10 468	2,9	2,3	51	49	52	6,2	3,5	61	85
Коморские Острова	818	2,5	1,0	65	63	67	4,3	<0,1	<50	<0,1
Конго	3 689	2,1	1,2	55	54	57	4,5	3,5	59	69

Таблица 1

ВНП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА							НЕРАВЕНСТВО В ДОХОДАХ/РАСХОДАХ ⁴				Страна или территория
ВНП на душу населения ³				Чистая сумма помощи на душу населения долл. США ⁴	Население, живущее на менее чем 1 долл. США в день ⁴ (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день ⁴ (%)	Доля доходов/расходов (%)		Мера неравенства		
В текущих долл. США		В постоянных долл. США					20% самых бедных	20% самых богатых	20% самых богатых к 20% самых бедных ⁶	Индекс Гини ⁷	
1998 г.	2006 г.	1998 г.	2006 г.				2005 г.	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	
1 650	1 410	3 480	4 040	8	14	30	2	62	26	58	Парагвай
2 240	2 980	4 630	6 490	14	11	31	4	57	15	52	Перу
6 150	...	9 990	...	73	...	...	...	...	...	...	Сент-Китс и Невис
3 880	...	6 870	...	67	...	...	...	...	...	...	Сент-Люсия
2 620	...	4 670	...	41	...	...	...	...	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
2 500	4 210	5 840	7 720	98	...	...	...	...	...	...	Суринам
4 440	12 500	7 610	16 800	- 2	12	39	6	45	8	39	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос
6 610	5 310	7 880	9 940	4	...	6	5	51	10	45	Уругвай
3 360	6 070	8 430	10 970	2	19	40	3	52	16	48	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Андорра
27 250	39 750	25 790	36 040	...	...	...	9	38	4	29	Австрия
25 950	38 460	24 580	33 860	...	...	...	9	41	5	33	Бельгия
20 310	36 650	24 530	36 280	...	...	...	7	40	6	33	Канада
14 770	23 270	19 260	25 060	...	...	...	...	...	...	...	Кипр
32 960	52 110	25 620	36 190	...	...	...	8	36	4	25	Дания
24 910	41 360	20 950	33 170	...	...	...	10	37	4	27	Финляндия
25 200	36 560	23 620	32 240	...	...	...	7	40	6	33	Франция
27 170	36 810	23 840	32 680	...	...	...	9	37	4	28	Германия
15 050	27 390	19 600	30 870	...	...	...	7	42	6	34	Греция
28 390	49 960	24 060	33 740	...	...	...	...	...	...	...	Исландия
20 780	44 830	20 640	34 730	...	...	...	7	42	6	34	Ирландия
16 880	20 170	16 960	23 840	...	...	...	6	45	8	39	Израиль
21 240	31 990	22 220	28 970	...	...	...	7	42	7	36	Италия
43 620	71 240	43 020	60 870	...	...	...	...	...	...	...	Люксембург
8 790	15 310	15 630	20 990	...	...	...	...	...	...	...	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
25 820	43 050	26 340	37 940	...	...	...	8	39	5	31	Нидерланды
35 400	68 440	35 710	50 070	...	...	...	10	37	4	26	Норвегия
11 560	17 850	15 620	19 960	...	...	...	6	46	8	39	Португалия
...	45 130	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
15 220	27 340	19 500	28 200	...	...	...	7	42	6	35	Испания
28 930	43 530	22 470	34 310	...	...	...	9	37	4	25	Швеция
41 560	58 050	30 210	40 840	...	...	...	8	41	6	34	Швейцария
22 860	40 560	23 090	33 650	...	...	...	6	44	7	36	Соединенное Королевство
30 620	44 710	31 650	44 070	...	...	...	5	46	8	41	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
340	450	750	1 230	9	41	84	9	43	5	33	Бангладеш
600	1 430	1 910	4 000	98	...	...	...	...	...	...	Бутан
420	820	1 340	2 460	2	34	80	8	45	6	37	Индия
1 730	2 930	6 350	9 800	2	...	7	5	50	10	43	Иран, Исламская Респ.
1 930	3 010	2 550	4 740	203	...	...	...	...	...	...	Мальдивские Острова
210	320	730	1 010	16	24	69	6	55	9	47	Непал
470	800	1 590	2 410	11	17	74	9	40	4	31	Пакистан
810	1 310	2 250	3 730	61	6	42	7	48	7	40	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары											
460	1 970	1 810	3 890	28	...	...	...	...	...	...	Ангола
340	530	960	1 250	41	31	74	7	45	6	37	Бенин
3 350	5 570	7 640	11 730	40	28	56	3	65	20	61	Ботсвана
240	440	760	1 130	50	27	72	7	47	7	40	Буркина-Фасо
140	100	300	320	48	55	88	5	48	10	42	Бурунди
630	990	1 470	2 060	25	17	51	6	51	9	45	Камерун
1 240	2 130	1 700	2 590	317	...	...	...	...	...	...	Кабо-Верде
280	350	610	690	24	67	84	2	65	33	61	Центральноафриканская Респ.
220	450	820	1 170	39	...	...	...	...	...	...	Чад
420	660	940	1 140	42	...	...	...	...	...	...	Коморские Острова
560	...	1 940	...	362	...	...	...	...	...	...	Конго

Таблица 1 (продолжение)

Страна или территория	ДЕМОГРАФИЯ ¹							ВИЧ/СПИД ²		
	Общая численность населения (тыс.)	Средние ежегодные темпы роста (%) общей численности населения	Средние ежегодные темпы роста (%) численности населения в возрасте 0-4 лет	Ожидаемая продолжительность жизни при рождении (в годах)			Общий уровень воспроизводства (число детей на женщину) 2005-2010 гг.	Уровень распространения ВИЧ (%) среди взрослых (в возрасте 15-49 лет)	Доля женщин (%) в общей численности ВИЧ-инфицированного населения (в возрасте 15 лет и старше)	Число детей, осиротевших в результате смерти родителей от СПИДа (тыс.)
				2005-2010 гг.						
				В целом	Мужчины	Женщины				
Кот-д'Ивуар	18 914	1,8	0,8	48	48	49	4,5	3,9	60	420
Демокр. Республика Конго	60 644	3,2	3,5	46	45	48	6,7	...	...	...
Экваториальная Гвинея	496	2,4	2,0	52	50	53	5,4	3,4	60	5
Эритрея	4 692	3,2	3,1	58	56	60	5,0	1,3	60	18
Эфиопия	81 021	2,5	1,6	53	52	54	5,3	2,1	60	650
Габон	1 311	1,5	0,4	57	56	57	3,1	5,9	59	18
Гамбия	1 663	2,6	1,3	59	59	60	4,7	0,9	60	3
Гана	23 008	2,0	0,6	60	60	60	3,8	1,9	60	160
Гвинея	9 181	2,2	1,5	56	54	58	5,4	1,6	59	25
Гвинея-Бисау	1 646	3,0	3,1	46	45	48	7,1	1,8	58	6
Кения	36 553	2,7	2,9	54	53	55	5,0	...	...	...
Лесото	1 995	0,6	-0,4	43	43	42	3,4	23,2	58	110
Либерия	3 579	4,5	4,7	46	45	47	6,8	1,7	59	15
Мадагаскар	19 159	2,7	1,5	59	58	61	4,8	0,1	26	3
Малави	13 571	2,6	1,5	48	48	48	5,6	11,9	58	560
Мали	11 968	3,0	3,2	54	52	57	6,5	1,5	60	44
Маврикий	1 252	0,8	-0,5	73	70	76	1,9	1,7	29	<0,5
Мозамбик	20 971	1,9	0,6	42	42	42	5,1	12,5	58	400
Намибия	2 047	1,3	0,4	53	52	53	3,2	15,3	61	66
Нигер	13 737	3,5	3,1	57	58	56	7,2	0,8	30	25
Нигерия	144 720	2,3	1,2	47	46	47	5,3	3,1	58	1 200
Руанда	9 464	2,8	4,0	46	45	48	5,9	2,8	60	220
Сан-Томе и Принсипи	155	1,6	0,3	66	64	67	3,9	...	...	...
Сенегал	12 072	2,5	1,3	63	61	65	4,7	1,0	59	8
Сейшельские Острова	86	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	5 743	2,0	1,9	43	41	44	6,5	1,7	59	16
Сомали	8 445	2,9	2,0	48	47	49	6,0	0,5	28	9
Южная Африка	48 282	0,6	-0,5	49	49	50	2,6	18,1	59	1 400
Свазиленд	1 134	0,6	0,2	40	40	39	3,4	26,1	59	56
Того	6 410	2,6	1,4	58	57	60	4,8	3,3	58	68
Уганда	29 899	3,2	3,1	52	51	52	6,5	5,4	59	1 200
Объед. Респ. Танзания	39 459	2,5	1,2	53	51	54	5,2	6,2	58	970
Замбия	11 696	1,9	0,9	42	42	42	5,2	15,2	57	600
Зимбабве	13 228	1,0	0,3	43	44	43	3,2	15,3	57	1 000

	Сумма	Взвешенные средние значения						Взвешенные средние значения		
Весь мир	6 578 149	1,2	0,5	68,6	66,5	70,8	2,6	0,8	50	15 000
Страны с перех. экономикой	278 295	-0,1	1,2	66,5	61,0	72,5	1,6	...	...	...
Развитые страны	1 015 689	0,4	0,2	79,2	76,2	82,0	1,7	...	...	...
Развивающиеся страны	5 284 165	1,4	0,5	66,7	65,1	68,5	2,8	...	...	...
Арабские государства	314 822	2,0	1,2	68,8	67,0	70,7	3,2	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	403 456	-0,1	0,5	69,9	65,3	74,8	1,5	...	...	...
Центральная Азия	77 546	1,0	1,5	67,2	63,4	71,0	2,3	...	...	...
Вост. Азия и Тихий океан	2 119 172	0,7	-0,2	73,0	71,0	75,1	1,9	...	...	...
Восточная Азия	2 085 044	0,7	-0,2	72,9	70,9	75,1	1,9	0,1	27	...
Тихий океан	34 128	1,2	0,1	75,7	73,3	78,2	2,3	0,4	30	...
Лат. Америка и Кариб. бас.	559 994	1,2	-0,2	73,4	70,2	76,6	2,2	...	...	...
Карибский бассейн	16 628	1,1	0,0	65,4	63,2	67,6	3,0	1,1	50	...
Латинская Америка	543 365	1,3	-0,2	73,6	70,5	76,8	2,2	0,5	32	...
Сев. Америка и Зап. Европа	744 476	0,6	0,4	79,3	76,6	82,0	1,8	...	...	...
Южная и Западная Азия	1 612 841	1,6	0,3	64,7	63,4	66,2	2,9	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	745 842	2,4	1,8	50,3	49,4	51,2	5,2	5,0	59	11 592

1. Отдел по народонаселению ООН (2007 г.), средний вариант.
2. UNAIDS (2008).

3. Всемирный банк (World Bank, 2008).
4. UNDP (2007).

5. Данные относятся к самому последнему году указанного периода. Более подробно – см. UNDP (2007).

Таблица 1

ВНП, ПОМОЩЬ И НИЦЕТА							НЕРАВЕНСТВО В ДОХОДАХ/РАСХОДАХ ⁴				Страна или территория
ВНП на душу населения ³				Чистая сумма помощи на душу населения долл. США ⁴	Население, живущее на менее чем 1 долл. США в день ⁴ (%)	Население, живущее на менее чем 2 долл. США в день ⁴ (%)	Доля доходов/расходов (%)		Мера неравенства		
В текущих долл. США		В постоянных долл. США					20% самых бедных	20% самых богатых	20% самых богатых к 20% самых бедных ⁶	Индекс Гини ⁷	
1998 г.	2006 г.	1998 г.	2006 г.	2005 г.	1990-2005 гг. ⁵	1990-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵	1992-2005 гг. ⁵		
730	880	1 520	1 580	7	15	49	5	51	10	45	Кот-д'Ивуар
110	130	240	270	32	...	...	...	...	...	...	Демокр. Республика Конго
1 120	8 510	5 100	16 620	78	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
210	190	750	680	81	...	...	...	...	...	...	Эритрея
130	170	410	630	27	23	78	9	39	4	30	Эфиопия
4 070	5 360	12 240	11 180	39	...	...	...	...	...	...	Габон
300	290	810	1 110	38	59	83	5	53	11	50	Гамбия
370	510	820	1 240	51	45	79	6	47	8	41	Гана
470	400	840	1 130	19	...	...	7	46	7	39	Гвинея
140	190	390	460	50	...	...	5	53	10	47	Гвинея-Бисау
440	580	1 140	1 470	22	23	58	6	49	8	43	Кения
650	980	1 320	1 810	38	36	56	2	67	44	63	Лесото
130	130	250	260	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
250	280	700	870	50	61	85	5	54	11	48	Мадагаскар
200	230	600	690	45	21	63	7	47	7	39	Малави
280	460	690	1 000	51	36	72	6	47	8	40	Мали
3 760	5 430	6 740	10 640	26	...	...	...	...	...	...	Маврикий
220	310	400	660	65	36	74	5	54	10	47	Мозамбик
2 030	3 210	3 360	4 770	61	35	56	1	79	56	74	Намибия
200	270	540	630	37	61	86	3	53	21	51	Нигер
270	620	1 010	1 410	49	71	92	5	49	10	44	Нигерия
260	250	530	730	64	60	88	5	53	10	47	Руанда
...	800	...	1 490	204	...	...	...	...	...	...	Сан-Томе и Принсипи
510	760	1 140	1 560	59	17	56	7	48	7	41	Сенегал
7 320	8 870	12 770	14 360	223	...	...	...	...	...	...	Сейшельские Острова
160	240	340	610	62	57	75	1	63	58	63	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
3 280	5 390	6 140	8 900	16	11	34	4	62	18	58	Южная Африка
1 460	2 400	3 820	4 700	41	48	78	4	56	13	50	Свазиленд
300	350	680	770	14	...	...	...	...	...	...	Того
280	300	600	880	42	...	...	6	53	9	46	Уганда
220	350	630	980	39	58	90	7	42	6	35	Объед. Респ. Танзания
310	630	800	1 140	81	64	87	4	55	15	51	Замбия
570	...	...	...	28	56	83	5	56	12	50	Зимбабве

Взвешенные средние значения							Взвешенные средние значения				Страна или территория
...	7 448	...	9 209	16	
...	Весь мир
...	Страны с перех. экономикой
...	Развитые страны
...	17	...	...	...	...	...	...	Развивающиеся страны
...	94	...	...	...	...	...	...	Арабские государства
...	Центр. и Восточная Европа
...	Центральная Азия
...	1 856	...	4 359	5	...	...	...	...	...	...	Вост. Азия и Тихий океан
...	Восточная Азия
...	Тихий океан
...	4 785	...	8 682	11	...	...	...	...	...	...	Лат. Америка и Кариб. бас.
...	Карибский бассейн
...	Латинская Америка
...	Сев. Америка и Зап. Европа
...	Южная и Западная Азия
...	829	...	1 681	42	...	...	...	...	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

6. Данные показывают соотношение доходов/расходов самой богатой группы по сравнению с самой бедной группой.
 7. Значение, равное 0, означает полное равенство, а значение, равное 100, полное неравенство.

Таблица 2
Грамотность взрослых и молодежи

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемое на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин
Арабские государства															
Алжир	50*	63*	36*	75	84	65	81	88	74	6 572	64*	6 030	68	5 392	68
Бахрейн	84*	89*	77*	88	90	86	92	93	90	56	56*	64	49	55	49
Джибути	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	44*	57*	31*	71	83	60	77	86	68	16 428	62*	14 213	71	13 822	70
Ирак	...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	4 327	69*	...	...
Иордания	...	...	...	93	96	89	95	98	93	...	...	266	74	215	73
Кувейт	74*	78*	69*	93*	95*	91*	96	96	95	276	48*	145	50*	114	48
Ливан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ливийская Араб. Джамахирия	76	88	63	86	94	78	91	97	84	685	73	580	78	472	81
Мавритания	...	...	...	55	63	47	61	66	55	...	...	817	59	934	57
Марокко	42*	55*	29*	55	68	42	62	74	51	9 602	62*	9 826	66	9 458	67
Оман	...	...	...	84	89	76	89	93	84	...	...	278	60	242	62
Палестинские А. Т.	...	...	...	92	97	88	95	98	93	...	...	161	78	135	76
Катар	76*	77*	72*	90	90	90	93	93	93	68	30*	66	28	54	30
Саудовская Аравия	71*	80*	57*	84	89	78	89	92	85	2 907	59*	2 506	58	2 176	60
Судан ²	...	...	...	61*	71*	52*	...	...	...	...	...	8 674	63*	...	...
Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	83	89	76	87	92	82	...	...	2 169	69	2 037	70
Тунис	...	...	...	77	86	68	83	90	76	...	...	1 764	69	1 464	71
Объед. Арабские Эмираты	71*	72*	69*	90	90	89	94	95	92	473	31*	347	31	259	39
Йемен	37*	57*	17*	57	76	39	70	85	55	4 686	66*	5 076	72	4 961	75
Центральная и Восточная Европа															
Албания	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	24	66	19	59
Беларусь	98*	99*	97*	100	100	100	100	100	100	166	87*	25	68	16	50
Босния и Герцеговина	...	...	...	97*	99*	94*	...	...	...	...	...	110	86*	...	...
Болгария	...	...	...	98	99	98	98	98	98	...	...	114	63	118	58
Хорватия	97*	99*	95*	99	99	98	99	100	99	120	82*	52	81	31	74
Чешская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эстония	100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	79*	2	50	2	47
Венгрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латвия	99*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	11	80*	4	54	4	51
Литва	98*	99*	98*	100	100	100	100	100	100	44	76*	9	52	8	52
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	96*	99*	94*	99	100	99	100	100	100	113	82*	26	78	12	63
Румыния	97*	99*	95*	98	98	97	98	98	97	589	78*	443	67	394	58
Российская Федерация	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	2 290	88*	604	72	398	61
Сербия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словения	100*	100*	99*	100	100	100	100	100	100	7	60*	6	57	5	57
б. ю. Респ. Македония	94*	97*	91*	97	99	95	98	99	97	87	77*	52	77	36	73
Турция	79*	90*	69*	88*	96*	80*	91	97	86	7 640	75*	6 285	83*	5 282	84
Украина	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	129	70	83	58
Центральная Азия															
Армения	99*	99*	98*	99	100	99	100	100	100	31	77*	13	73	8	63
Азербайджан	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	42	78	24	76
Грузия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Казахстан	98*	99*	96*	100	100	99	100	100	100	278	82*	46	74	34	65
Кыргызстан	...	...	...	99	99	99	99	100	99	...	...	27	67	21	55
Монголия	...	...	...	97	97	98	96	95	98	...	...	49	44	85	32
Таджикистан	98*	99*	97*	100	100	99	100	100	100	68	74*	16	70	11	62
Туркменистан	...	...	...	99	100	99	100	100	100	...	...	18	71	12	61
Узбекистан	...	...	...	97*	98*	96*	...	...	...	...	...	565	68*	...	...
Восточная Азия и Тихий океан															
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	88*	92*	82*	95	96	93	97	98	96	21	67*	15	65	11	65
Камбоджа	...	...	...	76	86	67	81	88	75	...	...	2 188	72	2 146	69
Китай	78*	87*	68*	93	96	90	96	98	93	184 214	70*	73 232	73	49 848	74
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 ГОДА)						Страна или территория
1985-1994 гг.1			2000-2006 гг.1			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг.1		2000-2006 гг.1		Прогнозируемый на 2015 г.		
В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	
Арабские государства															
74*	86*	62*	92	94	90	95	95	95	1 215	73*	593	63	320	48	Алжир
97*	97*	97*	100	100	100	100	100	100	3	53*	0,5	42	0,1	45	Бахрейн
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Джибути
63*	71*	54*	85	90	80	91	92	90	3 473	60*	2 238	66	1 435	55	Египет
...	...	...	85*	89*	80*	...	...	...	...	...	877	63*	...	...	Ирак
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	11	45	7	30	Иордания
87*	91*	84*	99*	99*	98*	100	100	100	37	62*	7	45*	0,05	37	Кувейт
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливан
95	99	91	99	100	98	100	100	100	55	89	18	88	0,7	67	Ливийская Араб. Джамахирия
...	...	...	66	70	62	71	73	70	...	...	207	54	211	52	Мавритания
58*	71*	46*	74	83	64	83	89	78	2 239	65*	1 704	68	1 017	67	Марокко
...	...	...	98	99	98	99	100	99	...	...	10	62	3	63	Оман
...	...	...	99	99	99	99	99	100	...	...	7	52	6	36	Палестинские А. Т.
90*	89*	91*	97	96	98	99	99	99	6	31*	3	28	1,05	60	Катар
88*	94*	81*	97	98	96	99	99	98	369	74*	150	66	75	76	Саудовская Аравия
...	...	...	77*	85*	71*	...	...	...	...	...	1 659	64*	...	...	Судан ²
...	...	...	93	95	91	96	97	95	...	...	298	63	163	60	Сирийская Арабская Респ.
...	...	...	95	97	94	98	98	97	...	...	100	65	39	57	Тунис
82*	81*	85*	97	98	96	99	100	98	36	38*	17	60	5	78	Объед. Арабские Эмираты
60*	83*	35*	79	93	64	90	97	83	1 122	78*	1 003	82	587	87	Йемен
Центральная и Восточная Европа															
...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	4	44	4	41	Албания
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	43*	3	37	3	33	Беларусь
...	...	...	100*	100*	100*	...	...	...	...	...	1	38*	...	...	Босния и Герцеговина
...	...	...	98	98	98	96	96	96	...	...	25	50	28	46	Болгария
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	53*	2	48	2	44	Хорватия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Чешская Республика
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,3	35*	0,4	37	...	...	Эстония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20	33	Венгрия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,8	40*	1,0	41	0,8	42	Латвия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	44*	1	46	0,8	50	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Польша
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	2	48*	2	48	2	49	Республика Молдова
99*	99*	99*	98	97	98	96	96	97	35	53*	81	47	86	42	Румыния
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	56	44*	72	40	53	36	Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сербия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Словакия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,7	44*	0,4	37	0,3	30	Словения
99*	99*	99*	99	99	99	99	99	98	4	62*	4	57	4	52	б. ю. Респ. Македония
93*	97*	88*	96*	98*	94*	97	99	96	867	76*	507	78*	388	75	Турция
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	15	41	12	39	Украина
Центральная Азия															
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0,5	49*	1	38	1,3	33	Армения
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	1	28	0,6	18	Азербайджан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Грузия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	8	44*	5	38	5	36	Казахстан
...	...	...	100	100	100	99	99	100	...	...	4	38	6	31	Кыргызстан
...	...	...	96	94	97	91	86	96	...	...	25	30	46	24	Монголия
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	3	56*	2	47	2	44	Таджикистан
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	2	41	2	33	Туркменистан
...	...	...	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	39	52*	...	...	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
98*	98*	98*	100	100	99	100	100	100	0,9	49*	0,3	53	0,12	57	Бруней-Даруссалам
...	...	...	85	89	81	91	93	89	...	...	495	62	313	59	Камбоджа
94*	97*	91*	99	99	99	100	100	100	14 352	73*	1 703	58	907	51	Китай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемое на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин
Фиджи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	82*	88*	75*	91	95	87	94	96	92	21 577	68*	14 772	71	11 158	71
Япония	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	...	...	...	72	80	66	78	83	73	...	...	967	64	993	62
Макао, Китай	...	...	...	93	96	90	95	97	93	...	...	28	74	22	73
Малайзия	83*	89*	77*	92	94	89	94	96	93	1 989	66*	1 527	64	1 244	63
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федерат. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	...	...	...	90*	94*	86*	...	...	...	...	...	3 529	70*	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	57	62	53	61	63	60	...	...	1 579	55	1 831	52
Филиппины	94*	94*	93*	93	93	94	94	94	95	2 325	53*	3 711	48	4 073	46
Республика Корея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Самоа	98*	98*	97*	99	99	98	99	99	99	2	60*	1	58	1	54
Сингапур	89*	95*	83*	94	97	91	96	98	94	259	78*	207	76	157	74
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	...	...	...	94	96	92	96	97	94	...	...	3 022	66	2 387	65
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	0,5	46	0,4	45
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	84	85	82	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	88*	93*	83*	90*	94*	87*	...	...	...	4 789	72*	5 892	69*	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн															
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	96*	96*	96*	98	98	98	98	98	98	889	53*	701	51	602	50
Аруба	...	...	...	98	98	98	98	99	98	...	...	2	54	1	54
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	70*	70*	70*	...	...	...	...	...	...	32	49*	...	...	...	...
Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	80*	88*	72*	90	95	85	93	97	90	825	71*	597	76	471	77
Бразилия	...	...	...	90*	89*	90*	93	92	93	...	...	14 242	50*	11 275	49
Британские Виргинские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	94*	95*	94*	96	96	96	97	97	97	547	53*	447	52	367	51
Колумбия	81*	81*	81*	92*	92*	92*	95	95	95	4 458	52*	2 461	52*	1 876	51
Коста-Рика	...	...	...	96	96	96	97	96	97	...	...	133	47	124	46
Куба	...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	19	53	17	54
Доминика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	...	...	...	89	88	89	92	91	92	...	...	718	49	641	48
Эквадор	88*	90*	86*	92	93	91	94	95	93	731	59*	678	57	636	56
Сальвадор	74*	77*	71*	84*	87*	81*	89	91	87	830	58*	729	61*	594	60
Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	64*	72*	57*	72	78	67	79	83	74	1 915	61*	2 047	63	2 106	63
Гайана	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	83	82	83	86	85	88	...	...	734	49	747	46
Ямайка	...	...	...	85	80	91	89	85	94	...	...	269	33	218	30
Мексика	88*	90*	85*	92*	94*	90*	94	96	93	6 397	62*	6 037	64*	4 880	64
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланд. Антильские о-ва	95*	95*	95*	96	96	96	97	97	97	7	54*	6	55	5	54
Никарагуа	...	...	...	80	79	81	84	82	85	...	...	693	49	685	46
Панама	89*	89*	88*	93	94	93	95	95	94	175	52*	156	55	150	55
Парагвай	90*	92*	89*	94	94	93	95	95	95	255	59*	250	55	242	53
Перу	87*	93*	82*	89*	94*	83*	93	96	90	1 848	72*	2 126	74*	1 578	75
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 ГОДА)						Страна или территория
1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемый на 2015 г.		
В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	
...
96*	97*	95*	99	99	99	99	99	99	1 421	65*	506	53	335	42	Фиджи
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
...	...	...	82	85	79	87	89	85	...	...	228	58	196	58	Лаосская НДР
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,2	37	0,05	22	Макао, Китай
96*	96*	95*	98	98	98	99	99	99	155	53*	90	47	51	43	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
...	...	...	95*	96*	93*	...	...	...	...	...	509	60*	...	...	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	64	63	65	68	63	74	...	...	434	48	490	40	Папуа-Новая Гвинея
97*	96*	97*	94	94	95	95	94	96	428	45*	950	42	997	38	Филиппины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Республика Корея
99*	99*	99*	99	99	99	100	99	100	0,3	49*	0,2	42	0,2	37	Самоа
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	6	44*	2	38	1	31	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
...	...	...	98	98	98	99	99	99	...	...	187	52	132	49	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,1	40	0,1	45	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вануату
94*	94*	93*	94*	94*	94*	...	...	...	831	53*	1 771	39*	...	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	99	92	43*	60	39	48	37	Антигуа и Барбуда
...	...	...	99	99	99	100	99	100	...	...	0,1	44	0,07	40	Аргентина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Аруба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
76*	76*	77*	...	...	...	...	...	...	9	49*	...	...	...	...	Барбадос
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Белиз
94*	96*	92*	98	99	98	99	99	99	83	70*	30	68	18	63	Бермудские Острова
...	...	...	98*	97*	98*	99	98	99	...	...	853	33*	375	26	Боливия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бразилия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Британские Виргинские о-ва
98*	98*	99*	99	99	99	99	99	100	38	41*	28	41	17	39	Каймановы Острова
91*	89*	92*	98*	98*	98*	98	98	99	693	43*	181	42*	139	34	Чили
...	...	...	98	98	98	98	98	99	...	...	18	38	13	35	Колумбия
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	0,4	52	0,2	64	Коста-Рика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Куба
...	...	...	96	95	97	97	97	98	...	...	76	37	52	34	Доминика
96*	97*	96*	96	96	97	97	96	97	79	54*	89	46	88	41	Доминиканская Республика
85*	85*	85*	95*	94*	95*	97	96	98	173	51*	64	45*	45	35	Эквадор
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сальвадор
76*	82*	71*	85	88	82	89	90	88	462	62*	396	60	362	56	Гренада
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гватемала
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гайана
...	...	...	90	88	93	92	89	95	...	...	146	38	140	31	Гаити
...	...	...	94	90	98	96	94	99	...	...	30	19	20	17	Гондурас
95*	96*	95*	98*	98*	98*	99	99	99	828	56*	402	57*	215	45	Ямайка
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мексика
97*	97*	97*	98	98	98	99	99	99	0,9	44*	0,4	50	0,3	49	Монтсеррат
...	...	...	88	85	91	92	88	95	...	...	140	36	109	29	Нидерланд. Антильские о-ва
95*	95*	95*	96	97	96	97	97	97	25	52*	22	52	21	50	Никарагуа
96*	96*	95*	96	96	96	97	97	97	37	52*	47	47	39	44	Панама
95*	97*	94*	98*	99*	97*	99	99	98	215	67*	121	67*	79	54	Парагвай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Перу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Китс и Невис

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемое на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин
Сент-Люсия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	...	...	...	90	93	88	92	94	91	...	...	32	63	27	62
Тринидад и Тобаго	97*	98*	96*	99	99	98	99	99	99	26	70*	14	67	10	62
Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	95*	95*	96*	98*	97*	98*	98	98	99	102	46*	56	45*	45	42
Венесуэла, Б. Р.	90*	91*	89*	93*	93*	93*	...	...	...	1 242	54*	1 318	52*	...	...
Северная Америка и Западная Европа															
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бельгия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Канада	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	94*	98*	91*	98	99	96	99	99	98	29	81*	17	78	9	75
Дания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Финляндия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Франция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Германия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Греция	93*	96*	89*	97	98	96	98	99	97	615	74*	289	70	200	67
Исландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	...	...	...	99	99	99	99	99	99	...	...	596	63	386	62
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальта	88*	88*	88*	91	90	93	93	92	95	31	50*	29	41	24	37
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	88*	92*	85*	95	96	93	97	98	96	965	67*	486	68	268	68
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	96*	98*	95*	97	99	96	98	99	97	1 103	73*	988	72	787	72
Швеция	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия															
Афганистан	...	...	...	28*	43*	13*	...	...	...	...	...	9 916	59*	...	...
Бангладеш	35*	44*	26*	52	58	47	61	64	58	44 458	56*	48 392	55	48 189	53
Бутан	...	...	...	54	66	40	64	73	54	...	...	202	60	198	60
Индия ²	48*	62*	34*	65	76	53	72	81	62	283 848	61*	270 058	65	261 687	65
Иран, Исламская Республика	66*	74*	56*	84	89	78	89	93	85	11 124	62*	8 133	67	6 504	69
Мальдивские Острова	96*	96*	96*	97	97	97	98	97	98	5	47*	6	48	6	46
Непал	33*	49*	17*	55	69	42	66	77	56	7 619	63*	7 620	67	7 346	67
Пакистан	...	...	...	54*	68*	40*	62	73	49	...	...	47 060	64*	49 588	64
Шри-Ланка ²	...	...	...	91*	93*	89*	93	94	92	...	...	1 339	61*	1 061	59
Страны Африки к югу от Сахары															
Ангола	...	...	...	67*	83*	54*	...	...	...	...	...	2 828	74*	...	...
Бенин	27*	40*	17*	40	52	27	47	59	35	2 131	59*	2 959	61	3 476	61
Ботсвана	69*	65*	71*	82	82	82	87	87	88	247	47*	215	51	176	49
Буркина-Фасо	14*	20*	8*	26	34	18	36	43	30	4 136	55*	5 740	56	6 567	56
Бурунди	37*	48*	28*	56*	67*	52*	...	...	...	1 945	61*	1 831	61*	...	...
Камерун	...	...	...	68*	77*	60*	...	...	...	...	...	3 367	62*	...	...
Кабо-Верде	63*	75*	53*	83	89	78	89	93	86	70	70*	54	69	45	68
Центральноафриканская Респ.	34*	48*	20*	49*	65*	33*	...	...	...	1 085	63*	1 263	67*	...	...
Чад	12*	...	...	26*	41*	13*	...	...	...	3 177	...	4 133	60*	...	...
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Конго	74	83	65	86	92	81	92	95	89	404	67	299	70	216	72
Кот-д'Ивуар	34*	44*	23*	49*	61*	39*	...	...	...	4 180	55*	5 541	60*	...	...
Демокр. Республика Конго	...	...	...	67*	81*	54*	...	...	...	...	...	10 486	71*	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	87*	93*	80*	...	...	...	...	...	38	75*	...	...
Эритрея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 ГОДА)						Страна или территория
1985-1994 гг.1			2000-2006 гг.1			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг.1		2000-2006 гг.1		Прогнозируемый на 2015 г.		
В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Люсия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	95	96	94	96	96	96	...	...	4	56	3	53	Суринам
99*	99*	99*	99	99	99	100	100	100	2	50*	1	49	0.8	48	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос
99*	98*	99*	99*	98*	99*	99	99	99	6	37*	6	34*	6	30	Уругвай
95*	95*	96*	97*	96*	98*	...	...	...	176	39*	148	34*	...	...	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа															
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Андорра
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австрия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бельгия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Канада
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	0.4	44*	0.2	37	0.1	36	Кипр
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Дания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Финляндия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Франция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Германия
99*	99*	99*	99	99	99	99	100	99	16	49*	10	50	6.0	56	Греция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Исландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ирландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Израиль
...	...	...	100	100	100	100	100	100	...	...	7	46	4	46	Италия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Люксембург
98*	97*	99*	97	96	99	98	97	99	1	26*	2	24	0.9	21	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Норвегия
99*	99*	99*	100	100	100	100	100	100	13	46*	5	44	2	42	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
100*	100*	100*	100	100	100	100	100	100	29	47*	17	48	12	50	Испания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швеция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенное Королевство
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия															
...	...	...	34*	51*	18*	...	...	...	...	...	3 324	60*	...	...	Афганистан
45*	52*	38*	71	70	72	83	80	85	12 833	55*	9 175	48	5 908	41	Бангладеш
...	...	...	76	81	70	88	90	87	...	...	36	59	17	55	Бутан
62*	74*	49*	81	86	76	88	90	86	63 893	64*	41 644	62	29 320	58	Индия ²
87*	92*	81*	98	98	97	99	99	99	1 399	70*	423	61	169	52	Иран, Исламская Респ.
98*	98*	98*	98	98	98	98	98	99	1	45*	1	42	1	37	Мальдивские Острова
50*	68*	33*	78	85	71	88	91	85	1 847	67*	1 228	64	819	60	Непал
...	...	...	69*	79*	58*	78	83	72	...	...	11 151	65*	8 771	60	Пакистан
...	...	...	97*	97*	98*	99	98	99	...	...	90	40*	43	35	Шри-Ланка ²
Страны Африки к югу от Сахары															
...	...	...	72*	84*	63*	...	...	...	...	...	888	70*	...	...	Ангола
40*	55*	27*	51	63	40	60	69	51	612	62*	870	61	895	61	Бенин
89*	86*	92*	94	93	95	95	95	96	31	35*	26	39	20	43	Ботсвана
20*	27*	14*	34	40	28	45	47	43	1 495	54*	1 912	54	2 068	51	Буркина-Фасо
54*	59*	48*	73*	77*	70*	...	...	...	495	56*	473	56*	...	...	Бурунди
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Камерун
88*	90*	86*	97	96	98	99	98	100	8	58*	4	40	1	20	Кабо-Верде
48*	63*	35*	59*	70*	47*	...	...	...	270	64*	365	65*	...	...	Центральноафриканская Респ.
17*	...	...	38*	56*	23*	...	...	...	1 042	...	1 235	63*	...	...	Чад
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Коморские Острова
94	96	91	98	99	97	100	100	100	35	69	14	67	3	60	Конго
49*	60*	38*	61*	71*	52*	...	...	...	1 054	60*	1 587	62*	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	70*	78*	63*	...	...	...	...	...	3 512	63*	...	...	Демокр. Республика Конго
...	...	...	95*	95*	95*	...	...	...	...	...	5	49*	...	...	Экваториальная Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эритрея

Таблица 2 (продолжение)

Страна или территория	УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)					
	1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемое на 2015 г.	
	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин
Эфиопия	27*	36*	19*	36*	50*	23*	...	...	...	23 045	57*	28 859	64*	...	...
Габон	72*	79*	65*	85	90	81	91	94	88	165	64*	124	65	92	66
Гамбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана	...	...	...	64	71	57	71	76	66	...	...	5 053	59	5 152	58
Гвинея	...	...	...	29*	43*	18*	...	...	...	...	...	3 628	59*	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	74*	78*	70*	...	...	...	...	...	5 473	58*	...	...
Лесото	...	...	...	82*	74*	90*	...	...	...	...	...	205	31*	...	...
Либерия	41	52	30	54	60	49	64	65	64	652	60	865	56	946	51
Мадагаскар	...	...	...	71*	77*	65*	...	...	...	...	...	3 154	60*	...	...
Малави	49*	65*	34*	71	79	63	79	83	74	2 197	68*	2 094	64	2 009	61
Мали	...	...	...	23	31	16	27	34	20	...	...	4 832	58	6 146	57
Маврикий	80*	85*	75*	87	90	84	90	92	89	150	63*	124	62	103	60
Мозамбик	...	...	...	44	57	32	49	58	41	...	...	6 566	64	7 112	60
Намибия	76*	78*	74*	88	88	87	90	90	91	198	56*	156	54	150	49
Нигер	...	...	...	30	44	16	36	48	23	...	...	5 014	60	6 334	60
Нигерия	55*	68*	44*	71	79	63	79	85	74	23 296	64*	23 451	65	21 577	63
Руанда	58*	...	...	65*	71*	60*	...	...	...	1 468	...	1 871	61*	...	...
Сан-Томе и Принсипи	73*	85*	62*	87	93	82	91	94	88	17	73*	11	74	10	68
Сенегал	27*	37*	18*	42	53	32	47	56	38	2 964	56*	4 067	60	4 802	59
Сейшельские Острова	88*	87*	89*	92*	91*	92*	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	...	...	...	37	49	26	47	58	37	...	...	2 066	61	2 080	61
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	...	...	...	88	88	87	91	92	91	...	...	4 088	55	3 107	55
Свазиленд	67*	70*	65*	80*	81*	78*	...	...	...	126	59*	141	56*	...	...
Того	...	...	...	53*	69*	38*	...	...	...	...	...	1 706	67*	...	...
Уганда	56*	68*	45*	73	81	64	81	86	75	4 185	64*	4 154	66	4 045	64
Объед. Респ. Танзания	59*	71*	48*	72	79	65	74	79	70	5 217	65*	6 157	63	7 185	59
Замбия	65*	73*	57*	68*	76*	60*	...	...	...	1 541	62*	2 039	63*	...	...
Зимбабве	84*	89*	79*	91	94	88	94	96	93	990	66*	754	67	532	65

	Взвешенные средние значения									Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	Сумма	% жен.
	76	82	70	84	88	79	87	90	83						
Весь мир	76	82	70	84	88	79	87	90	83	871 096	63	775 894	64	706 130	64
Страны с перех. экономикой	98	99	97	99	100	99	100	100	100	3 730	84	1 519	71	752	59
Развитые страны	99	99	99	99	99	99	99	100	99	8 686	64	7 660	62	7 047	59
Развивающиеся страны	68	77	59	79	85	73	84	88	79	858 680	63	766 716	64	698 332	64
Арабские государства	58	70	46	72	82	61	79	87	71	55 311	63	57 798	67	53 339	69
Центр. и Восточная Европа	96	98	94	97	99	96	98	99	97	11 945	78	8 235	80	6 801	79
Центральная Азия	98	99	97	99	99	98	99	99	100	960	74	784	68	328	50
Вост. Азия и Тихий океан	82	89	75	93	96	90	95	97	94	229 172	69	112 637	71	81 398	71
Восточная Азия	82	89	75	93	96	90	96	97	94	227 859	69	110 859	71	79 420	71
Тихий океан	94	94	93	93	93	92	93	93	93	1 313	56	1 778	55	1 979	52
Лат. Америка и Кариб. бас.	87	88	86	91	91	90	93	94	93	39 575	55	36 946	55	31 225	54
Карибский бассейн	66	65	67	74	72	76	78	75	81	2 870	50	2 803	48	2 749	45
Латинская Америка	87	88	86	91	92	90	94	94	93	36 705	55	34 142	56	28 476	55
Сев. Америка и Зап. Европа	99	99	99	99	99	99	99	99	99	6 400	63	5 682	61	5 115	59
Южная и Западная Азия	48	60	34	64	74	52	71	79	62	394 719	61	392 725	63	380 256	63
Страны Африки к югу от Сахары	53	63	45	62	71	53	72	78	67	133 013	61	161 088	62	147 669	60

Примечание: Данные, помеченные (*), относятся к тем странам, в отношении которых были использованы национальные данные по грамотности. Для всех других стран использованы оценки СИЮ. Оценки были подготовлены на основе модели СИЮ «Global Age-specific Literacy Projections». Оценки за самый последний период относятся к 2006 г. и основаны на самых последних имеющихся данных по каждой стране.

Данные по населению, использовавшиеся для расчета числа неграмотных, взяты из оценок Отдела по народонаселению ООН (2007 г.), revision 2006. 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 СИЮ, были использованы данные о населении за 1994 г. и 2006 г.

Таблица 2

УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года) (%)									ЧИСЛО НЕГРАМОТНЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ (15-24 ГОДА)						Страна или территория
1985-1994 гг. ¹			2000-2006 гг. ¹			Прогнозируемый на 2015 г.			1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Прогнозируемый на 2015 г.		
В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом	Муж.	Жен.	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	В целом (тыс.)	% женщин	
34*	39*	28*	50*	62*	39*	7 404	54*	8 068	62*	...	...		Эфиопия
93*	94*	92*	97	98	96	98	99	97	13	59*	9	66	5	72	Габон
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гамбия
...	...	...	77	79	75	84	84	84	...	...	1 111	54	867	48	Гана
...	...	...	47*	59*	34*	...	...	...	...	...	967	61*	...	...	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	...	80*	80*	81*	...	...	...	...	...	1 588	49*	...	...	Кения
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Лесото
51	56	47	70	67	74	80	72	87	196	54	212	44	200	31	Либерия
...	...	...	70*	73*	68*	...	...	...	...	...	1 108	54*	...	...	Мадагаскар
59*	70*	49*	82	83	81	90	89	91	616	64*	484	53	380	45	Малави
...	...	...	29	36	22	33	38	27	...	...	1 732	55	2 175	55	Мали
91*	91*	92*	96	95	97	97	96	98	18	46*	8	37	6	31	Маврикий
...	...	...	52	58	46	57	59	56	...	...	1 977	56	2 225	52	Мозамбик
88*	86*	90*	93	91	94	94	91	96	35	40*	34	39	34	32	Намбия
...	...	...	38	53	25	46	56	36	...	...	1 493	64	1 884	60	Нигер
71*	81*	62*	86	88	84	92	92	91	5 091	67*	4 171	58	3 078	51	Нигерия
75*	...	...	78*	79*	77*	...	...	...	305	...	524	52*	...	...	Руанда
94*	96*	92*	95	95	95	95	93	96	1	65*	2	48	2	35	Сан-Томе и Принсипи
38*	49*	28*	51	58	43	56	61	51	849	58*	1 224	58	1 322	55	Сенегал
99*	98*	99*	99*	99*	99*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сейшельские Острова
...	...	...	52	63	42	67	76	59	...	...	522	61	430	63	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
...	...	...	95	94	96	98	97	98	...	...	491	41	218	35	Южная Африка
84*	83*	84*	88*	87*	90*	...	...	...	24	51*	33	44*	...	...	Свазиленд
...	...	...	74*	84*	64*	...	...	...	...	...	346	69*	...	...	Того
70*	77*	63*	85	88	83	91	92	91	1 061	62*	893	58	711	52	Уганда
82*	86*	78*	78	79	76	77	76	77	831	62*	1 795	53	2 306	49	Объед. Респ. Танзания
66*	67*	66*	69*	73*	66*	...	...	...	543	51*	758	55*	...	...	Замбия
95*	97*	94*	98	98	98	99	99	100	102	62*	62	41	25	16	Зимбабве

Взвешенные средние значения									Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	Сумма	% жен.	
84	88	79	89	91	86	92	93	91	166 725	62	130 498	59	92 655	54	Весь мир
100	100	100	100	100	100	100	100	100	122	46	149	43	133	33	Страны с перех. экономикой
99	99	99	99	99	99	99	99	99	752	53	789	52	786	52	Развитые страны
80	85	75	87	90	84	91	92	90	165 852	62	129 559	59	91 736	54	Развивающиеся страны
76	84	67	86	91	81	93	95	90	10 934	66	8 949	67	5 192	63	Арабские государства
98	99	97	99	99	98	99	99	98	1 056	71	774	67	643	63	Центр. и Восточная Европа
100	100	100	99	99	100	99	99	100	58	47	82	43	108	27	Центральная Азия
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 961	68	6 449	54	3 935	47	Вост. Азия и Тихий океан
95	97	93	98	98	98	99	99	99	19 607	69	5 974	54	3 404	47	Восточная Азия
92	93	92	91	90	91	90	89	92	354	54	475	48	531	40	Тихий океан
94	93	94	97	96	97	98	97	98	5 638	46	3 290	43	2 170	38	Лат. Америка и Кариб. бас.
78	75	81	86	82	90	91	87	95	578	44	462	36	303	26	Карибский бассейн
94	94	95	97	97	97	98	98	99	5 060	46	2 828	45	1 867	40	Латинская Америка
99	100	99	99	100	99	99	100	99	476	52	495	52	497	52	Сев. Америка и Зап. Европа
61	72	49	79	84	74	87	89	85	92 147	62	67 074	60	46 007	56	Южная и Западная Азия
64	70	58	71	76	67	81	82	80	36 456	59	43 385	59	34 101	53	Страны Африки к югу от Сахары

1. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода. См. размещенный в Интернете вариант Введения к Статистическим таблицам для более подробного объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, а также источников и годов, к которым относятся данные.

2. Данные о грамотности за самый последний год не охватывают некоторых географических регионов.

Таблица 3А

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): воспитание

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²							
	Уровень младенческой смертности (%)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (%)	Дети с низким родовым весом (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от:				% детей, которых		
				недостаточного веса в средней и сильной степени	нарушений утилизации энергии в средней и сильной степени	малорослости в средней и сильной степени	кормят исключительно грудным молоком (< 6 месяцев)	кормят грудным молоком с дополнительным питанием (6-9 месяцев)	продолжают кормить грудным молоком (до 20-23 месяцев)	
2005-2010 гг.	2005-2010 гг.	1999-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	
Арабские государства										
Алжир	31	33	6	4	3	11	7	39	22	
Бахрейн	11	14	8	9	5	10	34	65	41	
Джибути	85	126	10	29	21	33	1	23	18	
Египет	29	34	14	6	4	18	38	67	37	
Ирак	82	105	15	8	5	21	25	51	36	
Иордания	19	22	12	4	2	9	27	70	12	
Кувейт	8	10	7	10	11	24	12	26	9	
Ливан	22	26	6	4	5	11	27	35	11	
Ливийская Араб. Джамахирия	18	20	7	5	3	15	...	...	23	
Мавритания	63	92	...	32	13	35	20	78	57	
Марокко	31	36	15	10	9	18	31	66	15	
Оман	12	14	8	18	7	10	...	92	73	
Палестинские А. Т.	18	20	7	3	1	10	27	...	...
Катар	8	10	10	6	2	8	12	48	21	
Саудовская Аравия	19	22	11	14	11	20	31	60	30	
Судан	65	105	31	41	16	43	16	47	40	
Сирийская Арабская Респ.	16	18	9	10	9	22	29	37	16	
Тунис	20	22	7	4	2	12	47	...	22	
Объед. Арабские Эмираты	8	9	15	14	15	17	34	52	29	
Йемен	59	79	32	46	12	53	12	76	...	
Центральная и Восточная Европа										
Албания	19	22	7	8	7	22	2	38	20	
Беларусь	9	12	4	1	1	3	9	38	4	
Босния и Герцеговина	12	14	5	2	3	7	18	29	10	
Болгария	12	14	10	...	...	...	...	...	...
Хорватия	6	8	6	1	1	1	23	...	...
Чешская Республика	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Эстония	7	10	4	...	...	...	...	...	...
Венгрия	7	8	9	...	...	...	...	...	...
Латвия	10	14	5	...	...	...	...	...	...
Литва	9	11	4	...	...	...	...	...	...
Черногория	22	24	4	3	3	5	19	35	13	
Польша	7	8	6	...	...	...	...	...	...
Республика Молдова	16	19	6	4	4	8	46	18	2	
Румыния	15	18	8	3	2	10	16	41	...	
Российская Федерация	17	21	6	3	4	13	...	...	...
Сербия	12	14	5	2	3	6	15	39	8	
Словакия	7	8	7	...	...	...	...	...	...
Словения	5	6	6	...	...	...	...	...	...
б. ю. Республика Македония	15	17	6	2	2	9	37	8	10	
Турция	28	32	16	4	1	12	21	38	24	
Украина	13	16	4	1	0	3	6	83	11	
Центральная Азия										
Армения	29	34	8	4	5	13	33	57	15	
Азербайджан	72	86	12	7	2	13	7	39	16	
Грузия	39	41	7	3	2	12	18	12	12	
Казахстан	24	29	6	4	4	13	17	39	16	
Кыргызстан	53	64	5	3	4	14	32	49	26	
Монголия	40	54	6	6	2	21	57	57	65	
Таджикистан	60	78	10	17	7	27	25	15	34	
Туркменистан	75	95	4	11	6	15	11	54	37	
Узбекистан	55	66	5	5	3	15	26	45	38	
Восточная Азия и Тихий океан										
Австралия ^б	4	6	7	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	6	7	10	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	63	89	11	36	7	37	60	82	54	

Таблица 3А

БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²					МЕРЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ТРЕХЛЕТНИХ ДЕТЕЙ		ЗАНЯТОСТЬ ЖЕНЩИН И ОТПУСК ПО БЕРЕМЕННОСТИ		Страна или территория
Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от:					Официальные программы, предназначенные для детей в возрасте до трех лет	Группа самого младшего возраста, охватываемая программой (возраст)	Уровень участия женской рабочей силы в возрасте 15 лет и старше ⁴ (%)	Продолжительность оплачиваемого отпуска по беременности ⁵ (число недель)	
туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В					
БЦЖ	ОКДСЗ	Полио3	Корь	ГепВ3	2005 г.	2005 г.	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2005 г.	2005 г.	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
Арабские государства									
99	95	95	91	80	...	...	34	14	Алжир
...	98	98	99	98	Да	0-2	29	...	Бахрейн
88	72	72	67	...	...	...	53	...	Джибути
99	98	98	98	98	Да	2-3	21	13	Египет
91	60	63	60	75	...	...	20	...	Ирак
95	98	98	99	98	Да	0-3	26	...	Иордания
...	99	99	99	99	Нет	.	45	...	Кувейт
...	92	92	96	88	Да	0-2	30	...	Ливан
99	98	98	98	98	...	...	28	12	Ливийская Араб. Джамахирия
86	68	68	62	68	...	...	54	14	Мавритания
95	97	97	95	95	Нет	.	27	14	Марокко
99	98	98	96	99	Нет	.	20	...	Оман
99	96	96	99	97	Да	0-4	...	...	Палестинские А. Т.
99	96	95	99	96	...	...	36	...	Катар
95	96	96	95	96	...	...	17	...	Саудовская Аравия
77	78	77	73	60	Да	0-6	23	0	Судан
99	99	99	98	98	Да	0-2	37	...	Сирийская Арабская Респ.
99	99	99	98	99	Нет	.	27	4	Тунис
98	94	94	92	92	Нет	.	36	...	Объед. Арабские Эмираты
70	85	85	80	85	Нет	.	29	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа									
98	98	97	97	98	Нет	.	50	52	Албания
99	99	97	97	98	...	...	53	18	Беларусь
97	87	91	90	82	Да	0-3	55	...	Босния и Герцеговина
98	95	96	96	96	Нет	.	45	19	Болгария
98	96	96	96	...	...	...	45	58	Хорватия
99	98	98	97	98	Нет	.	51	28	Чешская Республика
99	95	95	96	95	Да	1-6	53	20	Эстония
99	99	99	99	...	Да	0-2	43	24	Венгрия
99	98	98	95	97	Нет	.	51	16	Латвия
99	94	94	97	95	Нет	.	53	18	Литва
98	90	90	90	90	...	...	...	...	Черногория
94	99	99	99	98	...	...	48	16	Польша
99	97	98	96	98	...	...	57	18	Республика Молдова
99	97	97	95	99	Нет	.	49	17	Румыния
97	99	99	99	98	...	...	54	20	Российская Федерация
99	92	97	88	93	...	...	...	...	Сербия
98	99	99	98	99	...	...	53	28	Словакия
...	97	97	96	...	Да	1-3	50	15	Словения
92	93	92	94	89	Нет	.	43	...	б. ю. Республика Македония
88	90	90	98	82	Да	0-2	27	12	Турция
97	98	99	98	96	Да	0-3	51	18	Украина
Центральная Азия									
91	87	87	92	78	Да	2	50	20	Армения
99	95	97	96	93	Да	0-2	60	18	Азербайджан
95	87	88	95	83	Да	0-2	57	8	Грузия
99	99	99	99	99	Да	1-6	64	18	Казахстан
99	92	93	97	90	Да	1-3	55	18	Кыргызстан
98	99	98	99	98	Да	2-3	54	...	Монголия
94	86	81	87	86	Нет	.	49	...	Таджикистан
99	98	98	99	98	Да	0-2	61	16	Туркменистан
98	95	94	95	97	Да	2-3	56	18	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан									
...	92	92	94	94	Да	1-4	55	52	Австралия ⁶
96	99	99	97	99	...	...	44	...	Бруней-Даруссалам
87	80	80	78	80	Да	0-6	74	...	Камбоджа

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от:				% детей, которых		
			Дети с низким родовым весом (%)	недостаточного веса в средней и сильной степени	нарушений утилизации энергии в средней и сильной степени	малорослости в средней и сильной степени	кормят исключительно грудным молоком (< 6 месяцев)	кормят грудным молоком с дополнительным питанием (6-9 месяцев)	продолжают кормить грудным молоком (до 20-23 месяцев)
2005-2010 гг.	2005-2010 гг.	1998-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	
Китай	23	29	2	7	...	11	51	32	15
Острова Кука	...	...	3	10	...	...	19	...	...
Корейская НДР	48	62	7	23	7	37	65	31	37
Фиджи	20	24	10	...	...	...	47	...	...
Индонезия	27	32	9	28	...	...	40	75	59
Япония	3	4	8	...	...	...	...	...	...
Кирибати	...	...	5	13	...	...	80	...	...
Лаосская НДР	51	67	14	40	15	42	23	10	47
Макао, Китай	7	8	...	...	...	...	...	...	...
Малайзия	9	11	9	8	...	...	29	...	12
Маршалловы Острова	...	...	12	...	...	...	63	...	...
Микронезия (Федеративные Штаты)	34	42	18	15	...	...	60	...	...
Мьянма	66	97	15	32	9	32	15	66	67
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	...	...	0	...	...	...	...	...	...
Палау	...	...	9	...	...	...	59	...	...
Папуа-Новая Гвинея	61	84	11	...	...	...	59	74	66
Филиппины	23	27	20	28	6	30	34	58	32
Республика Корея	4	5	4	...	...	...	...	...	...
Самоа	22	27	4	...	...	...	...	...	...
Сингапур	3	4	8	3	2	2	...	...	...
Соломоновы Острова ⁷	55	72	13	...	...	...	65	...	...
Таиланд	11	15	9	9	4	12	5	43	19
Тимор-Лешти	67	92	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	19	22	3	...	...	...	62	...	...
Тувалу	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Вануату	28	34	6	...	...	...	50	...	...
Вьетнам	20	23	7	25	7	30	17	70	23
Латинская Америка и Карибский бассейн									
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	5	...	...	...	...	...	...
Аргентина	13	16	7	4	1	4	...	...	...
Аруба	17	20	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	14	17	7	...	...	...	...	...	...
Барбадос	10	11	13	...	...	...	...	...	...
Белиз	16	20	6	7	1	18	24	54	23
Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	46	61	7	8	1	27	54	74	46
Бразилия	24	29	8	6	2	11	...	30	17
Британские Виргинские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	7	9	6	1	0	1	63	47	...
Колумбия	19	26	9	7	1	12	47	65	32
Коста-Рика	10	11	7	5	2	6	35	47	12
Куба	5	7	5	4	2	5	41	42	9
Доминика	...	...	10	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	30	33	11	5	1	7	4	36	15
Эквадор	21	26	16	9	2	23	40	77	23
Сальвадор	22	29	7	10	1	19	24	76	43
Гренада	34	41	9	...	...	...	39	...	...
Гватемала	30	39	12	23	2	49	51	67	47
Гайана	43	57	13	14	11	11	11	42	31
Гаити	49	72	25	22	9	24	41	87	35
Гондурас	28	42	10	11	1	25	30	69	48
Ямайка	14	17	12	4	4	3	15	36	24
Мексика	17	20	8	5	2	13	38	36	21
Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерландские Антильские о-ва	15	17	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	21	26	12	10	2	20	31	68	39

Таблица 3А

БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²					МЕРЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ТРЕХЛЕТНИХ ДЕТЕЙ		ЗАНЯТОСТЬ ЖЕНЩИН И ОТПУСК ПО БЕРЕМЕННОСТИ		Страна или территория
Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от:					Официальные программы, предназначенные для детей	Группа самого младшего возраста, охватываемая программой	Уровень участия женской рабочей силы в возрасте 15 лет и старше ⁴	Продолжительность оплачиваемого отпуска по беременности ⁵	
туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В						(%)	(число недель)
БЦЖ	ОКДСЗ	Полио3	Корь	ГепВЗ	в возрасте до трех лет	(возраст)	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2005 г.	2005 г.	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
92	93	94	93	91	Да	0-3	70	13	Китай
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Острова Кука
96	89	98	96	96	Да	0-3	51	...	Корейская НДР
93	81	83	99	81	Нет	.	50	...	Фиджи
82	70	70	72	70	Да	0-6	51	0	Индонезия
...	99	97	99	...	Да	0-6	49	14	Япония
99	86	86	61	88	Нет	.	...	...	Кирибати
61	57	56	48	57	Да	0-2	54	12	Лаосская НДР
...	...	...	...	...	Нет	.	54	...	Макао, Китай
99	96	96	90	87	Да	0-3	45	0	Малайзия
92	74	95	96	97	...	...	...	0	Маршалловы Острова
55	67	81	83	84	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
85	82	82	78	75	...	...	68	12	Мьянма
99	72	45	99	99	...	...	...	...	Науру
...	89	89	82	87	Да	0-5	59	14	Новая Зеландия
99	99	99	99	99	...	...	...	...	Ниуэ
...	98	98	98	98	...	...	...	...	Палау
75	75	75	65	70	Нет	.	72	...	Папуа-Новая Гвинея
91	88	88	92	77	Нет	.	52	9	Филиппины
98	98	98	99	99	Да	0-5	49	12	Республика Корея
84	56	57	54	56	...	...	40	...	Самоа
98	95	95	93	94	Да	2-6	50	12	Сингапур
84	91	91	84	93	Нет	.	55	0	Соломоновы Острова ⁷
99	98	98	96	96	Да	0-5	65	13	Таиланд
72	67	66	64	...	...	...	54	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
99	99	99	99	99	...	...	46	...	Тонга
99	97	97	84	97	...	...	...	...	Тувалу
92	85	85	99	85	...	...	79	12	Вануату
95	94	94	93	93	Да	0-2	72	17	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн									
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
...	99	99	99	99	...	...	...	13	Антигуа и Барбуда
99	91	92	97	84	Да	0-5	52	13	Аргентина
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Аруба
...	95	94	88	96	...	...	64	13	Багамские Острова
...	84	85	92	84	Да	0-2	65	12	Барбадос
97	98	98	99	98	...	...	42	14	Белиз
...	...	...	...	...	...	...	...	4	Бермудские Острова
93	81	79	81	81	Да	0-4	63	13	Боливия
99	99	99	99	97	Да	0-3	57	17	Бразилия
...	...	...	...	...	Да	0-3	54	13	Британские Виргинские о-ва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова
98	94	94	91	94	Да	0-2	37	18	Чили
88	86	86	88	86	Да	0-5	60	12	Колумбия
88	91	91	89	90	Да	0-3	42	17	Коста-Рика
99	89	99	96	89	Да	1-6	43	18	Куба
99	95	88	99	7	...	...	...	12	Доминика
95	81	85	99	74	...	...	44	12	Доминиканская Республика
99	98	97	97	98	Да	0-4	54	12	Эквадор
93	96	96	98	96	Да	0-3	47	12	Сальвадор
...	91	91	98	91	Да	0-2	...	12	Гренада
96	80	81	95	80	Да	0-6	33	12	Гватемала
96	93	92	90	93	Нет	.	43	13	Гайана
75	53	52	58	...	Да	0-3	55	...	Гаити
90	87	87	91	87	Да	0-3	44	12	Гондурас
90	85	86	87	87	Нет	.	57	8	Ямайка
99	98	98	96	98	Да	0-3	39	12	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	...	50	...	Нидерланд. Антильские о-ва
99	87	88	99	87	Да	0-3	36	12	Никарагуа

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от:				% детей, которых		
			Дети с низким родовым весом (%)	недостаточного веса в средней и сильной степени	нарушений утилизации энергии в средней и сильной степени	малорослости в средней и сильной степени	кормят исключительно грудным молоком (< 6 месяцев)	кормят грудным молоком с дополнительным питанием (6-9 месяцев)	продолжают кормить грудным молоком (до 20-23 месяцев)
	2005-2010 гг.	2005-2010 гг.	1998-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³
Панама	18	24	10	8	1	18	25	38	21
Парагвай	32	38	9	5	1	14	22	60	...
Перу	21	29	11	8	1	24	64	81	41
Сент-Китс и Невис	...	...	9	...	...	...	56	...	...
Сент-Люсия	13	16	12	...	...	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	23	28	5	...	...	...	...	...	...
Суринам	28	35	13	13	7	10	9	25	11
Тринидад и Тобаго	12	18	19	6	4	4	13	43	22
Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	13	16	8	5	2	11	...	...	...
Венесуэла, Б. Р.	17	22	9	5	4	13	7	50	31
Северная Америка и Западная Европа									
Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Бельгия	4	5	8	...	...	...	...	...	...
Канада	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Кипр	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Дания	4	6	5	...	...	...	...	...	...
Финляндия	4	5	4	...	...	...	...	...	...
Франция	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Германия	4	5	7	...	...	...	...	...	...
Греция	7	8	8	...	...	...	...	...	...
Исландия	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Ирландия	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Израиль	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Италия	5	6	6	...	...	...	...	...	...
Люксембург	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Мальта	6	8	6	...	...	...	...	...	...
Монако	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	5	6	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	3	4	5	...	...	...	...	...	...
Португалия	5	7	8	...	...	...	...	...	...
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Швеция	3	4	4	...	...	...	...	...	...
Швейцария	4	5	6	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство	5	6	8	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты ⁷	6	8	8	2	0	1	...	...	...
Южная и Западная Азия									
Афганистан	157	235	...	39	7	54	...	29	54
Бангладеш	52	69	22	48	13	43	37	52	89
Бутан	45	65	15	19	3	40	...	...	...
Индия	55	79	30	43	20	48	46	56	...
Иран, Исламская Республика	31	35	7	11	5	15	44	...	0
Мальдивские Острова	34	42	22	30	13	25	10	85	...
Непал	54	72	21	39	13	49	53	75	95
Пакистан	67	95	19	38	13	37	16	31	56
Шри-Ланка	11	13	22	29	14	14	53	...	73
Страны Африки к югу от Сахары									
Ангола	132	231	12	31	6	45	11	77	37
Бенин	98	146	16	23	7	38	70	50	57
Ботсвана	46	68	10	13	5	23	34	57	11
Буркина-Фасо	104	181	16	37	23	35	7	50	85
Бурунди	99	169	11	39	7	53	45	88	...
Камерун	88	144	11	19	6	30	21	64	21
Кабо-Верде	25	29	13	...	...	...	57	64	13
Центральноафриканская Респ.	97	163	13	29	10	38	23	55	47
Чад	119	189	22	37	14	41	2	77	65
Коморские Острова	48	63	25	25	8	44	21	34	45

Таблица 3А

БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²					МЕРЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ТРЕХЛЕТНИХ ДЕТЕЙ		ЗАНЯТОСТЬ ЖЕНЩИН И ОТПУСК ПО БЕРЕМЕННОСТИ		Страна или территория
Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от:					Официальные программы, предназначенные для детей в возрасте до трех лет	Группа самого младшего возраста, охватываемая программой (возраст)	Уровень участия женской рабочей силы в возрасте 15 лет и старше ⁴ (%)	Продолжительность оплачиваемого отпуска по беременности ⁵ (число недель)	
туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В					
БЦЖ	ОКДСЗ	Полио3	Корь	ГепВ3					
2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2005 г.	2005 г.	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
99	99	99	94	99	Да	2-4	47	14	Панама
75	73	72	88	73	Да	0-4	64	9	Парагвай
99	94	95	99	94	Да	0-5	58	13	Перу
99	99	99	99	99	...	...	...	13	Сент-Китс и Невис
94	85	85	94	85	Да	0-2	52	12	Сент-Люсия
99	99	99	99	99	...	...	52	13	Сент-Винсент и Гренадины
...	84	84	83	84	...	...	35	...	Суринам
...	92	89	89	89	Да	0-5	49	13	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	Да	2	...	...	Острова Теркс и Кайкос
99	95	95	94	95	Да	0-3	55	12	Уругвай
83	71	73	55	71	Да	0-2	53	24	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа									
...	93	93	91	84	Да	0-3	...	16	Андорра
...	83	83	80	83	Да	1-3	50	16	Австрия
...	97	97	88	78	Да	1-3	43	15	Бельгия
...	94	94	94	14	Да	0-6	61	17	Канада
...	97	97	87	93	Да	0-5	54	16	Кипр
...	93	93	99	...	Да	0-2	60	18	Дания
98	97	97	97	...	Да	0-6	57	18	Финляндия
84	98	98	87	29	Да	0-3	48	16	Франция
...	90	96	94	86	Да	0-2	50	14	Германия
88	88	87	88	88	Да	0-3	41	17	Греция
...	97	97	95	...	Да	0-6	70	13	Исландия
93	91	91	86	...	Да	0-5	49	26	Ирландия
...	95	93	95	95	Да	0-4	49	12	Израиль
...	96	97	87	96	Да	0-2	37	21	Италия
...	99	99	95	95	Нет	...	44	16	Люксембург
...	85	83	94	86	...	...	30	14	Мальта
90	99	99	99	99	...	...	...	16	Монако
...	98	98	96	...	Да	0-3	55	16	Нидерланды
...	93	93	91	...	Да	0-5	62	9	Норвегия
89	93	93	93	94	Да	0-3	55	17	Португалия
...	95	95	94	95	...	...	...	72	Сан-Марино
...	98	98	97	81	Да	0-3	44	16	Испания
17	99	99	95	...	Да	1-6	60	15	Швеция
...	95	94	86	...	Да	0-5	59	16	Швейцария
...	92	92	85	...	Да	1-3	55	26	Соединенное Королевство
...	96	92	93	92	Да	0-4	59	12	Соединенные Штаты ⁷
Южная и Западная Азия									
90	77	77	68	...	...	...	38	12	Афганистан
96	88	88	81	88	Нет	.	55	12	Бангладеш
92	95	96	90	95	Нет	.	39	...	Бутан
78	55	58	59	6	Да	0-6	35	12	Индия
99	99	99	99	99	Да	0-6	35	16	Иран, Исламская Республика
99	98	98	97	98	Да	0-3	40	...	Мальдивские Острова
93	89	91	85	69	Нет	.	51	7	Непал
89	83	83	80	83	Да	0-6	32	12	Пакистан
99	99	98	99	98	...	...	35	12	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары									
65	44	44	48	...	...	...	74	...	Ангола
99	93	93	89	93	Да	2-5	54	14	Бенин
99	97	97	90	85	Да	0-4	48	12	Ботсвана
99	95	94	88	76	...	...	77	14	Буркина-Фасо
84	74	64	75	74	...	...	91	12	Бурунди
85	81	78	73	81	Да	1-6	52	14	Камерун
70	72	72	65	69	...	...	34	6	Кабо-Верде
70	40	40	35	...	Да	2-5	71	14	Центральноафриканская Респ.
40	20	36	23	...	...	...	65	14	Чад
84	69	69	66	69	...	...	58	...	Коморские Острова

Таблица 3А (продолжение)

Страна или территория	ВЫЖИВАЕМОСТЬ РЕБЕНКА ¹		БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²						
	Уровень младенческой смертности (%)	Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет) (%)	% детей в возрасте до 5 лет, страдающих от:				% детей, которых		
			Дети с низким родовым весом (%)	недостаточного веса в средней и сильной степени	нарушений утилизации энергии в средней и сильной степени	малорослости в средней и сильной степени	кормят исключительно грудным молоком (< 6 месяцев)	кормят грудным молоком с дополнительным питанием (6-9 месяцев)	продолжают кормить грудным молоком (до 20-23 месяцев)
	2005-2010 гг.	2005-2010 гг.	1998-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³	2000-2006 гг. ³
Конго	70	102	13	14	7	26	19	78	21
Кот-д'Ивуар	117	183	17	20	7	34	4	54	37
Демократическая Республика Конго	114	196	12	31	13	38	24	79	52
Экваториальная Гвинея	92	155	13	19	7	39	24	...	...
Эритрея	55	77	14	40	13	38	52	43	62
Эфиопия	87	145	20	38	11	47	49	54	...
Габон	54	86	14	12	3	21	6	62	9
Гамбия	74	128	20	20	6	22	41	44	53
Гана	57	90	9	18	5	22	54	58	56
Гвинея	103	156	12	26	9	35	27	41	71
Гвинея-Бисау	113	195	...	...	...	...	...	...	...
Кения	64	104	10	20	6	30	13	84	57
Лесото	65	98	13	20	4	38	36	79	60
Либерия	133	205	...	26	6	39	35	70	45
Мадагаскар	66	106	17	42	13	48	67	78	64
Малави	89	132	13	19	3	46	56	89	73
Мали	129	200	23	33	11	38	25	32	69
Маврикий	14	17	14	15	14	10	21	...	...
Мозамбик	96	164	15	24	4	41	30	80	65
Намибия	42	66	14	24	9	24	19	57	37
Нигер	111	188	13	44	10	50	14	62	62
Нигерия	109	187	14	29	9	38	17	64	34
Руанда	112	188	6	23	4	45	88	69	77
Сан-Томе и Принсипи	72	95	8	9	8	23	60	60	18
Сенегал	66	115	19	17	8	16	34	61	42
Сейшельские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	160	278	24	30	9	40	8	52	57
Сомали	116	193	11	36	11	38	9	15	35
Южная Африка	45	66	15	12	3	25	7	46	...
Свазиленд	71	114	9	10	1	30	24	60	25
Того	89	126	12	26	14	24	28	35	44
Уганда	77	127	12	20	5	32	60	80	54
Объед. Республика Танзания	73	118	10	22	3	38	41	91	55
Замбия	93	157	12	20	6	50	40	87	58
Зимбабве	58	94	11	17	6	29	22	79	28

	Взвеш. ср. значения		Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения		
Весь мир	49	74	15	25	11	31	38	56	39
Страны с переходной экономикой	31	38	...	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	6	7	...	...	...	...	...	...	...
Развивающиеся страны	54	81	16	26	11	32	38	56	40
Арабские государства	41	54	16	17	8	25	28	57	25
Центральная и Восточная Европа	17	21	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия	51	62	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан	24	31	6	14	...	16	43	45	27
Восточная Азия	24	31	...	...	...	...	...	...	...
Тихий океан	26	36	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Карибский бассейн	22	27	9	7	2	16	...	...	...
Карибский бассейн	39	56	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка	21	26	...	...	...	...	...	...	...
Сев. Америка и Западная Европа	5	7	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия	58	83	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	95	158	14	28	9	38	30	67	50

1. Отдел по народонаселению ООН (2007 г.), средний вариант.

2. UNICEF (2007).

3. Данные, имеющиеся за самый последний год указанного периода.

4. Число женщин, работающих по найму, и неработающих женщин в процентах от численности населения в трудоспособном возрасте, включая женщин, имеющих работу, но временно не работающих (например, находящихся в отпуске по беременности), занятых домашним трудом, а также оказание домашних и личных услуг, предоставляемых путем найма оплачиваемого домашнего персонала. Данные не включают женщин, выполняющих исключительно домашние обязанности в своих собственных семьях (ILO, 2008).

Таблица 3А

БЛАГОПОЛУЧИЕ РЕБЕНКА ²					МЕРЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ТРЕХЛЕТНИХ ДЕТЕЙ		ЗАНЯТОСТЬ ЖЕНЩИН И ОТПУСК ПО БЕРЕМЕННОСТИ		Страна или территория
Доля (%) детей в возрасте 1 года, иммунизированных от:					Официальные программы, предназначенные для детей	Группа самого младшего возраста, охватываемая программой	Уровень участия женской рабочей силы в возрасте 15 лет и старше ⁴	Продолжительность оплачиваемого отпуска по беременности ⁵	
туберкулеза	дифтерии, коклюша, столбняка	полиомиелита	кори	гепатита В						(%)	(число недель)
БЦЖ	ОКДСЗ	Полио3	Корь	ГепВ3	в возрасте до трех лет	(возраст)	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2006 г.	2005 г.	2005 г.	2003 г.	2005-2007 гг. ³	
84	79	79	66	...	...	...	61	15	Конго
77	77	76	73	77	...	...	39	14	Кот-д'Ивуар
87	77	78	73	...	...	...	61	14	Демокр. Республика Конго
73	33	39	51	...	...	...	50	12	Экваториальная Гвинея
99	97	96	95	97	Да	0-6	59	...	Эритрея
72	72	69	63	...	Нет	.	71	6	Эфиопия
89	38	31	55	38	...	...	61	14	Габон
99	95	95	95	95	...	...	59	...	Гамбия
99	84	84	85	84	Да	0-2	71	0	Гана
90	71	70	67	...	Да	0-3	79	...	Гвинея
87	77	74	60	...	...	...	62	...	Гвинея-Бисау
92	80	77	77	80	...	...	69	8	Кения
96	83	80	85	85	Нет	.	47	...	Лесото
89	88	87	94	...	Да	2-6	55	...	Либерия
72	61	63	59	61	Да	0-3	79	14	Мадагаскар
99	99	99	85	99	...	...	85	0	Малави
85	85	83	86	90	Да	0-3	72	14	Мали
97	97	98	99	97	Да	0-2	41	12	Маврикий
87	72	70	77	72	...	...	85	...	Мозамбик
88	74	74	63	...	Да	0-1	47	...	Намбия
64	39	55	47	...	Да	2-6	71	14	Нигер
69	54	61	62	41	Да	0-3	46	12	Нигерия
98	99	99	95	99	...	...	81	8	Руанда
98	99	97	85	75	...	...	30	9	Сан-Томе и Принсипи
99	89	89	80	89	Да	0-5	57	14	Сенегал
99	99	99	99	99	Да	0-3	...	10	Сейшельские Острова
82	64	64	67	...	Нет	.	56	0	Сьерра-Леоне
50	35	35	35	...	...	...	59	...	Сомали
97	99	99	85	99	Да	0-5	47	26	Южная Африка
78	68	67	57	68	Да	0-6	31	...	Свазиленд
96	87	87	83	...	...	...	51	14	Того
85	80	81	89	80	...	...	80	...	Уганда
99	90	91	93	90	...	...	86	12	Объед. Республика Танзания
94	80	80	84	80	Да	0-6	66	0	Замбия
99	90	90	90	90	...	...	63	13	Зимбабве

Взвешенные средние значения							Срединные значения		
87	79	80	80	60	...	...	52	14	Весь мир
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Страны с переходной экономикой
...	...	...	...	...	...	...	51	16	Развитые страны
86	78	79	78	59	...	...	53	12	Развивающиеся страны
92	91	91	89	88	...	...	30	...	Арабские государства
...	...	...	...	...	...	...	51	19	Центральная и Восточная Европа
...	...	...	...	...	...	...	55	18	Центральная Азия
91	89	89	89	86	...	...	55	...	Восточная Азия и Тихий океан
...	...	...	...	...	...	...	55	12	Восточная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тихий океан
96	92	92	93	89	...	...	54	13	Лат. Америка и Карибский бассейн
...	...	...	...	...	...	...	54	13	Карибский бассейн
...	...	...	...	...	...	...	54	12	Латинская Америка
...	...	...	...	...	...	...	54	16	Сев. Америка и Западная Европа
...	...	...	...	...	...	...	40	12	Южная и Западная Азия
82	72	74	72	48	...	...	60	13	Страны Африки к югу от Сахары

5. Относятся к продолжительности оплачиваемого отпуска с сохранением содержания по месту службы для женщин, работающих по найму, которым предстоит родить в ближайшее время.
 6. Продолжительность отпуска по беременности относится к неоплачиваемому родительскому отпуску в силу отсутствия какой-либо конкретной политики в отношении отпусков по беременности (за исключением особых медицинских случаев).
 7. Продолжительность отпуска по беременности относится к неоплачиваемому отпуску по беременности.

Источники. Данные в отношении отпусков женщин по беременности, – см. US Social Security Administration (2006, 2007а, 2007b, 2008); OECD (2008).

Таблица 3В
Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ): образование

Страна или территория	Возрастная группа 2006 г.	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа охваченных доначальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			
		1999 г.		2006 г.		1999 г.	2006 г.	1999 г.			
		В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства											
1 Алжир	4-5	36	49	166	47	.	45	3	3	3	1,01
2 Бахрейн	3-5	14	48	19	48	100	100	36	37	36	0,96
3 Джибути	4-5	0,2	60	1	47	100	72	0,4	0,3	0,5	1,50
4 Египет	4-5	328	48	580	47	54	30	11	11	10	0,95
5 Ирак	4-5	68	48	<i>93^z</i>	<i>49^z</i>	.	<i>z</i>	5	5	5	0,98
6 Иордания	4-5	74	46	95	47	100	94	29	30	27	0,91
7 Кувейт	4-5	57	49	67	48	24	40	78	78	79	1,02
8 Ливан	3-5	143	48	148	48	78	78	61	62	60	0,97
9 Ливийская Арабская Джамахирия	4-5	10	<i>48</i>	22	48	.	17	5	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>0,97</i>
10 Мавритания	3-5	...	...	<i>5^z</i>	...	...	<i>78^z</i>	...	...	...	...
11 Марокко	4-5	805	34	705	40	100	100	62	82	43	0,52
12 Оман	4-5	7	45	10	47	100	100	6	6	6	0,88
13 Палестинские А. Т.	4-5	77	48	77	48	100	100	39	40	39	0,96
14 Катар	3-5	8	48	16	49	100	90	25	25	25	0,98
15 Саудовская Аравия	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Судан	4-5	366	...	505	49	<i>90</i>	70	19	...	...	...
17 Сирийская Арабская Республика	3-5	108	46	155	47	67	75	8	9	8	0,90
18 Тунис	3-5	78	47	...	...	88	...	14	14	13	0,95
19 Объед. Арабские Эмираты	4-5	64	48	90	48	68	77	64	65	63	0,97
20 Йемен	3-5	12	45	<i>18^z</i>	<i>45^z</i>	37	<i>49^z</i>	0,7	0,7	0,6	0,86
Центральная и Восточная Европа											
21 Албания	3-5	82	50	80 ^У	48 ^У	.	5 ^У	40	39	41	1,06
22 Беларусь	3-5	263	47*	271	48	—	5	75	77*	73*	0,95*
23 Босния и Герцеговина	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	3-6	219	48	206	48	0,1	0,3 ^z	67	67	66	0,99
25 Хорватия	3-6	81	48	90	48	5	10	40	40	39	0,98
26 Чешская Республика	3-5	312	50	284	48	2	1	90	87	93	1,07
27 Эстония	3-6	55	48	45	48	1	2	87	88	87	0,99
28 Венгрия	3-6	376	48	327	48	3	5	78	79	77	0,98
29 Латвия	3-6	58	48	65	48	1	3	53	54	51	0,95
30 Литва	3-6	94	48	89	48	0,3	0,2	50	50	49	0,97
31 Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 Польша	3-6	958	49	840	49	3	9	50	50	50	1,01
33 Республика Молдова ^{1,2}	3-6	103	48	102	48	...	0,2	48	49	48	0,96
34 Румыния	3-6	625	49	648	49	1	1	62	61	63	1,02
35 Российская Федерация	3-6	4 379	...	4 530	47	...	2	68	...	...	...
36 Сербия ¹	3-6	175	46	173	49	...	0,1	<i>54</i>	<i>57</i>	<i>51</i>	<i>0,90</i>
37 Словакия	3-5	169	...	145	48	0,4	2	82	...	...	...
38 Словения	3-5	59	46	43	48	1	2	75	78	71	0,91
39 б. ю. Республика Македония	3-6	33	49	<i>33^z</i>	<i>49^z</i>	.	<i>z</i>	27	27	28	1,01
40 Турция	3-5	261	47	550	48	6	9	6	6	6	0,94
41 Украина	3-5	1 103	48	1 032	48	0,04	3	50	50	49	0,98
Центральная Азия											
42 Армения	3-6	57	...	49	51	—	2	26	...	...	...
43 Азербайджан	3-5	111	46	109	47	—	0,1	21	22	20	0,89
44 Грузия	3-5	74	48	76	46	0,1	—	36	36	36	1,00
45 Казахстан	3-6	165	48	331	48	10	5	14	15	14	0,96
46 Кыргызстан	3-6	48	43	57	49	1	1	10	11	9	0,80
47 Монголия	3-6	74	54	95	52	4	1 ^z	25	23	27	1,21
48 Таджикистан	3-6	56	42	62	46	.	.	8	9	7	0,76
49 Туркменистан	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Узбекистан	3-6	616	47	562	48	...	4	24	24	23	0,94
Восточная Азия и Тихий океан											
51 Австралия	4-4	...	...	263	48	...	67	...	...	...	...
52 Бруней-Даруссалам	3-5	11	49	12	48	66	66	50	49	51	1,04
53 Камбоджа	3-5	<i>58</i>	<i>50</i>	106	51	22	29	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>1,03</i>
54 Китай	4-6	24 030	46	21 790	45	...	31	38	38	37	0,97

Таблица 3В

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ, ПОСТУПИВШИЕ В ПЕРВЫЙ КЛАСС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)		
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства														
15	15	14	0,93	6 ^z	6 ^z	6 ^z	0,96 ^z	...	...	...	...	4	4	4
52	52	51	0,98	51	51	50	0,98	55	56	54	0,97	82	83	81
2	2	2	0,92	1	1	1	0,99	2	2	2	0,92	2	2	2
17	18	17	0,94	16	17	16	0,93	17	18	17	0,94	...	...	...
6 ^z	6 ^z	6 ^z	1,00 ^z	6 ^z	6 ^z	6 ^z	1,00 ^z	6 ^z	6 ^z	6 ^z	1,00 ^z	...	...	...
32	33	31	0,94	30	31	29	0,95	32	33	31	0,94	50	52	49
75	76	73	0,96	50	50	49	0,98	75	76	73	0,96	87	87	87
64	65	63	0,97	62	63	61	0,97	64	65	63	0,97	95	95	95
9	9	9	0,97	8	8	7	0,96	...	...	...	...	...	...	...
2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50	52	48
59	70	48	0,69	52	62	43	0,70	59	70	48	0,69	...	...	...
8	9	8	0,94	7	7	7	0,95	8	9	8	0,94	...	...	...
30	31	30	0,98	25	25	25	0,98	30	31	30	0,98	...	...	...
43	43	43	1,00	40	39	40	1,02	43	43	43	1,00	...	...	...
...
24	24	24	1,00	24 ^z	24 ^z	24 ^z	1,00 ^z	24	24	24	1,00	51	47	55
11	11	11	0,93	11	11	10	0,93	11	11	11	0,93	12 ^z	12 ^z	12 ^z
...
78	79	77	0,98	56	57	56	0,98	78	79	77	0,98	83	83	83
0,9 ^z	1,0 ^z	0,8 ^z	0,85 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа														
49У	49У	49У	1,00У	47У	47У	47У	1,00У	49У	49У	49У	1,00У	...	...	...
103	104	102	0,98	90	90	89	0,99	120	122	119	0,98	...	...	...
...
82	82	82	0,99	79	79	78	0,99	82	82	82	0,99	...	...	...
50	50	49	0,98	50	50	49	0,98	50	50	49	0,98	...	...	...
114	116	112	0,96	...	...	...	...	114	116	112	0,96	...	...	...
93	93	92	0,99	88	88	88	1,00	...	...	...	...	...	...	...
86	87	86	0,99	85	86	85	1,00	86	87	86	0,99	...	...	...
89	90	88	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	...	...	...
69	70	68	0,98	68	68	67	0,98	69	70	68	0,98	...	...	...
...
57	57	58	1,01	56	55	56	1,01	57	57	58	1,01	...	...	...
71	71	70	0,99	69	69	68	0,99	71	71	70	0,99	...	...	...
72	72	73	1,01	71	71	72	1,02	72	72	73	1,01	...	...	...
87	90	85	0,95	70У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
59	59	59	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
93	95	92	0,97	86 ^z	88 ^z	85 ^z	0,96 ^z	93	95	92	0,97	...	...	...
81	82	80	0,97	79	79	78	0,98	81	82	80	0,97	...	...	...
33 ^z	33 ^z	34 ^z	1,03 ^z	32 ^z	31 ^z	32 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	...	...	...
13	14	13	0,96	13	14	13	0,96	...	...	...	...	...	...	...
90	91	88	0,97	68	69	67	0,97	90	91	88	0,97	...	...	...
Центральная Азия														
36	33	40	1,21	26*	24*	29*	1,20*	36	33	40	1,21	...	...	...
32	32	32	1,02	22	22	23	1,04	32	32	33	1,02	7	7	7
55	56	54	0,96	39	40	38	0,95	55	56	54	0,96	2У	2У	2У
38	38	38	0,98	38	38	37	0,98	...	...	...	...	...	...	...
14	14	14	1,00	11	11	11	1,00	14	14	14	1,00	13	13	13
54	51	57	1,13	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	10	9	0,88	7	7	7	0,91	...	...	...	...	...	...	...
...
27	27	26	0,94	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан														
104	106	103	0,97	63	63	62	0,97	104	106	103	0,97	...	...	...
51	51	51	1,00	46	45	46	1,02	55	55	55	1,01	99	99	99
11	11	11	1,06	10	10	10	1,07	12	12	13	1,06	16	15	17
39	40	38	0,95	...	...	...	...	39	40	38	0,95	...	...	...

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2006 г.	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа охваченных доначальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
		1999 г.		2006 г.		1999 г.	2006 г.	1999 г.				
		В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
55	Острова Кука ¹	4-4	0,4	47	0,5 ^z	45 ^z	25	19 ^z	86	87	85	0,98
56	Корейская НДР	4-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Фиджи	3-5	9	49	9	49	...	100 ^z	16	16	16	1,02
58	Индонезия	5-6	1 981	49	3 143	50	99	99	23	23	23	1,01
59	Япония	3-5	2 962	49	3 073	...	65	67	83	82	84	1,02
60	Кирибати	3-5	...	...	5 ^y	...	...	...	...	...	...	...
61	Лаосская НДР	3-5	37	52	49	51	18	30	8	7	8	1,11
62	Макао, Китай	3-5	17	47	10	49	94	95	87	89	85	0,95
63	Малайзия	5-5	572	50	668 ^z	51 ^z	49	43 ^z	108	105	110	1,04
64	Маршалловы Острова ¹	4-5	2	50	1	48	19	...	59	57	60	1,04
65	Микронезия (Федеративные Штаты)	3-5	3	...	...	...	...	...	37	...	...	...
66	Мьянма	3-4	41	...	93	50	90	50	2	...	...	...
67	Науру	3-5	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...
68	Новая Зеландия	3-4	101	49	102	49	...	98	85	85	85	1,00
69	Ниуэ ¹	4-4	0,1	44	0,03 ^z	58 ^z	...	...	154	159	147	0,93
70	Палау ¹	3-5	0,7	54	1 ^z	53 ^z	24	20 ^z	63	56	69	1,23
71	Папуа-Новая Гвинея	6-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	Филиппины	5-5	593	50	912	49	47	43	30	30	31	1,05
73	Республика Корея	5-5	535	47	547	48	75	78	80	83	77	0,92
74	Самоа	3-4	5	53	5 ^y	54 ^y	100	...	53	48	58	1,21
75	Сингапур ³	3-5	99	32	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Соломоновы Острова	3-5	13	48	...	...	...	...	35	35	35	1,02
77	Таиланд	3-5	2 745	49	2 462	49	19	21	97	96	97	1,01
78	Тимор-Лешти	4-5	...	...	7 ^z	51 ^z	...	...	...	...	...	...
79	Токелау ¹	3-4	...	...	0,1 ^y	48 ^y	...	...	...	...	...	...
80	Тонга	3-4	2	53	1 ^z	56 ^z	...	12 ^y	30	27	33	1,24
81	Тувалу ¹	3-5	...	...	0,7	52	...	...	...	...	...	...
82	Вануату	3-5	...	...	5	48	...	83	...	...	...	...
83	Вьетнам	3-5	2 179	48	2 713	48	49	61	39	41	38	0,94
Латинская Америка и Карибский бассейн												
84	Ангилья	3-4	0,5	52	0,5	49	100	100	...	...	...	...
85	Антигуа и Барбуда	3-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	Аргентина	3-5	1 191	50	1 334 ^z	50 ^z	28	30 ^z	57	56	57	1,02
87	Аруба	4-5	3	49	3	49	83	75	99	99	99	1,00
88	Багамские Острова	3-4	1	51	...	...	...	...	12	11	12	1,09
89	Барбадос	3-4	6	49	6	49	...	16	74	75	73	0,98
90	Белиз	3-4	4	50	5	52	...	81	27	27	27	1,03
91	Бермудские Острова	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	Боливия	4-5	208	49	241	49	...	10	45	44	45	1,01
93	Бразилия	4-6	5 733	49	7 298 ^z	49 ^z	28	29 ^y	58	58	58	1,00
94	Британские Виргинские о-ва ¹	3-4	0,5	53	0,7	52	100	100	62	57	66	1,16
95	Каймановы Острова ³	4-4	0,5	48	0,7	52	88	92	...	...	...	...
96	Чили	3-5	450	49	402	50	45	52	77	77	76	0,99
97	Колумбия	3-5	1 034	50	1 084	49	45	39	37	37	38	1,02
98	Коста-Рика	4-5	70	49	110	49	10	11	84	84	85	1,01
99	Куба	3-5	484	50	465	48	...	...	109	107	111	1,04
100	Доминика ¹	3-4	3	52	2 ^z	50 ^z	100	100 ^z	80	76	85	1,11
101	Доминиканская Республика	3-5	195	49	212	49	45	44	32	31	32	1,01
102	Эквадор	5-5	181	50	261	49	39	43	64	63	66	1,04
103	Сальвадор	4-6	194	49	240	50	22	18	43	42	43	1,01
104	Гренада ¹	3-4	4	50	3 ^z	52 ^z	...	...	93	93	93	1,01
105	Гватемала	3-6	308	49	451	50	22	20	46	46	45	0,97
106	Гайана	4-5	37	49	33	49	1	8	124	125	124	0,99
107	Гаити	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Гондурас	3-5	...	...	211	50	...	14	...	...	...	...
109	Ямайка	3-5	138	51	154 ^z	50 ^z	88	91 ^z	78	75	81	1,08
110	Мексика	4-5	3 361	50	4 463	49	9	15	74	73	75	1,02
111	Монтсеррат	3-4	0,1	52	0,1	56	...	...	...	...	...	...
112	Нидерландские Антильские о-ва	4-5	7	50	...	...	75	...	111	110	112	1,02
113	Никарагуа	3-5	161	50	210	49	17	16	27	27	28	1,04
114	Панама	4-5	49	49	92	49	23	17	39	39	40	1,01

Таблица 3В

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ, ПОСТУПИВШИЕ В ПЕРВЫЙ КЛАСС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)		
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки
94 ^z	99 ^z	89 ^z	0,90 ^z	88 ^z	92 ^z	83 ^z	0,91 ^z	94 ^z	99 ^z	89 ^z	0,90 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z
...
16	16	16	1,01	15	15	15	1,01	16	16	16	1,01	...	...	...
37	36	38	1,03	26	26	27	1,03	37	36	38	1,03	42	42	42
86	...	...	...	85	...	...	...	101	...	...	...	...	...	...
75 ^y	...	...	...	...	...	...	...	75 ^y	...	...	...	...	...	...
11	11	12	1,06	11	10	11	1,07	11	11	12	1,06	10	9	10
87	87	86	0,99	82	82	81	0,99	87	87	86	0,99	97	97	97
125 ^z	120 ^z	131 ^z	1,10 ^z	74 ^z	73 ^z	77 ^z	1,05 ^z	125 ^z	120 ^z	131 ^z	1,10 ^z	76 ^z	74 ^z	79 ^z
45	45	45	1,00	9	9	10	1,05	45	45	45	1,00	...	...	...
...
6	5	6	1,02	6	5	6	1,02	...	...	...	...	11	11	11
89	89	88	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
92	91	93	1,02	91	89	92	1,02	...	...	...	...	...	...	...
119 ^z	108 ^z	129 ^z	1,19 ^z	...	...	...	...	119 ^z	108 ^z	129 ^z	1,19 ^z	...	...	...
64 ^z	59 ^z	68 ^z	1,16 ^z	...	...	...	...	64 ^z	59 ^z	68 ^z	1,16 ^z	...	...	...
...
45	44	45	1,02	35	36	35	0,96	45	44	45	1,02	58	57	60
101	100	103	1,03	54	54	55	1,03	101	100	103	1,03	...	...	...
48 ^y	43 ^y	54 ^y	1,26 ^y	...	...	...	...	48 ^y	43 ^y	54 ^y	1,26 ^y	...	...	...
...
92	91	92	1,01	84	84	85	1,01	...	...	...	...	...	...	...
10 ^z	10 ^z	11 ^z	1,09 ^z	...	...	...	...	10 ^z	10 ^z	11 ^z	1,09 ^z	...	...	...
125 ^y	126 ^y	125 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	125 ^y	126 ^y	125 ^y	1,00 ^y	...	...	...
23 ^z	19 ^z	26 ^z	1,37 ^z	...	...	...	...	23 ^z	19 ^z	26 ^z	1,37 ^z	...	...	...
107	98	116	1,18	92	84	100	1,19	...	...	...	...	...	...	...
29	29	29	0,98	20	20	20	1,02	29	29	29	0,98	...	...	...
...
Латинская Америка и Карибский бассейн														
103	110	97	0,88	93	100	87	0,87	103	110	97	0,88	100	100	100
...
66 ^z	65 ^z	66 ^z	1,02 ^z	65 ^z	65 ^z	66 ^z	1,02 ^z	66 ^z	65 ^z	66 ^z	1,02 ^z	94 ^z	94 ^z	94 ^z
99	99	98	1,00	96	96	97	1,00	99	99	98	1,00	90 ^z	90 ^z	90 ^z
...
94	94	94	1,00	83	82	83	1,01	94	94	94	1,00	100	100	100
34	32	35	1,09	32	31	34	1,10	34	32	35	1,09	...	...	...
...
50	50	51	1,01	42	41	42	1,02	50	50	51	1,01	66	66	66
69 ^z	69 ^z	68 ^z	0,98 ^z	53 ^z	53 ^z	53 ^z	1,00 ^z	...	...	...	...	...	...	...
93	88	97	1,11	84	80	88	1,10	166	158	175	1,11	99	102	97
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	90*	90*	90*
55	54	55	1,03	...	...	...	...	55	54	55	1,03	...	...	...
40	41	40	0,99	35	35	35	1,00	40	41	40	0,99	...	...	...
70	70	70	1,00	...	...	...	...	74	74	74	1,00	86	86	86
113	113	113	1,00	100	99	100	1,01	193	193	193	1,00	99	99	99
77 ^z	72 ^z	82 ^z	1,13 ^z	...	...	...	...	77 ^z	72 ^z	82 ^z	1,13 ^z	100 ^y	100 ^y	100 ^y
32	32	32	1,00	28	28	28	1,02	...	...	...	...	...	...	...
90	89	90	1,02	74	74	75	1,01	193	187	200	1,07	58	57	59
51	51	52	1,03	45	44	46	1,05	51	51	52	1,03	68	66	69
81 ^z	77 ^z	84 ^z	1,09 ^z	80 ^y	76 ^y	83 ^y	1,09 ^y	81 ^z	77 ^z	84 ^z	1,09 ^z	...	...	...
29	29	29	1,01	27	27	27	1,01	29	29	29	1,01	...	...	...
99	99	100	1,01	84	83	84	1,00	99	99	100	1,01	...	...	...
...
38	37	39	1,05	28	27	28	1,04	44	43	45	1,05	...	...	...
92 ^z	91 ^z	94 ^z	1,03 ^z	91 ^z	90 ^z	93 ^z	1,04 ^z	92 ^z	91 ^z	94 ^z	1,03 ^z	...	...	...
106	106	106	1,00	93	93	93	1,00	106	106	106	1,00	...	...	...
91	76	108	1,42	79	65	95	1,47	91	76	108	1,42	78 ^z	114 ^z	48 ^z
...
52	52	53	1,02	52	52	53	1,02	74	...	...	...	42	42	43
67	67	67	1,01	60	59	60	1,01	67	67	67	1,01	69	68	70

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2006 г.	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа охваченных доначальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
		1999 г.		2006 г.		1999 г.	2006 г.	1999 г.				
		В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
115	Парагвай	3-5	123	50	148 ^z	49 ^z	29	28 ^z	29	29	30	1,03
116	Перу	3-5	1 017	50	1 131	49	15	22	55	54	56	1,02
117	Сент-Китс и Невис	3-4	...	...	2	52	...	68	...	...	...	...
118	Сент-Люсия	3-4	4	50	4	50	...	100	70	69	71	1,03
119	Сент-Винсент и Гренадины	3-4	...	...	4 ^z	49 ^z	...	100 ^z	...	...	...	...
120	Суринам	4-5	...	...	16	47	...	48	...	...	...	...
121	Тринидад и Тобаго	3-4	23	50	30 ^{*,z}	49 ^{*,z}	100	100 ^{*,z}	58	57	58	1,01
122	Острова Теркс и Кайкос	4-5	0,8	54	1 ^z	47 ^z	47	65 ^z	...	...	...	...
123	Уругвай	3-5	100	49	122	49	...	43	60	59	60	1,02
124	Венесуэла, Б. Р.	3-5	738	50	1 011	49	20	19	45	44	45	1,03
Северная Америка и Западная Европа												
125	Андорра ¹	3-5	...	...	3	47	...	2	...	...	...	...
126	Австрия	3-5	225	49	217	48	25	27	82	82	82	0,99
127	Бельгия	3-5	399	49	412	49	56	53	111	112	110	0,99
128	Канада	4-5	512	49	494 ^y	49 ^y	8	...	64	64	64	0,99
129	Кипр ¹	3-5	19	49	20	48	54	50	60	59	60	1,02
130	Дания	3-6	251	49	253	49	27	...	90	90	90	1,00
131	Финляндия	3-6	125	49	140	49	10	9	48	49	48	0,99
132	Франция ⁴	3-5	2 393	49	2 628	49	13	13	112	112	112	1,00
133	Германия	3-5	2 333	48	2 418	48	54	63	94	94	93	0,98
134	Греция	4-5	143	49	143	49	3	3	68	67	68	1,01
135	Исландия	3-5	12	48	12	49	5	8	88	88	87	0,99
136	Ирландия	3-3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
137	Израиль	3-5	355	48	362	49	7	3	105	106	105	0,98
138	Италия	3-5	1 578	48	1 662	48	30	30	95	96	95	0,98
139	Люксембург	3-5	12	49	15	48	5	7	73	73	73	1,00
140	Мальта	3-4	10	48	9 ^z	50 ^z	37	39 ^z	103	103	102	0,99
141	Монако ³	3-5	0,9	52	1 ^y	...	26	19 ^y	...	...	...	...
142	Нидерланды	4-5	390	49	355	49	69	70 ^y	97	98	97	0,99
143	Норвегия	3-5	139	50	159	...	40	44	75	73	77	1,06
144	Португалия	3-5	220	49	262	49	52	47	69	69	69	0,99
145	Сан-Марино ³	3-5	...	...	1 ^y	...	...	.y	...	...	...	...
146	Испания	3-5	1 131	49	1 490	49	32	35	100	100	100	1,00
147	Швеция	3-6	360	49	333	50	10	12	76	76	76	1,01
148	Швейцария	5-6	158	48	156	48	6	9	89	89	88	0,99
149	Соединенное Королевство ⁵	3-4	1 155	49	990	50	6	29	77	77	77	1,00
150	Соединенные Штаты	3-5	7 183	48	7 342	49	34	37	58	59	57	0,97
Южная и Западная Азия												
151	Афганистан	3-6	...	...	25 ^y	43 ^y	...	...	...	...	...	...
152	Бангладеш	3-5	1 825	50	1 109 ^y	49 ^y	...	52 ^y	17	17	17	1,04
153	Бутан	4-5	0,3	48	0,4	47	100	100	1	1	1	0,93
154	Индия	3-5	13 869	48	29 254 ^z	49 ^z	...	...	18	18	19	1,02
155	Иран, Исламская Республика ⁶	5-5	220	50	549	51	...	8	13	13	14	1,05
156	Мальдивские Острова	3-5	12	48	14	49	30	38 ^z	54	54	54	1,00
157	Непал	3-4	238	41	392	46	...	...	11	13	10	0,73
158	Пакистан	3-4	...	...	4 075 ^z	46 ^z	...	...	...	...	...	...
159	Шри-Ланка	4-4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары												
160	Ангола	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
161	Бенин	4-5	18	48	31	50	20	37 ^z	4	4	4	0,97
162	Ботсвана	3-5	...	...	20 ^z	50 ^z	...	96 ^z	...	...	...	...
163	Буркина-Фасо	4-6	20	50	27	48	34	...	2	2	2	1,04
164	Бурунди	4-6	5	50	12	52	49	54	0,8	0,8	0,8	1,01
165	Камерун	4-5	104	48	195	50	57	62	11	11	11	0,95
166	Кабо-Верде	3-5	...	...	21	50	...	-	...	...	...	...
167	Центральноафриканская Респ.	3-5	...	...	6 ^y	51 ^y	...	...	...	...	...	...
168	Чад	3-5	...	...	8 ^z	33 ^z	...	47 ^y	...	...	...	...
169	Коморские Острова	3-5	1	51	2 ^z	48 ^z	100	62 ^z	2	2	2	1,07
170	Конго	3-5	6	61	28	52	85	79	2	2	3	1,59

Таблица 3В

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ, ПОСТУПИВШИЕ В ПЕРВЫЙ КЛАСС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)		
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки
34 ^z	34 ^z	34 ^z	1,01 ^z	30 ^z	30 ^z	31 ^z	1,03 ^z	34 ^z	34 ^z	34 ^z	1,01 ^z	75 ^y	74 ^y	76 ^y
68	67	68	1,02	67	66	68	1,02	68	67	68	1,02	61	61	62
99	91	107	1,18	...	...	...	...	143	133	153	1,15	...	...	...
69	67	70	1,05	53	53	54	1,03	...	...	...	...	...	...	...
88 ^z	89 ^z	86 ^z	0,97 ^z	...	...	...	...	88 ^z	89 ^z	86 ^z	0,97 ^z	100 ^z	100 ^z	100 ^z
84	87	80	0,93	83 ^z	82 ^z	84 ^z	1,02 ^z	...	...	...	...	100	100	100
85*,z	86*,z	84*,z	0,97*,z	68*,z	68*,z	67*,z	1,00*,z	85*,z	86*,z	84*,z	0,97*,z	81*,y	80*,y	82*,y
118 ^z	132 ^z	106 ^z	0,80 ^z	73 ^z	80 ^z	68 ^z	0,85 ^z	118 ^z	132 ^z	106 ^z	0,80 ^z	100 ^z	101 ^z	100 ^z
79	79	80	1,01	79	79	80	1,01	94	94	95	1,02	96	96	96
60	60	60	1,01	54	54	54	1,02	80	80	80	1,01	75	74	76
Северная Америка и Западная Европа														
102	102	102	1,00	86	86	87	1,00	102	102	102	1,00	...	...	...
90	90	89	0,99	87	87	86	0,99	90	90	89	0,99	...	...	...
121	122	121	0,99	100	100	100	1,00	121	122	121	0,99	...	...	...
68 ^y	68 ^y	68 ^y	1,00 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	80	78	0,98	71	72	70	0,98	79	80	78	0,98	...	...	...
95	95	96	1,01	92	90	93	1,04	95	95	96	1,01	...	...	...
62	62	62	0,99	61	61	61	1,00	62	62	62	0,99	...	...	...
116	116	115	1,00	100 ^y	100 ^y	100 ^y	1,00 ^y	116	116	115	1,00	...	...	...
105	106	105	0,99	...	...	...	...	105	106	105	0,99	...	...	...
69	68	70	1,02	69	68	70	1,02	69	68	70	1,02	...	...	...
96	96	96	1,00	96	96	96	1,00	96	96	96	1,00	...	...	...
...
91	91	91	1,00	86	85	87	1,02	91	91	91	1,00	...	...	...
104	105	104	0,98	99	100	98	0,98	104	105	104	0,98	...	...	...
88	88	88	1,00	86	86	86	1,01	88	88	88	1,00	...	...	...
97 ^z	95 ^z	100 ^z	1,05 ^z	83 ^z	82 ^z	85 ^z	1,04 ^z	97 ^z	95 ^z	100 ^z	1,05 ^z	...	...	...
...
90	90	90	0,99	90	90	90	0,99	90	90	90	0,99	...	...	...
90	...	...	...	90	...	...	...	90	...	...	...	...	...	...
79	79	80	1,01	78	78	79	1,02	79	79	80	1,01	...	...	...
...
121	121	120	1,00	100	100	100	1,00	...	...	...	...	...	...	...
95	93	98	1,05	95	92	98	1,06	95	93	98	1,05	...	...	...
99	99	98	1,00	74	74	74	0,99	99	99	98	1,00	...	...	...
72	71	73	1,03	67	67	68	1,03	72	71	73	1,03	...	...	...
61	61	61	1,00	56	56	57	1,02	61	61	61	1,00	...	...	...
Южная и Западная Азия														
0,8 ^y	0,9 ^y	0,7 ^y	0,80 ^y	...	...	...	...	0,8 ^y	0,9 ^y	0,7 ^y	0,80 ^y	...	...	...
10 ^y	10 ^y	10 ^y	1,01 ^y	9 ^y	9 ^y	9 ^y	1,01 ^y	...	...	...	...	...	...	...
2	2	2	0,93	...	...	...	...	1,6	1,7	1,5	0,93	...	...	...
39 ^z	38 ^z	40 ^z	1,04 ^z	...	...	...	...	39 ^z	38 ^z	40 ^z	1,04 ^z	...	...	...
53	50	56	1,11	...	...	...	...	53	50	56	1,11	31 ^z	34 ^z	29 ^z
82	82	82	1,00	69	69	69	0,99	82	82	82	1,00	94	94	93
27	28	26	0,91	...	...	...	...	27	28	26	0,91	19 ^z	19 ^z	18 ^z
52 ^z	55 ^z	50 ^z	0,90 ^z	43 ^z	45 ^z	40 ^z	0,89 ^z	...	...	...	...	57 ^z	52 ^z	63 ^z
...
Страны Африки к югу от Сахары														
...
6	6	6	1,05	3 ^z	3 ^z	3 ^z	1,03 ^z	...	...	...	...	...	...	...
15 ^z	15 ^z	15 ^z	1,00 ^z	11 ^z	11 ^z	11 ^z	1,01 ^z	15,4 ^z	15,4 ^z	15,3 ^z	1,00 ^z	...	...	...
2	2	2	0,97	...	...	...	...	2	2	2	0,97	3 ^y	3 ^y	3 ^y
2	2	2	1,09	...	...	...	...	2	2	2	1,09	1	1	1
19	19	19	1,01	...	...	...	...	19	19	19	1,01	...	...	...
53	53	53	1,00	50	49	50	1,01	53	53	53	1,00	85	84	86
2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	1,05 ^y	...	...	...
0,8 ^z	1,1 ^z	0,5 ^z	0,49 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
3 ^z	3 ^z	3 ^z	0,96 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
9	8	9	1,11	9	8	9	1,11	9	8	9	1,11	12 ^z	11 ^z	13 ^z

Таблица 3В (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа 2006 г.	ОХВАТ ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Доля (%) охваченных частными учебными заведениями от общего числа охваченных доначальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
		Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
		1999 г.		2006 г.		1999 г.	2006 г.	1999 г.				
		В целом (тыс.)	% девочек	В целом (тыс.)	% девочек			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
171	Кот-д'Ивуар	3-5	36	49	54	50	46	53	2	2	2	0,96
172	Демократическая Респ. Конго	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Экваториальная Гвинея	3-6	17	51	25 ^z	45 ^z	37	49 ^z	34	33	34	1,04
174	Эритрея	5-6	12	47	36	50	97	44	5	6	5	0,89
175	Эфиопия	4-6	90	49	219	49	100	95	1	1	1	0,97
176	Габон	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Гамбия	3-6	29	47	30 ^Y	50 ^Y	...	100 ^Y	18	19	17	0,91
178	Гана	3-5	667	49	1 105	50	33	19	39	39	39	1,02
179	Гвинея	3-6	...	...	80	49	...	84	...	...	...	...
180	Гвинея-Бисау	4-6	4	51	...	...	62	...	3	3	3	1,05
181	Кения	3-5	1 188	50	1 672	48	10	31 ^z	44	44	43	1,00
182	Лесото	3-5	33	52	30	64	100	100	21	20	22	1,08
183	Либерия	3-5	112	42	358	51	39	32	41	47	35	0,74
184	Мадагаскар	3-5	50	51	146	51	93	94	3	3	3	1,02
185	Малави	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
186	Мали	3-6	21	51	51	49	...	...	2	2	2	1,06
187	Маврикий	3-4	42	50	37	50	85	83	96	95	97	1,02
188	Мозамбик	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
189	Намибия	3-5	35	53	33	50	100	100 ^Y	21	19	22	1,15
190	Нигер	4-6	12	50	24	51	33	31	1	1	1	1,04
191	Нигерия	3-5	...	...	1 753 ^Y	49 ^Y	...	...	...	...	...	...
192	Руанда	4-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Сан-Томе и Принсипи	3-6	4	52	6	51	-	- ^z	25	24	26	1,12
194	Сенегал	4-6	24	50	95	52	68	76	3	3	3	1,00
195	Сейшельские Острова ¹	4-5	3	49	3	48	5	6	109	107	111	1,04
196	Сьерра-Леоне	3-5	...	...	25	52	...	50	...	...	...	...
197	Сомали	3-5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	6-6	207	50	387 ^Y	50 ^Y	26	7 ^Y	21	20	21	1,01
199	Свазиленд	3-5	...	...	15 ^z	49 ^z	...	- ^z	...	...	...	...
200	Того	3-5	11	50	13 ^Y	50 ^Y	53	59 ^Y	2	2	2	0,99
201	Уганда	4-5	66	50	69	50	100	100	4	4	4	1,00
202	Объединенная Респ. Танзания	5-6	...	...	795	51	...	2	...	...	...	...
203	Замбия	3-6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
204	Зимбабве	3-5	439	51	...	...	...	...	41	40	41	1,03

		Сумма	% Д	Сумма	% Д	Срединные значения		Взвешенные средние значения			
I	Весь мир	112 367	48	138 895	48	30	34	33	33	32	0,97
II	Страны с переходной экономикой	7 139	47	7 316	47	0,02	2	46	47	44	0,94
III	Развитые страны	25 376	49	26 049	49	6	9	73	73	73	0,99
IV	Развивающиеся страны	79 851	47	105 529	48	47	49	27	28	26	0,96
V	Арабские государства	2 441	43	3 078	46	83	76	15	17	13	0,77
VI	Центральная и Восточная Европа	9 455	48	9 597	48	0,7	2	49	50	49	0,97
VII	Центральная Азия	1 365	47	1 476	48	0,1	1	21	21	20	0,92
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	37 027	47	36 833	47	49	55	40	40	39	0,98
IX	Восточная Азия	36 615	47	36 323	47	57	50	40	40	39	0,98
X	Тихий океан	412	49	510	48	...	...	61	61	61	1,00
XI	Лат. Америка и Карибский бассейн	16 392	49	20 335	49	29	39	56	55	56	1,02
XII	Карибский бассейн	672	50	792	51	88	86	65	64	67	1,05
XIII	Латинская Америка	15 720	49	19 544	49	23	20	55	55	56	1,01
XIV	Сев. Америка и Западная Европа	19 133	48	19 881	49	26	27	75	76	74	0,98
XV	Южная и Западная Азия	21 425	46	38 807	48	...	...	21	22	20	0,94
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	5 129	49	8 887	49	53	53	9	10	9	0,98

1. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
 2. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.
 3. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
 4. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

5. Уменьшение охвата вызвано главным образом реклассификацией программ. Начиная с 2004 г. вступило в силу решение включать детей, относящихся к возрастной группе «от 4 до 5 лет», в число детей, охватываемых начальным образованием, а не доначальным образованием, даже если для них учебный год начинается на ступени доначального образования. Речь идет о детях, которые, как правило (но не всегда), поступают в подготовительный класс начальной школы во второй или третьей четверти учебного года.

Таблица 3В

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ И ДРУГИМИ ПРОГРАММАМИ ВОДМ (%)				НОВЫЕ УЧАЩИЕСЯ, ПОСТУПИВШИЕ В ПЕРВЫЙ КЛАСС НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ПРОШЕДШИЕ ПРОГРАММЫ ВОДМ (%)		
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки
3	3	3	0,99	...	...	...	...	3	3	3	0,99	...	...	...
...
44 ^z	48 ^z	40 ^z	0,83 ^z	...	...	...	...	44 ^z	48 ^z	40 ^z	0,83 ^z	70 ^z	67 ^z	72 ^z
14	13	14	1,03	7	7	7	1,01	18	17	18	1,06	...	...	...
3	3	3	0,96	2	2	2	0,96	3	3	3	0,96	...	...	...
...
17 ^y	16 ^y	17 ^y	1,04 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
60	59	62	1,04	42	41	43	1,05	...	...	...	...	...	...	...
7	7	7	1,01	7	7	7	1,01	7	7	7	1,01	17 ^z	17 ^z	18 ^z
...
49	51	48	0,94	27	27	27	0,98	...	...	...	...	...	...	...
18	13	23	1,79	12	7	16	2,19	...	...	...	...	...	...	...
100	97	102	1,05	35	34	36	1,08	...	...	...	...	...	...	...
8	8	8	1,04	8	7	8	1,05	8	8	8	1,04	...	...	...
...
3	3	3	0,99	...	...	...	...	3	3	3	0,99	3	0,4	7
101	100	101	1,02	90	89	91	1,02	101	100	101	1,02	100	100	100
...
22	22	22	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	.y	.y	.y
2	2	2	1,10	1	1	2	1,09	2	2	2	1,10	...	...	...
14 ^y	14 ^y	13 ^y	0,98 ^y	10 ^y	10 ^y	10 ^y	0,95 ^y	...	...	...	...	...	...	...
...
34	33	35	1,07	34	32	35	1,08	...	...	...	...	42	42	43
9	9	10	1,11	6	6	7	1,12	...	...	...	...	4 ^y	4 ^y	5 ^y
109	110	107	0,97	95	97	92	0,95	109	110	107	0,97	...	...	...
5	4	5	1,07	4	4	4	1,07	...	...	...	...	...	...	...
...
38 ^y	37 ^y	38 ^y	1,02 ^y	...	...	...	...	58 ^y	...	...	...	...	...	...
17 ^z	17 ^z	17 ^z	0,99 ^z	11 ^y	11 ^y	11 ^y	0,99 ^y	17 ^z	17 ^z	17 ^z	0,99 ^z	...	...	...
2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	2 ^y	2 ^y	2 ^y	0,98 ^y	...	...	...
3	3	3	1,03	2	2	2	1,01	...	...	...	...	...	...	...
32	31	33	1,07	32	31	33	1,07	32	31	33	1,07	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	16	17
...

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Срединные значения		
41	41	40	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	64	61	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	79	79	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	36	35	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
18	19	17	0,89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
62	63	61	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
28	29	28	0,96	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
45	45	44	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
44	45	44	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	75	73	0,98	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
65	65	65	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	77	82	1,06	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
64	64	64	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
81	81	81	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	39	39	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
14	14	14	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

6. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) после 1999 г. объясняется включением недавно в статистические данные программ по распространению грамотности, участниками которых на 80% являются женщины.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 4
Доступ к начальному образованию

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовые гарантии бесплатного образования ¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2006 г.	1999 г.				2006 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Арабские государства												
Алжир ²	6-14	Да	745	569	101	102	100	0,98	98	99	97	0,98
Бахрейн	6-15	Да	13	15	105	103	107	1,04	125	124	126	1,02
Джибути	6-15	Нет	6	11	29	33	25	0,74	52	57	48	0,85
Египет ³	6-14	Да	1 451	1 702	92	94	91	0,96	103	105	102	0,97
Ирак	6-11	Да	709	844 ²	102	109	95	0,88	108 ²	111 ²	105 ²	0,94 ²
Иордания ²	6-15	Да	126	131	101	100	101	1,00	90	89	90	1,01
Кувейт ²	6-14	Да	35	41	97	97	98	1,01	94	96	93	0,97
Ливан ^{2, 3}	6-15	Да	71	68	93	97	90	0,92	86	86	86	0,99
Ливийская Араб. Джамахирия ²	6-14	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания ³	6-14	Да	...	103	...	...	...	...	127	124	129	1,04
Марокко	6-14	Да	731	615	112	115	108	0,94	102	104	100	0,96
Оман	6-15	Да	52	44	87	87	87	1,00	76	76	76	1,01
Палестинские А.Т.	6-15	...	95	95	103	103	104	1,01	78	78	78	1,01
Катар ³	6-17	Да	11	13	108	109	107	0,98	108	107	109	1,02
Саудовская Аравия	6-11	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан ³	6-13	Да	...	795	...	...	...	...	77	83	72	0,87
Сирийская Арабская Респ. ²	6-14	Да	466	568	106	109	103	0,94	123	125	122	0,97
Тунис	6-16	Да	204	158	100	100	100	1,00	98	97	100	1,02
Объед. Арабские Эмираты ³	6-14	Да	47	56	93	95	92	0,97	102	103	101	0,99
Йемен ³	6-14	Да	440	730	76	88	63	0,71	112	122	102	0,83
Центральная и Восточная Европа												
Албания ³	6-13	Да	67	56 ^У	96	97	95	0,98	99 ^У	100 ^У	99 ^У	0,99 ^У
Беларусь ³	6-15	Да	173	91	131	132	131	0,99	101	102	100	0,98
Босния и Герцеговина ³	...	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария ^{2, 3}	7-14	Да	93	64	101	102	100	0,98	100	100	100	1,00
Хорватия ³	7-14	Да	50	46	94	95	93	0,98	97	97	97	1,00
Чешская Республика	6-15	Да	124	92	100	101	99	0,98	109	109	108	1,00
Эстония	7-15	Да	18	12	100	101	100	0,99	96	96	95	0,99
Венгрия	7-16	Да	127	97	102	104	101	0,97	97	97	96	1,00
Латвия ³	7-15	Да	32	18	98	99	98	1,00	95	95	95	1,00
Литва ²	7-15	Да	54	35	104	105	104	0,99	96	98	94	0,96
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша ^{2, 4}	7-15	Да	535	386	101	101	100	0,99	97	97	98	1,00
Республика Молдова ^{3, 5, 6}	7-15	Да	62	40	105	105	104	1,00	98	98	97	0,99
Румыния ³	7-14	Да	269	217	94	95	94	0,99	97	97	97	1,00
Российская Федерация ³	6-15	Да	1 866	1 288	96	...	...	...	100	101	100	0,99
Сербия	7-14	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия ²	6-15	Да	75	56	102	102	101	0,99	101	102	101	0,99
Словения ²	6-14	Да	21	17	98	98	97	0,99	96	95	96	1,00
б. ю. Респ. Македония ^{2, 3}	7-14	Да	32	26 ²	102	102	102	1,00	99 ²	99 ²	99 ²	1,01 ²
Турция ³	6-14	Да	...	1 311	...	...	...	...	94	95	92	0,97
Украина ³	6-17	Да	623	395 [*]	97	97	97	1,00	99 [*]	99 [*]	99 [*]	1,00 [*]
Центральная Азия												
Армения ³	7-14	Да	...	40	...	...	...	...	104	102	106	1,05
Азербайджан ³	6-16	Да	175	124	94	94	95	1,01	98	99	97	0,98
Грузия ³	6-14	Да	74	49	99	99	100	1,02	100	97	103	1,06
Казахстан	7-17	Да	...	235	...	...	...	...	110	110	110	1,00
Кыргызстан ³	7-15	Да	120 [*]	103	100 [*]	99 [*]	100 [*]	1,02 [*]	97	98	97	0,99
Монголия ³	7-15	Да	70	56	109	109	109	1,00	122	122	122	1,00
Таджикистан ³	7-15	Да	177	173	99	102	96	0,95	101	103	99	0,95
Туркменистан ³	7-15	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан ³	7-15	Да	677	505	102	...	...	...	93	95	92	0,97
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	5-15	Да	...	269 ²	...	...	...	...	106 ²	106 ²	105 ²	1,00 ²
Бруней-Даруссалам	5-16	Нет	8	8	107	107	106	0,99	105	105	105	1,00
Камбоджа ³	...	Да	404	435	109	112	106	0,95	131	135	127	0,94
Китай ^{3, 7}	6-14	Да	...	16 764	...	...	...	...	88	88	87	0,99

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)						Страна или территория
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2006 г.				1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства														
77	79	76	0,97	85	86	84	0,98	...	...	...	13 ²	13 ²	13 ²	Алжир ²
89	86	91	1,06	99	99	100	1,01	13	13	14	15	14	16	Бахрейн
21	24	18	0,75	37	41	33	0,81	3	4	3	4	5	4	Джибути
...	...	...	...	93 ^У	93 ^У	92 ^У	0,99 ^У	13	...	...	12 ^У	...	...	Египет ³
79	83	74	0,90	83 ²	86 ²	79 ²	0,92 ²	8	9	7	10 ²	11 ²	8 ²	Ирак
67	67	68	1,02	62 ^У	63 ^У	62 ^У	0,99 ^У	...	...	...	13	13	13	Иордания ²
62	63	61	0,97	55 ²	54 ²	55 ²	1,01 ²	14	13	14	13	12	13	Кувейт ²
69	70	67	0,95	60	61	59	0,97	12	12	12	13	13	13	Ливан ^{2, 3}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия ²
...	...	...	...	38	38	39	1,04	7	...	...	8	8	8	Мавритания ³
51	53	48	0,92	84	86	82	0,96	8	9	7	10	...	...	Марокко
70	70	71	1,01	54	53	54	1,01	...	...	...	12	12	11	Оман
...	...	...	...	58	58	58	0,99	12	12	12	14	13	14	Палестинские А.Т.
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	14	13	13	14	Катар ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	5	...	...	...	...	...	Судан ³
60	60	59	0,98	52	52	52	1,00	...	...	...	...	...	...	Сирийская Арабская Респ. ²
...	...	...	...	88	88	89	1,02	13	13	13	14	13	14	Тунис
49	49	49	1,00	38	39	37	0,94	11	10	11	...	...	...	Объед. Арабские Эмираты ³
25	30	20	0,68	...	...	...	...	8	10	5	9	11	7	Йемен ³
Центральная и Восточная Европа														
...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	11 ^У	11 ^У	11 ^У	Албания ³
76	77	76	0,99	84	85	83	0,98	14	13	14	15	14	15	Беларусь ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	13	14	Болгария ^{2, 3}
68	69	66	0,97	...	...	...	...	12	12	12	14	13	14	Хорватия ³
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	15	15	15	Чешская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	15	16	15	17	Эстония
...	...	...	...	65 ²	67 ²	63 ²	0,94 ²	14	14	14	15	15	16	Венгрия
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	14	17	Латвия ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	16	15	17	Литва ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	15	15	16	Польша ^{2, 4}
...	...	...	...	71	71	71	1,00	11	11	12	12	12	13	Республика Молдова ^{3, 5, 6}
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	14	14	14	Румыния ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	Российская Федерация ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сербия
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	15	14	15	Словакия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	15	14	15	17	16	17	Словения ²
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12 ²	12 ²	12 ²	б. ю. Респ. Македония ^{2, 3}
...	...	...	...	74 ²	75 ²	73 ²	0,97 ²	...	...	...	11	12	11	Турция ³
69	...	...	...	75*	75*	75*	1,00*	13	13	13	14	14*	15*	Украина ³
Центральная Азия														
...	...	...	...	55	53	58	1,08	11	...	...	11	11	12	Армения ³
...	...	...	...	70	71	69	0,98	10	10	10	11	11	11	Азербайджан ³
69	68	69	1,02	74	73	76	1,05	12	12	12	12	12	13	Грузия ³
...	...	...	...	59	61	57	0,93	12	12	12	15	15	16	Казахстан
58*	59*	58*	0,99*	59	60	58	0,96	11	11	12	12	12	13	Кыргызстан ³
81	81	81	0,99	79	79	79	1,00	9	8	10	13	12	14	Монголия ³
93	95	90	0,95	98	100	95	0,95	10	11	9	11	12	10	Таджикистан ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан ³
...	...	...	...	77	...	...	...	11	11	10	11	12	11	Узбекистан ³
Восточная Азия и Тихий океан														
...	...	...	...	72 ²	69 ²	75 ²	1,08 ²	20	20	20	20	20	21	Австралия
...	...	...	...	68	67	69	1,03	14	13	14	14	14	14	Бруней-Даруссалам
64	65	63	0,97	82	83	82	1,00	...	...	...	10	10	9	Камбоджа ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	11	11	Китай ^{3, 7}

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовые гарантии бесплатного образования ¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2006 г.	1999 г.				2006 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Острова Кука ⁵	5-15	...	0,6	0,3 ²	131	...	...	...	68 ²	67 ²	70 ²	1,04 ²
Корейская НДР	6-15	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	6-15	Нет	...	18	...	...	...	...	96	96	96	1,00
Индонезия	7-15	Нет	...	5 122	...	...	...	...	121	123	119	0,96
Япония ⁴	6-15	Да	1 222	1 205	101	102	101	1,00	99	99	99	1,01
Кирибати ⁵	6-15	Нет	3	3 ²	109	106	113	1,06	120 ²	119 ²	121 ²	1,02 ²
Лаосская НДР	6-10	Нет	180	186	114	121	108	0,89	124	129	120	0,93
Макао, Китай	5-14	...	6	4	88	88	89	1,02	95	94	96	1,02
Малайзия	...	Нет	...	520 ²	...	...	...	...	98 ²	98 ²	98 ²	0,99 ²
Маршалловы Острова ^{2, 5}	6-14	Нет	1	1,6	123	122	123	1,01	100	105	96	0,91
Микронезия (Федерат. Штаты)	6-13	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма ³	5-9	Да	1 226	1 173	132	130	133	1,03	138	139	136	0,98
Науру	...	Нет	...	0,2	...	...	...	...	71	65	77	1,19
Новая Зеландия ⁴	5-16	Да	...	58 ²	...	...	...	...	104 ²	105 ²	104 ²	1,00 ²
Ниуэ ⁵	5-16	...	0,05	0,02 ²	105	79	137	1,73	81 ²	69 ²	93 ²	1,34 ²
Палау ^{2, 5}	6-14	Да	0,4	0,3 ²	118	120	115	0,96	87 ²	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	6-14	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины ³	6-12	Да	2 551	2 547	133	136	129	0,95	126	131	121	0,93
Республика Корея ^{2, 4}	6-14	Да	711	606	106	109	103	0,94	107	106	109	1,02
Самоа	5-14	Нет	5	6 ²	105	106	104	0,98	101 ²	101 ²	101 ²	1,00 ²
Сингапур	6-16	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	6-14	Да	1 037	...	110	111	107	0,96	...	...	...	...
Тимор-Лешти ³	7-15	Да	...	37 ²	...	...	...	...	112 ²	118 ²	105 ²	0,89 ²
Токелау ⁵	...	...	...	0,04 ²	...	...	...	...	78 ²	48 ²	109 ²	2,28 ²
Тонга	6-14	Нет	3	3	104	107	100	0,94	116	118	114	0,97
Тувалу ⁵	7-14	Нет	0,2	0,3	89	94	83	0,89	112	120	104	0,86
Вануату	6-12	Нет	6	7 ²	109	109	109	1,00	120 ²	122 ²	117 ²	0,96 ²
Вьетнам ³	6-14	Да	2 035	1 355	106	110	103	0,93	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья ³	5-17	Да	0,2	0,2	...	...	...	...	116	101	137	1,36
Антигуа и Барбуда	5-16	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина ^{2, 3}	5-14	Да	781	743 ²	112	111	112	1,00	109 ²	109 ²	108 ²	0,99 ²
Аруба ⁵	6-16	...	1	1	109	112	106	0,94	98	93	103	1,10
Багамские Острова	5-16	Нет	7	6	116	122	111	0,91	107	106	108	1,01
Барбадос	5-16	Да	4	4	99	99	98	0,99	111	112	109	0,97
Белиз	5-14	Да	8	9	128	129	126	0,98	123	122	124	1,02
Бермудские Острова ⁵	5-16	...	...	1	...	...	...	...	103	...	...	...
Боливия ³	6-13	Да	282	287	124	124	125	1,01	122	122	122	1,00
Бразилия ³	7-14	Да	...	4 323 ²	...	...	...	...	125 ²	...	...	...
Британские Виргинские о-ва ⁵	5-16	...	0,4	0,4	106	109	103	0,95	113	110	115	1,04*
Каймановы Острова ⁸	5-16	...	1	1	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили ^{2, 3}	6-13	Да	284	252	95	95	94	0,99	99	100	99	0,98
Колумбия ²	5-14	Нет	1 267	1 129	137	140	134	0,96	125	127	123	0,97
Коста-Рика ³	6-15	Да	87	86	104	104	105	1,01	108	108	108	1,00
Куба	6-14	Да	164	145	106	109	104	0,95	103	102	104	1,02
Доминика ⁵	5-16	Нет	2	1	111	118	104	0,88	82	79	85	1,07
Доминиканская Республика ³	5-13	Да	267	217	132	137	128	0,94	101	102	100	0,98
Эквадор ³	5-14	Да	374	399	134	134	134	1,00	137	138	137	0,99
Сальвадор ³	7-15	Да	196	183	134	138	129	0,94	119	121	116	0,96
Гренада ⁵	5-16	Нет	...	2 ²	...	...	...	...	100 ²	102 ²	99 ²	0,96 ²
Гватемала ³	7-15	Да	425	460	131	135	127	0,94	124	125	122	0,98
Гайана ³	6-15	Да	18	20 ²	126	123	128	1,05	126 ²	126 ²	127 ²	1,02 ²
Гаити	6-11	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас ^{2, 3}	6-11	Да	...	252	...	...	...	...	137	139	134	0,96
Ямайка	6-11	Нет	...	52 ²	...	...	...	...	93 ²	94 ²	92 ²	0,98 ²
Мексика ³	6-15	Да	2 509	2 355	111	111	111	1,00	111	112	110	0,98
Монтсеррат	5-16	...	0,1	0,1	...	...	...	...	110	108	113	1,04
Нидерланд. Антильские о-ва	6-15	...	4	...	112	109	115	1,06	...	...	...	...
Никарагуа ³	6-12	Да	203	228	141	144	137	0,95	168	173	163	0,94
Панама ³	6-11	Да	69	78	112	113	111	0,99	115	116	114	0,98

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)						Страна или территория
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2006 г.				1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	51 ²	49 ²	53 ²	1,08 ²	11	11	11	10 ²	10 ²	10 ²	Острова Кука ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
...	...	...	...	70 ²	70 ²	70 ²	1,00 ²	...	...	...	13 ²	13 ²	13 ²	Фиджи
...	...	...	...	41	42	41	0,97	...	...	...	12	...	...	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	14	15	14	15	15	15	Япония ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	12	11	12	12 ²	12 ²	13 ²	Кирибати ⁵
52	53	51	0,96	66	66	66	1,00	8	9	7	9	10	8	Лаосская НДР
63	61	65	1,07	78	78	79	1,02	12	12	12	15	16	14	Макао, Китай
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13 ²	12 ²	13 ²	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова ^{2, 5}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Штаты)
90	...	...	...	...	...	...	...	8	7	8	...	...	...	Мьянма ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8*	8*	9*	Науру
...	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	17	17	18	19	19	20	Новая Зеландия ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	12 ²	12 ²	12 ²	Ниуэ ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау ^{2, 5}
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
46	47	45	0,95	45	42	47	1,12	12	11	12	12	11	12	Филиппины ³
97	100	94	0,94	98	97	100	1,04	15	16	14	17	18	15	Республика Корея ^{2, 4}
77	77	77	1,00	...	...	...	...	12	12	13	...	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	7	8	7	8 ²	9 ²	8 ²	Соломоновы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	Таиланд
...	...	...	...	39 ²	39 ²	38 ²	0,97 ²	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11У	10У	11У	Токелау ⁵
48	50	47	0,94	...	...	...	...	13	13	14	13У	13У	13У	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу ⁵
...	...	...	...	55У	56У	54У	0,97У	9	...	...	10У	11У	10У	Вануату
79	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	...	...	...	Вьетнам ³
Латинская Америка и Карибский бассейн														
...	...	...	...	78 ²	...	...	...	...	...	...	11	11	11	Ангилья ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
...	...	...	...	98 ²	100 ²	97 ²	0,97 ²	15	14	16	15 ²	14 ²	16 ²	Аргентина ^{2, 3}
90	91	89	0,98	81 ²	80 ²	82 ²	1,02 ²	13	13	14	14	13	14	Аруба ⁵
84	85	82	0,96	70	67	73	1,09	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
77	77	76	0,99	87	87	87	1,00	13	13	14	...	...	...	Барбадос
78	80	76	0,95	68	68	68	1,00	...	...	...	13У	13У	13У	Белиз
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²	Бермудские Острова ⁵
69	68	69	1,03	71	71	72	1,01	13	...	...	...	...	...	Боливия ³
...	...	...	...	...	...	...	...	14	14	14	14 ²	14 ²	15 ²	Бразилия ³
73	70	76	1,09	70 ²	66 ²	74 ²	1,12 ²	16	15	17	17 ²	15 ²	19 ²	Британские Виргинские о-ва ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Каймановы Острова ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	13	13	13	14	14	14	Чили ^{2, 3}
60	61	59	0,96	...	...	...	...	11	11	11	12	12	13	Колумбия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	10	10	10	12 ²	12 ²	12 ²	Коста-Рика ³
98	...	...	...	99	98	100	1,02	12	12	13	16	15	17	Куба
80	83	78	0,94	46У	46У	46У	1,01У	12	12	13	13 ²	13 ²	14 ²	Доминика ⁵
58	58	58	1,00	68 ²	68 ²	68 ²	1,00 ²	...	...	...	12У	12У	13У	Доминиканская Республика ³
84	83	84	1,01	89	89	89	1,00	...	...	...	...	...	...	Эквадор ³
...	...	...	...	60	60	61	1,01	11	11	11	12	12	12	Сальвадор ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²	Гренада ⁵
56	58	54	0,92	71	72	70	0,97	...	...	...	10	11	10	Гватемала ³
91	90	93	1,03	...	...	...	...	...	...	...	13 ²	13 ²	14 ²	Гайана ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	70	69	72	1,05	...	...	...	11У	11У	12У	Гондурас ^{2, 3}
...	...	...	...	75 ²	74 ²	76 ²	1,03 ²	...	...	...	...	...	...	Ямайка
89	89	89	1,01	90У	90У	89У	0,99У	12	12	12	13	14	13	Мексика ³
...	...	...	...	56 ²	42 ²	73 ²	1,76 ²	...	...	...	16	15	16	Монтсеррат
77	72	82	1,14	...	...	...	...	15	14	15	...	...	...	Нидерланд. Антильские о-ва
39	40	38	0,95	67	66	68	1,04	...	...	...	...	...	...	Никарагуа ³
84	84	84	1,00	88У	87У	89У	1,02У	13	12	13	13	13	14	Панама ³

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовые гарантии бесплатного образования ¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в								
			1999 г.	2006 г.	1999 г.				2006 г.				
			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)			
Парагвай ³	6-14	Да	179	158 ²	131	134	128	0,96	111 ²	113 ²	110 ²	0,97 ²	
Перу ³	6-16	Да	676	615	110	110	110	1,00	109	109	110	1,01	
Сент-Китс и Невис ⁵	5-16	Нет	...	0,9 ²	...	...	...	...	95 ²	92 ²	99 ²	1,08 ²
Сент-Люсия	5-15	Нет	4	3	107	109	106	0,97	107	104	110	1,05	
Сент-Винсент и Гренадины	5-15	Нет	...	2 ²	...	...	...	...	95 ²	101 ²	90 ²	0,89 ²
Суринам ³	6-12	Да	...	11	...	...	...	...	113	115	111	0,97
Тринидад и Тобаго ^{2, 3}	5-11	Да	20	17 ^{*,2}	94	94	93	0,98	94 ^{*,2}	96 ^{*,2}	92 ^{*,2}	0,96 ^{*,2}	
Острова Теркс и Кайкос	4-16	...	0,3	0,4 ²	...	...	...	...	83 ²	83 ²	84 ²	1,01 ²
Уругвай ³	6-15	Да	60	52	107	107	107	1,00	101	100	101	1,01	
Венесуэла, Б. Р. ³	6-15	Да	537	561	98	99	97	0,98	101	102	99	0,97	
Северная Америка и Западная Европа													
Андорра ^{2, 5}	6-16	...	...	1	...	...	...	...	96	96	96	1,01
Австрия ^{2, 4}	6-14	Да	100	87 ²	106	107	105	0,98	101 ²	102 ²	100 ²	0,98 ²	
Бельгия ⁴	6-18	Да	...	114	...	...	...	...	99	98	99	1,02
Канада	6-16	Да	...	362 ^Y	...	...	...	...	96 ^Y	97 ^Y	95 ^Y	0,99 ^Y
Кипр ^{2, 5}	6-14	Да	...	9	...	...	...	...	106	108	105	0,97
Дания	7-16	Да	66	67	100	100	100	1,00	98	97	98	1,01	
Финляндия	7-16	Да	65	57	100	100	100	1,00	96	97	96	1,00	
Франция ⁹	6-16	Да	736	...	102	103	101	0,98	...	...	...	...
Германия	6-18	Да	869	820	100	101	100	1,00	104	104	103	0,99	
Греция ²	6-14	Да	113	104	106	107	105	0,98	100	100	99	0,99	
Исландия	6-16	Да	4	4	99	101	97	0,96	98	96	99	1,03	
Ирландия	6-15	Да	51	57	100	101	99	0,98	98	97	99	1,02	
Израиль ³	5-15	Да	...	124	...	...	...	...	96	95	98	1,03
Италия ²	6-14	Да	558	555	100	101	99	0,99	105	105	104	0,99	
Литва ^{2, 5}	6-15	Да	5	6	97	...	...	...	99	97	100	1,03
Мальта ²	5-15	Да	5	4 ²	102	103	102	0,99	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²	
Монако ^{2, 8}	6-15	Нет	...	0,4 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды ^{2, 4}	5-17	Да	199	202	99	100	99	0,99	102	103	101	0,98	
Норвегия	6-16	Да	61	60	100	100	99	0,99	100	100	100	1,00	
Португалия ²	6-14	Да	...	119	...	...	...	...	109	108	109	1,01
Сан-Марино ^{2, 8}	6-16	Нет	...	0,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	6-16	Да	403	414	104	104	104	1,00	104	104	104	1,00	
Швеция	7-16	Да	127	93 ²	104	105	103	0,98	95 ²	96 ²	95 ²	0,99 ²	
Швейцария	7-15	Да	82	74	93	91	95	1,04	90	88	92	1,04	
Соединенное Королевство	5-16	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	6-17	Нет	4 322	4 142	104	107	101	0,95	104	105	102	0,97	
Южная и Западная Азия													
Афганистан ³	6-15	Да	...	742 ²	...	...	...	...	96 ²	113 ²	79 ²	0,70 ²
Бангладеш ³	6-10	Да	4 005	4 318 ^Y	113	115	112	0,98	123 ^Y	122 ^Y	124 ^Y	1,02 ^Y	
Бутан ³	6-16	Да	12	16	79	83	75	0,90	118	119	117	0,98	
Индия ³	6-14	Да	29 639	32 366	120	129	111	0,86	130	133	126	0,95	
Иран, Исламская Республика ^{3,10}	6-10	Да	1 563	1 400	91	91	91	0,99	130	112	150	1,35	
Мальдивские Острова	6-12	Нет	8	6	102	101	102	1,01	100	100	99	0,99	
Непал ³	5-9	Да	879	1 155 [*]	132	150	113	0,76	160 [*]	160 [*]	160 [*]	1,00 [*]	
Пакистан	5-9	Нет	...	4 425	...	...	...	...	113	125	100	0,80
Шри-Ланка ²	5-13	Нет	...	324 ²	...	...	...	...	109 ²	109 ²	109 ²	1,00 ²
Страны Африки к югу от Сахары													
Ангола ²	6-9	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	6-11	Нет	...	291	...	...	...	...	115	122	108	0,89
Ботсвана	6-15	Нет	50	53 ²	114	115	113	0,99	122 ²	124 ²	120 ²	0,97 ²	
Буркина-Фасо	6-16	Нет	154	306	45	52	37	0,72	73	79	67	0,85	
Бурунди	7-12	Нет	146	366	71	78	64	0,83	164	164	164	1,00	
Камерун	6-11	Нет	335	517	74	82	67	0,81	107	114	100	0,88	
Кабо-Верде ²	6-11	Нет	13	11	101	102	100	0,98	86	86	85	0,99	
Центральноафриканская Респ.	6-15	Нет	...	74	...	...	...	...	61	70	52	0,73
Чад ^{2, 3}	6-11	Да	175	287 ²	72	84	60	0,71	94 ²	109 ²	79 ²	0,73 ²	
Коморские Острова ²	6-13	Нет	13	16 ²	70	76	64	0,84	70 ²	74 ²	66 ²	0,89 ²	
Конго ³	6-16	Да	32	91	37	36	37	1,02	90	92	87	0,94	

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)						Страна или территория
Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в						
1999 г.				2006 г.				1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	69 ²	68 ²	70 ²	1,04 ²	11	11	11	12 ²	12 ²	12 ²	Парагвай ³
79	79	79	1,00	82	81	82	1,02	...	...	...	14	14	14	Перу ³
...	...	...	...	66 ^У	66 ^У	67 ^У	1,00 ^У	...	...	...	12 ²	12 ²	13 ²	Сент-Китс и Невис ⁵
76	76	75	0,99	75	73	77	1,05	...	...	...	14	13	14	Сент-Люсия
...	...	...	...	62 ²	66 ²	58 ²	0,88 ²	...	...	...	12 ²	12 ²	12 ²	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	86	86	86	1,00	...	...	...	...	...	...	Суринам ³
67	66	67	1,02	65 ²	64 ²	66 ²	1,03 ²	11	11	12	11 ²	11 ²	11 ²	Тринидад и Тобаго ^{2, 3}
...	...	...	...	54 ²	57 ²	51 ²	0,90 ²	...	...	...	11 ²	11 ²	12 ²	Острова Теркс и Кайкос
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	15	15	14	16	Уругвай ³
60	60	60	1,01	65	65	65	1,00	...	...	...	13	...	...	Венесуэла, Б. Р. ³
Северная Америка и Западная Европа														
...	...	...	...	47 ²	48 ²	46 ²	0,97 ²	...	...	...	11	11	11	Андорра ^{2, 5}
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	Австрия ^{2, 4}
...	...	...	...	...	...	...	...	18	18	18	16	16	16	Бельгия ⁴
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17 ^У	17 ^У	17 ^У	Канада
...	...	...	...	...	...	...	...	13	12	13	14	13	14	Кипр ^{2, 5}
...	...	...	...	73 ²	69 ²	77 ²	1,11 ²	16	16	17	17	16	17	Дания
...	...	...	...	93 ²	91 ²	95 ²	1,04 ²	17	17	18	17	17	18	Финляндия
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	Франция ⁹
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	16	Германия
97	97	96	0,99	94 ²	93 ²	94 ²	1,00 ²	14	13	14	17	17	17	Греция ²
98	100	96	0,97	96 ²	98 ²	95 ²	0,97 ²	17	16	17	18	17	19	Исландия
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	17	18	17	18	Ирландия
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	15	15	16	Израиль ³
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	16	16	17	Италия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	14	13	14	14	13	14	Люксембург
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15 ²	15 ²	15 ²	Мальта ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако ^{2, 8}
...	...	...	...	...	...	...	...	16	17	16	16	17	16	Нидерланды ^{2, 4}
...	...	...	...	...	...	...	...	17	17	18	17	17	18	Норвегия
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	15	15	16	Португалия ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино ^{2, 8}
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	16	17	Испания
...	...	...	...	...	...	...	...	19	17	20	16	15	17	Швеция
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	14	15	15	15	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	16	16	16	16	16	17	Соединенное Королевство
...	...	...	...	70 ²	69 ²	72 ²	1,03 ²	16	...	...	16	15	16	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия														
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^У	11 ^У	4 ^У	Афганистан ³
74	74	74	1,00	86 ^У	83 ^У	88 ^У	1,07 ^У	8	9	8	8 ^У	8 ^У	8 ^У	Бангладеш ³
20	21	19	0,91	43	44	42	0,95	7	8	7	10	11	10	Бутан ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10 ²	11 ²	9 ²	Индия ³
44	45	43	0,97	94 ²	...	...	...	12	12	11	13 ²	13 ²	13 ²	Иран, Исламская Республика ^{3, 10}
87	86	87	1,01	78	78	79	1,01	12	12	12	12	12	12	Мальдивские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Непал ³
...	...	...	...	88	97	78	0,80	...	...	...	7	7	6	Пакистан
...	...	...	...	97 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Шри-Ланка ²
Страны Африки к югу от Сахары														
...	...	...	...	...	...	...	...	4	4	3	...	...	...	Ангола ²
...	...	...	...	48 ²	51 ²	45 ²	0,89 ²	6	8	5	8 ²	...	...	Бенин
23	21	25	1,20	31 ²	28 ²	34 ²	1,22 ²	11	11	12	12 ²	12 ²	12 ²	Ботсвана
19	22	16	0,71	27	30	25	0,83	3	4	3	5	5	4	Буркина-Фасо
...	...	...	...	54	54	55	1,02	...	...	...	7	8	7	Бурунди
...	...	...	...	...	...	...	...	7	...	...	9	10	8	Камерун
65	64	66	1,03	70	70	71	1,01	...	...	...	12	11	12	Кабо-Верде ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральноафриканская Респ.
22	25	18	0,72	...	...	...	...	...	...	...	6 ²	7 ²	4 ²	Чад ^{2, 3}
16	18	13	0,70	...	...	...	...	7	7	6	8 ^У	9 ^У	7 ^У	Коморские Острова ²
...	...	...	...	53	54	52	0,96	...	...	...	...	...	...	Конго ³

Таблица 4 (продолжение)

Страна или территория	Обязательное образование (возрастная группа)	Правовые гарантии бесплатного образования ¹	Новые учащиеся (тыс.)		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (БКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)							
			Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в							
			1999 г.	2006 г.	1999 г.				2006 г.			
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Кот-д'Ивуар	6-15	Нет	309	344	64	71	57	0,80	67	73	61	0,83
Дем. Республика Конго ³	6-13	Да	767	...	50	49	52	1,07	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	7-11	Да	...	15 ²	...	...	...	...	112 ²	116 ²	107 ²	0,92 ²
Эритрея	7-14	Нет	57	61	54	60	49	0,81	49	53	46	0,86
Эфиопия	7-12	Нет	1 537	3 221	78	92	63	0,69	136	144	128	0,89
Габон	6-16	Да	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия ³	7-12	Да	28	30	78	80	76	0,95	68	65	71	1,09
Гана ^{2, 3}	6-14	Да	469	627	85	87	83	0,96	107	105	110	1,05
Гвинея	7-12	Нет	119	231	52	58	46	0,80	91	94	87	0,92
Гвинея-Бисау ³	7-12	Да	35	...	92	106	79	0,74	...	...	...	...
Кения	6-13	Нет	892	1 113 ²	102	104	101	0,97	110 ²	112 ²	108 ²	0,96 ²
Лесото	6-12	Нет	51	56	99	99	100	1,01	102	105	99	0,94
Либерия ²	5-11	Нет	50	117	60	73	46	0,63	108	109	106	0,98
Мадагаскар ³	6-10	Да	495	1 000	107	108	106	0,98	178	181	176	0,97
Малави	6-13	Нет	616	664	175	174	177	1,02	150	145	156	1,07
Мали ³	7-15	Да	171	301	58	67	50	0,75	83	89	76	0,85
Маврикий ³	6-11	Да	22	19	98	96	99	1,04	104	104	104	1,00
Мозамбик	6-12	Нет	536	930	104	112	95	0,84	148	153	143	0,93
Намибия ³	6-15	Да	54	53	97	96	98	1,02	104	104	105	1,01
Нигер ³	7-12	Да	133	279	43	50	35	0,71	68	76	59	0,78
Нигерия ³	6-14	Да	3 714	4 431 ²	102	114	89	0,79	108 ²	116 ²	99 ²	0,85 ²
Руанда ³	7-12	Да	295	527	127	129	126	0,97	208	209	206	0,99
Сан-Томе и Принсипи	7-12	Да	4	5	106	108	105	0,97	114	113	114	1,01
Сенегал ³	7-12	Да	190	313	66	68	65	0,96	97	95	98	1,03
Сейшельские Острова ⁵	6-15	Да	2	1	117	116	118	1,02	127	131	124	0,94
Сьерра-Леоне	6-12	Нет	...	296	...	...	...	...	180	188	172	0,92
Сомали	...	Нет	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	7-15	Нет	1 157	1 173 ^У	115	117	114	0,97	115 ^У	118 ^У	112 ^У	0,95 ^У
Свазиленд	6-12	Да	31	31 ²	99	101	97	0,96	107 ²	111 ²	103 ²	0,92 ²
Того	6-15	Нет	139	178	91	97	86	0,88	98	101	95	0,94
Уганда	6-12	Нет	...	1 448	...	...	...	...	146	145	147	1,02
Объед. Республика Танзания ³	7-13	Нет	714	1 267	75	75	74	0,99	107	108	106	0,99
Замбия	7-13	Нет	252	435	84	84	84	1,01	122	119	125	1,05
Зимбабве	6-12	Нет	398	...	111	113	109	0,97	...	...	...	...

			Сумма	Сумма	Взвешенные средние значения							
					В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
Весь мир	...	...	130 195	135 340	104	109	100	0,92	111	114	108	0,95
Страны с перех. экономикой	...	...	4 449	3 175	99	100	99	0,99	100	101	100	0,99
Развитые страны	...	...	12 380	11 575	102	103	101	0,98	102	103	101	0,99
Развивающиеся страны	...	...	113 366	120 589	105	110	100	0,91	112	115	109	0,95
Арабские государства	...	...	6 297	7 191	90	93	87	0,93	100	102	98	0,96
Центр. и Восточная Европа	...	...	5 635	4 370	97	99	96	0,97	98	98	97	0,99
Центральная Азия	...	...	1 795	1 416	101	101	101	1,00	102	103	100	0,98
Вост. Азия и Тихий океан	...	...	37 045	31 830	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
Восточная Азия	...	...	36 513	31 288	103	103	102	0,99	98	99	97	0,98
Тихий океан	...	...	533	542	102	104	101	0,97	101	103	99	0,96
Лат. Америка и Кариб. бас.	...	...	13 176	13 142	119	122	116	0,95	119	122	117	0,96
Карибский бассейн	...	...	565	585	156	153	159	1,04	157	157	156	0,99
Латинская Америка	...	...	12 612	12 557	118	121	115	0,95	118	120	115	0,96
Сев. Америка и Зап. Европа	...	...	9 328	8 932	103	104	101	0,97	103	103	102	0,99
Южная и Западная Азия	...	...	40 522	44 823	114	123	104	0,85	127	130	123	0,94
Страны Африки к югу от Сахары	...	...	16 397	23 637	90	96	84	0,87	111	116	106	0,92

1. Источник: Tomasevski (2006).

2. Информация об обязательном образовании почерпнута из докладов о договорах по правам человека Организации Объединенных Наций.

3. Определенная часть платы за образование в начальной школе продолжает взиматься, несмотря на правовые гарантии в отношении бесплатного образования (см. Bentaouet-Kattan, 2005; Tomasevski, 2006; World Bank, 2002).

4. Плата за обучение не взимается, однако сообщается о некоторых прямых расходах (см. Bentaouet-Kattan, 2005; Tomasevski, 2006; World Bank, 2002).

5. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

6. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

7. Дети могут поступать в начальную школу в возрасте 6 или 7 лет.

Таблица 4

НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ НАБОРА (НКН) НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)								ОЖИДАЕМАЯ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ (ожидаемое число лет формального школьного образования со ступени начального и до ступени высшего образования)						Страна или территория
Учебный год, закончившийся в														
1999 г.				2006 г.				1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
26	29	23	0,79	...	...	...	...	6	7	5	...	...	...	Кот-д'Ивуар
23	22	24	1,09	...	...	...	...	4	...	...	...	...	...	Дем. Республика Конго ³
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
17	18	16	0,89	22	23	21	0,91	4	5	3	5 ^У	6 ^У	4 ^У	Эритрея
20	23	18	0,80	59	61	57	0,94	4	5	3	8	8	7	Эфиопия
...	...	...	...	...	...	...	...	13	14	13	...	...	...	Габон
46	47	45	0,97	38	36	40	1,09	7	8	6	7 ^У	7 ^У	7 ^У	Гамбия ³
29	29	29	1,00	33	32	34	1,06	...	...	...	9	10	9	Гана ^{2, 3}
20	21	18	0,87	40	41	40	0,98	...	...	...	8	10	7	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау ³
30	29	31	1,05	...	...	...	...	...	...	...	10 ^У	10 ^У	9 ^У	Кения
26	25	27	1,06	48 ²	48 ²	49 ²	1,01 ²	9	9	10	10	10	10	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	8	10	7	...	...	...	Либерия ²
...	...	...	...	82	82	82	1,01	...	...	...	9	10	9	Мадагаскар ³
...	...	...	...	62	60	65	1,09	11	12	10	9 ^У	10 ^У	9 ^У	Малави
...	...	...	...	29	32	26	0,83	5	6	4	7	...	...	Мали ³
72	71	73	1,03	91	91	91	1,00	12	12	12	14 ²	14 ²	13 ²	Маврикий ³
18	19	17	0,93	53	53	53	0,99	5	...	...	8 ²	9 ²	7 ²	Мозамбик
55	54	57	1,06	59	58	61	1,05	...	...	...	11	11	11	Намибия ³
27	32	22	0,68	45	51	39	0,76	...	...	...	4	5	3	Нигер ³
...	...	...	...	67 ^У	73 ^У	61 ^У	0,85 ^У	7	8	7	8 ^У	9 ^У	7 ^У	Нигерия ³
...	...	...	...	96	97	95	0,99	6	...	...	9 ²	8 ²	9 ²	Руанда ³
...	...	...	...	45	44	46	1,04	...	...	...	10	10	10	Сан-Томе и Принсипи
37	38	36	0,96	59	58	59	1,02	5	...	...	7 ²	...	...	Сенегал ³
75	74	77	1,03	96	97	94	0,97	14	14	14	15	14	15	Сейшельские Острова ⁵
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
44	45	43	0,95	52 ^У	53 ^У	51 ^У	0,98 ^У	13	13	14	13 ^У	13 ^У	13 ^У	Южная Африка
42	40	43	1,06	48 ²	48 ²	47 ²	0,99 ²	10	10	9	10 ²	10 ²	10 ²	Свазиленд
37	40	35	0,87	42	44	41	0,94	9	11	7	...	...	...	Того
...	...	...	...	62	62	63	1,02	10	11	9	10 ^У	11 ^У	10 ^У	Уганда
14	13	15	1,16	86	86	87	1,01	5	5	5	...	...	...	Объед. Республика Танзания ³
37	36	38	1,07	44	43	46	1,08	7	7	6	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	...	Зимбабве

Срединные значения								Взвешенные средние значения						
...	...	...	...	68	67	68	1,01	10	10	9	11	11	11	Весь мир
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	Страны с перех. экономикой
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	16	16	15	16	Развитые страны
...	...	...	...	66	66	67	1,00	9	10	8	10	11	10	Развивающиеся страны
65	65	64	0,99	60	61	59	0,97	10	11	9	11	11	10	Арабские государства
...	...	...	...	...	...	...	...	12	12	12	13	13	13	Центр. и Восточная Европа
...	...	...	...	72	72	73	1,02	11	11	11	12	12	12	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	10	11	10	12	12	12	Вост. Азия и Тихий океан
...	...	...	...	67	66	67	1,01	10	11	10	12	12	11	Восточная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	15	15	15	14	14	14	Тихий океан
77	72	82	1,14	70	66	74	1,12	13	12	13	13	13	14	Лат. Америка и Кариб. бас.
...	...	...	...	70	67	73	1,09	11	11	11	11	11	11	Карибский бассейн
69	68	69	1,03	71	72	71	0,99	13	12	13	13	13	14	Латинская Америка
...	...	...	...	...	...	...	...	16	15	16	16	15	16	Сев. Америка и Зап. Европа
...	...	...	...	87	90	83	0,92	8	9	7	9	10	9	Южная и Западная Азия
27	29	27	0,92	52	53	51	0,98	7	7	6	8	9	8	Страны Африки к югу от Сахары

8. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.
 9. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).
 10. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) объясняется недавним включением в статистические данные программ по распространению грамотности, участниками которых на 80% являются женщины.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.
 Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.
 (z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
 (y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.
 (*) Национальная оценка.

Таблица 5
Участие в начальном образовании

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста ¹ (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			
			1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.	
		В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
Арабские государства												
1 Алжир	6-11	3 799	4 779	47	4 197	47	.	—	105	110	100	0,91
2 Бахрейн	6-11	75	76	49	90	49	19	25	107	106	108	1,01
3 Джибути	6-11	122	38	41	54	44	9	13	33	39	28	0,71
4 Египет	6-11	9 466	8 086	47	9 988	48	...	8	102	106	97	0,91
5 Ирак	6-11	4 535	3 604	44	4 430 ²	44 ²	.	. ²	92	101	83	0,82
6 Иордания	6-11	833	706	49	805	49	29	31	98	98	98	1,00
7 Кувейт	6-10	211	140	49	203	49	32	34	100	99	101	1,01
8 Ливан	6-11	475	395	48	448	48	66	67	105	108	103	0,95
9 Ливийская Араб. Джамахирия	6-11	684	822	48	755	48	.	5	120	121	118	0,98
10 Мавритания	6-11	458	346	48	466	50	2	7	89	89	88	0,99
11 Марокко	6-11	3 720	3 462	44	3 944	46	4	7	86	95	77	0,81
12 Оман	6-11	349	316	48	288	49	5	5	91	93	89	0,97
13 Палестинские А. Т.	6-9	463	368	49	382	49	9	9	105	105	106	1,01
14 Катар	6-11	68	61	48	71	49	37	63	102	104	100	0,96
15 Саудовская Аравия	6-11	3 220	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16 Судан	6-11	5 878	2 513	45	3 881	46	2	5 ²	49	53	45	0,85
17 Сирийская Арабская Респ.	6-9	1 806	2 738	47	2 280	48	4	4	102	107	98	0,92
18 Тунис	6-11	1 048	1 443	47	1 134	48	0,7	1	113	116	111	0,95
19 Объед. Арабские Эмираты	6-10	262	270	48	272	49	44	65	90	92	89	0,97
20 Йемен	6-11	3 747	2 303	35	3 220 ²	42 ²	1	2 ²	71	91	51	0,56
Центральная и Восточная Европа												
21 Албания	6-9	217	292	48	250 ^У	48 ^У	.	4 ^У	103	104	102	0,98
22 Беларусь	6-9	383	632	48	368	48	0,1	0,1	111	111	110	0,99
23 Босния и Герцеговина	6-9	198	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	7-10	272	412	48	273	48	0,3	0,4 ²	106	108	105	0,98
25 Хорватия	7-10	197	203	49	195	49	0,1	0,2	92	93	92	0,98
26 Чешская Республика	6-10	474	655	49	473	48	0,8	1	103	104	103	0,99
27 Эстония	7-12	80	127	48	80	48	1	3	102	103	100	0,97
28 Венгрия	7-10	428	503	48	416	48	5	7	102	103	101	0,98
29 Латвия	7-10	83	141	48	79	48	1	1	100	101	99	0,98
30 Литва	7-10	159	220	48	150	48	0,4	0,5	102	103	101	0,98
31 Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 Польша	7-12	2 666	3 434	48	2 602	49	...	2	98	99	97	0,98
33 Республика Молдова ^{3,4}	7-10	...	262	49	171	49	...	0,9	100	100	100	1,00
34 Румыния	7-10	895	1 285	49	938	48	.	0,2	105	106	104	0,98
35 Российская Федерация ⁵	7-10	5 381	6 743	49	5 165	49	...	0,6	108	109	107	0,98
36 Сербия ³	7-10	...	387	49	297	49	...	...	112	112	111	0,99
37 Словакия	6-9	235	317	49	235	48	4	5	103	103	102	0,99
38 Словения	6-10	93	92	48	93	48	0,1	0,1	100	100	99	0,99
39 б. ю. Республика Македония	7-10	109	130	48	110 ²	48 ²	.	. ²	101	102	100	0,98
40 Турция	6-11	8 438	...	...	7 950	48	...	2	...	...	...	...
41 Украина	6-9	1 717	2 200	49	1 754	49	0,3	0,5	109	110	109	0,99
Центральная Азия												
42 Армения	7-9	124	255	...	121	48	...	2	100	...	...	...
43 Азербайджан	6-9	559	707	49	538	47	—	0,2	94	94	94	1,00
44 Грузия	6-11	341	302	49	327	49	0,5	6	98	98	98	1,00
45 Казахстан	7-10	932	1 249	49	948	49	0,5	0,8	97	97	98	1,01
46 Кыргызстан	7-10	438	470	49	424	49	0,2	0,6	98	98	97	0,99
47 Монголия	7-11	248	251	50	250	50	0,5	3 ²	97	96	99	1,04
48 Таджикистан	7-10	686	690	48	688	48	.	.	98	101	96	0,95
49 Туркменистан	7-9	295	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Узбекистан	7-10	2 313	2 570	49	2 165	49	...	.	98	99	98	1,00
Восточная Азия и Тихий океан												
51 Австралия	5-11	1 849	1 885	49	1 939	49	27	29	100	100	100	1,00
52 Бруней-Даруссалам	6-11	43	46	47	46	48	36	36	114	115	112	0,97
53 Камбоджа	6-11	2 113	2 127	46	2 582	47	2	0,9	97	104	90	0,87
54 Китай ⁶	7-11	97 931	...	...	108 925	47	...	4	...	...	...	...

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.) ²				
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	1999 г.				2006 г.				1999 г.		2006 г.		
				В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	
Арабские государства																
110	114	106	0,93	91	93	89	0,96	95	96	94	0,98	357	61	88	70	1
120	120	119	1,00	96	95	97	1,03	98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²	1,0	6	0,4 ²	33 ²	2
44	49	39	0,81	27	32	23	0,73	38	42	34	0,82	83	53	75	53	3
105	107	102	0,95	<i>94</i>	<i>97</i>	<i>90</i>	<i>0,93</i>	96	98	94	0,96	285	97	232	96	4
<i>99²</i>	<i>109²</i>	<i>90²</i>	<i>0,83²</i>	85	91	78	0,85	<i>89²</i>	<i>95²</i>	<i>82²</i>	<i>0,86²</i>	605	71	<i>508²</i>	<i>78²</i>	5
97	96	98	1,02	91	91	91	1,01	90	89	90	1,02	40	46	53	42	6
96	97	96	0,99	87	86	87	1,01	83	84	83	0,99	10	46	24	50	7
94	96	93	0,97	<i>86</i>	<i>88</i>	<i>85</i>	<i>0,96</i>	82	82	82	0,99	44	55	81	50	8
110	113	108	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
102	99	104	1,05	64	65	64	0,99	79	78	82	1,05	139	49	92	44	10
106	112	100	0,89	70	76	65	0,85	88	91	85	0,94	1 183	59	429	61	11
82	82	83	1,01	81	81	81	1,00	74	73	75	1,02	61	48	82	47	12
83	82	83	1,00	97	97	97	1,00	76	76	76	1,00	4	31	94	49	13
105	105	104	0,99	92	92	92	1,01	94	93	94	1,01	1,9	50	1,2	35	14
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
66	71	61	0,87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	16
126	129	123	0,96	<i>92</i>	<i>95</i>	<i>88</i>	<i>0,93</i>	...	...	...	...	139	84	...	...	17
108	110	107	0,97	93	94	92	0,98	96	96	97	1,01	82	55	27	34	18
104	104	103	0,99	79	80	79	0,99	88	88	88	1,00	55	50	13	47	19
87 ²	100 ²	74 ²	0,74 ²	56	70	41	0,59	75 ²	85 ²	65 ²	0,76 ²	1 410	65	906 ²	70 ²	20
Центральная и Восточная Европа																
105 ^У	106 ^У	105 ^У	0,99 ^У	<i>94</i>	<i>95</i>	<i>94</i>	<i>0,98</i>	94 ^У	94 ^У	93 ^У	0,99 ^У	16	55	15 ^У	51 ^У	21
96	97	95	0,98	...	...	...	...	89	90	88	0,98	...	...	39	53	22
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
100	101	99	0,99	97	98	96	0,98	92	93	92	0,99	4	77	17	51	24
99	99	99	1,00	85	86	85	0,98	90	91	90	0,99	18	52	2	7	25
100	100	100	0,99	<i>97</i>	<i>96</i>	<i>97</i>	<i>1,00</i>	<i>93²</i>	<i>91²</i>	<i>94²</i>	<i>1,03²</i>	21	46	37 ²	41 ²	26
99	100	98	0,98	<i>96</i>	<i>96</i>	<i>95</i>	<i>0,98</i>	94	95	94	0,99	0,1	66	2	46	27
97	98	96	0,98	88	88	88	0,99	88	89	88	0,99	15	46	23	48	28
95	96	93	0,96	<i>97</i>	<i>98</i>	<i>96</i>	<i>0,98</i>	<i>90²</i>	<i>89²</i>	<i>92²</i>	<i>1,03²</i>	2	56	7 ²	37 ²	29
95	95	94	0,99	95	96	95	0,99	89	90	89	0,99	4	44	13	48	30
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
98	98	97	1,00	96	96	96	1,00	96	96	96	1,01	133	48	100	45	32
97	97	96	0,99	<i>93</i>	...	...	...	88	88	88	1,00	11	...	17	48	33
105	105	104	0,99	96	96	95	0,99	93	93	93	1,00	2	100	40	47	34
96	96	96	1,00	...	...	...	...	91	91	91	1,00	...	...	337	44	35
97	97	97	1,00	...	...	...	...	95	95	95	1,00	...	...	15	48	36
100	101	99	0,98	...	...	...	...	<i>92²</i>	<i>92²</i>	<i>92²</i>	<i>1,01²</i>	...	...	<i>19²</i>	<i>47²</i>	37
100	100	100	0,99	96	97	95	0,99	95	96	95	1,00	1,7	58	3	48	38
98 ²	98 ²	98 ²	1,00 ²	93	94	92	0,98	<i>92²</i>	<i>92²</i>	<i>92²</i>	1,00 ²	1,4	95	3 ²	45 ²	39
94	96	92	0,95	...	...	...	...	91	93	89	0,96	...	...	729	60	40
102	102	102	1,00	...	...	...	...	90	90*	90*	1,00*	...	...	161	49*	41
Центральная Азия																
98	96	100	1,04	...	...	...	...	82	80	84	1,05	...	...	12	3	42
96	98	95	0,97	85	85	86	1,01	85	86	83	0,97	109	47	82	53	43
96	94	97	1,03	77*	77*	77*	1,00*	89	88	91	1,03	70*	49*	33	41	44
105	105	105	1,00	...	...	...	...	90	90	90	1,00	...	...	9	29	45
97	97	96	0,99	88*	89*	87*	0,99*	86	86	85	0,99	28*	50*	29	49	46
101	99	102	1,02	89	87	90	1,04	91	90	93	1,02	22	38	7	15	47
100	103	98	0,95	...	...	...	...	97	99	95	0,96	...	...	19	89	48
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49
95	97	94	0,97	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	50
Восточная Азия и Тихий океан																
105	105	105	1,00	94	94	94	1,01	96	96	97	1,01	108	46	63	44	51
107	107	106	0,99	...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	1,1	42	52
122	126	118	0,93	83	87	79	0,91	90	91	89	0,98	366	61	213	54	53
111	112	111	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	54

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста ¹ (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
			1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		
			В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	
55	Острова Кука ³	5-10	...	3	46	2 ²	48 ²	15	20 ²	96	99	94	0,95
56	Корейская НДР	6-9	1 602	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Фиджи	6-11	110	116	48	110	48	...	99 ²	109	109	108	0,99
58	Индонезия	7-12	25 394	...	...	28 983	48	...	16	...	...	...	...
59	Япония	6-11	7 231	7 692	49	7 229	49	0,9	1	101	101	101	1,00
60	Кирибати ³	6-11	...	14	49	16 ²	49 ²	...	...	104	104	105	1,01
61	Лаосская НДР	6-10	769	828	45	892	46	2	3	111	120	102	0,85
62	Макао, Китай	6-11	33	47	47	35	47	95	97	100	102	97	0,96
63	Малайзия	6-11	3 201	3 040	48	3 202 ²	49 ²	...	0,8 ²	98	99	97	0,98
64	Маршалловы Острова ³	6-11	...	8	48	8	48	25	...	101	102	100	0,98
65	Микронезия (Федерат. Штаты)	6-11	17	...	...	19	49	...	8	...	...	...	...
66	Мьянма	5-9	4 342	4 733	49	4 969	50	...	...	100	101	100	0,99
67	Науру	6-11	...	...	...	1	49	...	...	...	...	...	...
68	Новая Зеландия	5-10	345	361	49	351	49	...	12	100	100	100	1,00
69	Ниуэ ³	5-10	...	0,3	46	0,2 ²	51 ²	...	...	99	99	98	1,00
70	Палау ³	6-10	...	2	47	2 ²	48 ²	18	21 ²	114	118	109	0,93
71	Папуа-Новая Гвинея	7-12	965	...	...	532	44	...	...	...	...	...	...
72	Филиппины	6-11	11 877	12 503	49	13 007	49	8	8	113	113	113	1,00
73	Республика Корея	6-11	3 857	3 845	47	3 933	47	2	1	95	97	94	0,97
74	Самоа	5-10	32	27	48	32 ²	48 ²	16	17 ²	99	99	98	0,98
75	Сингапур	6-11	...	300	48	285	48	...	...	...	...	...	...
76	Соломоновы Острова	6-11	76	58	46	75 ²	47 ²	...	...	88	91	86	0,94
77	Таиланд	6-11	5 417	6 120	48	5 844	48	13	17	106	107	105	0,99
78	Тимор-Лешти	6-11	186	...	...	178 ²	47 ²	...	...	...	...	...	...
79	Токелау ³	5-10	...	...	...	0,2 ²	57 ²	...	...	...	...	...	...
80	Тонга	5-10	15	17	46	17	47	7	9 ²	108	110	106	0,96
81	Тувалу ³	6-11	...	1	48	1	48	...	...	98	97	99	1,02
82	Вануату	6-11	34	34	48	38	48	...	27	111	112	110	0,98
83	Вьетнам	6-10	...	10 250	47	7 318	48	0,3	0,5	108	112	104	0,93
Латинская Америка и Карибский бассейн													
84	Ангилья	5-11	...	2	50	2	49	5	8	...	...	...	...
85	Антигуа и Барбуда	5-11	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	Аргентина	6-11	4 119	4 821	49	4 651 ²	49 ²	20	22 ²	117	116	117	1,00
87	Аруба	6-11	9	9	49	10	49	83	79	114	114	114	0,99
88	Багамские Острова	5-10	37	34	49	36	49	...	26	95	96	94	0,98
89	Барбадос	5-10	22	25	49	22	49	...	12	98	99	98	0,98
90	Белиз	5-10	42	44	48	51	49	...	83	118	120	116	0,97
91	Бермудские Острова ³	5-10	...	...	...	5	46	...	35	...	...	...	...
92	Боливия	6-11	1 386	1 445	49	1 508	49	...	8	113	114	112	0,98
93	Бразилия	7-10	13 752	20 939	48	18 661 ²	48 ²	8	10 ²	154	159	150	0,94
94	Британские Виргинские о-ва ³	5-11	...	3	49	3	48	13	23	112	113	110	0,97
95	Каймановы Острова ⁷	5-10	...	3	47	3	48	36	35	...	...	...	...
96	Чили	6-11	1 624	1 805	48	1 695	48	45	53	101	102	99	0,97
97	Колумбия	6-10	4 568	5 162	49	5 296	49	20	19	114	114	114	1,00
98	Коста-Рика	6-11	491	552	48	547	48	7	7	108	109	107	0,98
99	Куба	6-11	880	1 074	48	890	48	...	...	111	113	109	0,97
100	Доминика ³	5-11	...	12	48	9	49	24	31	104	107	102	0,95
101	Доминиканская Республика	6-11	1 257	1 315	49	1 234	48	14	17	113	114	111	0,98
102	Эквадор	6-11	1 717	1 899	49	2 006	49	21	29	114	114	114	1,00
103	Сальвадор	7-12	908	940	48	1 035	48	11	10	112	114	109	0,96
104	Гренада ³	5-11	...	...	...	16 ²	49 ²	...	...	...	...	...	...
105	Гватемала	7-12	2 117	1 824	46	2 405	48	15	11	101	108	94	0,87
106	Гайана	6-11	96	107	49	117 ²	49 ²	1	2 ²	121	122	120	0,98
107	Гаити	6-11	1 389	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Гондурас	6-11	1 094	...	...	1 293	49	...	7	...	...	...	...
109	Ямайка	6-11	342	316	49	326 ²	49 ²	4	8 ²	92	93	92	1,00
110	Мексика	6-11	12 951	14 698	49	14 595	49	7	8	111	112	109	0,98
111	Монтсеррат	5-11	...	0,4	44	0,5	46	38	34	...	...	...	...
112	Нидерландские Антильские о-ва	6-11	17	25	48	...	...	74	...	131	135	127	0,95
113	Никарагуа	6-11	834	830	49	966	48	16	15	100	100	101	1,01
114	Панама	6-11	392	393	48	437	48	10	11	108	110	106	0,97

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.) ²				
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	1999 г.				2006 г.				1999 г.		2006 г.		
				В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	
80 ²	79 ²	80 ²	1,01 ²	85	87	83	0,96	74 ²	73 ²	75 ²	1,03 ²	0,4	54	0,7 ²	45 ²	55
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56
100	100	99	0,98	99	98	99	1,01	91	91	91	1,00	1,4	30	6	47	57
114	116	112	0,96	...	...	...	...	96	97	94	0,96	...	...	418	100	58
100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	100	100	100	1,00	3	100	16	...	59
113 ²	112 ²	114 ²	1,01 ²	97	96	98	1,01	...	...	...	...	0,1	...	...	...	60
116	123	109	0,89	76	79	73	0,92	84	86	81	0,94	178	56	125	57	61
106	109	102	0,94	85	84	85	1,01	91	92	90	0,98	7	47	2,9	55	62
100 ²	101 ²	100 ²	1,00 ²	98	99	97	0,98	100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	70	70	4 ²	100 ²	63
93	94	92	0,97	...	...	...	...	66	67	66	0,99	...	...	3	49	64
110	109	110	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
114	114	115	1,01	92	92	91	0,99	100	99	100	1,01	387	51	16	...	66
79	78	80	1,03	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	67
102	102	102	1,00	99	99	99	1,00	99	99	99	1,00	2,0	45	2	44	68
105 ²	107 ²	102 ²	0,95 ²	99	99	98	1,00	...	...	...	...	0,0	50	...	...	69
104 ²	107 ²	101 ²	0,94 ²	97	99	94	0,94	...	...	...	...	0,05	91	...	...	70
55	60	50	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	71
110	110	109	0,99	92	92	92	1,00	91	90	92	1,02	895	48	953	42	72
105	107	103	0,97	94	96	93	0,97	98	...	...	...	215	62	57	...	73
100 ²	100 ²	100 ²	1,00 ²	92	92	91	0,99	90 ²	90 ²	91 ²	1,00 ²	1,6	50	0,3 ²	...	74
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75
101 ²	102 ²	98 ²	0,96 ²	...	...	...	...	62 ²	62 ²	61 ²	0,99 ²	...	...	29 ²	48 ²	76
108	108	108	1,00	...	...	...	...	94	94	94	0,99	...	...	0,9	100	77
99 ²	103 ²	95 ²	0,92 ²	...	...	...	...	68 ²	70 ²	67 ²	0,96 ²	...	...	57 ²	51 ²	78
93 ²	79 ²	107 ²	1,35 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	79
113	116	110	0,95	88	90	86	0,96	96 ²	97 ²	94 ²	0,97 ²	1,8	56	0,2 ²	100 ²	80
106	106	105	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81
108	110	106	0,97	91	92	91	0,99	87	88	86	0,99	2,5	51	4	51	82
...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	447	...	...	...	83
Латинская Америка и Карибский бассейн																
93	94	92	0,99	...	...	...	...	92	92	91	1,00	...	...	0,1	48	84
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
112 ²	113 ²	112 ²	0,99 ²	99*	99*	99*	1,00*	99 ²	99 ²	98 ²	0,99 ²	10*	52*	36 ²	86 ²	86
115	116	113	0,98	98	97	100	1,03	100	99	100	1,00	0,1	7	0,04	24	87
98	98	98	1,00	89	90	89	0,99	88	87	89	1,03	4	50	4	43	88
103	104	102	0,98	94	94	94	0,99	96	97	96	0,99	1,6	51	0,8	54	89
123	125	121	0,97	94	94	94	0,99	97	97	97	1,01	1,7	49	0,4	12	90
100	108	92	0,85	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...	0,3	...	91
109	109	109	1,00	95	95	95	1,00	95	94	95	1,01	52	51	52	43	92
137 ²	141 ²	133 ²	0,94 ²	91	...	...	...	94 ²	93 ²	95 ²	1,02 ²	1 033	...	597 ²	36 ²	93
112	114	110	0,97	96	95	97	1,02	95	95	95	1,00	0,04	42	0,1	46	94
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	95
104	107	102	0,95	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	96
116	117	115	0,99	89	89	90	1,01	88	89	88	1,00	369	46	367	48	97
111	112	111	0,99	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	98
101	102	100	0,97	97	97	98	1,01	97	96	97	1,01	9	...	27	44	99
86	85	87	1,02	94	95	93	0,98	77	75	79	1,06	0,4	61	1,9	39	100
98	101	96	0,95	84	83	84	1,01	77	76	78	1,03	174	47	255	45	101
117	117	117	1,00	97	97	98	1,01	97	96	97	1,01	17	16	11	...	102
114	116	112	0,96	...	...	...	...	94	94	94	1,00	...	...	39	45	103
93 ²	94 ²	91 ²	0,96 ²	...	...	...	...	84 ²	84 ²	83 ²	0,99 ²	...	...	2 ²	49 ²	104
114	118	109	0,93	82	86	78	0,91	94	96	92	0,96	299	61	82	75	105
124 ²	125 ²	124 ²	0,99 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	106
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107
118	119	118	0,99	...	...	...	...	96	96	97	1,02	...	...	33	35	108
95 ²	95 ²	95 ²	1,00 ²	88	87	88	1,00	90 ²	90 ²	90 ²	1,00 ²	38	49	31 ²	48 ²	109
113	114	111	0,97	97	97	97	1,00	98	98	97	0,99	55	17	73	84	110
114	114	114	1,00	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...	0,0	...	111
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	112
116	117	114	0,98	76	76	77	1,01	90	90	90	1,00	165	47	72	47	113
112	113	110	0,97	96	96	96	0,99	98	99	98	0,99	11	53	3,7	60	114

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста ¹ (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
			1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		
				В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)
115	Парагвай	6-11	844	951	48	934 ^z	48 ^z	15	17 ^z	119	121	116	0,96
116	Перу	6-11	3 459	4 350	49	4 026	49	13	18	122	123	121	0,99
117	Сент-Китс и Невис	5-11	...	...	...	6	54	...	20	...	...	...	...
118	Сент-Люсия	5-11	20	26	49	24	48	2	3	109	110	108	0,98
119	Сент-Винсент и Гренадины	5-11	16	...	...	15	51	...	4	...	...	...	...
120	Суринам	6-11	55	...	...	66	48	...	47	...	...	...	...
121	Тринидад и Тобаго	5-11	133	172	49	130 ^{*,z}	49 ^{*,z}	72	70 ^z	96	96	95	1,00
122	Острова Теркс и Кайкос	6-11	...	2	49	2 ^z	51 ^z	18	30 ^z	...	...	...	...
123	Уругвай	6-11	318	366	49	365	48	...	14	111	112	111	0,99
124	Венесуэла, Б. Р.	6-11	3 309	3 261	49	3 452	48	15	14	100	101	99	0,98
Северная Америка и Западная Европа													
125	Андорра ³	6-11	...	...	...	4	47	...	2	...	...	...	...
126	Австрия	6-9	349	389	48	355	49	4	5	103	103	102	0,99
127	Бельгия	6-11	718	763	49	733	49	55	54	105	105	105	0,99
128	Канада	6-11	2 329	2 429	49	2 389 ^y	49 ^y	6	...	99	99	99	1,00
129	Кипр ³	6-11	...	64	48	60	49	4	6	97*	98*	97*	1,00*
130	Дания	7-12	421	372	49	416	49	11	12	101	102	101	1,00
131	Финляндия	7-12	379	383	49	372	49	1	1	99	99	99	1,00
132	Франция ⁸	6-10	3 690	3 944	49	4 052	48	15	15	107	107	106	0,99
133	Германия	6-9	3 224	3 767	49	3 329	49	2	3	106	106	105	0,99
134	Греция	6-11	634	646	48	645	49	7	7	94	94	95	1,00
135	Исландия	6-12	31	30	48	30	49	1	1	99	100	98	0,98
136	Ирландия	4-11	446	457	49	462	48	0,9	1	104	104	103	0,99
137	Израиль	6-11	730	722	49	803	49	...	..*	112	112	111	0,99
138	Италия	6-10	2 697	2 876	48	2 790	48	7	7	103	103	102	0,99
139	Люксембург	6-11	35	31	49	35	49	7	7	101	100	102	1,02
140	Мальта	5-10	29	35	49	30 ^z	48 ^z	36	38 ^z	107	106	107	1,01
141	Монако ⁷	6-10	...	2	50	2 ^y	...	31	26 ^y	...	...	...	...
142	Нидерланды	6-11	1 199	1 268	48	1 277	48,2	68	69 ^y	108	109	107	0,98
143	Норвегия	6-12	438	412	49	430	48,8	1	2 ^z	101	101	101	1,00
144	Португалия	6-11	652	815	48	750	48	9	11	123	126	121	0,96
145	Сан-Марино ⁷	6-10	...	...	...	1 ^y	...	...	..y	...	...	...	...
146	Испания	6-11	2 388	2 580	48	2 501	48	33	33	106	106	105	0,99
147	Швеция	7-12	656	763	49	627	49	3	7	110	108	111	1,03
148	Швейцария	7-12	531	530	49	517	49	3	4	102	102	102	1,00
149	Соединенное Королевство	5-10	4 293	4 661	49	4 518	49	5	5	101	101	101	1,00
150	Соединенные Штаты	6-11	24 767	24 938	49	24 319	49	12	10	101	100	102	1,03
Южная и Западная Азия													
151	Афганистан	7-12	4 430	957	7	4 319 ^z	36 ^z	...	...	28	51	4	0,08
152	Бангладеш	6-10	17 649	17 622	49	17 953 ^y	50 ^y	37	42 ^y	102	102	102	0,99
153	Бутан	6-12	101	81	46	102	49	2	2	75	81	69	0,85
154	Индия	6-10	124 357	110 986	43	139 170	47	...	...	93	100	85	0,84
155	Иран, Исламская Республика ⁹	6-10	6 176	8 667	47	7 274	55	...	5	96	99	94	0,95
156	Мальдивские Острова	6-12	47	74	49	55	48	3	2	134	134	135	1,01
157	Непал	5-9	3 571	3 588	42	4 503	47	...	15 ^z	114	128	98	0,77
158	Пакистан	5-9	19 837	...	...	16 688	42	...	34	...	...	...	...
159	Шри-Ланка	5-9	1 491	...	...	1 635 ^z	49 ^z	...	2 ^z	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары													
160	Ангола	6-9	1 913	1 057	46	...	...	5	...	64	69	59	0,86
161	Бенин	6-11	1 415	872	39	1 357	44	7	13	74	89	59	0,67
162	Ботсвана	6-12	304	322	50	327 ^z	49 ^z	5	5 ^y	104	104	104	1,00
163	Буркина-Фасо	7-12	2 327	816	40	1 391	44	11	14	43	51	36	0,70
164	Бурунди	7-12	1 283	702	44	1 325	48	1	1	60	67	54	0,80
165	Камерун	6-11	2 796	2 134	45	2 998	45	28	23	84	92	75	0,82
166	Кабо-Верде	6-11	77	92	49	81	49	...	0,3	119	122	116	0,96
167	Центральноафриканская Респ.	6-11	691	...	...	419	41	...	10 ^z	...	...	...	...
168	Чад	6-11	1 730	840	37	1 262 ^z	40 ^z	25	31 ^z	63	79	46	0,58
169	Коморские Острова	6-11	128	83	45	107 ^z	46 ^z	12	10 ^z	76	82	69	0,85
170	Конго	6-11	573	276	49	617	47	10	38	56	58	55	0,95

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.) ²				
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в				
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	1999 г.				2006 г.				1999 г.		2006 г.		
				В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д	
111 ²	113 ²	110 ²	0,97 ²	96	96	96	1,00	94 ²	94 ²	95 ²	1,01 ²	28	46	43 ²	46 ²	115
116	116	117	1,01	98	98	97	1,00	96	96	97	1,01	6	100	33	9	116
94	86	103	1,20	...	...	...	...	71	64	78	1,22	...	...	2	35	117
118	121	114	0,94	96	97	96	0,99	98	99	97	0,98	0,7	52	0,2	75	118
97	94	100	1,06	...	...	...	...	90 ²	92 ²	88 ²	0,96 ²	...	...	1,2 ²	61 ²	119
121	121	121	1,00	...	...	...	...	96	95	98	1,03	...	...	1,9	26	120
95* ²	96* ²	94* ²	0,98* ²	87	87	88	1,01	85* ²	85* ²	85* ²	1,00* ²	16	46	15* ²	48* ²	121
90 ²	88 ²	92 ²	1,04 ²	...	...	...	...	78 ²	75 ²	81 ²	1,07 ²	...	...	0,5 ²	42 ²	122
115	117	113	0,97	...	...	...	...	100	100	100	1,00	...	...	0,1	100	123
104	106	103	0,98	86	85	86	1,01	91	91	91	1,00	424	47	226	46	124
Северная Америка и Западная Европа																
90	90	90	1,00	...	...	...	...	83	83	83	1,01	...	...	0,8	46	125
102	102	101	0,99	97	97	98	1,01	97	97	98	1,01	10	38	9	38	126
102	102	102	0,99	99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	6	43	18	47	127
100 ^Y	100 ^Y	99 ^Y	0,99 ^Y	99	99	99	1,00	...	...	...	...	30	42	...	...	128
102	103	102	1,00	95	95	95	1,00	99	99	99	1,00	1,3	49	0,3	49	129
99	99	99	1,00	97	97	97	1,00	96	95	96	1,01	8	42	16	40	130
98	98	98	1,00	99	99	98	1,00	97	97	97	1,00	5	57	11	45	131
110	110	109	0,99	99	99	99	1,00	99	98	99	1,00	9	34	27	34	132
103	103	103	1,00	...	...	...	...	98	98	98	1,00	...	...	12	...	133
102	102	102	1,00	92	92	93	1,01	99	100	99	1,00	31	44	1,9	71	134
98	98	97	0,99	99	100	98	0,98	98	98	97	0,99	0,3	100	0,7	63	135
104	104	103	0,99	94	93	94	1,01	95	94	95	1,01	28	45	23	44	136
110	109	111	1,02	98	98	98	1,00	97	96	97	1,01	15	51	22	40	137
103	104	103	0,99	99	99	99	0,99	99	99	98	0,99	7	100	17	72	138
102	101	102	1,01	97	96	98	1,03	97	96	98	1,01	0,6	16	0,4	19	139
100 ²	101 ²	99 ²	0,98 ²	95	94	96	1,02	91 ²	92 ²	91 ²	0,99 ²	1,7	41	2,6 ²	51 ²	140
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	141
107	108	105	0,98	99	100	99	0,99	98	99	97	0,99	6,4	99	21	69	142
98	98	98	1,01	100	100	100	1,00	98	98	98	1,01	0,6	60	8	42	143
115	118	112	0,95	...	...	...	...	98	98	98	0,99	...	...	5	63	144
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	145
105	106	104	0,98	100	100	100	1,00	100	100	99	1,00	6	69	7	86	146
96	96	95	1,00	100	100	100	1,00	95	95	95	1,00	2	100	33	50	147
97	98	97	0,99	94	94	94	1,00	89	89	89	0,99	10	37	35	48	148
105	105	106	1,01	100	100	100	1,00	98	98	99	1,01	2,0	25	16	0,1	149
98	98	99	1,01	94	94	94	1,00	92	91	93	1,02	1 215	49	1 683	42	150
Южная и Западная Азия																
101 ²	126 ²	75 ²	0,59 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	151
103 ^Y	101 ^Y	105 ^Y	1,03 ^Y	83*	83*	83*	1,00*	89* ^Y	87* ^Y	90* ^Y	1,04* ^Y	2 350*	48*	1 371* ^Y	39* ^Y	152
102	103	101	0,98	56	60	53	0,89	79	79	79	1,00	47	53	20	49	153
112	114	109	0,96	...	...	...	...	89	90	87	0,96	...	...	7 208	64	154
118	104	132	1,27	82	83	81	0,97	94	...	...	...	1 616	52	391	...	155
116	118	114	0,97	98	97	98	1,01	97	97	97	1,00	1,1	41	0,9	46	156
126	129	123	0,95	65*	72*	57*	0,79*	79 ^Y	84 ^Y	74 ^Y	0,87 ^Y	1 043*	61*	702 ^Y	62 ^Y	157
84	94	73	0,78	...	...	...	...	66	73	57	0,78	...	...	6 821	60	158
108 ²	108 ²	108 ²	1,00 ²	...	...	...	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	51 ^Y	...	159
Страны Африки к югу от Сахары																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	160
96	105	87	0,83	50*	59*	40*	0,68*	80	87	73	0,84	586*	59*	244	71	161
107 ²	107 ²	106 ²	0,99 ²	80	79	82	1,04	84 ²	83 ²	85 ²	1,03 ²	55	44	49 ²	45 ²	162
60	66	54	0,82	35	41	28	0,70	47	52	42	0,82	1 231	54	1 215	54	163
103	108	98	0,91	...	...	...	...	75	76	73	0,97	...	...	324	53	164
107	117	98	0,84	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	165
106	108	103	0,95	99	99	98	0,98	88	88	87	0,99	0,8	90	9	52	166
61	72	49	0,69	...	...	...	...	46	53	38	0,72	...	...	375	57	167
76 ²	90 ²	61 ²	0,68 ²	51	63	39	0,62	...	...	...	...	654	62	...	...	168
85 ²	91 ²	80 ²	0,88 ²	49	54	45	0,85	...	...	...	...	53	54	...	...	169
108	113	102	0,90	...	...	...	...	55	58	52	0,90	...	...	243	53	170

Таблица 5 (продолжение)

Страна или территория	Возрастная группа	Контингент школьного возраста ¹ (тыс.)	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ, ОХВАЧЕННЫХ НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ				Процентная доля учащихся в частных учебных заведениях, охваченных начальным образованием		БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				
			Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в				
			1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		
		В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д			В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)		
171	Кот-д'Ивуар	6-11	2 993	1 911	43	2 112	44	12	12	69	79	59	0,74
172	Демократическая Республика Конго	6-11	10 043	4 022	47	...	...	19	...	48	51	46	0,90
173	Экваториальная Гвинея	7-11	64	75	44	76 ^z	49 ^z	33	30 ^z	142	159	125	0,79
174	Эритрея	7-11	585	262	45	364	44	11	8	52	57	47	0,82
175	Эфиопия	7-12	13 142	5 168	38	12 175	47	...	...	48	59	36	0,61
176	Габон	6-11	184	265	50	281 ^y	49 ^y	17	29 ^y	148	148	148	1,00
177	Гамбия	7-12	246	150	46	182	51	3	3 ^y	77	83	72	0,87
178	Гана	6-11	3 409	2 377	47	3 366	49	13	16	75	78	72	0,92
179	Гвинея	7-12	1 425	727	38	1 258	45	15	22	57	70	45	0,64
180	Гвинея-Бисау	7-12	265	145	40	...	...	19	...	70	84	56	0,67
181	Кения	6-11	5 763	4 782	49	6 101	49	...	4 ^z	93	94	91	0,97
182	Лесото	6-12	371	365	52	425	50	...	0,4	102	98	106	1,08
183	Либерия	6-11	588	396	42	538	47	38	...	85	98	73	0,74
184	Мадагаскар	6-10	2 652	2 012	49	3 699	49	22	19	93	95	92	0,97
185	Малави	6-11	2 461	2 582	49	2 934	50	...	1	137	140	134	0,96
186	Мали	7-12	2 009	959	41	1 610	44	22	38	59	70	49	0,70
187	Маврикий	5-10	119	133	49	121	49	24	26	105	105	106	1,00
188	Мозамбик	6-12	3 983	2 302	43	4 173	46	...	2	70	80	59	0,74
189	Намибия	6-12	376	383	50	403	50	4	4	104	104	105	1,01
190	Нигер	7-12	2 226	530	39	1 127	41	4	4	31	37	25	0,68
191	Нигерия ¹⁰	6-11	23 631	17 907	44	22 267 ^z	45 ^z	4	...	88	98	78	0,79
192	Руанда	7-12	1 443	1 289	50	2 020	51	...	1	92	93	91	0,98
193	Сан-Томе и Принсипи	7-12	24	24	49	31	49	...	...	108	109	106	0,97
194	Сенегал	7-12	1 845	1 034	46	1 473	49	12	12	64	69	59	0,86
195	Сейшельские Острова ³	6-11	...	10	49	9	49	5	6	116 ^y	117	116	0,99
196	Сьерра-Леоне	6-11	871	...	...	1 322	48	...	3	...	...	...	...
197	Сомали	6-12	1 520	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	7-13	7 116	7 935	49	7 444 ^y	49 ^y	2	2 ^y	116	117	114	0,97
199	Свазиленд	6-12	207	213	49	222 ^z	48 ^z	...	...	100	102	97	0,95
200	Того	6-11	1 027	954	43	1 052	46	36	43	112	127	96	0,75
201	Уганда	6-12	6 309	6 288	47	7 364	50	...	9	125	130	119	0,92
202	Объединенная Республика Танзания	7-13	7 217	4 190	50	8 317	49	0,2	1	67	67	67	1,00
203	Замбия	7-13	2 292	1 556	48	2 679	49	...	3	80	84	77	0,92
204	Зимбабве	6-12	2 417	2 460	49	2 446	50	88	...	100	101	98	0,97

		Сумма	Сумма	% Д	Сумма	% Д	Срединные значения		Взвешенные средние значения				
I	Весь мир	...	654 297	648 135	47	688 173	47	7	7	99	103	95	0,92
II	Страны с переходной экономикой	...	13 348	16 469	49	13 165	49	0,2	0,6	104	105	103	0,99
III	Развитые страны	...	65 763	70 414	49	66 423	49	4	4	102	102	102	1,00
IV	Развивающиеся страны	...	575 186	561 252	46	608 585	47	11	10	99	103	94	0,91
V	Арабские государства	...	41 219	35 402	46	40 150	47	4	7	90	96	84	0,87
VI	Центральная и Восточная Европа	...	22 520	26 063	48	21 792	48	0,3	0,7	102	104	100	0,96
VII	Центральная Азия	...	5 938	6 884	49	5 957	48	0,3	0,7	98	99	98	0,99
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	175 938	217 564	48	192 241	47	8	10	112	113	112	0,99
IX	Восточная Азия	...	172 464	214 392	48	189 096	47	2	3	113	113	112	0,99
X	Тихий океан	...	3 474	3 172	48	3 145	48	...	20	95	97	94	0,97
XI	Лат. Америка и Карибский бассейн	...	58 255	70 206	48	68 553	48	15	17	121	123	119	0,97
XII	Карибский бассейн	...	2 236	2 500	49	2 412	49	21	28	112	113	111	0,98
XIII	Латинская Америка	...	56 019	67 705	48	66 141	48	15	14	122	123	120	0,97
XIV	Сев. Америка и Западная Европа	...	50 698	52 882	49	51 377	49	7	7	103	102	103	1,01
XV	Южная и Западная Азия	...	177 659	157 510	44	192 040	47	...	5	90	98	82	0,84
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	...	122 070	81 625	46	116 063	47	11	8	78	84	71	0,85

1. Приводимые данные относятся к 2005 г., за исключением тех стран, в которых учебный год совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2006 г.
 2. Данные отражают фактическое число детей, вообще не охваченных образованием; оно вычислено на основе суммарных показателей НКО начальным образованием, с помощью которого измеряется доля детей, относящихся к возрастной группе контингента учащихся начального образования, которая охвачена начальным или средним школьным образованием.
 3. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.
 4. В данные по охвату образованием и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

5. В Российской Федерации в прошлом существовали две образовательные структуры, обучение в которых начиналось с 7-летнего возраста. Наиболее общей и широко распространенной была трехлетняя структура, которая использовалась для расчета соответствующих показателей; вторая структура, в которой обучалось около одной трети учащихся начальной школы, состояла из четырех классов. С 2004 г. четырехлетняя структура (4 класса) была распространена на всю страну.
 6. 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.

Таблица 5

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)				НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)								ДЕТИ, НЕ ОХВАЧЕННЫЕ ШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (тыс.) ²			
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в			
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/М)	1999 г.				2006 г.				В целом (тыс.)	% Д	В целом (тыс.)	% Д
71	79	62	0,79	52	60	45	0,75	...	...	...	...	1 290	58	...	...
...
122 ^z	125 ^z	119 ^z	0,95 ^z	89	100	79	0,79	...	...	...	...	6	100	...	...
62	69	56	0,81	33	36	31	0,86	47	50	43	0,87	335	52	308	53
91	97	85	0,88	34	41	28	0,69	71	74	68	0,92	7 069	55	3 721	55
152 ^y	153 ^y	152 ^y	0,99 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
74	71	77	1,08	64	68	61	0,89	62	59	64	1,09	68	55	90	46
98	98	97	0,99	57	58	55	0,96	72	73	71	0,97	1 349	50	967	51
88	96	81	0,84	45	52	36	0,69	72	77	66	0,86	698	56	389	59
...	...	...	...	45	53	37	0,71	...	...	...	...	114	57	...	...
106	107	104	0,97	63	63	64	1,01	75	75	76	1,02	1 859	49	1 371	48
114	115	114	1,00	57	54	61	1,12	72	71	74	1,04	152	46	101	47
91	96	87	0,90	42	47	36	0,77	39	40	39	0,97	268	55	356	50
139	142	137	0,96	63	63	63	1,01	96	96	96	1,00	796	50	106	49
119	117	121	1,04	98	99	97	0,98	91	88	94	1,06	20	100	202	33
80	90	71	0,79	46	55	38	0,70	61	67	54	0,79	862	58	793	59
102	102	102	1,00	91	90	91	1,01	95	94	96	1,02	12	47	6	41
105	113	97	0,86	52	58	46	0,79	76	79	73	0,93	1 574	56	954	56
107	107	107	1,00	73	71	76	1,07	76	74	79	1,06	98	45	89	45
51	58	43	0,73	26	31	21	0,68	43	50	37	0,73	1 255	52	1 245	55
96 ^z	105 ^z	87 ^z	0,83 ^z	58	64	52	0,82	63 ^z	68 ^z	59 ^z	0,86 ^z	8 218	57	8 097 ^z	56 ^z
140	137	142	1,04	...	...	...	...	79 ^z	76 ^z	81 ^z	1,06 ^z	...	...	303 ^z	45 ^z
127	128	127	1,00	86	86	85	0,99	98	97	98	1,01	2,7	50	0,6	38
80	81	79	0,98	54	57	50	0,88	71	71	70	0,98	740	54	513	51
125	126	125	0,99	...	...	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	1,01 ^y	...	...	0,04 ^y	... ^y
147	155	139	0,90	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
106 ^y	108 ^y	103 ^y	0,96 ^y	94	93	94	1,01	88 ^y	88 ^y	88 ^y	1,00 ^y	97	2	469 ^y	44
106 ^z	110 ^z	102 ^z	0,93 ^z	74	73	75	1,02	78 ^z	78 ^z	79 ^z	1,01 ^z	54	48	45 ^z	49 ^z
102	110	95	0,86	79	89	70	0,79	80	86	75	0,87	148	81	176	68
117	116	117	1,01	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	113	111	0,98	50	49	50	1,04	98	98	97	0,99	3 148	49	143	65
117	118	116	0,98	68	69	67	0,96	92	90	94	1,03	616	52	150	36
101	102	101	0,99	83	83	83	1,01	88	87	88	1,01	406	49	281	47

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Сумма	% Д	Сумма	% Д
105	108	102	0,95	82	85	80	0,93	86	88	85	0,97	103 223	58	75 177	55
99	99	98	0,99	88	88	87	0,99	90	90	89	0,99	1 555	51	899	49
101	101	101	1,00	97	97	97	1,00	95	95	96	1,01	1 791	50	2 368	43
106	109	103	0,94	81	84	77	0,92	85	87	84	0,96	99 877	58	71 911	55
97	102	92	0,90	78	82	74	0,90	84	87	81	0,93	7 980	59	5 708	61
97	98	96	0,98	91	93	90	0,97	92	92	91	0,98	2 036	59	1 611	52
100	101	99	0,98	87	87	86	0,99	89	90	88	0,98	548	51	352	53
109	110	108	0,99	96	96	96	1,00	93	94	93	1,00	6 079	51	9 535	49
110	110	109	0,99	96	96	96	1,00	94	94	93	1,00	5 760	51	8 988	49
91	92	89	0,97	90	91	89	0,98	84	85	83	0,97	318	54	546	52
118	120	116	0,97	92	93	91	0,98	94	94	94	1,00	3 522	54	2 631	47
108	109	107	0,99	75	76	74	0,97	72	73	70	0,97	493	50	617	51
118	120	116	0,97	93	94	92	0,98	95	95	95	1,00	3 029	55	2 014	46
101	101	101	1,00	97	97	97	1,00	95	95	95	1,01	1 420	50	1 981	43
108	111	105	0,95	75	81	69	0,84	86	88	83	0,95	36 618	64	18 203	59
95	101	89	0,89	56	60	53	0,89	70	73	67	0,92	45 021	54	35 156	54

7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

8. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

9. Очевидное увеличение индекса гендерного паритета (ИГП) объясняется включением недавно в статистические данные программ по распространению грамотности, участниками которых на 80% являются женщины.

10. В силу продолжающих иметь место несоответствий данных по охвату по какому-либо одному возрасту, приводится оценка нетто-коэффициента охвата начальным образованием, для которой были использованы данные обзоров по демографии и здравоохранению (DHS) за 2004 г. в разбивке по возрасту.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.

(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 6
Внутренняя эффективность: второгодничество в начальном образовании

Страна или территория		Продолжительность ¹ начального образования	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)											
			Учебный год, закончившийся в 2005 г.											
			1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
2006 г.		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства														
1	Алжир	6	12,6	14,6	10,4	10,6	12,9	8,1	5,6	7,1	3,9	10,1	12,8	7,1
2	Бахрейн	6	3,0 ^У	2,4 ^У	3,5 ^У	3,2 ^У	3,7 ^У	2,6 ^У	3,4 ^У	4,0 ^У	2,8 ^У	2,5 ^У	3,2 ^У	1,8 ^У
3	Джибути	6	3,9	4,1	3,5	9,6	9,5	9,7	6,3	6,0	6,8	5,5	5,6	5,4
4	Египет	6	—	—	—	1,8	...	...	2,5	...	...	4,1	...	...
5	Ирак	6	9,2 ^У	10,3 ^У	7,9 ^У	7,7 ^У	8,7 ^У	6,5 ^У	6,4 ^У	7,4 ^У	5,2 ^У	7,2 ^У	8,5 ^У	5,5 ^У
6	Иордания	6	0,5	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	1,4	...	...
7	Кувейт	5	2,6	2,7	2,5	1,5	1,5	1,6	1,9	2,2	1,5	1,7	2,1	1,3
8	Ливан	6	5,4	6,4	4,4	6,6	8,1	5,0	6,3	7,8	4,7	16,6	19,0	14,1
9	Ливийская Араб. Джамахирия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
10	Мавритания	6	8,9	9,1	8,7	9,4	9,6	9,3	10,4	10,4	10,5	10,2	10,1	10,3
11	Марокко	6	16,2	17,3	14,9	13,7	15,4	11,8	13,8	16,0	11,2	11,3	13,8	8,4
12	Оман	6	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
13	Палестинские А.Т.	4	0,0 ^У	0,0 ^У	0,0 ^У	0,0 ^У	0,0 ^У	0,0 ^У	0,4 ^У	0,4 ^У	0,4 ^У	2,2 ^У	2,4 ^У	2,1 ^У
14	Катар	6	1,4	1,9	1,0	1,0	1,3	0,7	1,6	2,2	1,0	0,8	0,8	0,7
15	Саудовская Аравия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
16	Судан	6	1,4 ^У	1,1 ^У	1,8 ^У	1,6 ^У	1,4 ^У	1,9 ^У	1,8 ^У	1,6 ^У	2,1 ^У	2,1 ^У	1,7 ^У	2,5 ^У
17	Сирийская Арабская Респ.	4	10,7	11,7	9,5	7,3	8,4	6,0	4,3	5,1	3,4	2,8	3,4	2,1
18	Тунис	6	1,0	1,2	0,9	9,4	10,8	7,9	2,1	2,6	1,6	12,1	14,4	9,4
19	Объед. Арабские Эмираты	5	2,6	2,5	2,8	1,9	2,0	1,7	1,8	2,0	1,6	2,0	2,8	1,2
20	Йемен	6	4,3	4,3	4,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа														
21	Албания	4	3,2 ^х	3,7 ^х	2,7 ^х	2,1 ^х	2,5 ^х	1,6 ^х	1,5 ^х	1,9 ^х	1,1 ^х	1,7 ^х	2,0 ^х	1,4 ^х
22	Беларусь	4	0,2	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
23	Босния и Герцеговина	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24	Болгария	4	0,8	0,9	0,6	2,8	3,3	2,3	2,3	2,8	1,8	2,7	3,0	2,5
25	Хорватия	4	0,7	0,7	0,6	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
26	Чешская Республика	5	1,1	1,3	1,0	0,6	0,7	0,5	0,5	0,6	0,4	0,6	0,7	0,5
27	Эстония	6	1,6	2,0	1,1	1,1	1,4	0,8	1,3	1,8	0,9	1,9	2,5	1,2
28	Венгрия	4	3,7	4,1	3,2	1,5	1,7	1,2	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
29	Латвия	4	4,8	6,4	3,0	2,0	2,7	1,3	1,8	2,4	1,1	2,2	3,0	1,4
30	Литва	4	1,2	1,4	0,9	0,6	0,6	0,5	0,4	0,5	0,2	0,3	0,5	0,2
31	Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32	Польша	6	0,8	...	...	0,4	...	...	0,4	...	...	0,9	...	...
33	Республика Молдова	4	0,5	0,6	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
34	Румыния	4	4,0	4,5	3,5	1,8	2,2	1,4	1,3	1,6	1,0	1,4	1,8	1,1
35	Российская Федерация	4	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
36	Сербия	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
37	Словакия	4	5,0	5,3	4,7	2,3	2,5	2,0	1,6	1,9	1,4	1,9	2,1	1,6
38	Словения	5	0,5	0,6	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
39	б. ю. Республика Македония	4	0,3 ^У	0,3 ^У	0,2 ^У	0,2 ^У	0,2 ^У	0,2 ^У	0,1 ^У	0,1 ^У	0,1 ^У	0,2 ^У	0,2 ^У	0,1 ^У
40	Турция	6	4,1	4,4	3,7	1,9	1,9	1,9	1,9	1,7	2,2	2,3	1,8	2,7
41	Украина	4	0,3	0,3*	0,3*	0,1	0,1	0,1	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия														
42	Армения	3	—	—	—	0,3	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	...	...	...
43	Азербайджан	4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2
44	Грузия	6	0,4	0,5	0,4	0,2	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
45	Казахстан	4	0,1	0,1	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
46	Кыргызстан	4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
47	Монголия	5	0,5	0,5	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
48	Таджикистан	4	0,0	0,0	0,0	0,4	0,4	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
49	Туркменистан	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50	Узбекистан	4	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан														
51	Австралия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
52	Бруней-Даруссалам	6	0,5	0,6	0,3	0,5	0,8	0,3	0,3	0,5	0,2	1,5	2,1	0,8
53	Камбоджа	6	22,2	23,0	21,3	14,7	15,8	13,3	12,0	13,5	10,3	8,6	9,9	7,3
54	Китай	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
55	Острова Кука	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
56	Корейская НДР	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 6

	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
	Учебный год, закончившийся в 2005 г.									Учебный год, закончившийся в						
	5 класс			6 класс			7 класс			1999 г.			2006 г.			
	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
Арабские государства																
1	12,1	15,2	8,4	17,3	19,7	14,7	-	-	-	11,9	14,6	8,7	12,0	14,4	9,2	1
2	2,8 ^У	3,5 ^У	2,1 ^У	1,9 ^У	3,1 ^У	0,8 ^У	-	-	-	3,8	4,6	3,1	2,7	3,0	2,3	2
3	...	...	...	...	...	...	-	-	-	16,6	16,9	16,1	7,5	7,6	7,2	3
4	3,9	...	...	6,8	...	...	-	-	-	6,0	7,1	4,6	3,1	3,9	2,2	4
5	13,1 ^У	15,2 ^У	10,2 ^У	4,2 ^У	4,4 ^У	3,8 ^У	-	-	-	10,0	10,7	9,2	8,0 ²	9,1 ²	6,5 ²	5
6	2,0	...	...	2,1	...	...	-	-	-	0,7	0,7	0,7	1,1	1,1	1,1	6
7	2,7	3,8	1,4	...	...	...	-	-	-	3,3	3,4	3,1	2,1	2,5	1,6	7
8	11,1	12,6	9,4	10,1	11,5	8,8	-	-	-	9,1	10,5	7,7	9,6	11,2	7,9	8
9	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	9
10	12,3	11,8	12,8	18,2	17,4	19,0	-	-	-	...	...	...	10,2	10,1	10,3	10
11	8,6	10,9	6,0	9,0	11,4	6,2	-	-	-	12,4	14,1	10,2	12,6	14,6	10,2	11
12	1,4	0,9	1,9	1,3	0,8	1,9	-	-	-	8,0	9,5	6,4	0,6	0,4	0,8	12
13	...	...	...	...	...	...	-	-	-	2,1	2,2	2,0	0,7 ²	0,7 ²	0,7 ²	13
14	3,3	4,1	2,5	1,5	2,3	0,6	-	-	-	2,7	3,5	1,9	1,5	2,0	1,0	14
15	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	15
16	1,8 ^У	1,5 ^У	2,2 ^У	1,9 ^У	1,5 ^У	2,4 ^У	-	-	-	11,3	10,9	11,8	1,7 ²	1,4 ²	2,1 ²	16
17	...	...	...	...	...	...	-	-	-	6,5	7,2	5,6	6,4	7,3	5,4	17
18	2,3	2,8	1,7	7,0	8,5	5,3	-	-	-	18,3	20,0	16,4	6,1	7,3	4,7	18
19	1,8	2,5	1,0	...	...	...	-	-	-	3,5	4,4	2,5	2,0	2,3	1,7	19
20	...	...	...	5,0	5,7	3,7	-	-	-	10,6	11,7*	8,7*	4,9	5,3	4,3	20
Центральная и Восточная Европа																
21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,9	4,6	3,2	2,1 ^У	2,6 ^У	1,7 ^У	21
22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	22
23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	23
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	3,7	2,7	2,3	2,6	2,0	24
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,2	25
26	0,5	0,7	0,4	-	-	-	-	-	-	1,2	1,5	1,0	0,7	0,8	0,6	26
27	2,2	3,0	1,4	3,2	4,7	1,5	-	-	-	2,5	3,5	1,4	2,1	2,9	1,3	27
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2	2,1	2,2	1,9	2,2	1,5	28
29	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,1	2,7	1,3	2,8	3,8	1,8	29
30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,3	0,5	0,6	0,8	0,5	30
31	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	31
32	0,9	...	...	0,5	...	...	-	-	-	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3	32
33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,9	0,9	0,9	0,2	0,2	0,1	33
34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3,4	4,1	2,6	2,2	2,6	1,8	34
35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,4	...	...	0,6	0,6	0,6	35
36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	36
37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2,3	2,6	2,0	2,8	3,0	2,5	37
38	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,0	1,3	0,7	0,5	0,6	0,3	38
39	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,0	0,1	0,0	0,2 ²	0,2 ²	0,2 ²	39
40	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	2,9	2,7	3,1	40
41	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,8	...	...	0,1	0,1	0,1	41
Центральная Азия																
42	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,2	0,1	0,2	42
43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	43
44	0,3	...	...	0,3	0,4	0,2	-	-	-	0,3	0,5	0,2	0,3	0,4	0,2	44
45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	...	...	0,1	0,1	0,1	45
46	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,3	0,4	0,2	0,1	0,1	0,1	46
47	0,2	0,2	0,1	-	-	-	-	-	-	0,9	1,0	0,8	0,3	0,3	0,3	47
48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5	0,5	0,6	0,2	0,2	0,2	48
49	-	-	-	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	49
50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,1	...	...	-	-	-	50
Восточная Азия и Тихий океан																
51	...	...	...	...	...	...	-	-	-	...	...	...	...	...	...	51
52	1,0	1,5	0,5	5,5	7,6	3,3	-	-	-	-	-	-	1,6	2,2	0,9	52
53	5,9	6,8	4,8	2,7	3,1	2,2	-	-	-	24,6	25,4	23,5	12,7	13,8	11,4	53
54	...	...	...	-	-	-	-	-	-	...	...	...	0,3	0,3	0,2	54
55	...	...	...	...	...	...	-	-	-	2,6	...	...	-²	- ²	- ²	55
56	...	...	...	-	-	-	-	-	-	...	...	...	...	...	...	56

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория		Продолжительность ¹ начального образования	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)											
			Учебный год, закончившийся в 2005 г.											
			1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
2006 г.		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
57	Фиджи	6	4,0	4,7	3,2	2,1	2,7	1,4	1,3	1,7	0,8	1,2	1,8	0,6
58	Индонезия	6	6,5	7,5	5,4	5,0	6,1	3,7	4,2	5,2	3,2	3,1	3,7	2,4
59	Япония	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
60	Кирибати	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...
61	Лаосская НДР	5	32,9	33,7	31,9	18,0	19,3	16,5	12,1	13,6	10,4	7,8	9,0	6,3
62	Макао, Китай	6	2,3	2,7	1,9	2,5	3,4	1,6	4,5	5,7	3,1	...	...	...
63	Малайзия	6	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y
64	Маршалловы Острова	6	.x	.x	.x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x	0,0 ^x	.x	0,0 ^x
65	Микронезия (Федеративн. Шт.)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
66	Мьянма	5	0,8	0,8	0,8	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,4	0,7	0,1
67	Науру	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
68	Новая Зеландия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
69	Ниуэ	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
70	Палау	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
71	Папуа-Новая Гвинея	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
72	Филиппины	6	5,6	6,6	4,5	3,0	3,9	2,0	2,3	3,0	1,4	1,7	2,4	1,0
73	Республика Корея	6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
74	Самоа	6	2,6 ^x	2,9 ^x	2,2 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
75	Сингапур	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
76	Соломоновы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
77	Таиланд	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
78	Тимор-Лешти	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
79	Токелау	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
80	Тонга	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
81	Тувалу	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Вануату	6	13,2 ^x	13,4 ^x	13,0 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
83	Вьетнам	5	2,9	...	...	0,9	...	...	0,7	...	...	0,6	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн														
84	Ангилья	7	1,4y	3,2y	—y	—y	—y	—y	0,5y	0,9y	—y	—y	—y	—y
85	Антигуа и Барбуда	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	Аргентина	6	9,8y	11,2y	8,2y	6,7y	7,9y	5,5y	5,9y	7,0y	4,7y	5,8y	7,0y	4,6y
87	Аруба	6	15,5	18,8	12,0	11,8	13,3	10,0	8,5	...	...	8,0	...	...
88	Багамские Острова	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
89	Барбадос	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
90	Белиз	6	16,5	19,0	14,0	9,6	10,9	8,3	10,6	11,6	9,5	8,5	9,8	7,1
91	Бермудские Острова	6	.	...	...	.	...	...	.	...	...	.	...	...
92	Боливия	6	1,4 ^x	1,5 ^x	1,4 ^x	1,3 ^x	1,4 ^x	1,2 ^x	1,6 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,5 ^x	1,6 ^x	1,3 ^x
93	Бразилия	4	27,3 ^x	...	...	20,5 ^x	...	...	15,4 ^x	...	...	15,4 ^x	...	...
94	Британские Виргинские о-ва	7	8,3	...	...	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...
95	Каймановы Острова	6	1,3y	2,1y	0,4y	—y	—y	—y	—y	—y	—y	—y	—y	—y
96	Чили	6	2,5	3,0	2,1	2,2	2,6	1,8	2,0	2,3	1,6	1,8	2,1	1,4
97	Колумбия	5	6,6	7,2	5,9	4,1	4,6	3,5	3,2	3,6	2,7	2,5	2,9	2,1
98	Коста-Рика	6	13,3	14,9	11,5	8,3	9,5	6,9	7,2	8,3	5,9	8,8	10,3	7,2
99	Куба	6	—	—	—	1,5	2,0	0,9	—	—	—	0,8	1,1	0,4
100	Доминика	7	12,2	15,8	8,7	3,8	...	...	2,7	...	...	2,6	...	...
101	Доминиканская Республика	6	6,5	7,8	5,0	8,0	9,8	5,9	12,4	15,3	9,1	7,4	9,6	5,1
102	Эквадор	6	3,1	3,5	2,8	2,0	2,3	1,7	1,4	1,6	1,1	1,0	1,1	0,8
103	Сальвадор	6	14,7	16,1	13,1	6,7	7,9	5,5	5,4	6,2	4,6	5,3	6,4	4,2
104	Гренада	7	1,7	2,6	0,8	3,0	3,3	2,6	2,9	3,7	2,0	...	...	...
105	Гватемала	6	24,4	25,7	22,9	13,5	14,6	12,4	10,1	11,0	9,1	7,0	7,8	6,2
106	Гайана	6	1,1y	1,2y	1,0y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
107	Гаити	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
108	Гондурас	6	16,4	17,6	15,1	9,5	10,8	8,2	6,4	7,2	5,5	4,1	4,6	3,5
109	Ямайка	6	3,9y	5,1y	2,6y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
110	Мексика	6	6,7	7,8	5,4	6,6	7,8	5,3	4,5	5,5	3,5	3,7	4,7	2,8
111	Монтсеррат	7	12,3y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
112	Нидерланд, Антильские о-ва	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
113	Никарагуа	6	18,0	19,2	16,5	9,6	10,9	8,2	8,4	9,5	7,2	6,6	7,8	5,3
114	Панама	6	9,5	10,7	8,2	8,2	9,3	7,0	6,0	7,2	4,7	4,4	5,3	3,3
115	Парагвай	6	10,2y	11,5y	8,7y	6,9y	8,3y	5,5y	5,1y	6,1y	4,0y	3,4y	4,2y	2,5y
116	Перу	6	5,1	5,3	4,9	14,0	14,3	13,6	11,2	11,6	10,9	8,4	8,7	8,1
117	Сент-Китс и Невис	7	.y	.y	.y	.y	.y	.y	...	...	...	...	...	...

Таблица 6

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
Учебный год, закончившийся в 2005 г.									Учебный год, закончившийся в						
5 класс			6 класс			7 класс			1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
1,0	1,4	0,7	3,4	3,5	3,4	.	.	.	...	...	...	2,2	2,7	1,7	57
2,1	2,5	1,6	0,2	0,2	0,1	.	.	.	...	...	...	3,7	4,5	2,9	58
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	59
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	60
4,5	5,5	3,3	.	.	.	.	.	.	20,9	22,4	19,1	18,2	19,3	17,0	61
...	...	...	...	...	...	.	.	.	6,3	7,3	5,1	5,7	7,0	4,2	62
.y	...	...	.y	...	...	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	63
0,0 ^x	. ^x	0,0 ^x	. ^x	. ^x	. ^x	.	.	.	.	.	.	.	.	.	64
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	65
0,2	0,3	0,2	.	.	.	.	.	.	1,7	1,7	1,7	0,5	0,6	0,4	66
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	67
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	68
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.z	.z	.z	69
...	...	...	.	.	.	.	.	.	—	—	—	4,7 ^y	...	...	70
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	71
1,5	2,1	0,8	0,8	1,1	0,4	.	.	.	1,9	2,4	1,4	2,7	3,5	1,9	72
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	.	.	.	—	—	—	0,0	0,0	0,0	73
...	...	...	0,3 ^x	0,4 ^x	0,1 ^x	.	.	.	1,0	1,1	0,9	0,9 ^y	1,1 ^y	0,7 ^y	74
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	75
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	76
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,5	3,4	3,5	...	...	...	77
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	78
.	.	.	...	...	...	.	.	.	...	...	...	.y	.y	.y	79
.	.	.	20,2	22,7	17,3	.	.	.	8,8	8,5	9,2	5,2	5,9	4,4	80
...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	81
...	...	...	13,5 ^x	13,5 ^x	13,5 ^x	.	.	.	10,6	11,1	9,9	10,7 ^y	11,5 ^y	9,7 ^y	82
0,1	...	...	.	.	.	.	.	.	3,8	4,2	3,2	1,0	...	...	83
Латинская Америка и Карибский бассейн															
—y	...	...	0,5 ^y	...	...	—y	...	...	0,3	0,4	0,3	—	—	—	84
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
5,4 ^y	6,5 ^y	4,2 ^y	4,4 ^y	5,5 ^y	3,4 ^y	.	.	.	6,1	7,1	5,0	6,4 ^z	7,6 ^z	5,2 ^z	86
7,5	...	...	3,9	...	...	.	.	.	7,7	9,5	5,9	8,8	9,8	7,7	87
—	—	—	—	—	—	.	.	.	.	.	.	—	—	—	88
.	...	...	.	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	89
9,3	10,0	8,4	7,6	8,7	6,5	.	.	.	9,7	10,8	8,4	10,4	11,7	8,9	90
.	...	...	.	...	...	.	.	.	...	...	...	.	.	.	91
1,4 ^x	1,6 ^x	1,3 ^x	2,9 ^x	3,3 ^x	2,5 ^x	.	.	.	2,4	2,6	2,3	0,9	0,9	0,8	92
...	...	...	.	.	.	.	.	.	24,0	24,0	24,0	18,7 ^z	...	...	93
...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,8	4,1	3,6	6,8	8,5	4,9	94
—y	...	...	—y	...	...	.	.	.	0,2	0,2	0,1	—	—	—	95
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,4	2,9	1,9	2,3	2,8	1,7	96
2,1	2,6	1,7	.	.	.	.	.	.	5,2	5,8	4,6	3,8	4,4	3,3	97
6,4	7,3	5,3	0,7	0,8	0,5	.	.	.	9,2	10,4	7,9	7,3	8,4	6,1	98
0,4	0,5	0,2	0,1	0,2	0,1	.	.	.	1,9	2,6	1,1	0,5	0,7	0,3	99
2,1	...	...	2,3	...	...	0,2	...	...	3,6	3,8	3,5	3,8	4,6	3,0	100
5,4	7,2	3,6	4,3	5,9	2,7	.	.	.	4,1	4,5	3,7	7,8	9,9	5,5	101
0,7	0,8	0,5	0,4	0,4	0,3	.	.	.	2,7	3,0	2,4	1,5	1,7	1,3	102
4,5	5,5	3,6	4,2	5,1	3,3	.	.	.	7,1	7,7	6,4	7,5	8,7	6,3	103
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	3,4 ^z	4,1 ^z	2,8 ^z	104
4,7	5,2	4,0	1,5	1,7	1,2	.	.	.	14,9	15,8	13,8	12,1	13,0	11,1	105
...	...	...	0,7 ^y	0,8 ^y	0,6 ^y	.	.	.	3,1	3,6	2,5	0,9 ^z	1,1 ^z	0,8 ^z	106
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	107
2,6	3,1	2,1	0,7	0,9	0,6	.	.	.	...	...	...	7,4	8,3	6,5	108
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,8 ^z	3,3 ^z	2,3 ^z	109
2,6	3,4	1,8	0,6	0,7	0,5	.	.	.	6,6	7,6	5,5	4,2	5,1	3,3	110
...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,8	1,4	—	3,1	3,3	3,0	111
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,0	14,5	9,3	...	...	...	112
4,7	5,5	3,9	2,5	3,2	1,9	.	.	.	4,7	5,3	4,1	9,5	10,8	8,2	113
3,1	4,0	2,2	1,3	1,5	1,0	.	.	.	6,4	7,4	5,2	5,6	6,6	4,6	114
2,0 ^y	2,5 ^y	1,4 ^y	1,0 ^y	1,3 ^y	0,7 ^y	.	.	.	7,8	8,8	6,7	5,1 ^z	6,1 ^z	4,1 ^z	115
7,2	7,5	6,9	4,0	4,3	3,7	.	.	.	10,2	10,5	9,9	8,7	9,0	8,4	116
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	117

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория		Продолжительность ¹ начального образования	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)											
			Учебный год, закончившийся в 2005 г.											
			1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
2006 г.		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
118	Сент-Люсия	7	6,2	7,6	4,8	...	...	...	...	...	...	...	...
119	Сент-Винсент и Гренадины	7	5,3 ^y	6,5 ^y	3,9 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
120	Суринам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
121	Тринидад и Тобаго	7	10,8* ^y	12,8* ^y	8,6* ^y	3,5* ^y	2,7* ^y	4,3* ^y	4,1* ^y	5,1* ^y	3,0* ^y	4,1* ^y	4,9* ^y	3,2* ^y
122	Острова Теркс и Кайкос	6	0,9 ^x	1,8 ^x	— ^x	...	...	...	...	...	...	...	...	...
123	Уругвай	6	13,9	16,0	11,6	9,5	10,7	8,3	6,8	8,2	5,5	5,4	6,5	4,2
124	Венесуэла, Б. Р.	6	10,0	11,8	8,0	7,8	9,4	5,9	7,5	9,2	5,5	5,4	6,9	3,9
Северная Америка и Западная Европа														
125	Андорра	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
126	Австрия	4	1,2 ^x	1,4 ^x	1,1 ^x	1,3 ^x	1,5 ^x	1,2 ^x	1,3 ^x	1,5 ^x	1,0 ^x	1,0 ^x	1,1 ^x	0,9 ^x
127	Бельгия	6	6,5	6,9	6,1	4,4	4,4	4,4	...	...	...	2,5	2,7	2,3
128	Канада	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
129	Кипр	6	1,1	1,4	0,8	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	—
130	Дания	6	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y
131	Финляндия	6	0,9	1,1	0,6	0,9	1,1	0,7	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1
132	Франция	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
133	Германия	4	1,2	1,3	1,1	1,2	1,2	1,1	1,4	1,5	1,3	0,8	0,8	0,7
134	Греция	6	1,3	1,4	1,2	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,4	0,5	0,4
135	Исландия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
136	Ирландия	8	1,8	2,0	1,7	1,2	1,4	1,1	0,7	0,9	0,6	0,4	0,5	0,4
137	Израиль	6	1,7	2,1	1,2	0,8	1,0	0,6	0,9	1,2	0,6	1,2	1,5	0,9
138	Италия	5	0,4	0,5	0,3	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1
139	Люксембург	6	5,4	6,3	4,6	5,2	6,3	4,1	5,1	5,2	5,1	4,0	4,5	3,5
140	Мальта	6	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,8 ^y	0,9 ^y	0,7 ^y	...	...	...	...	...	...
141	Монако	5	— ^x	...	...	—^x	...	...	—^x	...	...	—^x	...	...
142	Нидерланды	6	.	.	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...
143	Норвегия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
144	Португалия	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
145	Сан-Марино	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Испания	6	—	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...
147	Швеция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
148	Швейцария	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
149	Соединенное Королевство	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
150	Соединенные Штаты	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Южная и Западная Азия														
151	Афганистан	6	8,8 ^y	8,1 ^y	10,5 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
152	Бангладеш	5	7,1 ^x	6,8 ^x	7,4 ^x	6,7 ^x	6,6 ^x	6,7 ^x	9,2 ^x	9,4 ^x	8,9 ^x	7,7 ^x	8,2 ^x	7,3 ^x
153	Бутан	7	8,1	8,6	7,5	7,8	8,9	6,6	7,9	8,7	7,1	5,9	6,5	5,4
154	Индия	5	3,7	3,7	3,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
155	Иран, Исламская Респ.	5	4,0	4,9	3,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...
156	Мальдивские Острова	7	0,5	...	...	0,4	...	...	...	...	...	...	...	...
157	Непал	5	37,0	36,8*	37,3*	19,3	18,5*	20,1*	15,0	15,0*	15,1*	15,9	15,9*	16,0*
158	Пакистан	5	2,3	2,5	2,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
159	Шри-Ланка	5	0,3 ^y	...	...	0,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары														
160	Ангола	4	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	.
161	Бенин	6	1,4	1,6	1,1	9,3	9,4	9,2	11,2	11,1	11,3	11,5	11,0	12,2
162	Ботсвана	7	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y	. ^y
163	Буркина-Фасо	6	6,4	6,5	6,3	9,6	9,8	9,3	11,9	12,1	11,6	14,0	14,0	13,9
164	Бурунди	6	36,5	36,1	37,0	35,1	35,4	34,7	32,7	32,5	32,9	31,8	31,5	32,2
165	Камерун	6	31,8	33,4	29,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
166	Кабо-Верде	6	1,4	1,6	1,2	24,8	29,0	19,8	13,4	15,7	11,0	16,8	19,1	14,2
167	Центральноафрик. Респ.	6	29,6	29,8	29,3	23,5	23,9	23,0	31,3	30,3	32,7	27,6	27,1	28,4
168	Чад	6	23,2 ^y	22,8 ^y	23,7 ^y	21,9 ^y	21,2 ^y	22,7 ^y	21,5 ^y	19,5 ^y	24,7 ^y	21,3 ^y	20,3 ^y	22,8 ^y
169	Коморские Острова	6	33,3 ^y	35,0 ^y	31,2 ^y	28,9 ^y	27,5 ^y	30,4 ^y	28,5 ^y	30,4 ^y	26,2 ^y	24,1 ^y	26,0 ^y	21,9 ^y
170	Конго	6	27,7 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
171	Кот-д'Ивуар	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
172	Дем. Респ. Конго	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
173	Экваториальная Гвинея	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
174	Эритрея	5	13,7	13,9	13,5	14,2	14,4	14,0	13,5	13,8	13,2	14,8	14,8	14,7

Таблица 6

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
Учебный год, закончившийся в 2005 г.									Учебный год, закончившийся в						
5 класс			6 класс			7 класс			1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	2,4	2,8	2,0	2,2	2,6	1,7	118
...	...	...	...	...	...	16,0 ^У	21,9 ^У	11,2 ^У	...	...	...	4,1 ²	5,0 ²	3,0 ²	119
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	20,3 ²	22,3 ²	18,1 ²	120
4,2* ^У	5,0* ^У	3,3* ^У	5,2* ^У	6,5* ^У	4,0* ^У	3,2* ^У	2,9* ^У	3,4* ^У	4,7	4,9	4,4	5,2* ²	6,0* ²	4,4* ²	121
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,9 ²	3,2 ²	2,6 ²	122
4,2	5,1	3,2	2,0	2,6	1,4	.	.	.	7,9	9,3	6,5	7,0	8,2	5,7	123
3,6	4,6	2,6	1,5	1,9	1,0	.	.	.	7,0	8,5	5,5	6,1	7,5	4,6	124
Северная Америка и Западная Европа															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—	—	—	125
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,5	1,8	1,3	1,2 ^У	1,4 ^У	1,1 ^У	126
2,5	2,7	2,3	1,1	1,2	1,1	.	.	.	...	...	...	3,2	3,3	3,1	127
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	128
0,0	—	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	129
. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	.	.	.	.	.	.	—	—	—	130
0,2	0,2	0,1	0,2	0,2	0,1	.	.	.	0,4	0,6	0,3	0,4	0,5	0,3	131
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,2	4,2	...	...	...	132
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,7	1,9	1,5	1,1	1,2	1,1	133
0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,3	.	.	.	—	—	—	0,6	0,7	0,5	134
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	135
0,5	0,5	0,5	0,4	...	...	0,7	...	...	1,8	2,1	1,6	0,7	0,8	0,7	136
1,3	1,7	0,9	0,9	1,2	0,7	.	.	.	...	...	...	1,4	1,7	1,0	137
0,3	0,3	0,2	...	...	...	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,2	0,3	0,2	138
3,9	4,7	3,1	0,9	1,0	0,9	.	.	.	...	...	...	4,2	4,8	3,6	139
...	...	...	...	...	...	.	.	.	2,1	2,4	1,8	2,6 ²	2,9 ²	2,2 ²	140
— ^Х	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	—^У	...	...	141
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	142
—	—	—	—	—	—	—	—	—	.	.	.	—	—	—	143
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	10,2 ²	...	...	144
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	—^У	...	...	145
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	2,3 ²	2,6 ²	1,9 ²	146
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	147
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,8	1,9	1,6	1,4	1,5	1,3	148
...	...	...	...	...	...	.	.	.	—	—	—	—	—	—	149
—	...	...	—	...	...	.	.	.	—	—	—	—	—	—	150
Южная и Западная Азия															
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	16,3 ²	17,6 ²	13,9 ²	151
5,1 ^Х	5,5 ^Х	4,7 ^Х	.	.	.	.	.	.	6,5	6,8	6,2	7,0 ^У	7,2 ^У	6,9 ^У	152
9,1	10,4	7,7	5,8	6,1	5,5	3,5	3,7	3,4	12,1	12,5	11,7	6,9	7,6	6,1	153
4,0	4,1	3,8	.	.	.	.	.	.	4,0	4,0	4,1	3,4	3,4	3,4	154
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,0	2,8	1,4	155
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7	156
12,0	11,8*	12,3*	.	.	.	.	.	.	22,9	22,2	23,8	20,6	20,8*	20,4*	157
2,2	2,4	1,8	.	.	.	.	.	.	...	...	...	2,2	2,4	1,9	158
...	...	...	.	.	.	.	.	.	...	...	...	0,8 ²	0,9 ²	0,7 ²	159
Страны Африки к югу от Сахары															
...	...	...	.	.	.	.	.	.	29,0	29,0	29,0	...	...	...	160
12,2	11,5	13,2	4,4	4,6	4,1	.	.	.	...	...	...	7,8	7,9	7,8	161
. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	3,3	3,9	2,7	. ²	. ²	. ²	162
15,1	14,6	15,8	32,1	31,0	33,4	.	.	.	17,7	17,5	18,0	12,0	12,1	11,8	163
42,2	40,7	44,1	46,3	44,2	48,9	.	.	.	20,3	20,3	20,4	28,8	29,2	28,4	164
...	...	...	26,0	28,7	22,5	.	.	.	26,7	26,8	26,5	25,1	26,8	23,1	165
10,6	12,6	8,7	12,2	13,7	10,8	.	.	.	11,6	12,8	10,3	14,0	16,4	11,5	166
27,3	27,9	26,5	33,7	34,3	32,9	...	...	...	...	...	...	28,2	28,2	28,2	167
22,6 ^У	21,1 ^У	25,1 ^У	23,2 ^У	22,9 ^У	23,9 ^У	.	.	.	25,9	25,7	26,3	22,5 ²	21,8 ²	23,5 ²	168
22,7 ^У	23,6 ^У	21,7 ^У	26,2 ^У	27,9 ^У	24,3 ^У	.	.	.	26,0	26,4	25,5	27,1 ²	28,2 ²	25,9 ²	169
...	...	...	...	...	...	.	.	.	39,1	40,0	38,2	21,2	21,5	20,9	170
...	...	...	...	...	...	.	.	.	23,7	22,8	24,9	23,5	23,4	23,7	171
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	172
...	...	...	.	.	.	.	.	.	11,8	9,3	14,9	25,6 ²	25,5 ²	25,6 ²	173
8,9	9,1	8,7	.	.	.	.	.	.	19,4	18,2	20,8	13,7	13,9	13,5	174

Таблица 6 (продолжение)

Страна или территория		Продолжительность ¹ начального образования	УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)											
			Учебный год, закончившийся в 2005 г.											
			1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
2006 г.		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
175	Эфиопия	6	7,1	7,4	6,8	5,2	5,6	4,8	5,8	6,4	5,1	7,6	8,2	6,8
176	Габон	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
177	Гамбия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
178	Гана	6	9,7 ^Y	10,1 ^Y	9,3 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
179	Гвинея	6	3,2	3,2	3,3	12,3	11,9	12,8	4,3	4,0	4,7	13,3	12,5	14,5
180	Гвинея-Бисау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
181	Кения	6	6,2 ^Y	6,4 ^Y	5,9 ^Y	5,8 ^Y	6,0 ^Y	5,6 ^Y	6,1 ^Y	6,4 ^Y	5,8 ^Y	6,2 ^Y	6,5 ^Y	5,9 ^Y
182	Лесото	7	28,1	31,5	24,1	24,5	28,2	20,1	21,0	25,0	16,6	21,1	24,9	17,1
183	Либерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
184	Мадагаскар	5	12,5	12,9	12,1	27,8	28,9	26,6	28,4	29,2	27,5	8,2	8,4	8,0
185	Малави	6	25,7	26,1	25,4	21,6	22,0	21,2	22,6	22,9	22,3	17,3	17,8	16,9
186	Мали	6	12,2	12,1	12,4	11,5	11,1	11,9	18,4	18,0	18,9	20,5	19,5	21,7
187	Маврикий	6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
188	Мозамбик	7	3,6	3,7	3,5	8,2	8,4	8,0	4,4	4,6	4,1	3,5	3,7	3,3
189	Намибия	7	19,1	21,3	16,7	13,4	16,1	10,6	12,0	14,1	9,8	14,4	17,2	11,5
190	Нигер	6	0,2	0,2	0,2	3,0	3,0	3,1	4,7	4,5	4,9	5,6	5,3	6,1
191	Нигерия	6	1,2 ^Y	1,3 ^Y	1,2 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...	...
192	Руанда	6	17,7	15,8	19,4	...	...	...	...	...	...	...	...	...
193	Сан-Томе и Принсипи	6	28,0	30,4	25,5	28,7	29,9	27,5	25,5	26,3	24,7	16,6	18,5	14,5
194	Сенегал	6	5,3	5,4	5,2	9,6	9,7	9,5	9,3	9,4	9,3	11,3	11,1	11,5
195	Сейшельские Острова ³	6	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y	. ^Y
196	Сьерра-Леоне	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
197	Сомали	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	7	10,2 ^X	10,7 ^X	9,6 ^X	8,0 ^X	8,6 ^X	7,4 ^X	9,1 ^X	9,8 ^X	8,3 ^X	9,5 ^X	9,9 ^X	8,9 ^X
199	Свазиленд	7	20,5 ^Y	22,9 ^Y	17,9 ^Y	18,1 ^Y	21,1 ^Y	14,6 ^Y	19,7 ^Y	22,7 ^Y	16,4 ^Y	17,6 ^Y	19,9 ^Y	15,1 ^Y
200	Того	6	27,6	28,1	27,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...
201	Уганда	7	12,3 ^Y	11,1 ^Y	13,6 ^Y	12,2 ^Y	12,5 ^Y	11,9 ^Y	14,3 ^Y	15,2 ^Y	13,4 ^Y	13,2 ^Y	13,2 ^Y	13,2 ^Y
202	Объед. Респ. Танзания	7	8,5	8,6	8,4	4,9	5,1	4,7	4,2	4,2	4,2	8,7	8,7	8,8
203	Замбия	7	6,4	6,4	6,4	5,9	6,0	5,8	6,0	6,1	5,9	6,8	7,1	6,5
204	Зимбабве	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

I	Весь мир ²	...	2,9	...	...	2,2	2,6	1,9	2,3	2,9	1,6	2,5	2,9	2,1
II	Страны с перех. экономикой	...	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,0
III	Развитые страны	...	0,8	...	...	0,7	0,7	0,6	0,5	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4
IV	Развивающиеся страны	...	5,4	6,4	4,4	6,3	6,9	5,6	5,1	6,1	4,0	5,4	6,7	4,0
V	Арабские государства	...	2,8	2,5	3,1	3,2	3,7	2,6	2,5	...	...	2,8	3,4	2,1
VI	Центр. и Восточная Европа	...	1,0	1,1	0,9	0,8	1,0	0,6	1,1	1,3	0,8	1,1	1,4	0,8
VII	Центральная Азия	...	0,1	0,1	0,1	0,3	...	...	0,2	...	...	0,2	...	...
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	0,8	0,8	0,8	...	...	...	...	...	...	...	...	...
IX	Восточная Азия	...	2,3	2,7	1,9	1,7	...	...	1,5	...	...	1,5	2,1	0,8
X	Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
XI	Лат. Америка и Кариб. бас.	...	6,6	7,2	5,9	6,6	7,8	5,3	5,1	6,1	4,0	4,1	4,8	3,4
XII	Карибский бассейн	...	2,8	3,8	1,7	1,5	1,7	1,3	...	...	...	...	...	...
XIII	Латинская Америка	...	9,8	11,2	8,2	7,8	9,4	5,9	6,0	7,2	4,7	5,3	6,4	4,2
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	...	0,8	0,8	0,8	0,7	0,8	0,6	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1
XV	Южная и Западная Азия	...	4,0	4,9	3,2	6,7	6,6	6,7	...	...	...	...	...	...
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	...	12,2	12,1	12,4	11,8	11,8	11,9	11,9	13,1	10,7	13,2	13,2	13,2

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 курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г., в отношении уровней второгодничества в разбивке по классам и к учебному году, закончившемуся в 2007 г., в отношении процентной доли второгодников (все классы).

Таблица 6

УРОВЕНЬ ВТОРОГОДНИЧЕСТВА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ (%)									ВТОРОГОДНИКИ, ВСЕ КЛАССЫ (%)						
Учебный год, закончившийся в 2005 г.									Учебный год, закончившийся в						
5 класс			6 класс			7 класс			1999 г.			2006 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
9,0	9,6	8,3	7,1	8,1	5,7	.	.	.	10,6	9,8	11,9	6,0	6,6	5,4	175
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	176
...	...	...	...	...	...	.	.	.	12,2	12,1	12,3	6,1	6,3	5,9	177
...	...	...	...	...	...	.	.	.	4,2	4,3	4,1	5,8 ²	6,0 ²	5,7 ²	178
4,2	3,7	4,8	17,8	16,3	20,0	.	.	.	26,2	25,5	27,4	8,6	8,3	9,0	179
...	...	...	...	...	...	.	.	.	24,0	23,6	24,5	...	...	...	180
5,9 ^У	...	...	5,5 ^У	...	...	.	.	.	...	...	...	5,8 ²	6,0 ²	5,6 ²	181
17,6	20,4	14,9	13,4	15,1	12,1	16,0	14,5	17,1	20,3	22,9	17,9	18,6	21,3	15,8	182
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	5,7	5,6	5,8	183
22,1	22,0	22,1	.	.	.	.	.	.	28,3	27,7	28,9	19,7	20,4	19,0	184
16,5	16,8	16,1	13,3	13,2	13,4	.	.	.	14,4	14,4	14,4	20,8	21,1	20,4	185
25,4	24,3	27,0	25,5	24,4	27,0	.	.	.	17,4	17,2	17,7	17,0	16,7	17,3	186
.	.	.	20,1	23,2	16,7	.	.	.	3,8	4,1	3,5	4,4	5,2	3,6	187
9,4	9,4	9,4	1,4	1,6	1,2	10,0	10,0	10,1	23,8	23,2	24,7	5,3	5,5	5,1	188
22,5	25,6	19,3	15,1	16,8	13,5	16,9	17,5	16,4	12,3	13,9	10,7	16,4	18,6	14,1	189
8,0	7,6	8,7	16,8	16,1	18,0	.	.	.	12,2	12,4	11,8	4,9	4,7	5,0	190
...	...	...	1,9 ^У	1,9 ^У	1,9 ^У	.	.	.	...	...	...	2,9 ²	2,8 ²	3,0 ²	191
...	...	...	...	...	...	.	.	.	29,1	29,2	29,0	14,6	14,6	14,6	192
24,7	24,7	24,7	33,6	33,1	34,1	.	.	.	30,7	32,6	28,7	25,9	27,4	24,5	193
12,0	11,8	12,2	22,2	21,8	22,7	.	.	.	14,4	14,5	14,2	10,6	10,8	10,5	194
.У	.У	.У	.У	.У	.У	.	.	.	.	.	.	.	.	.	195
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	9,9	9,7	10,2	196
...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	...	...	...	197
7,3 ^Х	7,8 ^Х	6,7 ^Х	5,8 ^Х	5,7 ^Х	5,8 ^Х	5,4 ^Х	5,6 ^Х	5,3 ^Х	10,4	11,6	9,2	8,0 ^У	8,4 ^У	7,5 ^У	198
18,3 ^У	20,0 ^У	16,6 ^У	16,8 ^У	18,0 ^У	15,6 ^У	7,3 ^У	7,7 ^У	7,0 ^У	17,1	19,5	14,5	17,3 ²	19,5 ²	15,0 ²	199
...	...	...	17,6	16,8	18,8	.	.	.	31,2	30,9	31,6	22,9	22,6	23,3	200
13,8 ^У	13,7 ^У	13,9 ^У	13,2 ^У	11,9 ^У	14,5 ^У	10,2 ^У	10,8 ^У	9,5 ^У	...	...	...	13,1 ²	13,0 ²	13,3 ²	201
0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	3,1	3,2	4,2	4,3	4,2	202
6,6	6,8	6,5	7,6	7,8	7,4	12,6	13,2	11,6	6,1	6,4	5,8	6,9	7,2	6,5	203
...	...	...	...	...	...	...	...	...	.	.	.	...	...	...	204
1,8	1,5	2,2	0,5	...	...	.	.	.	3,8	4,2	3,2	2,9	2,7	3,1	I
.	.	.	.	.	.	.	.	.	0,5	0,5	0,5	0,2	0,2	0,1	II
.	.	.	.	.	.	.	.	.	1,2	...	...	0,7	1,0	0,3	III
4,2	5,1	3,2	1,9	3,1	0,8	.	.	.	6,8	8,1	5,5	5,3	5,5	5,1	IV
3,1	3,8	2,3	5,0	5,7	3,7	.	.	.	8,0	9,5	6,4	4,0	4,6	3,3	V
...	...	...	...	...	...	.	.	.	1,2	1,5	1,0	0,7	0,9	0,4	VI
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0,3	0,5	0,2	0,2	0,2	0,2	VII
...	...	...	0,0	0,0	0,0	.	.	.	1,7	1,7	1,7	1,0	...	...	VIII
1,0	1,5	0,5	0,0	0,0	0,0	.	.	.	2,7	2,9	2,4	1,6	2,2	0,9	IX
...	...	...	...	...	...	.	.	.	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	X
2,9	3,7	2,0	1,1	1,4	0,8	.	.	.	4,7	5,3	4,1	4,1	5,1	3,1	XI
...	...	...	...	...	...	.	.	.	3,1	3,6	2,5	2,9	3,2	2,6	XII
3,6	4,6	2,6	1,4	1,7	1,0	.	.	.	6,5	7,5	5,4	6,4	7,6	5,2	XIII
0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1	.	.	.	0,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,3	XIV
5,1	5,5	4,7	.	.	.	.	.	.	...	...	...	4,7	5,5	3,7	XV
12,2	11,5	13,2	13,3	13,2	13,4	.	.	.	17,4	17,2	17,7	13,1	13,0	13,3	XVI

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
 (y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.

(x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2003 г.
 (*) Национальная оценка.

Таблица 7

Внутренняя эффективность: отсеивание и уровень завершения в начальном образовании

УРОВНИ ОТСЕВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%)																
Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2005 г.														
		Класс 1			Класс 2			Класс 3			Класс 4			Класс 5		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Арабские государства																
Алжир	6	1,2	1,7	0,6	1,0	0,7	1,4	0,7	0,3	1,2	1,5	1,9	1,0	3,9	4,5	3,3
Бахрейн	6	–У	–У	–У	–У	–У	–У	0,0У	–У	0,4У	0,2У	–У	0,5У	0,1У	–У	0,2У
Джибути	6	4,1	1,5	7,0	2,7	2,7	2,7	2,3	2,0	2,8	0,7	1,0	0,4	...	...	...
Египет	6	1,9	2,4	1,3	–	...	...	0,3	...	...	3,0	...	...	–	...	...
Ирак	6	11,1У	9,1У	13,4У	1,4У	–У	3,7У	1,1У	–У	2,9У	5,2У	3,2У	7,8У	11,2У	8,8У	14,6У
Иордания	6	–	...	...	0,2	...	...	–	...	...	0,7	...	...	3,6	...	...
Кувейт	5	0,7	1,5	–	–	–	–	–	–	–	4,5	5,3	3,7	...	...	...
Ливан	6	2,2	2,5	1,8	1,3	1,6	1,1	1,1	1,4	0,6	3,8	4,9	2,5	3,8	5,1	2,4
Ливийская Араб. Джамахирия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	6	7,6	7,7	7,6	8,3	7,7	8,8	13,1	12,1	14,0	17,3	17,0	17,6	19,6	18,9	20,4
Марокко	6	5,4	5,2	5,8	2,7	2,4	3,2	4,3	3,8	4,9	5,9	5,3	6,6	7,5	6,6	8,7
Оман	6	0,2	0,3	0,1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1,9	1,2	2,6
Палестинские А.Т.	4	0,9У	0,9У	0,9У	–У	–У	–У	1,2У	1,2У	1,4У	...	...	...	...	...	...
Катар	6	4,9	5,5	4,3	5,5	6,1	5,0	3,2	0,6	5,9	–	–	–	–	–	–
Саудовская Аравия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	6	6,1У	6,7У	5,3У	6,3У	5,6У	7,1У	4,9У	4,8У	5,0У	5,7У	6,6У	4,6У	5,5У	5,8У	5,0У
Сирийская Арабская Респ.	4	4,4	4,1	4,7	1,5	1,7	1,3	1,4	1,7	1,0	...	...	...	...	...	...
Тунис	6	0,2	0,2	0,3	0,7	0,8	0,6	0,4	0,3	0,4	1,7	1,9	1,4	2,3	2,5	2,2
Объед. Арабские Эмираты	5	0,8	1,2	0,4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	...	...	...
Йемен	6	13,5У	15,1У	11,5У	8,9У	8,5У	9,4У	6,7У	5,4У	8,5У	7,9У	6,7У	9,9У	9,6У	8,4У	11,7У
Центральная и Восточная Европа																
Албания	4	3,5 ^х	4,1 ^х	2,8 ^х	3,4 ^х	3,8 ^х	3,1 ^х	3,3 ^х	3,5 ^х	3,0 ^х	...	...	...	...	...	...
Беларусь	4	0,0	0,2	–	0,2	0,5	–	0,1	0,4	–	...	...	...	...	...	...
Босния и Герцеговина	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	4	2,0	2,0	2,1	1,9	1,8	1,9	1,2	1,1	1,3	...	...	...	...	...	...
Хорватия	4	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Чешская Республика	5	0,5	0,5	0,5	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Эстония	6	1,0	1,1	0,8	0,7	0,8	0,5	0,6	0,6	0,5	0,9	0,6	1,3	0,6	1,1	0,1
Венгрия	4	1,7	1,9	1,4	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	...	...	...	...	...	...
Латвия	4	1,4	1,6	1,2	0,3	–	0,8	0,1	0,4	–	...	...	...	...	...	...
Литва	4	1,5	1,8	1,2	1,0	0,9	1,0	0,8	0,6	1,0	...	...	...	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	6	0,6	...	...	0,2	...	...	0,3	...	...	0,3	...	...	0,2	...	...
Республика Молдова	4	0,7	0,9	0,4	1,3	2,0	0,7	1,0	1,2	0,8	...	...	...	...	...	...
Румыния	4	3,1	3,2	3,0	1,7	1,9	1,4	1,5	1,6	1,3	...	...	...	...	...	...
Российская Федерация	4	2,7	3,4	2,0	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия и Черногория	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	4	1,5	1,8	1,3	0,4	0,2	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	...	...	...
Словения	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
б. ю. Республика Македония	4	1,0У	1,5У	0,5У	0,1У	0,0У	0,3У	0,6У	0,8У	0,5У	...	...	...	...	...	...
Турция	6	0,1У	0,5У	–У	0,8У	0,7У	0,9У	1,0У	0,9У	1,2У	1,1У	0,6У	1,6У	2,9У	1,9У	3,9У
Украина	4	1,2	1,4	1,0	0,7	0,7	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия																
Армения	3	1,2	1,1	1,3	–	–	–	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	4	0,5	–	1,6	0,9	0,2	1,6	0,3	–	1,5	...	...	...	...	...	...
Грузия	6	0,3	...	...	–	–	–	–	–	–	0,9	...	...	–	–	–
Казахстан	4	–	–	–	0,3	0,2	0,3	–	–	–	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	4	0,3	1,0	–	0,5	0,4	0,5	0,6	1,3	–	...	...	...	...	...	...
Монголия	5	5,6 ^х	5,5 ^х	5,7 ^х	2,0 ^х	1,9 ^х	2,0 ^х	1,7 ^х	2,2 ^х	1,2 ^х	...	...	...	...	...	...
Таджикистан	4	–	–	–	–	–	–	0,6	–	1,3	...	...	...	...	...	...
Туркменистан	3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	4	0,2	0,7	–	0,7	0,9	0,5	0,4	0,4	0,5	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан																
Австралия	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	6	0,3	0,9	–	0,6	0,1	1,2	–	–	–	–	–	–	1,5	1,5	1,5
Камбоджа	6	9,4	9,3	9,6	9,5	9,8	9,2	9,2	9,8	8,5	10,1	10,6	9,5	10,8	11,0	10,5
Китай	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 7

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ																Страна или территория
ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)				
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в				
1999 г.			2005 г.			1999 г.			2005 г.			2005 г.				
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки		
Арабские государства																
95	94	96	95	95	96	91	90	93	91	90	92	86У	84У	88У	Алжир	
97	97	98	99У	100У	98У	92	91	93	99У	100У	97У	...	...	...	Бахрейн
77	71	85	90	92	87	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Джибути
99	99	99	...	...	...	99	99	99	97	...	...	...	...	...	Египет
66	67	63	81У	87У	73У	49	51	47	70У	78У	61У	68У	75У	60У	Ирак	
98	98	97	...	...	...	97	97	97	96	...	...	...	...	...	Иордания
...	...	...	96	95	97	94	93	95	96	95	97	86	83	90	Кувейт
91	88	95	91	88	94	91	88	95	87	83	91	83	78	88	Ливан	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия
68	70	66	57	59	56	61	...	...	45	46	43	21У	21У	20У	Мавритания
82	82	82	80	82	79	75	75	76	74	76	72	60	63	56	Марокко	
94	94	94	100	100	100	92	92	92	99	100	99	98У	98У	97У	Оман	
...	...	...	...	...	...	99	100	99	98У	99У	97У	...	...	...	Палестинские А.Т.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	89	89	...	...	...	Катар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
84	81	88	79У	78У	79У	77	74	81	74У	73У	75У	...	...	...	Судан
92	92	91	...	...	...	87	87	87	92	92	93	...	...	...	Сирийская Арабская Респ.
92	91	93	97	96	97	87	86	88	94	94	95	...	...	...	Тунис
92	93	92	99	98	100	90	90	89	99	98	100	98	...	...	Объед. Арабские Эмираты
87	...	...	66У	67У	65У	80	...	...	59У	61У	57У	...	...	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа																
...	...	...	...	...	...	92	90	95	90 ^х	89 ^х	91 ^х	...	...	...	Албания
...	...	...	...	...	...	99	99	99	99	99	100	97	96	100	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
...	...	...	...	...	...	93	93	93	95	95	95	...	...	...	Болгария
...	...	...	...	...	...	100	99	100	100	99	100	...	...	...	Хорватия
98	98	99	100	100	100	98	98	99	100	100	100	...	...	...	Чешская Республика
99	99	99	97	97	97	99	98	99	96	96	97	...	...	...	Эстония
...	...	...	...	...	...	97	96	98	98	97	98	...	...	...	Венгрия
...	...	...	...	...	...	97	97	97	98	98	98	...	...	...	Латвия
...	...	...	...	...	...	99	99	100	97	97	97	...	...	...	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
99	...	...	99	...	...	98	...	...	98	...	...	...	...	...	Польша
...	...	...	...	...	...	95	...	...	97	96	98	...	...	...	Республика Молдова
...	...	...	...	...	...	96	95	96	94	93	94	...	...	...	Румыния
...	...	...	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...	...	...	Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сербия и Черногория
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	Словакия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Словения
...	...	...	...	...	...	97	96	99	98У	98У	99У	...	...	...	б. ю. Республика Македония
...	...	...	97У	97У	97У	...	...	...	94У	95У	93У	...	...	...	Турция
...	...	...	...	...	...	97	...	...	...	...	...	...	...	...	Украина
Центральная Азия																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	100	99	...	...	...	Армения
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	100	94	96	100	93	Азербайджан
...	...	...	100	...	...	99	99	100	100	...	...	84	...	...	Грузия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	100	99	99	100	Казахстан
...	...	...	...	...	...	95*	95*	94*	99	97	100	95	92	97	Кыргызстан
...	...	...	...	...	...	87	85	90	91 ^х	91 ^х	91 ^х	...	...	...	Монголия
...	...	...	...	...	...	97	100	94	99	100	97	97У	...	...	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	...	...	100	100	99	99	98	99	...	...	...	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан																
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
...	...	...	100	100	100	...	...	...	98	98	99	83	81	84	Бруней-Даруссалам
56	58	54	62	61	64	49	52	45	55	54	57	...	...	...	Камбоджа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Китай

Таблица 7 (продолжение)

УРОВНИ ОТСЕВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%)																
Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования	Учебный год, закончившийся в 2005 г.														
		Класс 1			Класс 2			Класс 3			Класс 4			Класс 5		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Острова Кука	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Корейская НДР	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	6	7,1	6,9	7,4	—	—	—	4,3	4,6	3,9	4,6	4,6	4,7	5,7	5,7	5,8
Индонезия	6	4,1	4,7	3,5	1,6	1,8	1,4	3,0	3,6	2,2	7,0	7,4	6,7	5,7	5,9	5,6
Япония	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	6	12,0 ^x	11,4 ^x	12,5 ^x	2,9 ^x	4,2 ^x	1,6 ^x	0,8 ^x	1,6 ^x	0,1 ^x	3,3 ^x	8,7 ^x	— ^x	0,6 ^x	1,5 ^x	— ^x
Лаосская НДР	5	13,0	12,7	13,2	6,8	6,7	6,9	7,7	7,8	7,7	7,2	6,5	8,0	...	...	...
Макао, Китай	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...	...	...	...
Малайзия	6	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	0,0 ^y	— ^y	...	...
Маршалловы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Шт.)	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	5	11,3	12,0	10,6	5,9	4,9	6,9	6,7	7,3	6,2	7,9	8,1	7,7	...	...	...
Науру	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ниуэ	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Палау	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	6	14,4	15,9	12,8	4,9	5,7	4,1	4,0	5,0	2,9	4,0	5,0	2,9	4,7	6,0	3,4
Республика Корея	6	—	—	—	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
Самоа	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сингапур	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тимор-Лешти	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	6	4,2	4,3	4,0	1,6	0,2	3,1	2,8	3,8	1,5	—	—	—	1,3	2,3	0,2
Тувалу	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	5	2,1	...	...	1,6	...	...	2,0	...	...	2,3	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн																
Ангилья	7	1,0 ^y	3,2 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	— ^y	0,9 ^y	— ^y	1,9 ^y	1,0 ^y	0,9 ^y	1,3 ^y	— ^y	...	...
Антигуа и Барбуда	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	6	3,4 ^y	3,7 ^y	3,1 ^y	1,9 ^y	2,2 ^y	1,6 ^y	1,9 ^y	2,2 ^y	1,6 ^y	2,7 ^y	3,0 ^y	2,4 ^y	3,0 ^y	3,7 ^y	2,4 ^y
Аруба	6	0,2	0,9	—	2,2	2,7	1,6	—	...	...	...	...	...	...	...	...
Багамские Острова	6	8,7	10,6	6,7	3,0	5,3	0,7	2,0	0,7	3,2	2,0	2,3	1,7	4,3	4,2	4,3
Барбадос	6	3,2	1,6	4,8	0,5	1,6	—	0,8	—	1,6	1,0	2,6	—	—	...	...
Белиз	6	4,0	2,5	5,6	0,7	0,7	0,7	1,4	3,3	—	0,8	1,3	0,2	—	—	—
Бермудские Острова	6	1,6	...	...	1,4	...	...	9,8	...	...	—	—	—	3,7	...	...
Боливия	6	7,9 ^x	8,2 ^x	7,7 ^x	1,6 ^x	1,5 ^x	1,6 ^x	3,8 ^x	3,6 ^x	4,0 ^x	2,6 ^x	2,4 ^x	2,8 ^x	2,7 ^x	1,7 ^x	3,8 ^x
Бразилия	4	8,4 ^x	...	...	2,0 ^x	...	...	5,5 ^x	...	...	...	...	...	...	...	...
Британские Виргинские о-ва	7	1,4	...	...	0,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	6	5,6 ^y	4,9 ^y	6,3 ^y	5,7 ^y	1,9 ^y	9,9 ^y	6,6 ^y	7,8 ^y	5,4 ^y	6,4 ^y	9,8 ^y	2,0 ^y	— ^y	...	...
Чили	6	0,4 ^x	0,4 ^x	0,5 ^x	1,3 ^x	1,5 ^x	1,1 ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	— ^x	0,5 ^x	0,7 ^x	0,3 ^x
Колумбия	5	10,9	12,0	9,5	3,4	4,4	2,3	4,1	4,9	3,3	—	—	—	...	...	...
Коста-Рика	6	2,3	2,5	2,0	0,8	1,3	0,3	0,4	0,2	0,6	2,2	2,3	2,2	3,3	3,7	2,9
Куба	6	1,4	1,9	1,0	1,3	2,1	0,4	—	—	—	0,1	—	0,3	0,1	0,2	0,1
Доминика	7	4,6	3,5	5,6	—	...	...	3,5	...	...	1,3	...	...	3,5	...	...
Доминиканская Республика	6	8,0	8,0	8,0	7,1	7,5	6,7	8,9	10,2	7,4	9,0	9,7	8,2	10,1	11,3	8,9
Эквадор	6	13,1	13,2	12,9	3,5	3,5	3,4	3,7	3,8	3,5	3,8	4,2	3,4	2,2	2,1	2,3
Сальвадор	6	11,2	11,7	10,7	6,1	6,4	5,7	4,8	5,3	4,3	6,1	6,8	5,4	6,3	6,6	6,1
Гренада	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гватемала	6	8,7	8,5	8,8	6,1	5,6	6,6	7,2	6,4	8,1	8,3	7,8	8,8	7,8	7,6	8,0
Гайана	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гаити	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	6	6,9	8,0	5,7	2,7	3,5	1,9	2,8	3,4	2,3	3,2	3,5	2,9	2,9	3,7	2,1
Ямайка	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мексика	6	1,8	2,1	1,6	0,9	1,0	0,8	1,6	1,7	1,4	1,2	1,4	0,9	2,3	2,6	2,0
Монтсеррат	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланд. Антильские о-ва	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	6	17,1	17,8	16,3	10,0	11,3	8,6	9,1	10,2	7,8	14,4	15,4	13,4	6,1	7,7	4,6
Панама	6	4,5	4,5	4,5	2,3	2,8	1,8	1,9	2,4	1,3	3,0	3,1	2,8	3,0	2,9	3,2

Таблица 7

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)						ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			Страна или территория
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
1999 г.			2005 г.			1999 г.			2005 г.			2005 г.			
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
87	89	86	86	85	87	82	82	82	81	80	82	...	...	...	Фиджи
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
...	...	...	82 ^x	76 ^x	88 ^x	...	...	...	81 ^x	75 ^x	89 ^x	...	...	...	Кирибати
54	55	54	62	62	62	54	55	54	62	62	62	58 ^y	58 ^y	57 ^y	Лаосская НДР
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Макао, Китай
...	...	...	99 ^y	99 ^y	100 ^y	...	...	...	99 ^y	...	...	...	...	...	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федеративн. Шт.)
...	...	...	72	71	72	...	...	...	72	71	72	70 ^y	68 ^y	71 ^y	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Новая Зеландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
...	...	...	74	70	78	...	...	...	70	66	75	...	...	...	Филиппины
100	100	100	99	99	99	100	100	100	99	99	99	...	...	...	Республика Корея
94	91*	96*	...	...	...	92	91*	94*	...	...	...	...	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
...	...	...	92	92	92	...	...	...	91	90	92	...	...	...	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
72	72	72	...	...	...	69	67	71	...	...	...	...	...	...	Вануату
83	80	86	92	...	...	83	80	86	92	...	...	...	...	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн															
...	...	...	97 ^y	94 ^y	100 ^y	...	...	...	93 ^y	...	...	88 ^y	...	...	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
90	90	90	90 ^y	88 ^y	91 ^y	89	88	89	87 ^y	85 ^y	89 ^y	...	...	...	Аргентина
...	...	...	97	...	...	97	99	95	96	...	...	95 ^y	93 ^y	97 ^y	Аруба
...	...	...	85	82	88	...	...	...	81	79	84	...	...	...	Багамские Острова
...	...	...	...	...	...	94	95	93	97	...	...	...	...	...	Барбадос
78	...	...	92	...	...	77	77	76	92	91	94	...	...	...	Белиз
...	...	...	90	...	...	...	...	...	86	...	...	...	...	...	Бермудские Острова
82	83	81	85 ^x	85 ^x	85 ^x	80	82	77	82 ^x	83 ^x	81 ^x	...	...	...	Боливия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	80 ^x	...	...	...	...	...	Бразилия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Британские Виргинские о-ва
74	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ^y	...	...	...	...	...	Каймановы Острова
100	100	100	99 ^x	99 ^x	99 ^x	100	99	100	98 ^x	98 ^x	98 ^x	...	...	...	Чили
67	64	69	82	78	86	67	64	69	82	78	86	75 ^y	73 ^y	77 ^y	Колумбия
91	90	93	94	93	95	88	86	89	90	89	92	81	80	83	Коста-Рика
94	94	94	97	96	98	93	92	93	97	96	98	...	...	...	Куба
91	...	...	92	...	...	...	...	...	88	...	...	83 ^x	83 ^x	83 ^x	Доминика
75	71	79	68	66	71	71	66	75	61	58	65	...	...	...	Доминиканская Республика
77	77	77	77	77	78	75	74	75	76	75	76	70 ^x	70 ^x	71 ^x	Эквадор
65	64	66	72	70	74	62	63	62	67	65	70	63	60	65	Сальвадор
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гренада
56	55	58	69	70	68	52	50	54	63	65	62	61 ^y	63 ^y	59 ^y	Гватемала
95	...	...	...	...	...	93	...	...	...	...	...	...	...	...	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	83	80	87	...	...	...	81	77	85	...	...	...	Гондурас
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ямайка
89	88	90	94	94	95	87	86	88	92	91	93	...	...	...	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	84	78	91	...	...	...	...	...	...	Нидерланд, Антильские о-ва
48	44	53	54	50	57	46	42	50	50	46	55	47 ^y	44 ^y	51 ^y	Никарагуа
92	92	92	88	87	89	90	90	91	85	84	86	84	...	...	Панама

Таблица 7 (продолжение)

УРОВНИ ОТСЕВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%)																
Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2005 г.														
		Класс 1			Класс 2			Класс 3			Класс 4			Класс 5		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Парагвай	6	4,9У	5,2У	4,5У	1,7У	2,1У	1,2У	2,0У	2,4У	1,5У	3,4У	4,0У	2,8У	4,2У	4,7У	3,6У
Перу	6	2,6	2,4	2,8	2,5	2,3	2,7	2,4	2,0	2,8	2,4	2,2	2,7	4,7	4,6	4,9
Сент-Китс и Невис	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	7	1,5У	1,8У	1,1У	1,1У	—У	2,3У	0,2У	0,1У	0,3У	1,2У	1,8У	0,6У	2,0У	3,3У	0,7У
Сент-Винсент и Гренадины	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Суринам	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	7	—*У	—*У	—*У	3,8*У	5,1*У	2,4*У	3,9*У	4,7*У	3,1*У	1,6*У	1,4*У	1,9*У	4,1*У	4,3*У	3,8*У
Острова Теркс и Кайкос	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уругвай	6	4,2	4,7	3,7	0,4	0,5	0,3	0,5	0,8	0,2	1,0	1,3	0,6	0,7	0,9	0,5
Венесуэла, Б. Р.	6	2,8	3,4	2,1	0,9	1,2	0,5	1,7	2,1	1,1	2,2	2,9	1,5	2,1	2,7	1,4
Северная Америка и Западная Европа																
Андорра	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Австрия	4	1,4 ^х	3,0 ^х	— ^х	— ^х	— ^х	— ^х	— ^х	— ^х	— ^х	...	...	...	...	...	...
Бельгия	6	1,7	2,1	1,3	0,8	0,8	0,7	0,4	0,4	0,4	0,5	0,6	0,5	2,8	3,1	2,5
Канада	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	6	0,0	—	0,1	—	—	—	0,3	0,5	0,1	0,1	0,3	—	—	—	—
Дания	6	1,0У	0,8У	1,3У	4,8У	4,8У	4,9У	1,6У	1,6У	1,6У	—У	—У	—У	1,4У	1,5У	1,3У
Финляндия	6	0,0	0,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Франция	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Германия	4	—	—	—	1,2	1,3	1,0	0,6	0,5	0,6	...	...	...	...	...	...
Греция	6	1,8	2,6	0,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Исландия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ирландия	8	0,4	1,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Израиль	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Италия	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	...	...	...
Люксембург	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1,8	2,3	1,3	11,6	12,7	10,3
Мальта	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Монако	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Португалия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Марино	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	6	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У	—У
Швеция	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Швейцария	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенное Королевство	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соединенные Штаты	6	2,2	3,7	0,7	0,0	2,0	—	0,8	—	1,8	0,0	—	1,3	—	...	...
Южная и Западная Азия																
Афганистан	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	5	14,6 ^х	17,6 ^х	11,2 ^х	9,9 ^х	11,4 ^х	8,3 ^х	5,8 ^х	5,2 ^х	6,4 ^х	7,2 ^х	5,5 ^х	8,9 ^х	...	...	...
Бутан	7	—	—	—	1,8	1,8	1,8	3,1	3,9	2,2	1,5	2,4	0,7	4,4	5,1	3,8
Индия	5	14,0У	14,3У	13,6У	6,8У	6,6У	7,0У	6,0У	6,2У	5,9У	1,9У	1,4У	2,4У	...	...	...
Иран, Исламская Республика	5	1,8	4,0	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мальдивские Острова	7	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	5	10,8	12,2*	9,3*	0,3	1,1*	—*	1,3	1,5*	1,0*	2,1	2,8*	1,4*	...	...	...
Пакистан	5	15,3У	15,4У	15,1У	4,7У	6,1У	2,5У	3,8У	4,7У	2,5У	9,2У	9,1У	9,4У	...	...	...
Шри-Ланка	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары																
Ангола	4	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	6	10,0	10,3	9,7	6,6	6,9	6,4	5,0	4,7	5,5	7,9	7,3	8,7	7,6	5,9	10,1
Ботсвана	7	8,8У	9,2У	8,3У	2,6У	2,9У	2,4У	—У	—У	—У	8,5У	10,4У	6,4У	3,5У	3,8У	3,1У
Буркина-Фасо	6	9,5	9,4	9,7	5,0	4,7	5,5	8,1	9,0	6,9	5,0	5,7	4,1	9,4	9,9	8,8
Бурунди	6	2,8	3,3	2,2	0,1	0,6	—	1,9	2,7	1,0	0,3	1,2	—	2,8	3,9	1,4
Камерун	6	10,2	8,6	12,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кабо-Верде	6	—	—	—	2,1	2,6	1,6	1,0	1,4	0,7	4,4	5,7	3,0	2,9	3,2	2,7
Центральноафриканская Респ.	6	9,3	7,9	11,2	5,0	3,9	6,7	14,6	14,1	15,2	14,8	14,2	15,8	14,2	12,9	16,2
Чад	6	20,0У	18,9У	21,6У	12,2У	11,2У	13,5У	22,4У	25,3У	17,8У	19,7У	18,3У	21,9У	17,6У	15,9У	20,3У
Коморские Острова	6	1,4У	1,7У	1,2У	2,2У	2,3У	2,2У	3,2У	4,1У	2,3У	7,0У	6,1У	8,2У	7,4У	8,8У	5,9У
Конго	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 7

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)												ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			Страна или территория
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в									
1999 г.			2005 г.			1999 г.			2005 г.			2005 г.									
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки							
78	76	80	88У	86У	90У	73	71	76	84У	82У	86У	...	...	...	Парагвай			
87	88	87	89	90	89	83	84	82	85	86	84	...	...	...	Перу			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Китс и Невис
90	...	...	...	...	...	...	...	...	96У	95У	97У	...	...	...	Сент-Люсия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Суринам
...	...	...	91*У	90*У	92*У	...	...	...	84*У	80*У	87*У	...	...	...	Тринидад и Тобаго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Теркс и Кайкос
...	...	...	93	92	95	...	...	...	92	91	94	...	...	...	Уругвай
91	88	94	92	90	94	88	84	92	90	87	93	...	...	...	Венесуэла, Б. Р.			
Северная Америка и Западная Европа																					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Андорра
...	...	...	...	...	...	...	...	...	98 ^х	97 ^х	100 ^х	...	...	...	Австрия
...	...	...	96	96	97	...	...	...	94	93	94	...	...	...	Бельгия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Канада
96	95	97	99	98	100	96	95	97	99	98	100	...	...	...	Кипр			
...	...	...	93У	93У	93У	100	100	100	92У	92У	92У	...	...	...	Дания	
...	...	...	99	99	100	100	100	100	99	99	100	...	...	...	Финляндия	
98	98	97	...	...	...	98	98	97	...	...	...	...	...	...	Франция
...	...	...	...	...	...	99	99	100	99	98	99	...	...	...	Германия
...	...	...	99	97	100	...	...	...	98	97	100	...	...	...	Греция
...	...	...	99	98	100	100	...	...	99	98	100	...	...	...	Исландия
95	94	97	99	97	100	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ирландия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	100	99	...	...	...	Израиль
97	...	...	100	99	100	97	...	...	100	99	100	...	...	...	Италия
96	93	100	100	99	100	89	84	94	88	86	90	...	...	...	Люксембург			
99	100	99	...	...	...	99	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальта
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
100	100	100	...	...	...	100	100	100	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
...	...	...	100	100	100	100	100	100	100	99	100	...	...	...	Норвегия	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
...	...	...	100У	100У	100У	...	...	...	100У	100У	100У	...	...	...	Испания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швеция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Швейцария
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соединенное Королевство
94	...	...	97	96	98	92	...	...	96	...	...	...	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия																					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
65	60	70	65 ^х	63 ^х	67 ^х	65	60	70	65 ^х	63 ^х	67 ^х	55 ^х	52 ^х	58 ^х	Бангладеш						
90	89	92	93	91	95	81	78	86	84	81	88	...	...	...	Бутан			
62	63	60	73У	73У	73У	62	63	60	73У	73У	73У	...	...	...	Индия			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Иран, Исламская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальдивские Острова
58	56	61	79	75*	83*	58	56	61	79	75*	83*	38,6У	35,4У	42,8У	Непал						
...	...	...	70У	68У	72У	...	...	...	70У	68У	72У	48У	47У	51У	Пакистан	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары																					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангола
...	...	...	72	72	71	...	...	...	65	67	63	36У	38У	34У	Бенин	
87	84	89	83У	80У	85У	82	79	86	75У	71У	78У	69У	...	...	Ботсвана				
68	67	70	72	71	74	61	59	63	64	63	66	...	...	...	Буркина-Фасо			
...	...	...	88	84	92	...	...	...	78	74	83	36У	38У	32У	Бурунди	
81	...	...	...	...	...	78	...	...	...	...	...	...	...	...	Камерун
...	...	...	92	89	94	...	...	...	89	86	92	82У	...	...	Кабо-Верде
...	...	...	50	53	45	...	...	...	39	43	35	...	...	...	Центральноафриканская Респ.
55	58	50	33У	34У	32У	47	50	41	26У	27У	23У	...	...	...	Чад			
...	...	...	80У	79У	81У	...	...	...	72У	69У	74У	...	...	...	Коморские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Конго

Таблица 7 (продолжение)

УРОВНИ ОТСЕВА В РАЗБИВКЕ ПО КЛАССАМ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (%)																
Страна или территория	Продолжительность ¹ начального образования 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2005 г.														
		Класс 1			Класс 2			Класс 3			Класс 4			Класс 5		
		В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки
Кот-д'Ивуар	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Респ. Конго	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	5	6,9	7,0	6,8	5,3	4,8	5,9	4,9	3,0	7,2	8,2	6,8	10,0	...	...	...
Эфиопия	6	15,7	15,8	15,6	12,9	13,2	12,5	8,5	8,7	8,3	1,4	1,8	0,9	9,2	9,7	8,7
Габон	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гана	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея	6	—	—	—	5,2	3,9	6,8	7,9	7,6	8,2	6,4	6,4	6,5	6,3	5,4	7,5
Гвинея-Бисау	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	6	<i>9,1^У</i>	<i>9,9^У</i>	<i>8,3^У</i>	<i>5,9^У</i>	<i>6,6^У</i>	<i>5,1^У</i>	—	—	—	<i>4,0^У</i>	<i>4,2^У</i>	<i>3,8^У</i>	—	—	—
Лесото	7	9,3	9,8	8,8	2,0	2,9	0,9	3,7	4,8	2,5	6,3	7,8	4,7	7,1	9,7	4,6
Либерия	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	5	24,5	24,7	24,3	18,4	18,4	18,4	11,6	11,8	11,3	18,4	18,6	18,1	...	...	...
Малави	6	22,1	21,7	22,4	6,4	5,7	7,0	14,9	15,3	14,5	12,2	12,5	11,8	15,6	15,3	16,0
Мали	6	2,9	2,9	3,0	3,5	2,9	4,1	5,1	4,7	5,6	5,3	5,0	5,6	7,1	6,3	8,2
Маврикий	6	—	—	—	—	—	—	0,4	0,9	—	0,2	0,3	0,0	1,2	1,3	1,0
Мозамбик	7	14,4	13,7	15,3	12,9	12,2	13,6	9,6	9,0	10,3	12,0	11,0	13,2	21,3	21,5	20,9
Намибия	7	5,5	6,4	4,6	1,9	2,3	1,5	2,3	2,8	1,8	1,8	2,2	1,4	6,6	7,8	5,4
Нигер	6	16,1	15,2	17,4	18,9	17,9	20,3	8,9	8,4	9,5	7,3	7,0	7,7	5,9	5,1	7,1
Нигерия	6	<i>8,7^Х</i>	<i>9,1^Х</i>	<i>8,3^Х</i>	<i>2,7^Х</i>	<i>3,0^Х</i>	<i>2,3^Х</i>	<i>7,1^Х</i>	<i>7,4^Х</i>	<i>6,7^Х</i>	<i>11,1^Х</i>	<i>12,0^Х</i>	<i>9,9^Х</i>	<i>13,5^Х</i>	<i>13,3^Х</i>	<i>13,7^Х</i>
Руанда	6	21,0 ^Х	21,4 ^Х	20,5 ^Х	11,7 ^Х	11,7 ^Х	11,7 ^Х	10,8 ^Х	13,4 ^Х	8,3 ^Х	12,4 ^Х	13,8 ^Х	11,0 ^Х	24,9 ^Х	23,9 ^Х	25,9 ^Х
Сан-Томе и Принсипи	6	11,6	10,7	12,5	4,2	7,4	0,6	3,2	7,7	—	12,0	10,6	13,4	3,2	5,0	1,3
Сенегал	6	17,4	17,6	17,2	6,6	6,2	7,0	8,7	8,9	8,6	4,3	4,4	4,1	15,6	15,2	16,2
Сейшельские Острова	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сьерра-Леоне	6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	7	10,0 ^Х	10,6 ^Х	9,4 ^Х	2,9 ^Х	3,1 ^Х	2,7 ^Х	1,7 ^Х	1,1 ^Х	2,3 ^Х	2,2 ^Х	2,7 ^Х	1,6 ^Х	2,6 ^Х	2,9 ^Х	2,2 ^Х
Свазиленд	7	5,5 ^У	5,7 ^У	5,3 ^У	0,6 ^У	0,8 ^У	0,5 ^У	4,0 ^У	4,8 ^У	3,0 ^У	3,3 ^У	4,3 ^У	2,2 ^У	5,2 ^У	5,8 ^У	4,5 ^У
Того	6	6,5 ^У	6,0 ^У	7,1 ^У	2,5 ^У	1,7 ^У	3,5 ^У	6,0 ^У	5,2 ^У	7,0 ^У	5,5 ^У	4,1 ^У	7,3 ^У	6,0 ^У	4,0 ^У	8,7 ^У
Уганда	7	<i>31,6^У</i>	<i>32,8^У</i>	<i>30,5^У</i>	<i>3,9^У</i>	<i>4,7^У</i>	<i>3,0^У</i>	<i>7,1^У</i>	<i>4,5^У</i>	<i>9,6^У</i>	<i>11,4^У</i>	<i>11,7^У</i>	<i>11,1^У</i>	<i>15,2^У</i>	<i>14,4^У</i>	<i>16,0^У</i>
Объединенная Респ. Танзания	7	1,2	2,3	0,1	2,1	2,5	1,7	1,1	2,4	—	7,9	7,2	8,5	1,3	1,3	1,2
Замбия	7	5,7	5,1	6,3	—	—	—	3,0	2,0	4,0	2,9	2,6	3,2	8,1	7,9	8,3
Зимбабве	7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Весь мир ²	...	2,6	2,4	2,8	1,4	...	...	1,5	1,7	1,4	2,3	...	...	2,0	2,3	1,6
Страны с перех. экономикой	...	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,4	0,4	0,2	1,0	...	...	...	.	.	.
Развитые страны	...	1,0	1,1	0,9	0,1	...	...	0,3	...	...	...	...	...	.	.	.
Развивающиеся страны	...	5,2	5,3	5,0	2,1	2,6	1,6	2,8	3,6	1,9	3,3	4,3	2,2	3,5	...	...
Арабские государства	...	2,0	2,5	1,6	1,2	1,2	1,2	1,1	0,7	1,8	2,3	...	...	3,8	5,1	2,4
Центр. и Восточная Европа	...	1,2	1,4	1,0	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,5	...	...	...	.	.	.
Центральная Азия	...	0,3	...	...	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	...	...	...	.	.	.
Вост. Азия и Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	...	3,1	...	...	1,6	...	...	2,5	...	...	4,0	5,0	2,9	...	...	...
Тихий океан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. бас.	...	4,1	3,6	4,6	1,8	2,1	1,4	2,0	0,7	3,2	2,1	2,3	2,0	2,8	2,7	3,0
Карибский бассейн	...	1,6	...	...	1,1	0,0	2,3	...	...	...	...	...	...	—	...	...
Латинская Америка	...	4,9	5,2	4,5	2,0	...	...	2,4	2,0	2,8	2,6	2,7	2,6	3,0	3,7	2,4
Сев. Америка и Зап. Европа	...	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Южная и Западная Азия	...	10,8	12,2	9,3	3,2	4,0	2,2	3,8	4,7	2,5	2,1	2,8	1,4	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	...	9,3	7,9	11,2	4,0	6,1	1,8	5,1	4,7	5,5	6,7	6,6	6,9	7,1	9,7	4,6

1. Продолжительность (начального образования) в настоящей таблице определяется в соответствии с МСКО-97 и поэтому может отличаться от национальных данных.

2. Все величины по регионам показаны как медианные.

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г.

Таблица 7

ЗАВЕРШЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА (%)												ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО ПОСЛЕДНЕГО КЛАССА (%)						УРОВЕНЬ ЗАВЕРШЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			Страна или территория
Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в									
1999 г.			2005 г.			1999 г.			2005 г.			2005 г.									
В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки	В целом	Мальчики	Девочки							
69	73	65	...	...	...	62	67	56	...	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократическая Респ. Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
95	97	93	74	77	70	95	97	93	74	77	70	...	...	...	Эритрея			
56	55	59	64	64	65	51	49	54	58	57	59	...	...	...	Эфиопия			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Габон
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гамбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гана
...	...	...	81	83	78	...	...	...	76	79	72	65 ^x	69 ^x	59 ^x	Гвинея	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
74	67	80	74	68	80	58	50	66	62	53	71	...	...	...	Кения			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Лесото
51	51	52	36	35	37	51	51	52	36	35	37	27	...	...	Либерия				
49	55	43	44	44	44	37	39	34	36	36	36	...	...	...	Мадагаскар			
<i>78</i>	<i>79</i>	<i>77</i>	81	83	79	<i>66</i>	<i>67</i>	<i>63</i>	73	75	70	...	...	...	Малави			
99	100	99	99	98	100	99	100	99	99	97	100	...	...	...	Мали			
43	47	37	58	60	55	28	31	25	40	41	39	...	...	...	Маврикий			
92	92	93	87	84	90	82	79	84	77	73	80	63 ^x	59 ^x	67 ^x	Мозамбик						
...	...	...	56	58	54	...	...	...	53	55	50	39 ^y	40 ^y	36 ^y	Намибия	
...	...	...	73 ^x	71 ^x	75 ^x	...	...	...	63 ^x	61 ^x	64 ^x	...	...	...	Нигер
45	...	...	46 ^x	43 ^x	49 ^x	30	...	...	31 ^x	30 ^x	32 ^x	13 ^x	15 ^x	12 ^x	Нигерия		
...	...	...	64	58	71	...	...	...	61	54	69	...	...	...	Руанда
...	...	...	65	65	65	...	...	...	53	54	53	30	24	37	Сан-Томе и Принсипи	
...	...	...	...	...	...	99	99	100	...	...	...	...	...	...	Сенегал
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сейшельские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
65	65	64	82 ^x	82 ^x	83 ^x	57	59	56	77 ^x	75 ^x	79 ^x	...	...	...	Южная Африка			
80	72	88	84 ^y	81 ^y	87 ^y	64	62	66	71 ^y	66 ^y	75 ^y	...	...	...	Свазиленд			
...	...	...	75 ^y	79 ^y	70 ^y	...	...	...	68 ^y	74 ^y	62 ^y	63 ^y	70 ^y	55 ^y	Того	
...	...	...	49 ^y	49 ^y	49 ^y	...	...	...	25 ^y	26 ^y	25 ^y	...	...	...	Уганда
...	...	...	87	85	89	...	...	...	83	81	85	...	...	...	Объединенная Респ. Танзания
81	83	78	89	92	87	66	70	62	76	79	73	...	...	...	Замбия			
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Зимбабве

...	...	...	...	...	...	...	...	...	88	88	89	...	...	...	Весь мир ²
...	...	...	...	...	...	97	...	...	99	100	97	...	...	...	Страны с перех. экономикой
...	...	...	...	...	...	98	98	99	98	98	98	...	...	...	Развитые страны
...	...	...	83	80	87	...	...	...	81	79	83	...	...	...	Развивающиеся страны
92	90	93	...	...	...	90	89	92	92	92	93	...	...	...	Арабские государства
...	...	...	...	...	...	97	96	98	97	97	98	...	...	...	Центр. и Восточная Европа
...	...	...	...	...	...	97	98	96	99	99	98	...	...	...	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вост. Азия и Тихий океан
...	...	...	84	83	86	...	...	...	79	78	81	...	...	...	Восточная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тихий океан
87	...	...	90	88	91	84	78	91	85	84	86	...	...	...	Лат. Америка и Кариб. бас.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Карибский бассейн
85	86	84	88	86	90	81	83	80	84	82	86	...	...	...	Латинская Америка
...	...	...	...	...	...	...	...	...	99	98	100	...	...	...	Сев. Америка и Зап. Европа
...	...	...	73	73	73	...	...	...	73	73	73	...	...	...	Южная и Западная Азия
...	...	...	74	77	70	...	...	...	67	71	62	...	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

(y) Данные за учебный год, закончившийся в 2004 г.

(x) Данные за учебный год, закончившийся в 2003 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 8
Участие в среднем образовании¹

Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			Возрастная группа	Контингент школьного возраста ² (тыс.)	ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ						
	Учебный год, закончившийся в 2005 г.					Общее число охваченных учащихся				Проц. доля учащихся, охваченных средним образованием в частных учебных заведениях	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием	
	В целом	Мальчики	Девочки			Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2006 г.			Учебный год, закончившийся в 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2006 г.
						В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)		(%) Д
Арабские государства												
1 Алжир	76	74	79	12-17	4 450	...	...	3 756 ²	51 ²	...	464 ²	39 ²
2 Бахрейн	96	95	98	12-17	72	59	51	74	50	17	15	39
3 Джибути	73	75	70	12-18	135	16	42	30	40	17	2	37
4 Египет	86 ^x	83 ^x	89 ^x	12-17	9 457	7 671	47	8 330 ^y	47 ^y	5 ^y	2 525 ^y	44 ^y
5 Ирак	70 ^y	73 ^y	66 ^y	12-17	3 953	1 105	38	1 751 ^z	39 ^z	.. ^z	140 ^z	32 ^z
6 Иордания	96	97	96	12-17	732	579	49	649	49	17	32	35
7 Кувейт	98	95	100	11-17	267	235	49	236	50	29	5	8
8 Ливан	86	83	88	12-17	449	372	52	366	52	55	50	40
9 Ливийская Араб. Джамахирия	...	...	...	12-18	783	...	...	733	53	2	...	...
10 Мавритания	48	51	45	12-17	397	63	42	99*	45*	17*	3*	34*
11 Марокко	77	78	77	12-17	3 930	1 470	43	2 061	...	5	119	...
12 Оман	98	99	98	12-17	338	229	49	299	48	1	.	.
13 Палестинские А.Т.	98	98	99	10-17	730	444	50	686	50	4	6	31
14 Катар	98	96	100	12-17	58	44	50	59	49	32 ²	0,6	..
15 Саудовская Аравия	...	...	...	12-17	2 958	...	...	...	...	...	...	...
16 Судан	97	94	100	12-16	4 281	965	...	1 447	48	8	44	47
17 Сирийская Арабская Респ.	96	95	97	10-17	3 541	1 030	47	2 465	48	4	114	42
18 Тунис	88	86	90	12-18	1 469	1 059	49	1 247	51	5	113	39
19 Объед. Арабские Эмираты	99	99	100	11-17	331	202	50	298	49	46	1	.
20 Йемен	83 ^y	83 ^y	82 ^y	12-17	3 281	1 042	26	1 455 ^z	32 ^z	2 ^z	10 ^z	6 ^z
Центральная и Восточная Европа												
21 Албания	100 ^x	100 ^x	99 ^x	10-17	502	364	48	397 ^y	48 ^y	3 ^y	24 ^y	34 ^y
22 Беларусь	100	99	100	10-16	914	978	50	879	49	0,1	6	27
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	10-17	405	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	96	96	96	11-17	629	700	48	667	48	0,9 ^z	203	39
25 Хорватия	100	100	100	11-18	434	416	49	396	50	1	151	47
26 Чешская Республика	99	99	99	11-18	1 005	928	50	966	49	7	381	46
27 Эстония	98	...	...	13-18	120	116	50	120	49	2	19	34
28 Венгрия	99	99	99	11-18	994	1 007	49	949	49	10	129	38
29 Латвия	97	97	97	11-18	262	255	50	258	49	1	38	39
30 Литва	98	98	99	11-18	415	407	49	411	49	0,4	38	35
31 Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 Польша	92	...	...	13-18	3 332	3 984	49	3 317	48	3	779	36
33 Республика Молдова ^{3, 4}	99	98	99	11-17	...	415	50	382	50	1	38	43
34 Румыния	98	98	98	11-18	2 344	2 218	49	2 013	49	0,7	683	44
35 Российская Федерация	...	...	...	11-17	13 746	...	...	11 548	48	0,6	1 958	37
36 Сербия ³	...	...	...	11-18	...	737	49	616	49	0,2	220	47
37 Словакия	98	97	98	10-18	679	674	50	640	49	8	220	46
38 Словения	...	...	...	11-18	183	220	49	174	49	1	60	42
39 б. ю. Республика Македония	100 ^y	100 ^y	99 ^y	11-18	251	219	48	214 ^z	48 ^z	0,6 ^z	58 ^z	43 ^z
40 Турция	92 ^y	93 ^y	90 ^y	12-16	6 851	...	...	5 388	44	2	1 112	38
41 Украина	...	...	...	10-16	4 171	5 214	50*	3 896	48*	0,4	311	34*
Центральная Азия												
42 Армения	100	100	99	10-16	398	347	...	356	50	1	2	33
43 Азербайджан	99	100	98	10-16	1 267	929	49	1 052	48	0,4	3	29
44 Грузия	99	98	100	12-16	370	442	49	314	50	4	6	31
45 Казахстан	100	100	100	11-17	2 091	1 966	49	1 874	49	0,8	106	31
46 Кыргызстан	100	100	100	11-17	832	633	50	719	50	1	29	35
47 Монголия	97	95	99	12-17	368	205	55	329	52	4 ^z	22	46
48 Таджикистан	98	...	...	11-17	1 209	769	46	999	45	.	25	28
49 Туркменистан	...	...	...	10-16	804	...	...	...	...	...	...	...
50 Узбекистан	100	100	100	11-17	4 528	3 411	49	4 598	49	.	1 075	49
Восточная Азия и Тихий океан												
51 Австралия ⁵	...	...	...	12-17	1 687	2 491	49	2 537	47	27	1 048	43,6
52 Бруней-Даруссалам	94	92	96	12-18	47	34	51	46	49	13	3	40
53 Камбоджа	81	83	80	12-17	2 162	318	34	825	43	3	26	43

Таблица 8

БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)														НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)							
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования						Оба этапа среднего образования							
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в 2006 г.							
								1999 г.			2006 г.										
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)		
Арабские государства																					
108 ²	111 ²	105 ²	0,95 ²	58 ²	50 ²	67 ²	1,36 ²	...	...	...	...	83 ²	80 ²	86 ²	1,08 ²	66	65 ^У	68 ^У	1,06 ^У	1
104	104	104	1,00	100	96	104	1,08	95	91	98	1,08	102	100	104	1,04	93	91	96	1,05	2	
27	32	22	0,69	16	20	13	0,63	14	16	12	0,72	22	27	18	0,67	22 ²	26 ²	17 ²	0,66 ²	3	
98 ^У	102 ^У	95 ^У	0,93 ^У	77 ^У	79 ^У	75 ^У	0,95 ^У	82	86	79	0,92	88 ^У	91 ^У	85 ^У	0,94 ^У	...	...	...	...	4
58 ²	70 ²	45 ²	0,64 ²	32 ²	38 ²	26 ²	0,70 ²	34	41	26	0,63	45 ²	54 ²	36 ²	0,66 ²	38 ²	45 ²	32 ²	0,70 ²	5	
94	94	95	1,01	78	75	80	1,06	89	88	90	1,02	89	88	90	1,03	82	81	83	1,03	6	
91	91	92	1,01	85	80	90	1,12	98	98	99	1,02	89	87	91	1,05	77	75	78	1,05	7	
88	85	92	1,09	74	70	78	1,12	74	70	77	1,09	81	78	85	1,10	73	70	76	1,10	8	
116	117	115	0,99	77	65	91	1,41	...	...	...	...	94	86	101	1,17	...	...	...	...	9
27	29	26	0,88	22*	24*	20*	0,84*	19	21	16	0,77	25*	27*	23*	0,86*	16	16	15	0,90	10	
69	...	...	...	36	...	...	...	37	41	32	0,79	52	...	...	...	...	...	...	...	11
94	96	92	0,95	83	84	82	0,97	75	75	75	1,00	89	90	87	0,96	77	77	77	0,99	12	
100	98	102	1,04	73	68	78	1,16	80	79	82	1,04	94	91	97	1,06	90	87	92	1,06	13	
101	103	100	0,97	101	103	100	0,97	87	83	92	1,11	101	103	100	0,97	91	91	90	0,99	14	
...	15
47	49	45	0,92	25	24	25	1,01	26	...	...	...	34	34	33	0,96	...	...	...	...	16
92	95	89	0,94	33	33	33	0,99	40	42	38	0,91	70	71	68	0,95	63	64	61	0,95	17	
107	107	106	1,00	70	63	77	1,22	72	72	73	1,02	85	81	89	1,10	...	...	...	...	18
97	97	96	0,99	81	78	85	1,09	76	74	78	1,06	90	89	91	1,02	79	78	80	1,02	19	
51 ²	67 ²	34 ²	0,52 ²	40 ²	54 ²	25 ²	0,46 ²	41	58	22	0,37	46 ²	61 ²	30 ²	0,49 ²	37 ²	48 ²	26 ²	0,53 ²	20	
Центральная и Восточная Европа																					
97 ^У	98 ^У	97 ^У	0,98 ^У	56 ^У	58 ^У	53 ^У	0,93 ^У	71	72	70	0,98	77 ^У	78 ^У	75 ^У	0,96 ^У	73 ^У	74 ^У	72 ^У	0,97 ^У	21	
109	111	107	0,97	71	65	77	1,19	85	83	87	1,05	96	95	97	1,02	88	87	89	1,02	22	
...	23
91	93	88	0,95	123	125	122	0,97	91	92	90	0,98	106	108	104	0,96	89	90	88	0,98	24	
98	97	99	1,02	85	83	86	1,04	84	84	85	1,02	91	90	93	1,03	87	86	88	1,02	25	
100	100	100	1,00	92	91	94	1,03	83	81	84	1,04	96	95	97	1,01	...	...	...	...	26
110	113	107	0,95	92	87	96	1,10	93	91	95	1,04	100	99	101	1,02	91	90	92	1,02	27	
97	98	96	0,98	94	94	95	1,00	94	93	94	1,02	96	96	95	0,99	90	90	90	1,00	28	
103	104	101	0,97	93	91	96	1,06	88	87	90	1,04	99	98	99	1,00	...	...	...	...	29
100	101	99	0,98	95	93	98	1,06	95	95	96	1,01	99	99	99	1,00	92	92	93	1,01	30	
...	31
101	102	100	0,98	98	99	98	0,99	99	100	99	0,99	100	100	99	0,99	94	93	94	1,02	32	
93	92	93	1,01	82	77	87	1,13	83	84	82	0,98	89	87	91	1,04	81	80	83	1,04	33	
98	99	98	0,98	77	76	78	1,03	79	79	80	1,01	86	86	86	1,00	73	74	73	0,98	34	
80	80	80	1,00	91	94	88	0,94	...	...	...	...	84	85	83	0,98	...	...	...	...	35
97	97	96	0,99	80	77	82	1,07	93	93	94	1,01	88	87	89	1,03	...	...	...	...	36
96	97	96	0,99	92	91	93	1,03	85	84	86	1,02	94	94	95	1,01	...	...	...	...	37
92	92	92	1,00	98	98	99	1,00	100	98	101	1,03	95	95	95	1,00	90	90	91	1,01	38	
94 ²	93 ²	94 ²	1,01 ²	75 ²	77 ²	72 ²	0,95 ²	82	83	81	0,97	84 ²	85 ²	83 ²	0,98 ²	81 ²	82 ²	80 ²	0,98 ²	39	
88	94	83	0,88	72	80	63	0,79	...	...	...	...	79	86	71	0,83	69	74	64	0,86	40
93	93*	93*	1,00*	94	96*	91*	0,95*	98	97*	100*	1,03*	93	94*	93*	0,98*	84	83*	84*	1,01*	41	
Центральная Азия																					
93	93	94	1,02	81	78	85	1,09	91	...	...	...	90	88	91	1,04	86	84	88	1,04	42
90	92	88	0,96	66	68	65	0,95	76	76	76	1,00	83	85	81	0,96	78	79	76	0,96	43	
93	92	94	1,03	74	72	76	1,06	79	80	78	0,98	85	83	86	1,04	79	77	81	1,05	44	
103	102	103	1,00	71	74	69	0,94	92	92	92	1,00	93	93	92	0,99	86	86	86	1,00	45	
91	91	91	1,01	75	74	76	1,03	83	83	84	1,02	86	86	87	1,01	80	80	81	1,02	46	
94	90	98	1,09	81	74	88	1,19	58	51	65	1,27	89	84	95	1,12	82	77	87	1,13	47	
94	99	88	0,89	55	68	42	0,61	74	80	68	0,86	83	90	75	0,83	80	87	74	0,84	48	
...	49
97	98	96	0,98	115	116	114	0,98	86	87	86	0,98	102	103	101	0,98	...	...	...	...	50
Восточная Азия и Тихий океан																					
114	114	114	0,99	223	234	211	0,90	157	158	157	1,00	150	154	146	0,95	87	87	88	1,02	51	
116	118	114	0,96	84	79	90	1,14	85	81	89	1,09	98	96	100	1,04	90	88	92	1,05	52	
54	59	49	0,84	21	25	16	0,65	17	22	12	0,53	38	43	34	0,79	31	33	28	0,85	53	

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
	Учебный год, закончившийся в 2005 г.			Возрастная группа	Контингент школьного возраста ² (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Проц. доля учащихся, охваченных средним образованием в частных учебных заведениях	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием		
	В целом	Мальчики	Девочки			Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2006 г.			Учебный год, закончившийся в 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2006 г.	
				В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)	(%) Д				
54	Китай	...	...	12-17	134 016	77 436	...	101 195	48	7	15 306	51	
55	Острова Кука ³	...	...	11-17	...	2	50	2 ²	49 ²	14 ²	...	...
56	Корейская НДР	...	...	10-15	2 456	...	...	...	...	...	...	...
57	Фиджи	99	99	100	119	98	51	100	51	92 ²	2	34	
58	Индонезия	88	88	89	25 575	...	...	16 424	49	44	2 232	42	
59	Япония	...	...	...	7 456	8 959	49	7 561	49	19	961	43	
60	Кирибати ³	...	...	...	12-17	9	53	11 ²	52 ²	...	...	...
61	Лаосская НДР	77	79	75	910	240	40	395	43	1	5	35	
62	Макао, Китай	90	87	93	12-17	47	32	51	46	49	95	2	44
63	Малайзия	100 ^У	100 ^У	99 ^У	12-18	3 634	2 177	51	2 489 ²	51 ²	3 ²	146 ²	43 ²
64	Маршалловы Острова ³	...	...	...	12-17	...	6	50	5	49	...	0,2	50
65	Микронезия (Федеративн. Шт.)	...	...	...	12-17	16	...	...	15	...	...	...	...
66	Мьянма	74	76	72	10-15	5 503	2 059	50	2 696	49	...	...	...
67	Науру ³	...	...	...	12-17	...	...	...	0,7	51	...	...	...
68	Новая Зеландия	...	...	...	11-17	437	437	50	522	50	21	...	...
69	Ниуэ ³	...	...	...	11-16	...	0,3	54	0,2 ²	48 ²	...	...	...
70	Палау ³	...	...	...	11-17	...	2	49	2 ²	...	27 ²	...	...
71	Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	13-18	808	...	...	...	...	...	...	...
72	Филиппины	99	100	98	12-15	7 582	5 117	51	6 302	52	20	...	...
73	Республика Корея	99	99	99	12-17	3 958	4 368	48	3 864	47	32	494	46
74	Самоа	96 ^Х	95 ^Х	97 ^Х	11-17	31	22	50	24 ²	51 ²	32 ²	...	...
75	Сингапур	...	...	...	12-15	...	172	48	215	48	...	26	36
76	Соломоновы Острова	...	...	...	12-18	77	17	41	22 ²	43 ²	...	...	...
77	Таиланд	...	...	...	12-17	5 802	...	...	4 530	51	15	703	45
78	Тимор-Лешти	...	...	...	12-17	147	...	...	75 ²	49 ²	...	3 ²	40 ²
79	Токелау ³	...	...	...	11-15	...	...	...	0,2 ^У	45 ^У	...	...	...
80	Тонга	62	62	62	11-16	15	15	50	14	48	...	...	...
81	Тувалу	...	...	...	12-17	...	...	...	...	...	...	...	...
82	Вануату	64	63	65	12-18	36	9	45	14 ^У	45 ^У	...	3 ^У	30 ^У
83	Вьетнам	93	...	...	11-17	...	7 401	47	9 975	49	10 ²	500	54
Латинская Америка и Карибский бассейн													
84	Ангилья	98 ^У	100 ^У	96 ^У	12-16	...	1	53	1	52	...	...	...
85	Антигуа и Барбуда	...	...	...	12-16	...	...	...	...	...	...	...	...
86	Аргентина	93 ^У	92 ^У	94 ^У	12-17	4 138	3 722	51	3 476 ²	52 ²	28 ²	1 234 ²	54 ²
87	Аруба	99	...	...	12-16	7	6	51	7	50	92	1	38
88	Багамские Острова	99	99	99	11-16	36	27	49	33	50	28	...	...
89	Барбадос	99	100	97	11-15	20	22	51	21	50	5	...	...
90	Белиз	86	85	88	11-16	38	22	51	30	51	71	2	40
91	Бермудские Острова ³	95	...	...	11-17	...	...	...	5	51	42	...	...
92	Боливия	90 ^Х	90 ^Х	90 ^Х	12-17	1 264	830	48	1 043	48	13	...	...
93	Бразилия	81 ^Х	...	...	11-17	23 439	24 983	52	24 863 ²	52 ²	12 ^У	754 ²	50 ²
94	Британские Виргинские о-ва ³	94	100	89	12-16	...	2	47	2	53	11	0,3	58
95	Каймановы Острова ⁶	...	...	...	11-16	...	2	48	3	49	30	...	...
96	Чили	97 ^У	96 ^У	98 ^У	12-17	1 792	1 305	50	1 634	50	54	395	47
97	Колумбия	99	99	100	11-16	5 453	3 589	52	4 484	52	24	254	54
98	Коста-Рика	98	100	97	12-16	436	235	51	374	50	10	56	50
99	Куба	98	98	99	12-17	991	740	50	928	49	...	271	44
100	Доминика ³	93	...	...	12-16	...	7	57	7	50	32	0,2	67
101	Доминиканская Республика	84	81	87	12-17	1 150	611	55	794	54	23	35	61
102	Эквадор	78	80	75	12-17	1 633	904	50	1 103	50	33	251	51
103	Сальвадор	91	91	92	13-18	820	406	49	529	50	18	107	53
104	Гренада ³	...	...	...	12-16	...	...	...	14 ^{*,z}	50 ^{*,z}	...	0,7 ^{*,z}	46 ^{*,z}
105	Гватемала	91	92	90	13-17	1 513	435	45	809	48	74	239	51
106	Гайана	...	...	...	12-16	68	66	50	71	50	...	...	...
107	Гаити	...	...	...	12-18	1 512	...	...	...	...	...	...	...
108	Гондурас	71	68	74	12-16	854	...	...	635 ²	56 ²	33 ²	241 ²	58 ²
109	Ямайка	99 ^У	100 ^У	97 ^У	12-16	285	231	50	246 ²	50 ²	6 ²	...	...
110	Мексика	94	95	93	12-17	12 486	8 722	50	10 883	51	15	1 602	56
111	Монтсеррат	...	...	...	12-16	...	0,3	47	0,3	46	...	...	...
112	Нидерланд. Антильские о-ва	...	...	...	12-17	17	15	54	...	...	...	...	...
113	Никарагуа	...	...	...	12-16	681	321	54	448	53	26	23	54

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
	Учебный год, закончившийся в 2005 г.			Возрастная группа	Контингент школьного возраста ² (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Проц. доля учащихся, охваченных средним образованием в частных учебных заведениях	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием		
	В целом	Мальчики	Девочки			Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2006 г.			Учебный год, закончившийся в 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2006 г.	
				2006 г.	2005 г.	В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)	(%) Д		В целом (тыс.)	(%) Д	
114	Панама	94	92	95	12-17	368	230	51	257	51	16	48	50
115	Парагвай	89У	89У	89У	12-17	803	425	50	529 ²	50 ²	21 ²	47 ²	47 ²
116	Перу	95	97	94	12-16	2 921	2 278	48	2 760	50	24	220	61
117	Сент-Китс и Невис	90 ^х	...	...	12-16	...	...	...	5	50	3	.	.
118	Сент-Люсия	71У	63У	79У	12-16	16	12	56	14	54	4	0,6	37
119	Сент-Винсент и Гренадины	84У	79У	88У	12-16	13	...	...	10 ²	55 ²	25 ²	0,4 ²	34 ²
120	Суринам	...	...	...	12-18	60	...	...	47	56	20	20	51
121	Тринидад и Тобаго	93*.У	94*.У	92*.У	12-16	121	117	52	97*.z	50*.z	24*.z	0,9 ²	28 ²
122	Острова Теркс и Кайкос	88У	84У	92У	12-16	...	1	51	2 ²	48 ²	16 ²	0,1 ²	48 ²
123	Уругвай	81	76	87	12-17	320	284	53	323	53	11	50	46
124	Венесуэла, Б. Р.	99	99	99	12-16	2 734	1 439	54	2 105	52	25	115	51
Северная Америка и Западная Европа													
125	Андорра ³	96 ^х	95 ^х	96 ^х	12-17	...	...	...	4	50	4	0,2	50
126	Австрия	...	...	...	10-17	768	748	48	783	48	10	303	44
127	Бельгия	...	...	...	12-17	749	1 033	51	822	48	68	335	43
128	Канада	...	...	...	12-17	2 592	...	...	2 999У	48У	...	...	...
129	Кипр ³	100	100	100	12-17	...	63	49	65	49	14	4	17
130	Дания	100У	100У	99У	13-18	388	422	50	464	49	14	124	44
131	Финляндия	99	98	99	13-18	387	480	51	433	50	7	125	46
132	Франция ⁷	...	...	...	11-17	5 260	5 955	49	5 994	49	25	1 165	42
133	Германия	99	99	99	10-18	8 128	8 185	48	8 185	48	8	1 813	42
134	Греция	99	100	99	12-17	683	771	49	705	48	6	125	37
135	Исландия	100	100	100	13-19	31	32	50	34	49	6	7	41
136	Ирландия	99У	...	...	12-16	281	346	50	313	51	0	50	54
137	Израиль	73	73	72	12-17	665	569	49	613	49	.	124	43
138	Италия	99	100	99	11-18	4 519	4 450	49	4 532	48	5	1 676	40
139	Люксембург	...	...	...	12-18	38	33	50	37	50	19	12	48
140	Мальта	94У	93У	94У	11-17	38	...	...	38 ²	49 ²	28 ²	4 ²	33 ²
141	Монако ⁶	...	...	...	11-17	...	3	51	3У	...	23У	0,5У	...
142	Нидерланды	98 ^х	96 ^х	100 ^х	12-17	1 204	1 365	48	1 423	48	83У	657	46
143	Норвегия	100	99	100	13-18	365	378	49	412	49	7 ²	134	43
144	Португалия	...	...	...	12-17	679	848	51	662	51	16	111	42
145	Сан-Марино	...	...	...	11-18	...	...	...	...	...	...	...	...
146	Испания	...	...	...	12-17	2 603	3 299	50	3 091	50	28	482	50
147	Швеция	...	...	...	13-18	727	946	55	751	49	11	210	44
148	Швейцария	100	...	...	13-19	630	544	47	584	47	7	182	40
149	Соединенное Королевство	...	...	...	11-17	5 470	5 192	49	5 358	49	25	976	49
150	Соединенные Штаты	...	...	...	12-17	26 149	22 445	...	24 552	49	8	.	.
Южная и Западная Азия													
151	Афганистан	...	...	...	13-18	3 589	...	...	651 ²	23 ²	...	9 ²	10 ²
152	Бангладеш	89 ^х	86 ^х	92 ^х	11-17	24 010	9 912	49	10 355У	50У	96У	168У	27У
153	Бутан	93	92	94	13-18	92	20	44	45	48	8	0,7	36
154	Индия	85У	87У	83У	11-17	167 545	67 090	39	89 462 ²	43 ²	...	742 ²	15 ²
155	Иран, Исламская Респ.	88	93	83	11-17	11 922	9 727	47	9 942 ²	47 ²	8 ²	876 ²	38 ²
156	Мальдивские Острова	81	76	85	13-17	39	15	51	33	50	12	...	...
157	Непал	77 ^х	79 ^х	74 ^х	10-16	4 596	1 265	40	1 984	45	27 ²	22	22
158	Пакистан	72	69	75	10-16	28 057	...	...	8 421	42	32	284	39
159	Шри-Ланка	98У	...	...	10-17	2 602	...	...	2 332У	49У	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары													
160	Ангола	...	...	...	10-16	2 915	300	43	...	...	...	...	...
161	Бенин	71	72	70	12-18	1 377	213	31	435 ²	35 ²	25 ²	58 ²	43 ²
162	Ботсвана	97У	97У	98У	13-17	220	158	51	169 ²	51 ²	...	11 ²	38 ²
163	Буркина-Фасо	44	45	43	13-19	2 203	173	38	320	41	39	23	49
164	Бурунди	34	37	31	13-19	1 347	...	...	192	43	11	12	49
165	Камерун	33	32	34	12-18	2 941	626	45	698	44	28	118	39
166	Кабо-Верде	84	81	87	12-17	77	...	...	61	53	14	2	42
167	Центральноафрик. Респ.	47	44	51	12-18	690	...	...	...	...	...	...	...
168	Чад	51У	56У	42У	12-18	1 617	123	21	237 ²	25 ²	...	3 ²	41 ²
169	Коморские Острова	63У	70У	55У	12-18	125	29	44	43 ²	43 ²	41 ²	0,2 ²	7 ²

Таблица 8 (продолжение)

Страна или территория	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ПЕРЕШЕДШИХ СО СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО НА СТУПЕНЬ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (%)			ОХВАТ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИМ ОБРАЗОВАНИЕМ									
	Учебный год, закончившийся в 2005 г.			Возрастная группа	Контингент школьного возраста ² (тыс.)	Общее число охваченных учащихся				Проц. доля учащихся, охваченных средним образованием в частных учебных заведениях	Число учащихся, охваченных профессионально-техническим образованием		
						Учебный год, закончившийся в 1999 г.		Учебный год, закончившийся в 2006 г.			Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
	В целом	Мальчики	Девочки	2006 г.	2005 г.	В целом (тыс.)	(%) Д	В целом (тыс.)	(%) Д	Учебный год, закончившийся в 2006 г.	Учебный год, закончившийся в 2006 г.		
									В целом (тыс.)	(%) Д			
170	Конго	58У	58У	58У	12-18	572	...	...	235У	46У	22У	43У	48У
171	Кот-д'Ивуар	...	...	...	12-18	3 169	592	35	...	...	...	...	...
172	Дем. Респ. Конго	...	...	...	12-17	8 205	1 235	34	...	...	...	...	...
173	Экваториальная Гвинея	...	...	...	12-18	74	20	27	...	...	...	...	...
174	Эритрея	83	86	79	12-18	733	115	41	228	38	5	2	43
175	Эфиопия	89	90	87	13-18	10 911	1 060	40	3 430	40	...	191	44
176	Габон	...	...	...	12-18	209	87	46	...	...	...	...	...
177	Гамбия	...	...	...	13-18	202	50	39	90	47	39У	-	-
178	Гана	...	...	...	12-17	3 171	1 024	44	1 581	46	13	32	50
179	Гвинея	71	75	66	13-19	1 384	172	26	483	34	16	4	14
180	Гвинея-Бисау	...	...	...	13-17	178	...	...	...	...	...	...	...
181	Кения	...	...	...	12-17	5 140	1 822	49	2 584	48	6 ²	23	62
182	Лесото	68	68	68	13-17	254	74	57	94	56	3	2	53
183	Либерия	...	...	...	12-17	482	114	39	...	...	...	...	...
184	Мадагаскар	55	56	54	11-17	3 072	...	...	730	49	43	32	34
185	Малави	72	74	71	12-17	1 946	556	41	565	45	10	.	.
186	Мали	57	63	48	13-18	1 635	218	34	463	38	24	51	41
187	Маврикий	67	61	72	11-17	146	104	49	128 ²	49 ²	...	18 ²	31 ²
188	Мозамбик	54	52	56	13-17	2 368	103	41	367	42	13	26	31
189	Намбия	75	72	77	13-17	268	116	53	153	53	5	.	.
190	Нигер	60	61	58	13-19	1 939	105	38	217	39	10	6	48
191	Нигерия	...	...	...	12-17	20 204	3 845	47	6 398 ²	45 ²	...	- ²	- ²
192	Руанда	...	...	...	13-18	1 502	105	51	204 ²	48 ²	...	73 ²	48 ²
193	Сан-Томе и Принсипи	55	53	56	13-17	18	...	...	8	51	- ²	0,1	18
194	Сенегал	50	52	48	13-19	1 883	237	39	447	43	23 ²	...	...
195	Сейшельские Острова ³	95 ^х	93 ^х	97 ^х	12-16	...	8	50	8	50	6	.	.
196	Сьерра-Леоне	...	...	...	12-17	738	...	...	240	41	7	12	60
197	Сомали	...	...	...	13-17	876	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	90 ^х	89 ^х	91 ^х	14-18	4 886	4 239	53	4 593У	52У	3У	276У	40У
199	Свазиленд	88У	88У	89У	13-17	153	62	50	71 ²	50 ²	. ²	. ²	. ²
200	Того	65	68	61	12-18	1 014	232	29	399 ²	34 ²	28 ²	22 ²	18 ²
201	Уганда	43	42	43	13-18	4 294	318	40	760 ²	44 ²	45У	32 ²	32 ²
202	Объед. Респ. Танзания	46	47	45	14-19	5 252	271	45	...	...	...	...	...
203	Замбия	54	49	60	14-18	1 377	237	43	409 ²	45 ²	4У	8 ²	8 ²
204	Зимбабве	...	...	...	13-18	2 080	835	47	831	48	...	.	.

	Срединные значения				Сумма	Сумма	% Д	Сумма	% Д	Срединные знач.	Сумма	% Д	
I	Весь мир	93	92	94	...	782 637	437 287	47	513 261	47	11	51 575	46
II	Страны с перех. экономикой	100	100	99	...	30 758	31 633	49	27 229	48	0,6	3 389	39
III	Развитые страны	99	...	...	...	83 553	84 564	49	84 414	49	8	13 685	43
IV	Развивающиеся страны	88	93	83	...	668 325	321 090	46	401 618	47	14	34 502	47
V	Арабские государства	92	90	93	...	41 613	22 682	46	28 208	47	5	3 449	43
VI	Центр. и Восточная Европа	98	98	99	...	38 380	39 582	49	33 661	48	1	6 540	39
VII	Центральная Азия	99	99	99	...	11 868	9 270	49	10 853	48	0,9	1 098	45
VIII	Вост. Азия и Тихий океан	...	...	...	...	216 003	133 770	47	162 445	48	19	21 564	49
IX	Восточная Азия	91	...	...	...	212 747	130 498	47	158 963	48	13	20 419	49
X	Тихий океан	...	...	...	...	3 256	3 272	49	3 482	47	...	1 145	44
XI	Лат. Америка и Кариб. бас.	93	...	...	...	66 038	52 953	51	59 033	51	22	5 964	53
XII	Карибский бассейн	94	...	...	...	2 239	1 151	50	1 270	50	20	40	49
XIII	Латинская Америка	92	92	92	...	63 799	51 802	51	57 764	51	23	5 924	53
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	99	99	99	...	62 429	60 661	49	62 899	49	10	8 619	43
XV	Южная и Западная Азия	87	90	83	...	242 452	97 783	41	123 089	44	19	2 336	31
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	62	66	57	...	103 854	20 585	45	33 071	44	13	2 006	41

1. Относится к первому и второму этапам среднего образования (ступени 2 и 3 МСКО).

2. Приводимые данные относятся к 2005 г. за исключением тех стран, в которых учебный год совпадает с календарным годом; в этом случае данные относятся к 2006 г.

3. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

4. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

5. Данные по охвату средним образованием второго этапа включают данные по образованию взрослых (учащиеся в возрасте старше 25 лет), особенно занимающихся по программам допрофессиональной/профессиональной подготовки, где большинство составляют учащиеся мужского пола. Этим и объясняется высокий уровень БКО и относительно низкий уровень ИГП.

6. 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 (%)						
Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования								Оба этапа среднего образования				
Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в 2006 г.				Учебный год, закончившийся в								Учебный год, закончившийся в 2006 г.				
								1999 г.				2006 г.								
В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	В целом	Мальчики	Девочки	ИГП (Д/Ю)	
57У	60У	53У	0,88У	23У	27У	19У	0,69У	...	...	...	...	43У	47У	39У	0,84У	...	...	...	...	170
...	...	...	...	...	...	...	...	22	28	15	0,54	...	...	...	...	...	...	...	...	171
...	...	...	...	...	...	...	...	18	24	12	0,52	...	...	...	...	...	...	...	...	172
...	...	...	...	...	...	...	...	33	48	18	0,37	...	...	...	...	...	...	...	...	173
46	56	36	0,63	19	25	14	0,54	21	25	17	0,69	31	39	23	0,60	25	30	20	0,67	174
39	47	32	0,67	11	13	8	0,64	12	15	10	0,68	30	36	24	0,67	24	29	19	0,64	175
...	...	...	...	...	...	...	...	49	53	46	0,86	...	...	...	...	...	...	...	...	176
60	62	59	0,95	28	31	25	0,80	32	38	25	0,66	45	47	43	0,90	38	40	37	0,94	177
69	72	66	0,91	28	31	26	0,82	37	41	33	0,80	49	52	46	0,88	45	47	43	0,91	178
43	54	31	0,58	23	32	13	0,42	14	21	8	0,37	35	45	24	0,53	28	35	20	0,57	179
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
89	91	87	0,96	31	32	29	0,91	38	39	37	0,96	50	52	49	0,93	42	43	42	0,97	181
45	40	51	1,29	24	22	27	1,22	31	26	35	1,35	37	33	41	1,27	24	19	29	1,55	182
...	...	...	...	...	...	...	...	29	35	23	0,65	...	...	...	...	...	...	...	...	183
32	33	32	0,96	11	12	11	0,89	...	...	...	...	24	24	23	0,95	17	17	18	1,04	184
39	42	36	0,87	17	20	15	0,77	36	42	30	0,70	29	32	27	0,84	24	25	23	0,93	185
39	48	30	0,63	17	21	12	0,56	16	22	11	0,52	28	35	21	0,61	...	...	...	...	186
99 ^z	98 ^z	100 ^z	1,02 ^z	80 ^z	81 ^z	78 ^z	0,96 ^z	76	76	75	0,98	88 ^z	89 ^z	88 ^z	0,99 ^z	82 ^z	81 ^z	82 ^z	1,02 ^z	187
22	25	18	0,72	5	6	4	0,66	5	6	4	0,69	16	18	13	0,72	4	4	4	0,89	188
74	68	79	1,16	30	29	32	1,12	55	52	58	1,12	57	53	61	1,15	35	30	40	1,31	189
15	18	12	0,65	5	6	4	0,61	7	9	5	0,60	11	14	9	0,63	9	12	7	0,63	190
35 ^z	38 ^z	32 ^z	0,84 ^z	30 ^z	33 ^z	26 ^z	0,79 ^z	23	24	22	0,89	32 ^z	36 ^z	29 ^z	0,82 ^z	26 ^z	28 ^z	23 ^z	0,84 ^z	191
18 ^z	19 ^z	17 ^z	0,89 ^z	10 ^z	10 ^z	9 ^z	0,89 ^z	9	10	9	0,99	13 ^z	14 ^z	13 ^z	0,89 ^z	...	...	...	...	192
70	65	74	1,13	28	28	28	0,97	...	...	...	...	46	44	47	1,07	33 ^z	31 ^z	34 ^z	1,11 ^z	193
32	36	28	0,78	12	15	10	0,67	15	19	12	0,64	24	27	20	0,76	20	23	18	0,76	194
116	111	121	1,09	106	96	116	1,21	113	111	115	1,04	112	105	119	1,13	94	...	...	...	195
46	54	37	0,69	17	20	14	0,69	...	...	...	...	32	37	26	0,69	23	27	19	0,71	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
98У	96У	100У	1,05У	92У	89У	96У	1,08У	89	83	94	1,13	95У	92У	98У	1,07У	...	...	...	...	198
56 ^z	55 ^z	56 ^z	1,02 ^z	33 ^z	34 ^z	32 ^z	0,94 ^z	45	45	45	1,00	47 ^z	47 ^z	47 ^z	1,00 ^z	32 ^z	29 ^z	35 ^z	1,21 ^z	199
54 ^z	69 ^z	39 ^z	0,57 ^z	20 ^z	31 ^z	10 ^z	0,31 ^z	28	40	16	0,40	40 ^z	54 ^z	27 ^z	0,51 ^z	...	...	...	...	200
22 ^z	24 ^z	20 ^z	0,84 ^z	10 ^z	12 ^z	8 ^z	0,68 ^z	10	12	8	0,66	18 ^z	20 ^z	16 ^z	0,81 ^z	16	17	15	0,91	201
...	...	...	...	...	...	...	...	6	7	5	0,82	...	...	...	...	...	...	...	...	202
47 ^z	50 ^z	44 ^z	0,87 ^z	18 ^z	21 ^z	16 ^z	0,73 ^z	20	23	18	0,77	30 ^z	33 ^z	27 ^z	0,82 ^z	28 ^z	31 ^z	25 ^z	0,80 ^z	203
58	59	58	0,99	31	33	28	0,87	43	46	40	0,88	40	41	38	0,93	37	38	36	0,96	204
Срединные значения														Взвешенные сред. значения						
78	80	76	0,95	53	54	51	0,95	60	62	57	0,92	66	67	64	0,95	58	59	57	0,96	I
89	89	88	0,99	88	91	86	0,94	90	90	91	1,01	89	90	87	0,97	82	83	81	0,98	II
103	104	103	0,99	99	99	99	1,00	100	100	100	1,00	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	III
75	77	72	0,94	46	48	45	0,93	52	55	49	0,89	60	62	58	0,94	53	54	51	0,95	IV
81	85	77	0,90	54	55	53	0,97	60	63	57	0,89	68	70	65	0,92	59	61	57	0,94	V
89	90	89	0,98	85	88	83	0,94	87	88	87	0,98	88	89	86	0,96	81	82	80	0,97	VI
95	96	93	0,97	84	87	81	0,93	83	84	82	0,98	91	93	90	0,96	83	85	82	0,97	VII
92	92	92	1,00	58	58	59	1,03	65	66	64	0,96	75	75	76	1,01	69	69	70	1,01	VIII
92	92	92	1,00	57	57	58	1,03	64	65	63	0,96	75	74	75	1,01	69	69	70	1,02	IX
89	91	88	0,97	139	143	135	0,94	111	111	111	0,99	107	109	104	0,96	66	66	65	0,99	X
102	100	104	1,04	74	70	79	1,12	80	78	83	1,07	89	86	93	1,07	70	68	73	1,07	XI
72	71	72	1,02	43	42	44	1,05	53	53	54	1,03	57	56	57	1,03	40	39	42	1,07	XII
103	101	105	1,05	76	71	80	1,13	81	78	84	1,07	91	87	94	1,07	71	69	74	1,07	XIII
103	104	103	0,99	98	98	98	1,00	100	101	100	0,99	101	101	101	1,00	91	90	91	1,01	XIV
66	70	62	0,89	39	43	34	0,80	45	51	38	0,75	51	55	46	0,85	45	48	41	0,86	XV
38	43	34	0,79	24	27	21	0,80	24	26	21	0,82	32	35	28	0,80	25	27	23	0,83	XVI

7. Включены данные по заморским департаментам и территориям Франции (DOM-TOM). Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г. в отношении процентной доли учащихся, перешедших со ступени начального образования на ступень среднего образования, и к учебному году, закончившемуся в 2007 г., в отношении охвата учащихся и процентной доли охваченных средним образованием учащихся.

(z) Данные за учебный год, закончившийся в 2005 г.
 (y) Данные за учебный год, закончившийся в 2004 г.
 (x) Данные за учебный год, закончившийся в 2003 г.
 (*) Национальная оценка.

Таблица 9А
Участие в высшем образовании

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ											
	Общее число студентов (тыс.)				Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
	1999 г.		2006 г.		1999 г.				2006 г.			
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	
Алжир	456	...	818	55	14	...	...	...	22	19	24	1,26
Бахрейн	11	60	18	68	22	16	28	1,76	32	19	47	2,46
Джибути	0,2	51	2	40	0,3	0,3	0,3	1,05	2	3	2	0,68
Египет	2 447	...	2 594 ²	...	37	...	...	...	35 ²	...	...	...
Ирак	272	34	425 ²	36 ²	11	15	8	0,54	16 ²	20 ²	12 ²	0,59 ²
Иордания	...	...	220	52	...	...	...	...	39	37	41	1,11
Кувейт	32	68	38	65	23	14	33	2,40	18	11	26	2,32
Ливан	113	50	173	53	33	33	33	1,00	48	45	51	1,16
Ливийская Арабская Джамахирия	308	49	...	...	50	51	50	0,98	...	...	...	...
Мавритания	13	...	10	26	5	...	...	...	4	5	2	0,36
Марокко	273	42	385	45	9	11	8	0,71	12	13	11	0,81
Оман	...	...	68	50	...	...	...	...	25	25	26	1,04
Палестинские А.Т.	66	46	169	54	25	26	23	0,89	48	44	53	1,22
Катар	9	72	10	68	23	11	41	3,82	19	10	33	3,41
Саудовская Аравия	350	57	615	59	20	16	24	1,50	29	23	35	1,50
Судан	201	47	...	...	6	6	6	0,92	...	...	...	...
Сирийская Арабская Республика	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	157	48	325	58	17	17	17	0,97	31	26	37	1,42
Объед. Арабские Эмираты	40	67	...	...	18	10	29	2,97	...	...	...	...
Йемен	164	21	209	26	10	16	4	0,28	9	14	5	0,37
Албания	39	60	53 ^У	62 ^У	15	12	17	1,43	19 ^У	15 ^У	23 ^У	1,60 ^У
Беларусь	387	56	544	57	51	44	58	1,30	66	56	76	1,37
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	270	59	243	53	45	36	55	1,54	46	41	50	1,21
Хорватия	96	53	137	54	31	28	33	1,16	44	40	49	1,23
Чешская Республика	231	50	338	54	26	26	27	1,03	50	45	55	1,22
Эстония	49	58	68	62	50	42	59	1,40	65	49	82	1,67
Венгрия	279	54	439	58	33	30	37	1,24	69	56	82	1,47
Латвия	82	62	131	63	50	38	63	1,65	74	53	95	1,80
Литва	107	60	199	60	44	35	53	1,53	76	60	93	1,56
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	1 399	57	2 146	57	45	38	52	1,38	66	55	77	1,40
Республика Молдова ^{2, 3}	104	56	144	57	33	29	37	1,29	39	33	46	1,38
Румыния	408	51	835	55	22	21	23	1,09	52	46	59	1,30
Российская Федерация	...	...	9 167	57	...	...	...	...	72	61	83	1,36
Сербия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	123	52	198	58	26	25	28	1,11	45	38	53	1,42
Словения	79	56	115	58	53	45	61	1,36	83	68	99	1,46
б. ю. Республика Македония	35	55	49 ²	57 ²	22	19	24	1,28	30 ²	25 ²	35 ²	1,38 ²
Турция	1 465	40	2 343	42	22	25	17	0,68	35	39	30	0,75
Украина	1 737	53	2 740	54*	47	44	50	1,15	73	65*	81*	1,23*
Армения	61	54	99	55	24	22	25	1,11	32	29	34	1,18
Азербайджан	108	39	132	47	15	19	12	0,64	15	15	14	0,94
Грузия	130	52	145	52	36	35	37	1,07	38	36	41	1,13
Казахстан	324	53	773	58	24	23	26	1,15	51	42	61	1,44
Кыргызстан	131	51	233	56	29	28	30	1,04	43	38	48	1,27
Монголия	65	65	138	61	26	18	34	1,88	47	37	58	1,57
Таджикистан	76	25	133	27	14	20	7	0,35	19	27	10	0,37
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	296	45	289	41	13	14	12	0,82	10	11	8	0,71
Австралия	846	54	1 040	55	65	59	72	1,22	73	64	82	1,28
Бруней-Даруссалам	3,7	66	5	66	12	8	16	1,98	15	10	20	1,99
Камбоджа	...	...	76	33	...	...	...	...	5	6	3	0,50
Китай	6 366	...	23 361	47	6	...	...	...	22	22	21	0,98
Острова Кука	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Таблица 9А

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО (%)						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ				Страна или территория
Общее число студентов			Процент студентов женского пола на каждой ступени			Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в				
2006 г.			2006 г.			1999 г.		2006 г.		
Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
82	13	5	58	36	45	...	...	6	...	Алжир
92	8	0	70	51	—	...	...	0,7	49	Бахрейн
68	32	.	37	46	.	—	—	—	—	Джибути
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Египет
78 ^z	17 ^z	5 ^z	39 ^z	22 ^z	35 ^z	...	...	4 ^y	19 ^y	Ирак
87	12	1	51	61	31	...	...	22	28	Иордания
97	.	3	66	.	51	...	...	...	...	Кувейт
84	15	1	54	49	38	16	...	17	54	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Арабская Джамахирия
97	3	.	26	12	.	...	...	0,2 ^y	...	Мавритания
75	19	6	46	47	33	4	16	6	26	Марокко
80	20	1	51	46	25	...	...	0,2	...	Оман
90	10	.	54	47	.	3	29	—	—	Палестинские А.Т.
97 ^z	3 ^z	1 ^z	...	...	...	...	...	2 ^z	61 ^z	Катар
84	14	2	65	21	40	6	25	13 ^z	33 ^z	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Судан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сирийская Арабская Республика
...	...	...	...	...	...	3 ^j	...	2 ^y	...	Тунис
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Объед. Арабские Эмираты
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Йемен
99 ^y	1 ^y	./,1 ^y	62 ^y	73 ^y	./,1 ^y	0,8	27	0,5 ^y	25 ^y	Албания
71	28	1	58	54	54	3	...	4	...	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
88	10	2	54	54	50	8	42	9	41	Болгария
66	33	1	55	52	47	0,5 ^j	...	3	...	Хорватия
84	9	7	53	68	38	5	4 ^l	21	51	Чешская Республика
63	34	3	62	62	53	0,8	58	1	56	Эстония
92	6	2	58	66	47	9 ^j	54	14	48	Венгрия
85	14	1	64	60	60	2 ^j	...	2 ^z	...	Латвия
70	29	1	60	59	57	0,5	22	0,9 ^z	48 ^z	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
97	1	2	57	80	49	6 ^j	48	11	52	Польша
89	10	1	58	56	63	2	...	2	35	Республика Молдова ^{2, 3}
94	3	3	56	58	48	13	40	9	...	Румыния
77	21	2	58	53	43	...	...	77	...	Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сербия
93	1	5	58	67	43	...	...	2	46	Словакия
54	45	1	62	54	46	0,7	40	1	54	Словения
94 ^z	6 ^z	— ^z	57 ^z	50 ^z	— ^z	0,3	43	0,3 ^z	49 ^z	б. ю. Республика Македония
69	29	1	43	41	39	18 ^v	28	19	32	Турция
80	18	1	55*	52*	54*	18	...	27	...	Украина
98	.	2	55	.	37	...	...	4	42	Армения
99	.	1	48	.	27	2	35	3	20	Азербайджан
99	.	1	52	.	63	0,3	...	0,1	...	Грузия
99	.	1	58	.	66	8	...	12	...	Казахстан
99	.	1	56	.	60	1	5 ^l	27	62	Кыргызстан
95	3	1	61	66	58	0,3	50	1	50	Монголия
99	.	1	27	.	36	5	25	1	31	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
99	.	1	41	.	47	...	...	0,1	...	Узбекистан
81	15	4	55	53	50	117	49	207 ^z	46 ^z	Австралия
62	38	0	69	62	19	0,1	53	0,2	54	Бруней-Даруссалам
100	.	—	33	.	—	0,02	25	0,1	10	Камбоджа
...	46	...	...	49	...	...	...	36	45	Китай
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Острова Кука

Таблица 9А (продолжение)

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ											
	Общее число студентов (тыс.)				Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
	1999 г.		2006 г.		1999 г.				2006 г.			
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	13 ^z	53 ^z	...	...	...	15 ^z	14 ^z	17 ^z	1,20 ^z	
Индонезия	...	...	3 657	...	...	...	...	17	...	...	...
Япония	3 941	45	4 085	46	45	49	41	0,85	57	61	54	0,88
Кирибати	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Лаосская НДР	12	32	57	40	2	3	2	0,49	9	11	7	0,68
Макао, Китай	7	46	23	46	28	32	24	0,76	57	64	51	0,81
Малайзия	473	50	697 ^z	56 ^z	23	23	23	1,02	29 ^z	25 ^z	32 ^z	1,29 ^z
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Штаты)	2	...	...	...	14	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	335	61	...	...	7	6	9	1,61	...	...	...	...
Науру	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Новая Зеландия	167	59	238	59	64	52	77	1,46	80	64	96	1,51
Ниуэ	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	10	35	...	...	2	3	1	0,55	...	...	...	...
Филиппины	2 209	55	2 484	54	29	25	32	1,26	28	25	32	1,24
Республика Корея	2 636	35	3 204	37	66	83	47	0,57	93	111	72	0,65
Самоа	1,9	47	...	...	11	11	12	1,04	...	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Таиланд	1 814	53	2 339	51	33	31	36	1,16	46	44	47	1,07
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Тонга	0,4	55	0,7 ^y	60 ^y	3	3	4	1,29	6 ^y	5 ^y	8 ^y	1,68 ^y
Тувалу	.	...	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Вануату	0,6	...	1 ^y	36 ^y	4	...	...	...	5 ^y	6 ^y	4 ^y	0,59 ^y
Вьетнам	810	43	1 355 ^z	41 ^z	11	12	9	0,76	...	...	...	...
Ангилья	.	.	0,05	83	.	.	.	.	5	2	8	4,86
Антигуа и Барбуда	.	.	. ^y	. ^y	.	.	.	.	.^y	. ^y	. ^y	. ^y
Аргентина	1 601	62	2 083 ^z	59 ^z	49	37	60	1,63	64 ^z	52 ^z	76 ^z	1,45 ^z
Аруба	1,4	54	2	60	27	25	29	1,19	32	25	39	1,56
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	7	69	...	...	33	20	45	2,28	...	...	...	...
Белиз	...	...	0,7 ^y	70 ^y	...	...	...	...	3 ^y	2 ^y	4 ^y	2,43 ^y
Бермудские Острова	...	...	0,9	71	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	253	...	346 ^y	...	33	...	...	...	41 ^y	...	...	...
Бразилия	2 457	...	4 572 ^z	56 ^z	14	13	16	1,26	25 ^z	22 ^z	29 ^z	1,30 ^z
Британские Виргинские острова ²	0,9	70	1 ^z	69 ^z	60	36	86	2,40	75 ^z	46 ^z	106 ^z	2,28 ^z
Каймановы Острова ⁴	0,4	74	0,6	72	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	451	47	661	49	38	39	36	0,91	47	47	46	1,00
Колумбия	878	52	1 315	51	22	21	23	1,11	31	30	32	1,09
Коста-Рика	59	53	111 ^z	54 ^z	16	15	17	1,17	25 ^z	23 ^z	28 ^z	1,26 ^z
Куба	153	53	682	61	21	19	22	1,19	88	67	110	1,65
Доминика	.	.	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	. ^z
Доминиканская Республика	...	...	294 ^y	61 ^y	...	...	...	...	35 ^y	27 ^y	42 ^y	1,59 ^y
Эквадор	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сальвадор	118	55	125	55	18	16	20	1,24	21	19	23	1,21
Гренада	.	.	. ^z	. ^z	.	.	.	.	.^z	. ^z	. ^z	. ^z
Гватемала	...	...	112*	46*	...	...	...	...	9*	10*	8*	0,82
Гайана	...	...	7	69	...	...	...	...	12	7	16	2,17
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	85	56	123 ^y	59 ^y	14	13	16	1,24	17 ^y	14 ^y	20 ^y	1,41 ^y
Ямайка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мексика	1 838	...	2 447	50	18	19	17	0,91	26	27	25	0,93
Монтсеррат	.	.	.	.	...	...	...	...	.	.	.	.
Нидерландские Антильские о-ва	2	53	...	...	19	18	20	1,11	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	109	61	131	61	41	31	50	1,59	45	35	56	1,61
Парагвай	66	57	156 ^z	52 ^z	13	11	15	1,38	26 ^z	24 ^z	27 ^z	1,13 ^z
Перу	...	...	952	51	...	...	...	...	35	34	36	1,06

Таблица 9А

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО (%)						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ				Страна или территория
Общее число студентов			Процент студентов женского пола на каждой ступени			Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			1999 г.		2006 г.		
2006 г.			2006 г.			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
86 ²	12 ²	1 ²	52 ²	63 ²	43 ²	...	...	4 ^У	53 ^У	Фиджи
78	...	...	47	...	...	0,3	...	0,4 ^У	...	Индонезия
74	24	2	41	61	30	57	43	130	49	Япония
.	.	.	.	.	.	.	.	.^У	. ^У	Кирибати
47	53	.	40	40	.	0,1	14	0,2	28	Лаосская НДР
85	13	2	44	62	25	...	...	12	34	Макао, Китай
59 ²	40 ²	1 ²	59 ²	52 ²	38 ²	4	...	40 ²	...	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федеративн. Штаты)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мьянма
.	.	.	.	.	.	.	.	.^У	. ^У	Науру
71	27	2	59	59	51	7	51	41 ²	50 ²	Новая Зеландия
.	.	.	.	.	.	.	.	.^У	. ^У	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	...	...	...	0,3	32	...	...	Папуа-Новая Гвинея
89	10	0	55	53	61	4	...	5 ²	...	Филиппины
62	37	1	37	38	34	3	38	22	47	Республика Корея
...	...	...	...	...	...	0,1	39	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
.	.	.	.	.	.	.	.	...	...	Соломоновы Острова
83	17	0	52	48	54	2 ¹	55	...	...	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
.	.	.	.	.	.	.	.	.²	. ²	Токелау
30 ^У	42 ^У	28 ^У	34 ^У	95 ^У	36 ^У	...	...	...	...	Тонга
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Тувалу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вануату
67 ²	30 ²	3 ²	47 ²	29 ²	28 ²	0,5	15	2 ²	21 ²	Вьетнам
72	28	.	82	85	.	.	.	—	—	Ангилья
. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	. ^У	.	.	...	...	Антигуа и Барбуда
74 ²	26 ²	0 ²	55 ²	69 ²	56 ²	...	...	...	...	Аргентина
31	69	.	74	54	.	...	...	0,2	59	Аруба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Барбадос
100 ^У	. ^У	. ^У	70 ^У	. ^У	. ^У	...	...	—^У	— ^У	Белиз
.	100	.	.	71	.	...	...	...	...	Бермудские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Боливия
93 ²	5 ²	3 ²	57 ²	36 ²	55 ²	...	...	1 ^У	...	Бразилия
67 ²	33 ²	. ²	75 ²	56 ²	. ²	.	.	. ^У	. ^У	Британские Виргинские острова ²
11	89	.	90	69	.	...	...	0,2	71	Каймановы Острова ⁴
66	33	0	52	44	41	2	...	2 ²	...	Чили
72	27	0	53	47	34	...	...	...	...	Колумбия
...	...	...	...	...	...	...	...	1	...	Коста-Рика
99	.	1	61	.	43	...	...	15	...	Куба
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	.	.	. ^У	. ^У	Доминика
91 ^У	8 ^У	1 ^У	65 ^У	25 ^У	40 ^У	...	...	...	...	Доминиканская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эквадор
87	13	0	55	53	10	...	...	0,6	47	Сальвадор
. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	...	...	.^У	. ^У	Гренада
96*	4*	.*	45*	70*	.*	...	...	...	...	Гватемала
43	57	.	67	70	.	...	...	0,04 ²	51 ²	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
91 ^У	9 ^У	0 ^У	58 ^У	67 ^У	33 ^У	...	...	...	...	Гондурас
...	...	...	...	...	...	0,6	...	...	...	Ямайка
96	3	1	51	43	41	2	...	...	...	Мексика
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерландские Антильские о-ва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Никарагуа
91	9	0	61	58	63	...	...	...	...	Панама
90 ²	10 ²	...	51 ²	66 ²	...	...	...	...	...	Парагвай
60	40	...	47	57	...	...	...	...	...	Перу

Таблица 9А (продолжение)

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ											
	Общее число студентов (тыс.)				Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
	1999 г.		2006 г.		1999 г.				2006 г.			
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	
Сент-Китс и Невис	.	.	. ²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Сент-Люсия	...	...	1,6	85	...	...	...	...	10	3	16	5,46
Сент-Винсент и Гренадины	.	.	. ²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	7,6	57	17 ²	56 ²	6	5	7	1,38	17 ²	10 ²	13 ²	1,28 ²
Острова Теркс и Кайкос	.	.	. ²	. ²	.	.	.	.	.²	. ²	. ²	. ²
Уругвай	91	63	113	62	34	25	44	1,76	46	35	58	1,68
Венесуэла, Б. Р.	...	...	1 381*	...	...	...	...	...	52*	...	...	...
Андорра ²	...	...	0,4	53	...	...	...	...	10	9	11	1,25
Австрия	253	50	253	54	54	52	55	1,05	50	45	55	1,21
Бельгия	352	53	394	55	57	53	61	1,15	63	56	70	1,25
Канада	1 221	56	1 327 ^У	56 ^У	60	52	69	1,34	62 ^У	53 ^У	72 ^У	1,36 ^У
Кипр ²	11	56	21	51	21	19	23	1,25	33	33	34	1,05
Дания	190	56	229	57	56	48	64	1,33	80	67	93	1,39
Финляндия	263	54	309	54	82	74	91	1,23	93	84	103	1,22
Франция ⁵	2 012	54	2 201	55	52	47	58	1,24	56	50	63	1,27
Германия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Греция	388	50	653	51	47	45	49	1,11	95	89	101	1,13
Исландия	8	62	16	64	40	30	50	1,69	73	51	96	1,87
Ирландия	151	54	186	55	46	42	50	1,20	59	52	66	1,27
Израиль	247	58	310	55	48	40	57	1,44	58	51	65	1,29
Италия	1 797	55	2 029	57	47	41	53	1,28	67	56	78	1,38
Люксембург	2,7	52	3	52	11	10	11	1,10	10	10	11	1,12
Мальта	6	51	9 ²	56 ²	20	18	21	1,13	32 ²	27 ²	36 ²	1,35 ²
Монако	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Нидерланды	470	49	580	51	49	49	50	1,01	60	58	62	1,08
Норвегия	187	57	215	60	66	55	77	1,40	78	61	94	1,54
Португалия	357	56	367	55	45	39	51	1,30	55	48	61	1,28
Сан-Марино	...	.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	1 787	53	1 789	54	57	52	62	1,18	67	61	74	1,23
Швеция	335	58	423	60	64	53	75	1,41	79	62	96	1,55
Швейцария	156	42	205	47	36	41	30	0,73	46	48	43	0,90
Соединенное Королевство	2 081	53	2 336	57	60	55	64	1,16	59	50	69	1,40
Соединенные Штаты	13 769	56	17 487	57	73	63	83	1,31	82	68	96	1,41
Афганистан	...	...	28 ^У	20 ^У	...	...	...	...	1 ^У	2 ^У	1 ^У	0,28 ^У
Бангладеш	709	32	912 ²	33 ²	5	7	4	0,51	6 ²	8 ²	4 ²	0,53 ²
Бутан	1,5	36	4	33	3	3	2	0,58	6	7	4	0,59
Индия	...	...	12 853	40	...	...	...	...	12	14	10	0,72
Иран, Исламская Республика	1 308	43	2 399	52	19	21	17	0,80	27	25	28	1,11
Мальдивские Острова	.	.	—	—	.	.	.	.	—	—	—	—
Непал	...	...	147 ^У	28 ^У	...	...	...	...	6 ^У	8 ^У	3 ^У	0,40 ^У
Пакистан	...	...	820	45	...	...	...	...	5	5	4	0,85
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ангола	8	39	48 ²	...	0,6	0,7	0,5	0,63	3 ²	...	...	...
Бенин	19	20	43	...	3	5	1	0,25	5	...	...	...
Ботсвана	5,5	44	11 ²	50 ²	3	3	3	0,79	5 ²	5 ²	5 ²	1,00 ²
Буркина-Фасо	10	23	30	31	0,9	1,4	0,4	0,30	2	3	1	0,46
Бурунди	5	30	17	31	1,0	1,4	0,6	0,41	2	3	1	0,43
Камерун	67	...	120	42	5	...	...	...	7	8	6	0,72
Кабо-Верде	0,7	...	4,6	52	2	...	...	...	8	8	8	1,09
Центральноафриканская Респ.	6	16	4	22	2	3	0,6	0,18	1	2	0,5	0,28
Чад	...	...	10 ²	13 ²	...	...	...	...	1 ²	2 ²	0,3 ²	0,14 ²
Коморские Острова	0,6	43	1,8 ^У	43 ^У	1,0	1,1	0,9	0,75	2 ^У	3 ^У	2 ^У	0,77 ^У
Конго	11	21	...	...	4	6	1	0,26	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	97	26	...	...	6	9	3	0,36	...	...	...	...
Демократическая Респ. Конго	60	...	...	...	1	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9А

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО (%)						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ				Страна или территория
Общее число студентов			Процент студентов женского пола на каждой ступени			Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в				
2006 г.			2006 г.			1999 г.		2006 г.		
Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.y	.y	Сент-Китс и Невис
75	25	.	91	64	.	...	...	0,1	33	Сент-Люсия
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.z	.z	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Суринам
51z	34z	...	60z	48z	...	1	46	1,0y	55y	Тринидад и Тобаго
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.	.	.y	.y	Острова Теркс и Кайкос
...	...	0	...	...	40	0,9	...	...	...	Уругвай
64*	36*	...	...	...	...	...	...	2y	...	Венесуэла, Б. Р.
40	60	.	59	49	.	...	...	...	...	Андорра ²
84	9	7	53	68	46	30	49	39	53	Австрия
46	52	2	51	58	41	36	48	25	...	Бельгия
73y	24y	3y	58y	52y	46y	115	...	...	...	Канада
22	76	1	73	44	49	2	39	5	24	Кипр ²
85	12	2	59	46	46	12	61	12	59	Дания
93	0	7	54	16	52	5	41	12	43	Финляндия
72	24	3	56	56	46	131±	...	248	49	Франция ⁵
...	...	...	48	61	...	178	46	260 ²	50 ²	Германия
59	37	3	53	48	44	...	...	17	...	Греция
97	2	1	65	39	58	0,2	72	0,7	64	Исландия
68	29	3	58	49	48	7e0	51	13	51	Ирландия
79	18	3	55	55	52	...	...	...	...	Израиль
97	1	2	57	60	52	23	50	49	58	Италия
68	...	...	...	...	...	0,7j	...	1	...	Люксембург
85z	14z	1z	56z	57z	30z	0,3j	53	0,6z	57z	Мальта
.	.	.	.	.	.	.	.	.y	.y	Монако
99	.	1	51	.	41	14	46	27	56	Нидерланды
97	1	2	60	57	46	9	53	14	58	Норвегия
93	1	6	55	57	56	...	...	17	49	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
82	13	4	54	51	51	33	51	18	54	Испания
90	5	5	61	50	49	24	45	21	48	Швеция
74	17	8	49	42	40	25	44	28	47	Швейцария
74	22	4	55	66	45	233	47	330	48	Соединенное Королевство
77	21	2	57	60	52	452	42	585	...	Соединенные Штаты
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
91z	9z	0z	35z	20z	28z	...	...	1z	...	Бангладеш
100	—	.	33	—	.	...	...	—	—	Бутан
100	—	0	40	—	40	...	...	8y	...	Индия
69	30	1	56	43	28	...	...	3	28	Иран, Исламская Республика
—	—	—	—	—	—	.	.	...	...	Мальдивские Острова
99y	.y	1y	28y	.y	23y	...	...	...	...	Непал
94	5	1	45	45	27	...	...	...	...	Пакистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Шри-Ланка
100z	.z	—z	...	...	...	...	...	...	...	Ангола
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бенин
94z	6z	—z	52z	16z	—z	...	...	0,7z	...	Ботсвана
70	30	—	33	27	—	...	...	0,9z	38z	Буркина-Фасо
35	64	0	39	26	19	0,1	...	...	...	Бурунди
87	12	2	...	...	...	...	...	2	...	Камерун
100	.	—	52	.	—	...	...	...	...	Кабо-Верде
77	23	.	20	30	.	...	...	0,5	9	Центральнаяафриканская Респ.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Чад
68y	32y	.y	39y	52y	.y	.	.	...	...	Коморские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	0,1y	...	Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократическая Респ. Конго

Таблица 9А (продолжение)

Страна или территория	ОХВАТ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ											
	Общее число студентов (тыс.)				Брутто-коэффициент охвата (БКО) высшим образованием (%)							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в							
	1999 г.		2006 г.		1999 г.				2006 г.			
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	В целом	Мужчины	Женщины	ИГП (Ж/М)	
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	4,0	14	5 ^У	13 ^У	1,0	1,7	0,3	0,16	1 ^У	2 ^У	0,3 ^У	0,15 ^У
Эфиопия	52	19	210	25	0,9	1,4	0,3	0,23	3	4	1	0,34
Габон	7,5	36	...	...	7	9	5	0,54	...	...	...	...
Гамбия	1,2	23	1,5 ^У	19 ^У	1	2	0,5	0,30	1 ^У	2 ^У	0,4 ^У	0,24 ^У
Гана	...	...	140	34	...	...	...	...	6	8	4	0,54
Гвинея	...	...	43	21	...	...	...	...	5	8	2	0,28
Гвинея-Бисау	0,5	16	...	...	0,4	0,7	0,1	0,18	...	...	...	...
Кения	...	...	103 ^У	38 ^У	...	...	...	...	3 ^У	3 ^У	2 ^У	0,60 ^У
Лесото	4	64	9	55	2	2	3	1,65	4	3	4	1,19
Либерия	21	19	...	...	8	13	3	0,24	...	...	...	...
Мадагаскар	31	46	50	47	2	2	2	0,84	3	3	3	0,87
Малави	3	28	5 ^У	35 ^У	0,3	0,4	0,2	0,37	0,4 ^У	0,5 ^У	0,3 ^У	0,55 ^У
Мали	19	32	33 ²	37 ²	2	3	1	0,45	3 ²	4 ²	2 ²	0,45 ²
Маврикий	7,6	46	17	53	7	7	6	0,88	17	16	18	1,15
Мозамбик	10	...	28 ²	33 ²	0,6	...	...	...	1 ²	2 ²	1 ²	0,49 ²
Намибия	...	...	13	47	...	...	...	...	6	6	5	0,88
Нигер	...	...	11	27	...	...	...	...	1	2	0,5	0,29
Нигерия	699	43	1 392 ²	41 ²	6	7	5	0,76	10 ²	12 ²	8 ²	0,69 ²
Руанда	6	...	26 ²	39 ²	1	...	...	...	3 ²	3 ²	2 ²	0,62 ²
Сан-Томе и Принсипи	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Сенегал	29	...	59 ^{*,2}	...	3	...	...	...	6 ^{*,2}	...	...	...
Сейшельские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	633	54	741	55	14	13	15	1,16	15	14	17	1,24
Свазиленд	5	48	6	50	5	5	4	0,86	4	4	4	0,98
Того	15	17	...	...	3	5	1	0,21	...	...	...	...
Уганда	41	35	88 ^У	38 ^У	2	2	1	0,53	3 ^У	4 ^У	3 ^У	0,62 ^У
Объединенная Респ. Танзания	19	21	55	32	0,6	1,0	0,3	0,27	1	2	1	0,48
Замбия	23	32	...	...	2	3	1	0,46	...	...	...	...
Зимбабве	43	...	...	...	3	...	...	...	...	...	...	...

Весь мир	92 272	48	143 723	50	18	18	17	0,96	25	24	25	1,06
Страны с переходной экономикой	8 684	54	14 432	56	39	35	42	1,20	57	50	64	1,29
Развитые страны	36 358	53	43 961	55	55	51	60	1,19	67	58	75	1,28
Развивающиеся страны	47 229	43	85 331	47	11	12	10	0,78	17	18	17	0,93
Арабские государства	5 165	42	7 038	49	19	22	16	0,74	22	22	22	1,00
Центральная и Восточная Европа	12 421	53	20 125	55	38	35	41	1,18	60	53	66	1,25
Центральная Азия	1 223	48	1 974	52	18	19	18	0,93	25	24	26	1,10
Восточная Азия и Тихий океан	22 674	42	43 621	47	14	16	12	0,75	25	25	24	0,94
Восточная Азия	21 635	41	42 313	47	13	15	11	0,73	24	25	23	0,94
Тихий океан	1 039	55	1 308	55	47	42	52	1,24	52	45	59	1,31
Лат. Америка и Карибский бассейн	10 664	53	16 247	54	21	20	23	1,12	31	29	34	1,16
Карибский бассейн	81	57	107	63	6	5	6	1,30	6	5	8	1,69
Латинская Америка	10 583	53	16 140	53	22	21	23	1,12	32	30	34	1,15
Сев. Америка и Зап. Европа	28 230	54	33 742	56	61	55	68	1,23	70	60	80	1,33
Южная и Западная Азия	9 758	37	17 253	41	7	9	6	0,64	11	12	9	0,76
Страны Африки к югу от Сахары	2 136	40	3 723	40	4	4	3	0,67	5	6	4	0,67

1. Данные включены в ступень 5А МСКО.

2. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

3. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

4. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

5. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

(eo) Только полный учебный день.

(i) Данные относятся только к ступеням 5А и 6 МСКО.

(v) Данные не включают ступень 6 МСКО.

± Частичные данные.

Таблица 9А

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПО СТУПЕНЯМ МСКО (%)						ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ				Страна или территория
Общее число студентов			Процент студентов женского пола на каждой ступени			Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			1999 г.		2006 г.		
2006 г.			2006 г.			В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6	Ступень 5А	Ступень 5В	Ступень 6					
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
77У	23У	.У	12У	16У	.У	0,1	16	...	...	Эритрея
100	.	0	25	.	2	...	...	...	...	Эфиопия
...	...	...	...	...	...	0,4	...	...	...	Габон
100У	.У	.У	19У	.У	.У	...	...	—У	—У	Гамбия
73	26	0	35	33	26	...	...	2	52	Гана
...	...	...	...	...	...	...	...	0,9	26	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
66У	34У	—У	35У	43У	—У	...	...	...	...	Кения
79	21	.	51	70	.	1	46	0,1	...	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
76	19	5	47	45	42	1	...	1	23	Мадагаскар
100У	.У	.У	35У	.У	.У	...	...	...	...	Малави
<i>95^z</i>	<i>5^z</i>	<i>.^z</i>	<i>31^z</i>	<i>51^z</i>	<i>.^z</i>	1	...	...	...	Мали
56	43	1	53	54	38	...	...	0,1У	53У	Маврикий
100 ^z	. ^z	. ^z	33 ^z	. ^z	. ^z	...	...	...	...	Мозамбик
61	39	0	43	52	45	...	...	0,2	...	Намибия
80	20	—	22	45	—	...	...	0,2 ^z	25 ^z	Нигер
52 ^z	47 ^z	1 ^z	36 ^z	46 ^z	24 ^z	...	...	...	...	Нигерия
<i>65^z</i>	<i>35^z</i>	<i>.^z</i>	<i>41^z</i>	<i>35^z</i>	<i>.^z</i>	0,1	...	...	...	Руанда
.	.	.	.	.	.	.	.	.^z	. ^z	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	...	...	...	1	...	...	...	Сенегал
.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	Сейшельские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
62	36	1	55	56	42	...	...	54	48	Южная Африка
99	.	1	50	.	50	0,1	...	0,1	...	Свазиленд
...	...	...	...	...	...	0,5	33	...	...	Того
62У	36У	2У	41У	35У	37У	...	...	...	...	Уганда
...	...	...	...	...	...	...	...	0,3У	20У	Объединенная Респ. Танзания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Зимбабве
78	...	...	52	39	22	...	...	...	...	Весь мир
99	.	1	55	.	37	...	...	...	...	Страны с переходной экономикой
82	13	4	56	57	30	...	...	...	...	Развитые страны
75	22	3	45	57	13	...	...	...	...	Развивающиеся страны
84	15	1	53	47	31	...	...	...	...	Арабские государства
84	12	4	58	55	58	...	...	...	...	Центральная и Восточная Европа
99	—	1	54	—	53	...	...	...	...	Центральная Азия
62	37	1	40	51	15	...	...	...	...	Восточная Азия и Тихий океан
74	24	2	47	29	28	...	...	...	...	Восточная Азия
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Тихий океан
66	33	0	55	53	10	...	...	...	...	Лат. Америка и Карибский бассейн
.	.	.	.	.	.	...	...	...	...	Карибский бассейн
90	10	0	55	53	10	...	...	...	...	Латинская Америка
78	19	3	55	61	45	...	...	...	...	Сев. Америка и Зап. Европа
94	5	1	35	20	28	...	...	...	...	Южная и Западная Азия
76	21	2	36	23	12	...	...	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИО.
 Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
 (у) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.
 (*) Национальная оценка.

Таблица 9В

Высшее образование: распределение студентов по областям обучения и доля учащихся женского пола в каждой области, учебный год, закончившийся в 2006 г.

Страна или территория	Общее число студентов (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	Услуги	Неизвестные или неуточненные
Арабские государства											
Алжир	818	55	1,7	17,5	38,9	8,3	9,9	2,2	6,6	1,0	14,0
Бахрейн	18	68	2,1	8,8	51,8	9,2	8,6	.	7,0	3,0	9,6
Джибути	1,9	40	.	23,3	43,9	22,6	5,9	.	.	4,3	—
Египет	2 594 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	425 ²	36 ²	20,1 ^У	10,7 ^У	21,3 ^У	5,2 ^У	19,0 ^У	4,0 ^У	8,1 ^У	11,8 ^У	— ^У
Иордания	220	52	14,2	15,6	26,0	9,8	12,5	1,7	12,8	0,4	7,1
Кувейт	38	65	27,8	...	...	...	...	.	...	.	4,5
Ливан	173	53	3,4	16,2	44,5	12,8	11,6	0,3	9,5	1,0	0,6
Ливийская Араб. Джамахирия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	10	26	3,6 ²	13,0 ²	19,8 ²	6,2 ²	— ²	— ²	— ²	— ²	57,4 ²
Марокко	385	45	1,3	17,6	53,0	16,2	5,6	0,6	4,4	1,1	0,2
Оман	68	50	29,7 ²	8,3 ²	20,5 ²	10,7 ²	9,3 ²	0,2 ²	3,1 ²	— ²	18,2 ²
Палестинские А.Т.	169	54	34,5	10,7	31,7	9,6	6,6	0,6	6,1	0,2	0,0
Катар	10	68	12,6 ^У	6,4 ^У	48,3 ^У	14,5 ^У	4,7 ^У	0,2 ^У	3,9 ^У	— ^У	9,3 ^У
Саудовская Аравия	615	59	23,8 ²	32,4 ²	14,6 ²	14,1 ²	3,3 ²	0,4 ²	5,2 ²	0,1 ²	6,1 ²
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тунис	325	58	1,0	20,0	17,5	14,8	10,7	2,7	7,7	12,9	12,6
Объед. Арабские Эмираты	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Йемен	209	26	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа											
Албания	53 ^У	62 ^У	16,6 ^У	13,0 ^У	40,2 ^У	4,2 ^У	8,0 ^У	7,6 ^У	8,0 ^У	1,7 ^У	— ^У
Беларусь	544	57	12,8	5,5	38,6	2,4	25,4	7,9	4,0	3,3	—
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	243	53	7,0	7,9	42,5	5,0	21,0	2,5	6,4	7,6	...
Хорватия	137	54	4,3	9,9	40,5	7,4	16,3	3,8	7,5	10,2	...
Чешская Республика	338	54	14,7 ²	9,5 ²	28,1 ²	9,5 ²	19,7 ²	3,8 ²	9,8 ²	4,5 ²	0,5 ²
Эстония	68	62	7,6	11,6	39,0	10,0	12,3	2,5	8,5	8,5	...
Венгрия	439	58	13,4	8,0	41,6	5,2	12,4	2,9	8,2	8,3	...
Латвия	131	63	12,2	7,0	54,2	5,2	10,0	1,2	5,2	4,9	...
Литва	199	60	12,3	7,0	41,8	6,1	18,0	2,3	9,2	3,4	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	2 146	57	14,5	9,2	40,9	9,7	12,6	2,2	5,7	5,4	...
Республика Молдова	144	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Румыния	835	55	2,3	10,5	50,0	4,7	18,2	2,9	5,7	3,0	2,8
Российская Федерация	9 167	57	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	198	58	16,5	6,0	28,3	9,0	16,4	2,8	15,2	5,8	—
Словения	115	58	8,8	7,5	43,5	5,4	15,6	3,1	7,4	8,7	...
бывшая ю. Респ. Македония	49 ²	57 ²	13,3 ²	10,9 ²	32,8 ²	7,4 ²	18,1 ²	4,0 ²	9,0 ²	4,5 ²	— ²
Турция	2 343	42	12,3	6,9	47,4	7,5	13,3	3,5	5,6	3,5	—
Украина	2 740	54*	8,9	5,1	42,2	4,1	22,1	4,6	5,3	6,0	1,7
Центральная Азия											
Армения	99	55	19,6	4,6	27,1	0,2	6,2	3,2	6,9	3,4	28,8
Азербайджан	132	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Грузия	145	52	2,8	39,1	30,3	4,6	7,4	3,2	9,4	3,2	0,0
Казахстан	773	58	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	233	56	23,9	12,8	34,5	8,1	9,7	1,1	3,3	6,7	0,0
Монголия	138	61	9,3	11,8	39,4	6,5	16,3	2,9	7,8	5,0	1,0
Таджикистан	133	27	7,0	31,2	26,4	13,3	14,4	2,7	3,5	1,5	—
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	289	41	32,8	12,0	21,0	5,8	15,3	3,8	7,0	2,2	—
Восточная Азия и Тихий океан											
Австралия	1 040	55	9,0	11,7	37,9	10,6	10,4	1,4	15,4	3,5	...
Бруней-Даруссалам	5	66	51,8	9,3	13,9	6,8	6,6	.	6,8	.	4,9
Камбоджа	76	33	14,6	0,9	52,6	12,2	3,6	3,4	6,0	—	6,7
Китай	23 361	47	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0
Острова Кука	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 9В

ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ СТУДЕНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА В КАЖДОЙ ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ										Страна или территория
Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Услуги	Неизвестные или неуточненные		
Арабские государства										
70	74	58	57	31	47	59	26	38		Алжир
51	83	70	75	21	.	85	69	72		Бахрейн
.	48	47	22	21	.	.	49	—		Джибути
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Египет
50 ^У	38 ^У	33 ^У	51 ^У	19 ^У	30 ^У	41 ^У	37 ^У	— ^У		Ирак
84	66	40	41	27	55	47	54	65		Иордания
80	...	...	...	...	.	...	.	64		Кувейт
95	66	52	49	21	48	66	50	60		Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Ливийская Араб. Джамахирия
17 ²	24 ²	26 ²	21 ²	— ²	— ²	— ²	— ²	25 ²		Мавритания
41	47	47	40	27	32	66	47	1		Марокко
69 ²	60 ²	41 ²	53 ²	20 ²	25 ²	67 ²	— ²	40 ²		Оман
70	66	40	46	28	18	57	31	40		Палестинские А.Т.
89 ^У	73 ^У	65 ^У	75 ^У	16 ^У	— ^У	100 ^У	— ^У	94 ^У		Катар
71 ²	64 ²	43 ²	60 ²	15 ²	0 ²	44 ²	27 ²	45 ²		Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Судан
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Сирийская Арабская Респ.
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Тунис
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Объед. Арабские Эмираты
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Йемен
Центральная и Восточная Европа										
82 ^У	71 ^У	60 ^У	74 ^У	26 ^У	39 ^У	74 ^У	21 ^У	— ^У		Албания
78	75	70	51	29	30	81	42	—		Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Босния и Герцеговина
68	63	60	49	32	43	67	47	...		Болгария
92	71	64	42	25	45	74	26	...		Хорватия
74 ²	63 ²	60 ²	36 ²	21 ²	54 ²	75 ²	38 ²	11 ²		Чешская Республика
90	75	65	39	27	53	89	51	...		Эстония
73	66	65	31	19	45	76	59	...		Венгрия
85	77	67	30	21	49	86	52	...		Латвия
78	73	68	34	25	47	84	43	...		Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Черногория
73	70	62	37	27	53	73	49	...		Польша
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Республика Молдова
75	69	62	54	30	37	67	46	47		Румыния
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Сербия
75	59	63	36	29	40	81	44	—		Словакия
80	73	66	33	24	55	80	47	...		Словения
74 ²	68 ²	60 ²	55 ²	32 ²	34 ²	74 ²	38 ²	— ²		бывшая ю. Респ. Македония
53	46	45	40	19	44	61	31	—		Турция
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Украина
Центральная Азия										
94	55	48	27	30	30	36	13	52		Армения
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Азербайджан
55	62	44	57	28	33	75	13	22		Грузия
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Казахстан
83	60	53	48	29	21	50	20	—		Кыргызстан
77	71	64	47	39	61	80	36	53		Монголия
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Туркменистан
57	63	24	56	12	15	46	30	—		Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан										
74	63	54	35	21	53	76	52 ²	67 ²		Австралия
71	59	63	58	37	.	78	.	75		Бруней-Даруссалам
39	29	40	14	6	24	35	—	10		Камбоджа
...	...	...	...	...	...	...	...	47		Китай
.	.	.	.	.	.	.	.	.		Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...		Корейская НДР

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	Общее число студентов (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	Услуги	Неизвестные или неуточненные	
Фиджи	13 ²	53 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Индонезия	3 657	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Япония	4 085	46	7,2	15,8	29,3	2,9	16,1	2,1	12,2	5,7	8,7	...
Кирибати	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Лаосская НДР	57	40	21,6	14,2	15,3	1,9	7,7	6,8	2,0	2,8	27,7	...
Макао, Китай	23	46	4,3	6,9	69,3	3,7	2,2	—	5,4	8,3	—	...
Малайзия	697 ²	56 ²	13,2 ²	9,8 ²	27,1 ²	19,4 ²	18,4 ²	2,9 ²	6,7 ²	2,5 ²	— ²	...
Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Шт.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Науру	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Новая Зеландия	238	59	10,2	17,5	34,8	13,9	6,6	1,0	12,6	2,7	0,7	...
Ниуэ	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	2 484	54	16,9 ^У	3,2 ^У	28,0 ^У	11,8 ^У	15,5 ^У	3,2 ^У	13,2 ^У	0,7 ^У	7,3 ^У	...
Республика Корея	3 204	37	6,3	18,3	21,6	8,6	28,9	1,3	8,8	6,2	—	...
Самоа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Таиланд	2 339	51	...	...	...	...	...	...	...	...	100,0	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Тонга	0,7 ^У	60 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Вануату	1,0 ^У	36 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вьетнам	1 355 ²	41 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	0,05	83	40,4	.	59,6	.	.	.	.	.	.	.
Антигуа и Барбуда	. ^У	. ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	2 083 ²	59 ²	10,7 ²	12,5 ²	39,6 ²	10,0 ²	8,1 ²	3,5 ²	12,6 ²	2,9 ²	0,2 ²	...
Аруба	2,1	60	17,9	.	44,2	.	19,5	.	18,5	.	.	...
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Белиз	0,7 ^У	70 ^У	25,3 ^У	3,7 ^У	29,4 ^У	9,1 ^У	0,1 ^У	— ^У	8,9 ^У	— ^У	23,4 ^У	...
Бермудские Острова	0,9	71	4,1	9,3	33,0	12,5	6,0	—	7,7	3,3	24,3	...
Боливия	346 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бразилия	4 572 ²	56 ²	19,8 ²	3,4 ²	40,5 ²	8,3 ²	7,5 ²	2,1 ²	13,6 ²	2,1 ²	2,7 ²	...
Британские Виргинские о-ва	1,2 ²	69 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Каймановы Острова	0,6	72	.	.	81,0	16,4	.	.	.	.	2,6	...
Чили	661	49	13,8	7,7	25,7	8,0	18,5	4,5	14,8	7,1	...	...
Колумбия	1 315	51	8,8	4,2	42,8	3,3	32,3	—	8,5	—	—	...
Коста-Рика	111 ²	54 ²	26,5 ^У	4,0 ^У	25,7 ^У	8,5 ^У	14,9 ^У	3,0 ^У	11,1 ^У	3,3 ^У	3,0 ^У	...
Куба	682	61	16,6	1,3	24,0	2,5	2,1	1,0	17,3	6,7	28,5	...
Доминика	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	294 ^У	61 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эквадор	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сальвадор	125	55	8,3	4,4	47,1	11,2	11,9	1,1	16,0	0,0	—	...
Гренада	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	...
Гватемала	112*	46*	13,1*	0,7*	46,0*	2,3*	18,6*	2,9*	7,0*	—*	9,4*	...
Гайана	7	69	30,5	2,9	41,7	9,9	6,5	2,2	4,9	0,8	0,7	...
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	123 ^У	59 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мексика	2 447	50	10,6	4,3	39,6	12,6	18,6	2,5	8,4	2,8	...	...
Монтсеррат	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	...
Нидерланд. Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Панама	131	61	14,9	9,8	39,6	8,0	11,2	1,1	8,0	6,9	0,5	...
Парагвай	156 ²	52 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Перу	952	51	10,3	...	5,9	6,7	0,6	1,2	9,0	...	66,3	...
Сент-Китс и Невис	. ²	. ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	1,6	85	15,5	0,3	19,1	0,1	.	.	.	.	37,8	...

Таблица 9В

ПРОЦЕНТАЯ 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	Услуги	Неизвестные или неуточненные	Страна или территория
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Фиджи
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Индонезия
70	67	35	25	12	39	60	80	49	Япония
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Кирибати
49	41	38	40	11	24	57	22	46	Лаосская НДР
63	74	40	14	14	—	74	66	—	Макао, Китай
61 ^z	55 ^z	60 ^z	56 ^z	39 ^z	79 ^z	66 ^z	70 ^z	— ^z	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федеративн. Шт.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мьянма
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Науру
82	64	56	43	25	58	80	48 ^z	63	Новая Зеландия
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Филиппины
70	56	36	29	16	32	63	31	—	Республика Корея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Соломоновы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	51	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Токелау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тонга
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Тувалу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вануату
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн									
89	.	79	.	.	.	.	.	.	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
81 ^z	65 ^z	58 ^z	47 ^z	31 ^z	42 ^z	68 ^z	57 ^z	54 ^z	Аргентина
79	.	63	.	12	.	87	.	.	Аруба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Барбадос
...	...	...	...	—^y	— ^y	...	— ^y	...	Белиз
89	72	78	59	4	—	93	62	75	Бермудские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Боливия
74 ^z	60 ^z	52 ^z	34 ^z	26 ^z	40 ^z	71 ^z	66 ^z	54 ^z	Бразилия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Британские Виргинские о-ва
.	.	74	60	.	.	.	.	80	Каймановы Острова
69	50	52	32	24	47	69	46	...	Чили
66	45	57	49	37	—	71	—	—	Колумбия
73 ^y	57 ^y	57 ^y	35 ^y	29 ^y	41 ^y	55 ^y	50 ^y	61 ^y	Коста-Рика
71	65	66	45	25	31	78	30	52	Куба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Доминика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Доминиканская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эквадор
75	54	57	37	25	36	73	59	—	Сальвадор
.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	.. ^z	Гренада
56*	68*	51*	61*	25*	17*	59*	—	43*	Гватемала
85	75	71	44	16	36	73	68	73	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гондурас
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ямайка
71	56	57	40	25	37	64	59	...	Мексика
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланд. Антильские о-ва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Никарагуа
77	60	65	46	31	24	76	58	58	Панама
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Парагвай
63	...	55	42	19	30	80	...	46	Перу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сент-Китс и Невис
84	100	75	—	.	.	.	.	67	Сент-Люсия

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	Общее число студентов (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	Услуги	Неизвестные или неуточненные		
Сент-Винсент и Гренадины	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2	.2
Суринам
Тринидад и Тобаго	17 ²	56 ²	4,9 ^У	8,4 ^У	26,7 ^У	13,7 ^У	22,6 ^У	3,6 ^У	9,9 ^У	4,2 ^У	5,9 ^У	...	
Острова Теркс и Кайкос	.2	.2	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	
Уругвай	113	62	20,2 ²	4,5 ²	40,0 ²	5,3 ²	11,1 ²	2,9 ²	11,5 ²	0,6 ²	3,6 ²	...	
Венесуэла, Б. Р.	1 381*	...	...	...	...	...	...	...	1,7*	...	98,3*	...
Северная Америка и Западная Европа													
Андорра	0,4	53	—	6,7	55,1	24,7	—	—	13,5	—	—	...	
Австрия	253	54	12,8	14,9	35,0	12,4	11,8	1,6	9,4	2,1	...	...
Бельгия	394	55	10,2	10,5	27,5	6,9	10,6	2,5	22,1	1,5	...	...
Канада	1 327 ^У	56 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кипр	21	51	9,4	8,5	47,4	12,7	6,1	0,1	6,6	9,2	...	...
Дания	229	57	11,4	15,0	29,5	8,0	10,1	1,5	22,2	2,3	—	...	
Финляндия	309	54	5,3	14,5	22,5	11,4	25,9	2,2	13,3	4,8	...	...
Франция ¹	2 201	55	3,1	16,5	34,5	12,3	11,5	1,0	14,2	3,5	...	...
Германия	...	...	7,3	15,6	27,4	15,2	15,7	1,4	14,7	2,5	...	...
Греция	653	51	6,5 ²	11,6 ²	31,9 ²	15,7 ²	16,5 ²	5,9 ²	6,9 ²	5,0 ²	— ²	...	
Исландия	16	64	17,4	14,8	38,0	8,0	7,3	0,5	12,4	1,5	...	...
Ирландия	186	55	5,3	15,7	23,1	11,6	10,4	1,2	12,8	4,5	...	...
Израиль	310	55	13,8	11,1	38,7	9,6	17,9	0,6	7,2	.	...	...
Италия	2 029	57	6,4	15,5	36,5	7,9	15,6	2,3	12,5	2,6	...	...
Люксембург	3	52	22,7	8,2	45,2	8,4	15,0	...	0,4	...	...	...
Мальта	9 ²	56 ²	15,7 ²	13,5 ²	41,6 ²	5,9 ²	7,8 ²	0,8 ²	14,5 ²	0,2 ²	...	...
Монако	.	.	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	.У	
Нидерланды	580	51	14,6	8,3	37,5	6,6	8,2	1,2	16,2	5,8	1,8	...	
Норвегия	215	60	14,7 ²	11,5 ²	32,2 ²	9,4 ²	6,9 ²	0,9 ²	19,0 ²	3,8 ²	1,6 ²	...	
Португалия	367	55	7,2	8,6	31,5	7,3	21,9	1,9	16,0	5,6	...	...
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	1 789	54	9,2	10,4	31,9	11,4	17,8	3,4	9,9	5,6	0,5	...	
Швеция	423	60	15,2	12,6	26,2	9,7	16,3	0,9	17,2	1,8	0,2	...	
Швейцария	205	47	10,3	13,0	37,1	10,7	13,4	1,2	10,2	3,8	...	...
Соединенное Королевство	2 336	57	8,9	17,0	27,0	13,7	8,2	0,9	18,8	0,7	4,9	...	
Соединенные Штаты	17 487	57	9,4	10,6	27,3	8,9	6,7	0,6	13,9	5,1	...	...
Южная и Западная Азия													
Афганистан	28 ^У	20 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	912 ²	33 ²	2,7 ²	24,2 ²	33,9 ²	15,5 ²	5,0 ²	0,9 ²	2,4 ²	0,2 ²	15,1 ²	...	
Бутан	4	33	38,3	17,4	14,8	3,2	14,4	6,1	5,8	—	—	...	
Индия	12 853	40	1,3 ²	36,0 ²	13,5 ²	14,3 ²	5,9 ²	— ²	2,2 ²	— ²	26,8 ²	...	
Иран, Исламская Республика	2 399	52	6,5	12,3	26,9	11,0	30,3	5,3	5,6	2,0	—	...	
Мальдивские Острова	—	—	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Непал	147 ^У	28 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Пакистан	820	45	4,6	11,5	18,3	4,6	5,6	1,5	7,5	.	46,3	...	
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары													
Ангола	48 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	43	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ботсвана	11 ²	50 ²	21,4 ²	25,7 ²	24,8 ²	11,8 ²	5,5 ²	— ²	— ²	0,3 ²	10,6 ²	...	
Буркина-Фасо	30	31	1,4	11,5	53,2	19,9	5,6	—	8,2	0,2	—	...	
Бурунди	17	31	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Камерун	120	42	0,9	7,7	64,5	19,7	4,9	0,6	1,3	0,4	0,1	...	
Кабо-Верде	5	52	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральноафрик. Респ.	4	22	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	10 ²	13 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Коморские Острова	2 ^У	43 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кот-д'Ивуар	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Демократическая Респ. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Эритрея	5 ^У	13 ^У	21,9 ^У	1,8 ^У	23,7 ^У	9,3 ^У	27,9 ^У	9,0 ^У	6,5 ^У	— ^У	— ^У	...	
Эфиопия	210	25	26,8	2,9	36,9	7,0	8,0	8,5	9,1	.	0,8	...	

Таблица 9В

ПРОЦЕНТАЯ ДОЛЯ СТУДЕНТОВ ЖЕНСКОГО ПОЛА В КАЖДОЙ ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ										Страна или территория
Образование	Гуманитарные науки и искусство	Социальные науки, бизнес, право	Наука	Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли	Сельское хозяйство	Здравоохранение и социальное обеспечение	Услуги	Неизвестные или неуточненные		
.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	.z	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Суринам
69 ^y	78 ^y	70 ^y	51 ^y	21 ^y	55 ^y	64 ^y	66 ^y	67 ^y	67 ^y	Тринидад и Тобаго
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Острова Теркс и Кайкос
78 ^z	67 ^z	63 ^z	49 ^z	36 ^z	41 ^z	72 ^z	12 ^z	62 ^z	62 ^z	Уругвай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа										
—	78	63	11	—	—	78	—	—	—	Андорра
75	66	55	34	21	61	67	51	...	...	Австрия
73	56	53	32	24	51	72	45	...	...	Бельгия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Канада
88	76	48	36	14	—	69	39	...	...	Кипр
71	62	50	33	33	52	80	22	—	—	Дания
81	71	63	40	19	51	84	70	...	...	Финляндия
75	69	61	36	23	41	71	40	...	...	Франция ¹
69	66	49	35	18	47	74	51	...	...	Германия
70 ^z	73 ^z	55 ^z	39 ^z	28 ^z	44 ^z	74 ^z	44 ^z	— ^z	— ^z	Греция
83	66	59	38	32	43	87	82	...	...	Исландия
78	64	56	42	16	45	79	48	...	...	Ирландия
83	62	56	40	27	56	76	.	...	...	Израиль
87	72	57	50	28	45	66	48	...	...	Италия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Люксембург
72 ^z	57 ^z	56 ^z	35 ^z	28 ^z	31 ^z	67 ^z	33 ^z	...	...	Мальта
.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	.y	Монако
74	54	47	16	15	50	74	49	41	41	Нидерланды
75 ^z	62 ^z	56 ^z	32 ^z	24 ^z	57 ^z	81 ^z	49 ^z	59 ^z	59 ^z	Норвегия
82	61	59	49	26	56	77	49	...	...	Португалия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
78	61	59	34	28	54	76	57	45	45	Испания
76	62	61	43	28	60	81	59	74	74	Швеция
71	59	46	29	15	49	69	51	...	...	Швейцария
74	62	55	37	20	61	78	65	62	62	Соединенное Королевство
79	58	56	39	16	50	80	53	...	...	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
36 ^z	41 ^z	33 ^z	26 ^z	15 ^z	17 ^z	38 ^z	33 ^z	36 ^z	36 ^z	Бангладеш
36	37	33	32	20	20	45	—	—	—	Бутан
44 ^z	44 ^z	36 ^z	40 ^z	24 ^z	— ^z	35 ^z	— ^z	38 ^z	38 ^z	Индия
71	71	56	70	26	41	76	57	—	—	Иран, Исламская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальдивские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Непал
65	43	22	21	15	16	47	.	58	58	Пакистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары										
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангола
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бенин
58 ^z	62 ^z	56 ^z	9 ^z	12 ^z	— ^z	— ^z	87 ^z	53 ^z	53 ^z	Ботсвана
20	40	31	23	43	—	31	75	—	—	Буркина-Фасо
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бурунди
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Камерун
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральноафрик. Респ.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Чад
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Коморские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократическая Респ. Конго
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
9 ^y	41 ^y	16 ^y	21 ^y	10 ^y	6 ^y	20 ^y	— ^y	— ^y	— ^y	Эритрея
24	32	31	23	15	15	26	.	26	26	Эфиопия

Таблица 9В (продолжение)

Страна или территория	Общее число студентов (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	Здраво-охранение и социальное обеспечение	Услуги	Неизвестные или неуточненные
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	2	19	3,6 ^У	34,6 ^У	18,8 ^У	20,5 ^У	. ^У	. ^У	15,1 ^У	. ^У	7,4 ^У
Гана	140	34	11,4 ^У	39,1 ^У	12,0 ^У	14,6 ^У	11,6 ^У	4,3 ^У	3,7 ^У	1,8 ^У	1,5 ^У
Гвинея	43	21	4,3	11,1	32,0	19,4	3,9	10,9	7,8	1,1	9,5
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	103 ^У	38 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лесото	9	55	17,2	9,0	34,0	10,5	—	4,2	4,2	—	21,0
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	50	47	2,9	11,2	57,7	12,1	6,0	2,7	7,1	0,1	0,3
Малави	5 ^У	35 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	33 ²	31 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маврикий	17	53	18,6	19,3	35,2	8,9	15,4	1,9	0,1	0,3	0,4
Мозамбик	28 ²	33 ²	7,6 ²	11,1 ²	43,9 ²	13,9 ²	9,9 ²	5,2 ²	5,2 ²	2,7 ²	0,5 ²
Намибия	13	47	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигер	11	27	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нигерия	1 392 ²	41 ²	0,0 ²	0,0 ²	0,2 ²	0,2 ²	0,0 ²	0,0 ²	0,0 ²	0,0 ²	99,5 ²
Руанда	26 ²	39 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	.	.	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²	. ²
Сенегал	59*. ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сейшельские Острова	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	741	55	13,3	4,9	52,9	10,4	9,5	1,8	5,9	1,2	0,0
Свазиленд	6	50	10,7	21,1	45,5	5,7	3,1	6,1	7,0	0,8	.
Того	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Уганда	88 ^У	38 ^У	32,1 ^У	5,3 ^У	40,3 ^У	3,3 ^У	7,2 ^У	1,6 ^У	4,4 ^У	3,7 ^У	2,1 ^У
Объед. Республика Танзания	55	32	12,9 ²	7,1 ²	20,2 ²	15,2 ²	9,0 ²	4,7 ²	6,6 ²	1,7 ²	22,4 ²
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	Сумма	% Ж	Срединные значения								
Весь мир	143 723	50	10	11	27	7	11	2	22	2	...
Страны с перех. экономикой	14 432	56	13	6	39	2	25	8	4	3	—
Развитые страны	43 961	55	9	11	27	9	7	1	14	5	...
Развивающиеся страны	85 331	47	10	...	6	7	1	1	9	...	66
Арабские государства	7 038	49	8	10	34	10	2	0,1	2	.	33
Центр. и Восточная Европа	20 125	55	12	7	45	7	16	3	7	3	—
Центральная Азия	1 974	52	14	8	33	3	11	3	7	4	15
Вост. Азия и Тихий океан	43 621	47	6	18	22	9	29	1	9	6	—
Восточная Азия	42 313	47	14	5	40	16	11	3	6	1	3
Тихий океан	1 308	55	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Лат. Америка и Кариб. бас.	16 247	54	12	7	43	6	13	3	10	1	5
Карибский бассейн	107	63	4	9	30	13	14	2	9	4	15
Латинская Америка	16 140	53	13	4	36	5	19	4	11	4	...
Сев. Америка и Зап. Европа	33 742	56	9	10	37	11	6	0	10	7	...
Южная и Западная Азия	17 253	41	5	12	18	5	6	2	8	.	46
Страны Африки к югу от Сахары	3 723	40	...	...	...	...	...	...	...	...	...

1. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM). Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ. Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
(y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.
(*) Национальная оценка.

Таблица 9В

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	Услуги	Неизвестные или неуточненные	Страна или территория
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Габон
2У	19У	14У	14У	.У	.У	13У	.У	68У	Гамбия
36У	37У	42У	27У	8У	20У	37У	22У	33У	Гана
30	20	24	16	12	17	33	15	20	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кения
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
40	59	50	34	18	37	51	43	61	Мадагаскар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Малави
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мали
57	63	58	47	27	57	21	9	78	Маврикий
33 ^z	36 ^z	41 ^z	21 ^z	10 ^z	27 ^z	54 ^z	21 ^z	23 ^z	Мозамбик
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Намбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нигер
49 ^z	38 ^z	31 ^z	4 ^z	11 ^z	23 ^z	33 ^z	29 ^z	41 ^z	Нигерия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Руанда
. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	. ^z	Сан-Томе и Принсипи
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сенегал
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Сейшельские Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
72	61	57	44	26	43	67	66	50	Южная Африка
53	63	49	36	9	18	65	62	.	Свазиленд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Того
39У	41У	41У	24У	19У	22У	40У	53У	55У	Уганда
38 ^z	56 ^z	41 ^z	24 ^z	10 ^z	26 ^z	29 ^z	16 ^z	32 ^z	Объед. Республика Танзания
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Зимбабве

Срединные значения									
70	56	36	29	16	32	63	31	—	Весь мир
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны с перех. экономикой
75	66	59	43	27	47	74	48	53	Развитые страны
55	66	50	49	17	17	62	31	22	Развивающиеся страны
70	74	58	57	31	47	59	26	38	Арабские государства
75	59	63	36	29	40	81	44	—	Центр. и Восточная Европа
77	71	64	47	39	61	80	36	53	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вост. Азия и Тихий океан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Восточная Азия
.	.	.	.	.	.	.	.	.	Тихий океан
71	65	66	45	25	31	78	30	52	Лат. Америка и Кариб. бас.
69	78	70	51	21	55	64	66	67	Карибский бассейн
72	61	61	40	27	36	67	40	57	Латинская Америка
75	62	56	32	24	57	81	49	59	Сев. Америка и Зап. Европа
44	44	36	40	24	—	35	—	38	Южная и Западная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 10А

Преподавательский персонал в доначальном и начальном образовании

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотношение числа учащихся к числу учителей ²	
	Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в	
	1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.			1999 г.	2006 г.
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
Арабские государства												
Алжир	1	93	7	69	...	...	...	...	...	...	28	24
Бахрейн	0,7	100	1	100	18	—	18	58	100	58	21	16
Джибути	0,01	100	0,05	45	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	29	16
Египет	14	99	23	99	...	...	...	...	...	...	24	25
Ирак	5	100	6 ²	100 ²	...	...	...	100 ^У	... ^У	100 ^У	15	16 ²
Иордания	3	100	5	99	...	...	...	...	...	...	22	20
Кувейт	4	100	5	100	100	100	100	100	100	100	15	12
Ливан	11	95	10	99	...	...	...	9	9	9	13	16
Ливийская Араб. Джамахирия	1	100	2	96	...	...	...	...	...	...	8	9
Мавритания	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	100 ^У	... ^У	100 ^У	...	19 ²
Марокко	40	40	40	57	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	20	17
Оман	0,4	100	0,5	100	93	...	93	100	...	100	20	18
Палестинские А.Т.	3	100	3	99	...	...	...	100	100	100	29	26
Катар	0,4	96	0,9	99	...	...	...	36	67	35	21	18
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	12	84	17	95	...	...	...	60	60	60	30	29
Сирийская Арабская Республика	5	96	7	96	87	84	87	24	26	24	24	24
Тунис	4	95	...	...	...	...	...	...	...	...	20	...
Объед. Арабские Эмираты	3	100	5	100	59	71	59	50 ²	80 ²	50 ²	19	18
Йемен	0,8	93	1 ²	97 ²	...	...	...	...	...	...	17	15 ²
Центральная и Восточная Европа												
Албания	4	100	4 ^У	100 ^У	...	...	...	...	...	...	20	21 ^У
Беларусь	53	...	44	99	...	...	...	64	64	64	5	6
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	19	100	18	100	...	...	...	...	...	...	11	11
Хорватия	6	100	6	99	76	86	76	...	...	...	13	14
Чешская Республика	17	100	24	100	...	...	...	...	...	...	18	12
Эстония	7	100	6	100	...	...	...	...	...	...	8	8
Венгрия	32	100	31	100	...	...	...	...	...	...	12	11
Латвия	7	99	6	100	...	...	...	...	...	...	9	10
Литва	13	99	11	100	...	...	...	...	...	...	7	8
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	77	...	49	98	...	...	...	...	...	...	12	17
Республика Молдова	13	100	10	100	92	...	92	90	...	90	8	10
Румыния	37	100	36	100	...	...	...	...	...	...	17	18
Российская Федерация	642	...	628	100	...	...	...	...	...	...	7	7
Сербия	8	98	10	98	...	...	...	...	...	...	21	17
Словакия	16	100	11	100	...	...	...	...	...	...	10	14
Словения	3	99	2	100	...	...	...	...	...	...	18	18
б. ю. Республика Македония	3	99	3 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	10	11 ²
Турция	17	99	21	94	...	...	...	...	...	...	15	26
Украина	143	100	124	99	...	...	...	...	...	...	8	8
Центральная Азия												
Армения	8	...	5	100	...	...	...	56 ^У	20 ^У	56 ^У	7	9
Азербайджан	12	100	11	100	78	...	78	90	100	90	9	10
Грузия	6	100	7	100	...	...	...	...	...	...	13	11
Казахстан	19	...	31	99	...	...	...	...	...	...	9	11
Кыргызстан	3	100	2	100	32	—	32	41	40	41	18	24
Монголия	3	100	3	99	99	75	99	...	...	...	25	29
Таджикистан	5	100	5	100	...	...	...	82	...	82	11	13
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	66	96	61	95	...	...	...	100	100	100	9	9
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	0,6*	83*	0,6	95	...	...	...	69	93	67	20*	19
Камбоджа	2	99	4	96	...	...	...	85	...	...	27	24
Китай	875	94	952	98	...	...	...	...	...	...	27	23

Таблица 10А

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ													Страна или территория
Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Соотношение числа учащихся к числу учителей ²			
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в			
1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.			1999 г.	2006 г.		
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины				
Арабские государства													
170	46	171	52	94	92	96	99	99	100	28	24	Алжир	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бахрейн
1	28	2	27	...	...	...	79	80	77	40	34	Джибути
346	52	369	56	...	...	...	...	...	...	23	27	Египет
141	72	216 ²	72 ²	...	...	...	100 ^У	100 ^У	100 ^У	25	27 ²	Ирак
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Иордания
10	73	20	87	100	100	100	100	100	100	13	10	Кувейт	
28	82	32	85	15	...	...	13	14	12	14	14	Ливан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия
7	26	11	32	...	...	...	100	100	100	47	41	Мавритания
123	39	146	47	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	28	27	Марокко
12	52	20	65	100	100	99	100	100	100	25	14	Оман	
10	54	12	67	100	100	100	100 ²	100 ²	100 ²	38	32	Палестинские А.Т.	
5	75	7	85	...	...	...	52	51	53	13	11	Катар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
...	...	113	68	...	...	...	59	73	52	...	34	Судан
110	65	...	...	81	...	...	...	...	...	25	...	Сирийская Арабская Республика
60	50	59	52	...	...	...	...	...	...	24	19	Тунис
17	73	18	84	...	...	...	60 ²	69 ²	58 ²	16	15	Объед. Арабские Эмираты
103	20	...	...	...	...	...	...	...	...	22	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа													
13	75	12 ^У	76 ^У	...	...	...	...	...	...	23	27 ^У	Албания
32	99	23	99	...	...	...	100	100	100	20	16	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
23	91	17	93	...	...	...	...	...	...	18	16	Болгария
11	89	11	90	100	100	100	...	...	...	19	17	Хорватия
36	85	30	95	...	...	...	...	...	...	18	16	Чешская Республика
8	86	8	89	...	...	...	...	...	...	16	11	Эстония
47	85	41	96	...	...	...	...	...	...	11	10	Венгрия
9	97	7	97	...	...	...	...	...	...	15	12	Латвия
13	98	11	98	...	...	...	...	...	...	17	14	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	...	232	84	...	...	...	...	...	...	...	11	Польша
12	96	10	97	...	...	...	...	...	...	21	17	Республика Молдова
69	86	56	87	...	...	...	...	...	...	19	17	Румыния
367	98	301	98	...	...	...	...	...	...	18	17	Российская Федерация
23	...	22	...	...	...	...	...	...	...	17	13	Сербия
17	93	14	89	...	...	...	...	...	...	19	17	Словакия
6	96	6	97	...	...	...	...	...	...	14	15	Словения
6	66	6 ²	70 ²	...	...	...	...	...	...	22	19 ²	б. ю. Республика Македония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Турция
107	98	102	99	...	...	...	100	...	...	20	17	Украина
Центральная Азия													
...	...	6	99	...	...	...	77 ²	22 ²	78 ²	...	21	Армения
37	83	43	86	100	100	100	100	...	...	19	13	Азербайджан
17	92	25 ^У	95 ^У	...	...	...	...	...	...	17	15 ^У	Грузия
...	...	57	98	...	...	...	...	...	...	...	17	Казахстан
19	95	18	97	48	49	48	61	61	61	24	24	Кыргызстан	
8	93	8	95	...	...	...	...	...	...	32	33	Монголия
31	56	31	65	...	...	...	93	...	...	22	22	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
123	84	119	85	...	...	...	100	100	100	21	18	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан													
105	...	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...	Австралия
3*	66*	4	73	...	...	...	85	92	82	14*	13	Бруней-Даруссалам
45	37	51	42	...	...	...	98	...	...	48	50	Камбоджа
...	...	5 968	55	...	...	...	...	...	...	...	18	Китай

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотношение числа учащихся к числу учителей ²	
	Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹							
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в	
	1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.			1999 г.	2006 г.
	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины		
Острова Кука	0,03	100	0,02 ^z	91 ^z	...	...	...	61 ^z	— ^z	67 ^z	14	21 ^z
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	0,5	...	...	...	...	...	...	...	...	19
Индонезия	118	98	202	...	...	...	...	...	...	...	17	16
Япония	96	...	107	98	...	...	...	...	...	...	31	29
Кирибати	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	2	100	3	99	86	100	86	80	36	81	18	16
Макао, Китай	0,5	100	0,4	100	93	...	93	98	...	98	31	23
Малайзия	21	100	30 ^z	96 ^z	...	...	...	...	...	...	27	23 ^z
Маршалловы Острова	0,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Микронезия (Федеративн. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	2	...	6	99	...	...	...	50	29	51	22	16
Науру	...	...	0,04	97	...	...	...	82	—	84	...	18
Новая Зеландия	7	98	7	99	...	...	...	...	...	...	15	14
Ниуэ	0,01	100	...	...	...	...	...	...	...	...	11	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	18	92	28	97	100	...	...	...	...	...	33	33
Республика Корея	23	100	28	99	...	...	...	...	...	...	24	20
Самоа	...	...	0,1 ^y	94 ^y	...	...	...	...	...	...	...	42 ^y
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	111	79	99	78	...	...	...	...	...	...	25	25
Тимор-Лешти	...	...	0,2 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...	...	29 ^z
Токелау	...	...	0,01 ^y	100 ^y	...	...	...	...	...	...	...	14 ^y
Тонга	0,1	100	...	...	...	...	...	...	...	...	18	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	0,5	91	...	...	...	...	...	...	...	11
Вьетнам	94	100	160	98	44	...	44	71	...	...	23	17
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	0,03	100	0,04	98	38	...	38	54	—	55	18	11
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	50	96	69 ^z	96 ^z	...	...	...	...	...	...	24	19 ^z
Аруба	0,1	100	0,1	99	100	...	100	100	100	100	26	21
Багамские Острова	0,2	97	...	...	53	50	53	...	...	...	9	...
Барбадос	0,3	93	0,4	95	...	...	...	63 ^z	29 ^z	65 ^z	18	18
Белиз	0,2	98	0,3	99	...	...	...	10	33	9	19	17
Бермудские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Боливия	5	93	6 ^z	92 ^z	...	...	...	...	...	...	42	41 ^z
Бразилия	304	98	396 ^z	97 ^z	...	...	...	...	...	...	19	18 ^z
Британские Виргинские острова	0,03	100	0,05	100	29	...	29	...	...	...	13	15
Каймановы Острова	0,1	96	0,05	100	92	50	94	100	...	100	9	13
Чили	...	...	20	98	...	...	...	...	...	...	...	20
Колумбия	59	94	50	96	...	...	...	...	...	...	18	22
Коста-Рика	4	97	7	94	92	...	...	82	66*	83*	19	15
Куба	26	98	27	100	98	—	100	100	...	100	19	17
Доминика	0,1	100	0,2 ^z	100 ^z	75	...	75	78 ^y	...	78 ^y	18	14 ^z
Доминиканская Республика	8	95	8	94	54	59	53	76	69	76	24	26
Эквадор	10	90	15	87	...	...	...	73	61	75	18	17
Сальвадор	...	...	7	91	...	...	...	90	62	93	...	33
Гренада	0,2	96	0,3 ^z	99 ^z	...	...	...	...	...	...	18	10 ^z
Гватемала	12	...	18*	91*	...	...	...	...	...	...	26	25*
Гайана	2	99	2	99	38	41	38	48 ^z	21 ^z	49 ^z	18	16
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	8	...	...	...	...	64 ^y	53 ^y	65 ^y	...	26
Ямайка	5	...	7 ^z	98 ^z	...	...	...	...	...	...	25	22 ^z
Мексика	150	94	159	96	...	...	...	...	...	...	22	28
Монтсеррат	0,01	100	0,01	100	100	...	100	100	...	100	12	11
Нидерландские Антильские о-ва	0,3	99	...	...	100	100	100	...	...	...	21	...
Никарагуа	6	97	9	92	32	19	33	33	33	33	26	25
Панама	3	98	5	95	36	35	36	45	8	47	19	19

Таблица 10А

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ												Страна или территория
Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Соотношение числа учащихся к числу учителей ²		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.			1999 г.	2006 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
0,1	86	0,1 ^z	77 ^z	...	...	...	95 ^z	...	...	18	16 ^z	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
...	...	4 ^z	57 ^z	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	Фиджи
...	...	1 428	...	...	...	...	...	...	...	...	20	Индонезия
367	...	386	65	...	...	...	...	...	...	21	19	Япония
0,6	62	0,7 ^z	75 ^z	...	...	...	...	...	...	25	25 ^z	Кирибати
27	43	29	46	76	69	85	86	81	91	31	31	Лаосская НДР
2	87	2	87	81	62	84	89	72	91	31	21	Макао, Китай
143	66	190 ^z	66 ^z	...	...	...	...	...	...	21	17 ^z	Малайзия
0,6	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15	...	Маршалловы Острова
...	...	1	...	...	...	...	...	...	...	...	17	Микронезия (Федеративн. Штаты)
155	73	166	82	60	60	60	98	98	98	31	30	Мьянма
...	...	0,05	91	...	...	...	...	...	...	...	23	Науру
20	82	22	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Новая Зеландия
0,02	100	0,02 ^z	100 ^z	...	...	...	...	...	...	16	12 ^z	Ниуэ
0,1	82	0,2 ^z	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ^z	Палау
...	...	15	43	...	...	...	...	...	...	...	36	Папуа-Новая Гвинея
360	87	376	87	100	...	...	...	...	...	35	35	Филиппины
124	64	148	76	...	...	...	...	...	...	31	27	Республика Корея
1	71	1 ^y	73 ^y	...	...	...	...	...	...	24	25 ^y	Самоа
11	80	13	83	...	...	...	...	...	...	27	23	Сингапур
3	41	...	...	...	...	...	...	...	...	19	...	Соломоновы Острова
298	63	320	60	...	...	...	...	...	...	21	18	Таиланд
...	...	5 ^z	31 ^z	...	...	...	...	...	...	...	34 ^z	Тимор-Лешти
...	...	0,04 ^y	69 ^y	...	...	...	...	...	...	...	6 ^y	Токелау
0,8	67	0,8	...	...	...	...	...	...	...	21	22	Тонга
0,1	...	0,1 ^y	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^y	Тувалу
1	49	2 ^y	54 ^y	...	...	...	...	...	...	24	20 ^y	Вануату
337	78	354	78	78	75	78	96	93	96	30	21	Вьетнам
												Латинская Америка и Карибский бассейн
0,1	87	0,09	93	76	78	76	64	17	67	22	17	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Антигуа и Барбуда
221	88	279 ^z	88 ^z	...	...	...	...	...	...	22	17 ^z	Аргентина
0,5	78	0,6	82	100	100	100	99	97	100	19	18	Аруба
2	63	2	81	58	57	59	89	71	93	14	15	Багамские Острова
1	76	1	78	...	...	...	73 ^z	78 ^z	72 ^z	18	15	Барбадос
2	64	2	71	...	...	...	39	37	40	24	23	Белиз
...	...	0,6	89	...	...	...	100	100	100	...	8	Бермудские Острова
58	61	64 ^y	61 ^y	...	...	...	...	...	...	25	24 ^y	Боливия
807	93	887 ^z	88 ^z	...	...	...	...	...	...	26	21 ^z	Бразилия
0,2	86	0,2	88	72	55	75	74	30	80	18	15	Британские Виргинские острова
0,2	89	0,3	88	98	96	98	97	94	98	15	12	Каймановы Острова
56	77	66	78	...	...	...	...	...	...	32	26	Чили
215	77	188	76	...	...	...	...	...	...	24	28	Колумбия
20	80	28	80	93	...	...	88	88*	88*	27	20	Коста-Рика
91	79	89	77	100	100	100	100	100	100	12	10	Куба
0,6	75	0,5	84	64	46	70	64	44	68	20	17	Доминика
...	...	55	76	...	...	...	88	81	90	...	23	Доминиканская Республика
71	68	89	70	...	...	...	71	70	71	27	23	Эквадор
...	...	26*	70*	...	...	...	94*	92*	95*	...	40*	Сальвадор
...	...	0,9 ^z	76 ^z	...	...	...	67 ^z	65 ^z	68 ^z	...	18 ^z	Гренада
48	...	78*	64*	...	...	...	...	...	...	38	31*	Гватемала
4	86	4 ^z	86 ^z	52	52	52	57 ^z	52 ^z	58 ^z	27	28 ^z	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	46	...	...	...	...	87 ^y	86 ^y	88 ^y	...	28	Гондурас
...	...	12 ^z	89 ^z	...	...	...	...	...	...	...	28 ^z	Ямайка
540	62	521	67	...	...	...	...	...	...	27	28	Мексика
0,02	84	0,03	100	100	100	100	77	-	77	21	17	Монтсеррат
1	86	...	...	100	100	100	...	...	...	20	...	Нидерландские Антильские о-ва
24	83	29	74	79	63	82	74	59	79	34	33	Никарагуа
15	75	18	76	79	86	77	91	94	90	26	25	Панама

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотношение числа учащихся к числу учителей ²	
	Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Учебный год, закончившийся в	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						1999 г.	2006 г.
	1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.				
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
Парагвай	...	...	6 ^У	88 ^У	...	...	...	...	...	...	...	26 ^У
Перу	...	...	50	96	...	...	...	...	...	...	...	23
Сент-Китс и Невис	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	46 ²	. ²	46 ²	...	6 ²
Сент-Люсия	0,3	100	0,3	...	...	...	56 ²	— ²	56 ²	...	13	11
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	0,3 ²	100 ²	...	...	...	59 ²	. ²	59 ²	...	11 ²
Суринам	...	...	0,5	99	...	...	...	...	...	...	...	31
Тринидад и Тобаго	2	100	2*. ²	100*. ²	20	—	20	25 ^У	. ^У	25 ^У	13	14*. ²
Острова Теркс и Кайкос	0,1	92	0,1 ²	95 ²	61	40	63	76 ²	25 ²	78 ²	13	12 ²
Уругвай	3	98	5	...	...	...	...	...	...	...	31	23
Венесуэла, Б. Р.	...	...	63 ²	94 ²	...	...	...	86 ²	70 ²	87 ²	...	15 ²
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра	...	...	0,2	95	...	...	...	100	100	100	...	12
Австрия	14	99	16	99	...	...	...	...	...	...	16	14
Бельгия	...	...	29	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Канада	30	68	...	...	...	...	...	...	...	...	17	...
Кипр	1	99	1	99	...	...	...	...	...	...	19	18
Дания	45	92	...	...	...	...	...	...	...	...	6	...
Финляндия	10	96	12	97	...	...	...	...	...	...	12	12
Франция	128	78	142	81	...	...	...	...	...	...	19	18
Германия	...	...	208	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Греция	9	100	12	99	...	...	...	...	...	...	16	12
Исландия	2	98	2	97	...	...	...	...	...	...	5	6
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Израиль	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Италия	119	99	134	100	...	...	...	...	...	...	13	12
Люксембург	...	...	1	98	...	...	...	...	...	...	...	12
Мальта	0,9	99	0,9 ²	99 ²	...	...	...	...	...	...	12	10 ²
Монако	0,1	100	0,1 ^У	100 ^У	...	...	...	...	...	...	18	17 ^У
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Норвегия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Португалия	...	...	17	98	...	...	...	...	...	...	...	15
Сан-Марино	...	...	0,1 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^У
Испания	68	93	111	89	...	...	...	...	...	...	17	13
Швеция	...	...	34	96	...	...	...	...	...	...	...	10
Швейцария	...	...	11	98	...	...	...	...	...	...	...	14
Соединенное Королевство	...	...	44	97	...	...	...	...	...	...	...	22
Соединенные Штаты	327	95	458	91	...	...	...	...	...	...	22	16
Южная и Западная Азия												
Афганистан	...	...	4 ^У	100 ^У	...	...	...	...	...	...	...	7 ^У
Бангладеш	68	33	33 ^У	90 ^У	...	...	...	41 ^У	50 ^У	40 ^У	27	34 ^У
Бутан	0,01	31	0,02	...	100	100	100	...	...	...	22	23
Индия	...	...	717 ²	100 ²	...	...	...	...	...	...	...	41 ²
Иран, Исламская Республика	9	98	19 ²	89 ²	...	...	...	...	...	...	23	27 ²
Мальдивские Острова	0,4	90	0,6	98	47	46	47	45	46	45	31	23
Непал	10	31	...	...	—	—	—	...	...	...	24	...
Пакистан	...	...	86 ^У	45 ^У	...	...	...	...	...	...	...	41 ^У
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бенин	0,6	61	0,6	78	100	100	100	100 ^У	100 ^У	100 ^У	28	49
Ботсвана	...	...	0,9 ²	55 ²	...	...	...	50 ²	...	...	...	22 ²
Буркина-Фасо	...	...	0,9	71	...	...	...	38	96	14	...	29
Бурунди	0,2	99	0,4* ^У	93* ^У	...	...	...	66 ^У	25 ^У	69 ^У	28	29* ^У
Камерун	4	97	9	99	...	...	...	48	51	48	23	21
Кабо-Верде	...	...	1,0	100	...	...	...	11	.	11	...	22
Центральноафриканская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	...	...	0,2 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	38 ²
Коморские Острова	0,1	94	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...
Конго	0,6	100	1	97	...	...	...	53 ²	— ²	62 ²	10	19

Таблица 10А

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ												Страна или территория
Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Соотношение числа учащихся к числу учителей ²		
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.			1999 г.	2006 г.	
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
...	...	33 ^У	72 ^У	...	...	...	...	...	...	...	28 ^У	Парагвай
...	...	184	64	...	...	...	...	...	...	...	22	Перу
...	...	0,4	87	...	...	...	64	...	...	...	15	Сент-Китс и Невис
1	84	1	86	...	...	...	80	98	77	22	24	Сент-Люсия
...	...	1 ^z	73 ^z	...	...	...	74 ^z	68 ^z	76 ^z	...	18 ^z	Сент-Винсент и Гренадины
...	...	4	91	...	...	...	...	...	...	...	16	Суринам
8	76	8 ^{*,z}	72 ^{*,z}	71	74	71	81 ^{*,У}	72 ^{*,У}	84 ^{*,У}	21	17 ^{*,z}	Тринидад и Тобаго
0,1	92	0,1 ^z	89 ^z	81	63	82	82 ^z	81 ^z	83 ^z	18	15 ^z	Острова Теркс и Кайкос
18	92	19	...	...	...	...	...	...	...	20	20	Уругвай
...	...	184 ^z	81 ^z	...	...	...	84 ^z	70 ^z	87 ^z	...	19 ^z	Венесуэла, Б. Р.
												Северная Америка и Западная Европа
...	...	0,4	76	...	...	...	100	100	100	...	10	Андорра
29	89	29	89	...	...	...	...	...	...	13	12	Австрия
...	...	65	79	...	...	...	...	...	...	...	11	Бельгия
141	68	...	...	...	...	...	...	...	...	...	17	Канада
4	67	4	83	...	...	...	...	...	...	18	16	Кипр
37	63	...	...	...	...	...	...	...	...	10	...	Дания
22	71	24	76	...	...	...	...	...	...	17	16	Финляндия
209	78	218	82	...	...	...	...	...	...	19	19	Франция
221	82	238	84	...	...	...	...	...	...	17	14	Германия
48	57	61	64	...	...	...	...	...	...	14	11	Греция
3	76	3	80	...	...	...	...	...	...	11	10	Исландия
21	85	27	85	...	...	...	...	...	...	22	17	Ирландия
54	...	60	86	...	...	...	...	...	...	13	13	Израиль
254	95	264	96	...	...	...	...	...	...	11	11	Италия
...	...	3	72	...	...	...	...	...	...	...	11	Люксембург
2	87	3 ^z	86 ^z	...	...	...	...	...	...	20	12 ^z	Мальта
0,1	87	0,1 ^У	80 ^У	...	...	...	...	...	...	16	14 ^У	Монако
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланды
...	...	41 ^У	73 ^У	...	...	...	...	...	...	...	11 ^У	Норвегия
...	...	71	81	...	...	...	...	...	...	...	11	Португалия
...	...	0,2 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^У	Сан-Марино
172	68	184	70	...	...	...	...	...	...	15	14	Испания
62	80	63	81	...	...	...	...	...	...	12	10	Швеция
...	...	41	79	...	...	...	...	...	...	...	13	Швейцария
244	76	250	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Соединенное Королевство
1 618	86	1 761	89	...	...	...	...	...	...	15	14	Соединенные Штаты
												Южная и Западная Азия
26	—	52 ^z	34 ^z	...	...	...	36 ^z	...	...	36	83 ^z	Афганистан
312	33	353 ^У	34 ^У	64	64	64	48 ^У	47 ^У	52 ^У	56	51 ^У	Бангладеш
2	32	4	50	100	100	100	92	92	92	42	29	Бутан
3 135*	33*	3 388 ^У	44 ^У	...	...	...	...	...	...	35*	40 ^У	Индия
327	53	374	62	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	27	19	Иран, Исламская Республика
3	60	3	70	67	70	65	68	70	67	24	16	Мальдивские Острова
92	23	113	30	46	50	35	31 ^z	32 ^z	27 ^z	39	40	Непал
...	...	428	45	...	...	...	85	92	75	...	39	Пакистан
...	...	75 ^z	79 ^z	...	...	...	...	...	...	...	22 ^z	Шри-Ланка
												Страны Африки к югу от Сахары
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангола
16	23	31	17	58	52	77	72	71	76	53	44	Бенин
12	81	13 ^z	78 ^z	90	81	92	87 ^z	89 ^z	86 ^z	27	24 ^z	Ботсвана
17	25	30	30	...	...	...	87	85	91	49	46	Буркина-Фасо
12	54	24	55	...	...	...	88 ^z	83 ^z	91 ^z	57	54	Бурунди
41	36	67	40	...	...	...	62*	58*	67*	52	45	Камерун
3	62	3	66	...	...	...	81	77	84	29	25	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральноафриканская Респ.
12	9	20 ^z	12 ^z	...	...	...	27 ^z	21 ^z	70 ^z	68	63 ^z	Чад
2	26	3 ^z	33 ^z	...	...	...	...	...	...	35	35 ^z	Коморские Острова
5	42	11	47	...	...	...	89	84	95	61	55	Конго

Таблица 10А (продолжение)

Страна или территория	ДОНАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ										Соотношение числа учащихся к числу учителей ²	
	Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Учебный год, закончившийся в	
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						1999 г.	2006 г.
	1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.				
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины			
Кот-д'Ивуар	2	96	3	90	...	...	...	...	...	23	16	
Демократическая Респ. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	0,4	36	...	...	...	...	...	...	...	43	...	
Эритрея	0,3	97	1	96	65	22	66	65	54	66	36	35
Эфиопия	2	93	8	...	63	37	65	76	...	...	36	27
Габон	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гамбия	...	...	<i>0,8^У</i>	<i>56^У</i>	...	...	...	...	...	...	...	<i>38^У</i>
Гана	26	91	34	...	24	14	25	22 ²	25 ²	22 ²	25	32
Гвинея	...	...	3	50	...	...	...	34	31	38	...	29
Гвинея-Бисау	0,2	73	...	...	...	...	...	...	...	...	21	...
Кения	44	55	75	87	...	...	...	71	55	73	27	22
Лесото	...	...	2	99	...	...	...	—²	— ²	— ²	...	19
Либерия	6	19	25	22	...	...	...	...	...	...	18	14
Мадагаскар	...	...	4	97	...	...	...	13	10	13	...	37
Малави	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Маврикий	3	100	3	100	100	...	100	88	...	88	16	15
Мозамбик	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Намибия	1	88	...	...	77	12	86	...	...	...	27	...
Нигер	0,6	98	0,9	94	96	91	96	95	...	...	21	27
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	0,1	95	0	48	...	...	...	...	...	...	28	23
Сенегал	1	78	3	82	...	...	...	100 ²	100 ²	100 ²	19	36
Сейшельские Острова	0,2	100	0,2	100	86	...	86	...	...	...	16	15
Сьерра-Леоне	...	...	1	79	...	...	...	52	53	52	...	20
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	6	80	<i>11^У</i>	<i>78^У</i>	...	...	...	...	...	...	36	<i>34^У</i>
Свазиленд	...	...	<i>0,5²</i>	<i>75²</i>	...	...	...	...	...	...	...	<i>32²</i>
Того	0,6	97	<i>0,7^У</i>	<i>91^У</i>	...	...	...	...	...	...	20	<i>18^У</i>
Уганда	3	70	2	70	...	...	...	...	...	...	25	42
Объединенная Респ. Танзания	...	...	18	56	...	...	...	14	8	19	...	43
Замбия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Срединные значения						Взвеш. ср. знач.	
Весь мир	5 430	91	6 656	93	...	...	...	...	...	...	21	21
Страны с переходной экономикой	984	98	941	99	...	...	...	82	...	82	7	8
Развитые страны	1 448	94	1 717	93	...	...	...	...	...	...	18	15
Развивающиеся страны	2 998	87	3 997	92	...	...	...	...	...	...	27	26
Арабские государства	117	77	151	86	...	...	...	100	100	100	21	20
Центральная и Восточная Европа	1 122	99	1 048	100	...	...	...	...	...	...	8	9
Центральная Азия	136	98	138	98	...	...	...	82	...	82	10	11
Восточная Азия и Тихий океан	1 430	94	1 684	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Восточная Азия	1 405	94	1 654	97	...	...	...	...	...	...	26	22
Тихий океан	26	94	29	92	...	...	...	...	...	...	16	17
Лат. Америка и Карибский бассейн	748	96	968	96	...	...	...	64	53	65	22	21
Карибский бассейн	22	97	25	99	61	40	63	59	...	59	31	31
Латинская Америка	726	96	943	96	...	...	...	75	65	76	22	21
Сев. Америка и Зап. Европа	1 100	92	1 388	92	...	...	...	...	...	...	17	14
Южная и Западная Азия	601	69	968	89	...	...	...	...	...	...	36	40
Страны Африки к югу от Сахары	177	69	311	71	...	...	...	...	...	...	29	29

1. Данные в отношении квалифицированных учителей (определяются в соответствии с национальными стандартами) не собираются применительно к тем странам, в которых сбор статистических данных по образованию осуществляется путем рассылки вопросников ОЭСР, Евростата и организации «Всемирные показатели по образованию».

2. На основе поголового подсчета числа учащихся и учителей. Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИУ. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

Таблица 10А

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ											Соотношение числа учащихся к числу учителей ²		Страна или территория
Преподавательский персонал				Квалифицированные учителя (%) ¹						Учебный год, закончившийся в			
Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						1999 г.	2006 г.		
1999 г.		2006 г.		1999 г.			2006 г.						
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	В целом	Мужчины	Женщины				
45	20	46	23	...	...	...	...	...	...	43	46	Кот-д'Ивуар
155	21	...	...	...	...	...	...	...	...	26	...	Демократическая Респ. Конго
1	28	...	...	...	...	...	...	...	...	57	...	Экваториальная Гвинея
6	35	8	43	73	75	69	88	92	82	47	47	Эритрея	
112	28	...	...	...	...	...	...	...	...	46	...	Эфиопия
6	42	8 ^y	45 ^y	...	...	...	...	...	...	44	36 ^y	Габон
5	29	5*	34*	72	72	72	76*	75*	78*	33	35*	Гамбия	
80	32	95	37	72	64	89	59	...	...	30	35	Гана
16	25	28	25	...	...	...	68	65	74	47	44	Гвинея
3	20	...	...	...	...	...	...	...	...	44	...	Гвинея-Бисау
148	42	154 ^z	45 ^z	...	...	...	99 ^y	98 ^y	99 ^y	32	40 ^z	Кения
8	80	11	78	78	68	81	66	49	71	44	40	Лесото	
10	19	28	27	...	...	...	...	...	...	39	19	Либерия
43	58	77	57	...	...	...	36 ^z	30 ^z	40 ^z	47	48	Мадагаскар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Малави
15*	23*	29	30	...	...	...	...	...	...	62*	56	Мали
5	54	6	64	100	100	100	100	100	100	26	22	Маврикий	
37	25	62	26	...	...	...	65	57	86	61	67	Мозамбик
12	67	13	67	29	27	30	92 ^z	83 ^z	97 ^z	32	31	Намибия	
13	31	28	40	98	98	98	92	92	92	41	40	Нигер	
440	47	599 ^z	51 ^z	...	...	...	50 ^z	39 ^z	60 ^z	41	37 ^z	Нигерия
24	55	31	53	49	52	46	98	98	98	54	66	Руанда	
0,7	...	1	55	...	...	...	...	...	...	36	31	Сан-Томе и Принсипи
21	23	38	25	...	...	...	100 ^z	100 ^z	100 ^z	49	39	Сенегал
0,7	85	0,7	85	82	76	83	...	...	...	15	12	Сейшельские Острова
...	...	30	26	...	...	...	49	45	63	...	44	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
227	78	209 ^y	76 ^y	62	65	61	...	...	...	35	36 ^y	Южная Африка
6	75	7 ^z	73 ^z	91	89	92	91 ^z	89 ^z	91 ^z	33	33 ^z	Свазиленд	
23	13	28	12	...	...	...	37 ^z	37 ^z	38 ^z	41	38	Togo
110	33	150	39	...	...	...	85 ^z	84 ^z	86 ^z	57	49	Уганда
104	45	157	49	...	...	...	100	100	100	40	53	Объединенная Респ. Танзания
33	49	52	48	94	93	95	...	...	...	47	51	Замбия
60	47	64	...	...	...	...	...	...	...	41	38	Зимбабве

Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Срединные значения						Взвеш. ср. знач.		
25 795	58	27 192	62	...	...	...	...	...	...	25	25	Весь мир
843	93	748	94	...	...	...	100	100	100	20	18	Страны с переходной экономикой
4 485	81	4 633	83	...	...	...	...	...	...	16	14	Развитые страны
20 466	52	21 811	57	...	...	...	85	92	79	27	28	Развивающиеся страны
1 554	52	1 832	58	...	...	...	100	99	100	23	22	Арабские государства
1 384	82	1 226	81	...	...	...	...	...	...	19	18	Центральная и Восточная Европа
332	84	319	87	...	...	...	93	...	...	21	19	Центральная Азия
10 094	55	9 671	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Восточная Азия и Тихий океан
9 938	55	9 502	60	...	...	...	...	...	...	22	20	Восточная Азия
156	71	169	75	...	...	...	...	...	...	20	19	Тихий океан
2 684	76	3 016	77	...	...	...	80	85	81	26	23	Лат. Америка и Карибский бассейн
104	50	111	57	76	78	76	74	30	80	24	22	Карибский бассейн
2 580	77	2 905	78	...	...	...	88	87	88	26	23	Латинская Америка
3 443	81	3 687	85	...	...	...	...	...	...	15	14	Сев. Америка и Зап. Европа
4 301	35	4 859	45	...	...	...	68	70	67	37	40	Южная и Западная Азия
2 004	43	2 581	45	...	...	...	85	84	86	41	45	Страны Африки к югу от Сахары

(z) Данные за учебный год, закончившийся в 2005 г.

(y) Данные за учебный год, закончившийся в 2004 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 10В
Преподавательский персонал в среднем и высшем образовании

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ												(Квалифицированные преподаватели (%)) ¹		
	Преподавательский персонал														
	Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования				Оба этапа среднего образования		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в						
	1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		2006 г.		
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	
Арабские государства															
Алжир	...	...	113 ^У	51 ^У	...	...	64 ^У	46 ^У	...	...	176 ^У	49 ^У	...	...	...
Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Джибути	0,5	24	...	...	0,2	17	...	...	0,7	22	1,0	23	...	...	...
Египет	207	44	231 ^У	45 ^У	247	38	257 ^У	38 ^У	454	41	488 ^У	41 ^У	...	...	...
Ирак	34	77	61 ²	59 ²	23	57	32 ²	56 ²	56	69	93 ²	58 ²	100 ^У	100 ^У	100 ^У
Иордания	...	...	...	...	10	48	10 ^У	35 ^У	...	...	...	...	...	...	...
Кувейт	11	58	...	...	11	53	...	...	22	56	24	53	100 ²	100 ²	100 ²
Ливан	27	57	19	61	15	42	22	47	42	51	41	53	12	14	11
Ливийская Араб. Джамахирия	...	...	...	...	...	...	74	71	...	...	...	...	...	...	...
Мавритания	1	11	2	11	1	10	2*	11*	2	10	4*	11*	100*	100*	100*
Марокко	53	35	60 ^У	36 ^У	35	29	40 ^У	29 ^У	88	33	100 ^У	33 ^У	...	...	...
Оман	7	48	12	54	5	51	7	48	13	50	19	52	100	100	100
Палестинские А.Т.	14	49	19	51	3	38	5	46	18	48	25	50	...	...	...
Катар	2	56	3	56	2	57	3	57	4	57	6	57	56	45	65
Саудовская Аравия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	...	...	30	67	18	47	36	42	...	...	66	54	80	...	...
Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	40	47	54	...	...	...	...	...	...
Тунис	27	46	33	52	30	35	32	45	56	40	65	49	...	...	...
Объед. Арабские Эмираты	8	54	13	56	8	55	11	53	16	55	24	55	46 ²	47 ²	46 ²
Йемен	29	20	...	...	19	18	...	...	48	19	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа															
Албания	16	51	...	...	6	54	...	...	22	52	23 ^У	56 ^У	...	...	...
Беларусь	...	...	...	...	...	...	...	...	107	77	103	80	...	...	...
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	27	76	24	80	29	70	32	76	56	73	56	77	...	...	...
Хорватия	16	67	18	71	18	62	23	64	33	64	41	67	...	...	...
Чешская Республика ³	...	...	43	74	...	...	48	57	...	...	92	65	...	...	...
Эстония	5	85	5	82	6	78	3	81	11	81	8	82	...	...	...
Венгрия	47	86	49	78	53	59	41	64	100	71	90	72	...	...	...
Латвия	16	83	15	85	9	76	10	85	25	80	25	85	...	...	...
Литва	24	81	39	82	12	76	...	...	36	79	41	81	...	...	...
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	...	...	128	73	...	...	134	65	...	...	261	69	...	...	...
Республика Молдова	25	74	23	77	8	68	8	73	33	72	31	76	...	...	...
Румыния	104	67	89	68	73	60	68	65	177	64	157	67	...	...	...
Российская Федерация	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	1 284	80	...	...	...
Сербия	24	...	25	...	24	...	27	63	48	...	52	...	...	...	...
Словакия	29	77	27	76	25	66	23	69	54	72	50	73	...	...	...
Словения	7	77	...	...	9	62	...	...	17	69	16	71	...	...	...
б. ю. Республика Македония	8	46	9 ²	51 ²	5	53	6 ²	56 ²	13	49	15 ²	53 ²	...	...	...
Турция	...	...	...	...	...	...	168	42	...	...	...	...	...	...	...
Украина	...	...	...	...	...	...	...	...	400	76	349	79*	...	...	...
Центральная Азия															
Армения	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	43	83	...	...	...
Азербайджан	...	...	...	...	...	...	...	...	118	63	129	66	...	...	...
Грузия	...	...	...	...	...	...	...	...	59	77	34 ^У	82 ^У	...	...	...
Казахстан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180	85	...	...	...
Кыргызстан	...	...	...	...	...	...	...	...	48	68	53	73	78	76	78
Монголия	8	69	11	75	3	67	5	70	11	69	16	73	...	...	...
Таджикистан	...	...	...	...	...	...	...	...	47	43	61	47	92 ^У	...	...
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	307	57	352	63	100	100	100
Восточная Азия и Тихий океан															
Австралия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	2*	48*	...	...	1*	47*	...	...	3	48	4	59	90	91	90
Камбоджа	14	28	21	33	4	24	9	31	18	27	29	32	95	...	...

Таблица 10В

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ							ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Соотношение числа учащихся к числу учителей ²							Преподавательский персонал				
Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		Учебный год, закончившийся в					
Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1999 г.		2006 г.			
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж		
Арабские государства											
...	21 ^У	...	20 ^У	...	21 ^У	...	...	30	34	Алжир
...	...	...	...	...	...	...	...	0,8 ²	41 ²	Бахрейн
26	...	16	...	23	31	0,02	30	0,1	16	Джибути	
22	20 ^У	13	14 ^У	17	17 ^У	...	...	81 ^У	...	Египет
22	19 ²	16	19 ²	20	19 ²	12	31	19 ²	35 ²	Ирак	
...	...	17	17 ^У	...	...	...	...	8	21	Иордания
12	...	9	...	11	10	2	...	2	27	Кувейт	
9	10	8	8	9	9	9	28	21	37	Ливан	
...	...	...	5	...	...	12	13	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия
28	28	24	24*	26	26*	...	...	0,4	4	Мавритания
19	20 ^У	14	17 ^У	17	19 ^У	16	23	19	24	Марокко	
19	13	16	20	18	16	...	...	3	34	Оман
26	29	19	22	24	28	3	13	6	17	Палестинские А.Т.	
13	10	8	9	10	10	0,7	32	0,7 ²	32 ²	Катар	
...	...	...	...	...	...	20	36	27	33	Саудовская Аравия
...	28	22	17	...	22	4	23	...	...	Судан
...	...	...	11	19	...	...	...	...	...	Сирийская Арабская Респ.
23	20	15	19	19	19	6	41	17	41	Тунис	
14	14	10	10	12	12	...	...	...	...	Объед. Арабские Эмираты
22	...	21	...	22	...	5	1	6 ²	16 ²	Йемен	
Центральная и Восточная Европа											
16	...	17	...	16	18 ^У	2	36	2 ^У	41 ^У	Албания	
...	...	...	...	9	9	30	51	42	56	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
13	12	12	11	13	12	24	41	22	46	Болгария	
14	11	11	8	12	10	7	35	9	41	Хорватия	
...	11	...	10	...	11	19	38	23	38	Чешская Республика ³	
11	11	10	19	10	14	6	49	6	48	Эстония	
11	10	9	12	10	11	21	38	25	39	Венгрия	
10	10	10	11	10	10	6	52	6	57	Латвия	
11	8	11	...	11	10	15	50	13	53	Литва	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	13	...	13	...	13	76	...	98	42	Польша	
13	12	12	14	13	12	7	50	8	55	Республика Молдова	
12	11	13	15	13	13	26	37	32	43	Румыния	
...	...	...	...	...	9	...	...	656	57	Российская Федерация
17	13	14	11	15	12	...	...	...	...	Сербия
13	13	12	13	13	13	11	38	13	42	Словакия	
14	...	13	...	13	11	2	21	5	34	Словения	
16	14 ²	16	16 ²	16	15 ²	3	42	3 ²	44 ²	б. ю. Республика Македония	
...	...	...	17	...	...	60	35	85	39	Турция
...	...	...	...	13	11	133	...	192	...	Украина
Центральная Азия											
...	...	...	...	...	8	9	42	13	46	Армения
...	...	...	...	8	8	13	36	16	41	Азербайджан
...	...	...	...	8	9 ^У	14	49	12	39	Грузия
...	...	...	...	...	10	27	58	43	63	Казахстан
...	...	...	...	13	14	8	32	13	56	Кыргызстан
19	21	17	19	19	20	6	47	8	55	Монголия	
...	...	...	...	16	16	6	29	9	32	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	11	13	17	36	23	36	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан											
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Австралия
12*	...	10*	...	11	11	0,5	32	0,6	39	Бруней-Даруссалам	
16	30	21	25	18	28	1	19	3	11	Камбоджа	

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ												(Квалифицированные преподаватели (%) ¹)		
	Преподавательский персонал														
	Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования				Оба этапа среднего образования		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		
	1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		2006 г.		
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	
Китай	3 213	41	3 649	46	...	...	2 117	43	...	...	5 766	45	...	...	...
Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,1 ^z	61 ^z	97 ^z	100 ^z	95 ^z
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	...	...	3У	50У	...	...	2У	50У	...	...	5У	50У	...	...	...
Индонезия	...	...	748	...	...	...	600	...	...	...	1 347	...	...	...	...
Япония	268	...	259	...	362	...	350	...	630	...	610	...	...	...	...
Кирибати	0,2	59	0,3 ^z	52 ^z	0,3	38	0,3 ^z	42 ^z	0,5	46	0,7 ^z	47 ^z	...	...	...
Лаосская НДР	9	40	10	42	3	40	6	44	12	40	16	43	95	95	95
Макао, Китай	0,9	59	1	63	0,5	49	1	54	1	56	2	59	68	55	77
Малайзия	76	65	...	...	...	...	...	...	...	...	147 ^z	63 ^z	...	...	...
Маршалловы Острова	0,1	...	...	...	0,2	...	...	...	0,3	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Шт.)	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	54	77	59	84	14	73	20	79	68	76	80	82	95	96	95
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,04	81	...	...	...
Новая Зеландия	13	63	17	66	15	54	19	58	28	58	36	61	...	...	...
Ниуэ	0,02	43	...	...	0,0	50	...	...	0,03	44	0,03 ^z	68 ^z	...	...	...
Палау	0,1	54	...	...	0,1	49	...	...	0,2	51	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	100	76	118	76	50	76	51	77	150	76	169	76	...	...	...
Республика Корея	90	54	100	65	102	27	114	40	192	40	214	52	...	...	...
Самоа	0,3	76	0,4У	74У	0,8	49	0,8У	53У	1	57	1У	60У	...	...	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	9	65	12	67	...	...	...
Соломоновы Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	1	33	...	...	...	...	...
Таиланд	...	...	126	56	...	...	83	53	...	...	209	55	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	2 ^z	26 ^z	...	...	1 ^z	24 ^z	...	...	3 ^z	25 ^z	...	...	...
Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,03У	44У	...	...	...
Тонга	0,7	49	...	...	0,3	48	...	...	1	48	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	47	...	...	...	...	...
Вьетнам	194	70	306	68	64	51	133	54	258	65	439	64	98	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн															
Ангилья	...	...	...	...	...	...	...	...	0,07	63	0,1	69	67 ^z	71 ^z	65 ^z
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	171	73	120 ^z	72 ^z	...	...	137 ^z	63 ^z	...	...	257 ^z	68 ^z	...	...	...
Аруба	0,2	49	...	...	0,2	49	...	...	0,4	49	0,5	54	93	95	92
Багамские Острова	0,6	73	1	59	0,6	75	1	58	1	74	3	59	90	89	90
Барбадос	0,7	58	...	...	0,5	58	...	...	1	58	1	59	57	57	57
Белиз	0,7	63	1	61	0,2	60	0,5	52	0,9	62	2	58	36	29	41
Бермудские Острова	...	...	0,4	68	...	...	0,4	67	...	...	0,7	67	100	100	100
Боливия	14	59	19У	61У	25	48	25У	47У	39	52	45У	53У	...	...	...
Бразилия	703	84	966 ^z	88 ^z	401	70	646 ^z	70 ^z	1 104	79	1 612 ^z	81 ^z	...	...	...
Британские Виргинские о-ва	0,2	64	0,1	67	0,05	57	0,08	68	0,2	63	0,2	67	...	...	...
Каймановы Острова	0,1	52	0,1	61	0,1	41	0,2	56	0,2	46	0,3	58	100	99	100
Чили	16	78	23	78	29	54	44	54	45	62	67	63	...	...	...
Колумбия	138	50	...	...	48	50	...	...	187	50	165	52	...	...	...
Коста-Рика	9	51	15*	57*	4	54	6*	59*	13	52	21*	58*	80*	81*	79*
Куба	40	68	46	64	25	49	42	48	65	60	89	56	100	100	100
Доминика	0,3	68	0,2	63	0,1	67	0,2	65	0	68	0,5	64	34	29	37
Доминиканская Республика	...	...	13	76	14	47	20	53	...	...	33	62	80	72	85
Эквадор	31	49	44	50	23	50	33*	49*	54	50	77*	49*	70*	64*	77*
Сальвадор	...	...	12*	51*	...	...	7*	44*	...	...	19*	48*	89*	87*	90*
Гренада	...	...	0,6 ^z	60 ^z	...	...	0,3 ^z	57 ^z	...	...	0,9 ^z	59 ^z	35 ^z	39 ^z	33 ^z
Гватемала	20	...	31*	43*	13	...	18*	42*	33	...	50*	43*	...	...	...
Гайана	3	63	...	...	0,9	63	1,0	63	4	63	4	63	55 ^z	46 ^z	60 ^z
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	11У	56У	...	...	5У	52У	...	...	17У	55У	64У	59У	69У
Ямайка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	13 ^z	68 ^z	...	...	...
Мексика	321	46	366	49	198	40	245	43	519	44	610	47	...	...	...
Монтсеррат	0,0	63	...	...	0,01	60	...	...	0,03	62	0,03	63	52	20	71
Нидерланд, Антильские о-ва	0,7	46	...	...	0,4	66	...	...	1	53	...	...	...	...	...
Никарагуа	7*	56*	9	50	3*	56*	4	58	10*	56*	14	53	53	46	59

Таблица 10В

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ						ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Соотношение числа учащихся к числу учителей ²						Преподавательский персонал				
Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
17	17	...	18	...	18	504	...	1 332	42	Китай
...	...	...	...	...	16 ^z	.	.	.	.	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР
...	22 ^y	...	22 ^y	...	22 ^y	...	...	...	...	Фиджи
...	13	...	11	...	12	...	...	272 ^z	39 ^z	Индонезия
16	14	13	11	14	12	465	...	511	18	Япония
21	21 ^z	19	13 ^z	20	17 ^z	.	.	.	.	Кирибати
20	23	22	27	20	25	1	31	3	34	Лаосская НДР
24	23	21	20	23	22	0,7	...	2	32	Макао, Китай
18	...	...	...	...	17 ^z	...	...	45 ^z	48 ^z	Малайзия
28	...	18	...	22	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	0,1	...	...	...	Микронезия (Федеративн. Шт.)
28	34	38	32	30	34	9	76	...	...	Мьянма
...	...	...	...	...	16	.	.	.	.	Науру
18	15	13	14	15	15	11	43	15	50	Новая Зеландия
6	...	21	...	11	8 ^z	.	.	.	.	Ниуэ
14	...	12	...	13	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	...	...	...	1	20	...	...	Папуа-Новая Гвинея
41	42	21	26	34	37	94	...	113 ^z	56 ^z	Филиппины
22	21	23	16	23	18	127	25	193	31	Республика Корея
26	25 ^y	17	19 ^y	20	21 ^y	0,2	41	...	...	Самоа
...	...	...	...	19	18	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	13	...	.	.	.^z	. ^z	Соломоновы Острова
...	22	...	21	...	22	50	53	70	51	Таиланд
...	28 ^z	...	18 ^z	...	24 ^z	...	...	...	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	7 ^y	.	.	.	.	Токелау
15	...	13	...	15	...	0,07	21	...	...	Тонга
...	...	...	...	...	...	.	.	.	.	Тувалу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вануату
29	21	29	27	29	23	28	37	48 ^z	40 ^z	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн										
...	...	...	...	15	10	.	.	0,02	50	Ангилья
...	...	...	...	...	...	.	.	.^y	. ^y	Антигуа и Барбуда
13	18 ^z	...	10 ^z	...	14 ^z	102	54	139 ^z	50 ^z	Аргентина
16	...	16	...	16	14	0,2	43	0,2	46	Аруба
23	13	23	12	23	13	...	...	...	...	Багамские Острова
18	...	18	...	18	15	0,6	41	...	...	Барбадос
24	18	23	15	24	17	...	...	0,1 ^z	49 ^z	Белиз
...	6	...	6	...	6	...	...	0,1	55	Бермудские Острова
24	...	20	24 ^y	21	...	13	...	18 ^y	...	Боливия
23	16 ^z	21	15 ^z	23	15 ^z	174	41	293 ^z	44 ^z	Бразилия
6	11	10	8	7	10	0,08	49	0,1 ^z	55 ^z	Британские Виргинские о-ва
11	11	7	7	9	9	0,02	42	0,05	24	Каймановы Острова
32	25	27	24	29	24	...	...	...	...	Чили
19	...	20	...	19	27	86	34	87*	35*	Колумбия
18	18*	18	17*	18	18*	...	...	...	...	Коста-Рика
12	10	10	11	11	10	24	48	116	58	Куба
21	21	15	11	19	16	.	.	. ^z	. ^z	Доминика
...	24	28	24	...	24	...	...	11 ^y	41 ^y	Доминиканская Республика
17	14	17	14*	17	14*	...	...	...	...	Эквадор
...	29*	...	26*	...	28*	7	32	9	33	Сальвадор
...	14 ^z	...	18*, ^z	...	15*, ^z	.	.	. ^z	. ^z	Гренада
15	17*	11	14*	13	16*	...	...	4	31	Гватемала
19	...	19	18	19	18	...	...	0,5	48	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	28 ^y	...	45 ^y	...	33 ^y	...	...	7 ^y	38 ^y	Гондурас
...	...	...	...	...	18 ^z	...	...	...	...	Ямайка
18	20	14	15	17	18	192	...	262	...	Мексика
11	...	10	...	10	12	.	.	.	.	Монтсеррат
12	...	21	...	15	...	0,2	42	...	...	Нидерланд. Антильские о-ва
31*	33	31	32	31	33	...	...	...	...	Никарагуа

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ												(Квалифицированные преподаватели (%)) ¹		
	Преподавательский персонал														
	Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования				Оба этапа среднего образования		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		
	1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		2006 г.		
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	
Панама	8	55	9	60	6	55	7	54	14	55	16	58	90	88	92
Парагвай	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	44 ^У	62 ^У	...	...	...
Перу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173	45	...	...	...
Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	66	46	...	...
Сент-Люсия	0,4	65	0,8	64	0,3	62	...	...	0,7	64	1	64	57	53	59
Сент-Винсент и Гренадины	...	...	0,4 ²	58 ²	...	...	0,2 ²	57 ²	...	...	1 ²	58 ²	55 ²	58 ²	53 ²
Суринам	...	...	2	64	...	...	1	52	...	...	3	59	...	...	...
Тринидад и Тобаго	3	61	3 ²	62 ²	2	55	2 ²	62 ²	6	59	6 ²	62 ²	56 ^У	58 ^У	54 ^У
Острова Теркс и Кайкос	0,1	61	0,1 ²	61 ²	0,05	63	0,07 ²	64 ²	0,1	62	0,2 ²	62 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Уругвай	14	75	14	...	5	65	7	...	19	72	21	...	...	...	...
Венесуэла, Б. Р.	...	...	116 ²	65 ²	...	...	72 ²	60 ²	...	...	188 ²	63 ²	83 ²	76 ²	86 ²
Северная Америка и Западная Европа															
Андорра	...	...	0,4 ²	61 ²	...	...	0,07 ²	51 ²	...	...	0,5 ²	59 ²	...	...	...
Австрия	43	64	43	69	30	49	29	51	73	57	72	62	...	...	...
Бельгия	...	...	43	60	...	...	...	...	...	...	82	57	...	...	...
Канада	71	68	...	...	68	68	...	...	139	68	...	...	...	...	...
Кипр	2	54	3	68	2	49	3	55	5	51	6	61	...	...	...
Дания	20	63	...	...	24	30	...	...	44	45	...	...	...	...	...
Финляндия	20	71	21 ²	72 ²	...	...	14 ²	59 ²	...	...	35 ²	67 ²	...	...	...
Франция	255	...	...	...	240	...	...	...	495	57	524	58	...	...	...
Германия	365	57	412	61	168	39	182	47	533	51	594	57	...	...	...
Греция	37	64	42	66	38	49	44	48	75	56	86	57	...	...	...
Исландия	1	78	1	80	1	44	2	53	3	58	3	65	...	...	...
Ирландия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	30	62	...	...	...
Израиль	19	...	21	79	36	...	30	65	55	...	51	71	...	...	...
Италия	177	73	178	76	245	59	249	60	422	65	427	67	...	...	...
Люксембург	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4	47	...	...	...
Мальта	3	50	3 ²	60 ²	0,2	31	...	...	4	48	4 ²	57 ²	...	...	...
Монако	0,2	69	...	...	0,2	54	...	...	0,4	61	0,4 ^У	66 ^У	...	...	...
Нидерланды	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	107	46	...	...	...
Норвегия	...	...	20 ^У	73 ^У	26	44	26 ^У	47 ^У	...	...	46 ^У	58 ^У	...	...	...
Португалия	...	...	47	67	...	...	47	65	...	...	94	66	...	...	...
Сан-Марино	...	...	0,1 ^У	69 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	...	...	161	62	...	...	121	50	...	...	282	57	...	...	...
Швеция	28	...	40	66	35	50	39	51	63	...	79	59	...	...	...
Швейцария	...	...	32	49	...	...	...	...	...	...	42	47	...	...	...
Соединенное Королевство	142	55	153 ²	61 ²	212	56	235 ²	61 ²	355	56	388 ²	61 ²	...	...	...
Соединенные Штаты	764	60	921	68	740	51	758	56	1 504	56	1 680	62	...	...	...
Южная и Западная Азия															
Афганистан	...	...	32 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	136	13	186 ^У	17 ^У	129	13	192 ^У	19 ^У	265	13	378 ^У	18 ^У	32 ^У	31 ^У	35 ^У
Бутан	0,4	32	1	49	0,2	32	0,8	28	0,6	32	2	41	92	92	92
Индия	...	...	1 312 ^У	37 ^У	...	...	1 274 ^У	31 ^У	1 995	34	2 586 ^У	34 ^У	...	...	...
Иран, Исламская Респ.	179	45	236 ²	49 ²	143	44	294 ²	47 ²	322	45	530 ²	48 ²	100 ²	100 ²	100 ²
Мальдивские Острова	0,8	25	3	39	0,05	27	...	...	0,9	25	...	...	...	...	...
Непал	22	12	30 ^У	16 ^У	18	7	...	...	40	9	...	...	...	...	...
Пакистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197* ^У	51* ^У	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	67 ^У	64 ^У	...	...	52 ^У	62 ^У	...	...	119 ^У	63 ^У	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары															
Ангола	...	...	...	...	...	...	...	...	16	33	...	...	...	...	...
Бенин	6	12	10 ^У	11 ^У	3	14	4 ^У	15 ^У	9	12	14 ^У	12 ^У	...	...	...
Ботсвана	...	...	...	...	...	...	...	...	9	45	12 ²	54 ²	...	...	...
Буркина-Фасо	5	...	...	...	1	...	...	...	6	...	11	17	26	25	30
Бурунди	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ^У	21 ^У	...	...	...
Камерун	13	28	...	...	13	28	...	...	26	28	43	26	...	...	...
Кабо-Верде	...	...	2	40	...	...	1	36	...	...	3	38	62 ²	60 ²	65 ²
Центральноафрик. Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чад	2	5	...	...	1	6	...	...	4	5	7 ²	...	...	...	...
Коморские Острова	...	...	2 ²	16 ²	...	...	1 ²	9 ²	...	...	3 ²	13 ²	...	...	...

Таблица 10В

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ						ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Соотношение числа учащихся к числу учителей ²						Преподавательский персонал				
Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1999 г.		2006 г.		
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
17	17	15	15	16	16	8	...	12	46	Панама
...	...	...	...	...	12 ^У	...	...	...	...	Парагвай
...	...	...	...	...	16	...	...	...	...	Перу
...	...	...	...	...	11	.	.	.z	.z	Сент-Китс и Невис
19	11	16	...	18	17	...	...	0,2	47	Сент-Люсия
...	18 ^z	...	18 ^z	...	18 ^z	.	.	.z	.z	Сент-Винсент и Гренадины
...	16	...	11	...	14	...	...	...	...	Суринам
22	16 ^z	19	16 ^z	21	16 ^z	0,5	31	2 ^z	33 ^z	Тринидад и Тобаго
9	9 ^z	9	9 ^z	9	9 ^z	.	.	.z	.z	Острова Теркс и Кайкос
12	13	23	20	15	15	11	...	14	...	Уругвай
...	12 ^z	...	9 ^z	...	11 ^z	...	...	109*	...	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа										
...	7 ^z	...	14 ^z	...	8 ^z	...	...	0,08	40	Андорра
9	9	12	14	10	11	26	...	40	35	Австрия
...	7	...	...	...	10	...	...	26	41	Бельгия
17	...	...	...	...	...	129	41	...	...	Канада
14	11	12	11	13	11	1	34	2	40	Кипр
10	...	9	...	10	...	...	...	...	...	Дания
10	10 ^z	...	17 ^z	...	12 ^z	18	46	19	46	Финляндия
13	...	11	...	12	...	102	40	136 ^У	39 ^У	Франция
15	13	16	16	15	14	272	30	288	35	Германия
10	8	10	8	10	8	17	31	29	35	Греция
11	10	14	12	13	11	1	43	2	44	Исландия
...	...	...	...	...	11	10	33	12	38	Ирландия
12	12	9	12	10	12	...	...	...	...	Израиль
10	10	11	11	11	11	73	28	100	34	Италия
...	...	...	...	...	10	...	...	...	...	Люксембург
...	8 ^z	...	...	...	10 ^z	0,7	25	0,7 ^z	23 ^z	Мальта
10	...	7	...	8	9 ^У	.	.	.	.	Монако
...	...	...	...	...	13	...	...	44	36	Нидерланды
...	9 ^У	8	8 ^У	...	9 ^У	14	36	18	40	Норвегия
...	8	...	6	...	7	...	...	37	43	Португалия
...	6 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
...	12	...	9	...	11	108	35	146	39	Испания
12	10	18	9	15	9	29	...	36	43	Швеция
...	9	...	...	...	14	8	16	33	31	Швейцария
16	15 ^z	14	14 ^z	15	15 ^z	92	32	126	41	Соединенное Королевство
16	14	14	15	15	15	992	41	1 290	45	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия										
...	14 ^z	...	...	...	...	...	...	2 ^У	12 ^У	Афганистан
43	34 ^У	32	21 ^У	37	27 ^У	45	14	52 ^z	15 ^z	Бангладеш
35	30	27	12	32	23	0,2	...	0,4	...	Бутан
...	37 ^У	...	28 ^У	34	33 ^У	...	...	539 ^У	40 ^У	Индия
30	19 ^z	31	19 ^z	30	19 ^z	65	17	122	20	Иран, Исламская Респ.
18	11	9	...	17	...	.	.	-	-	Мальдивские Острова
38	40 ^У	24	...	32	...	...	...	...	...	Непал
...	...	...	...	...	42 ^У	...	...	45	37	Пакистан
...	20 ^У	...	19 ^У	...	20 ^У	...	...	...	...	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары										
...	...	...	...	18	...	0,8	20	...	...	Ангола
27	27 ^У	15	16 ^У	24	24 ^У	0,7	9	...	...	Бенин
...	...	...	...	18	14 ^z	0,5	28	0,5 ^z	37 ^z	Ботсвана
29	...	23	...	28	30	0,8	...	1	7	Буркина-Фасо
...	...	...	...	...	19 ^У	0,4	...	0,7 ^z	14 ^z	Бурунди
26	...	21	...	24	16	3	...	3 ^z	...	Камерун
...	21	...	17	...	19	...	...	0,5	43	Кабо-Верде
...	...	...	...	...	...	0,3	5	...	...	Центральноафрик. Респ.
41	...	23	...	34	34 ^z	...	...	1 ^z	3 ^z	Чад
...	16 ^z	...	11 ^z	...	14 ^z	0,1	10	0,1 ^У	15 ^У	Коморские Острова

Таблица 10В (продолжение)

Страна или территория	СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ												(Квалифицированные преподаватели (%)) ¹		
	Преподавательский персонал														
	Первый этап среднего образования				Второй этап среднего образования				Оба этапа среднего образования				Оба этапа среднего образования		
	Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в				Учебный год, закончившийся в		
	1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		1999 г.		2006 г.		2006 г.		
В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	В целом	Мужчины	Женщины	
Конго	...	...	4У	15У	...	...	3У	11У	...	...	7У	13У	...	...	...
Кот-д'Ивуар	13	...	...	...	7	13	...	...	20	...	...	...	...	...	...
Демократ. Респ. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	89	10	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	0,7	5	...	...	0,1	7	...	...	0,9	5	...	...	...	...	...
Эритрея	1	12	2	10	1	11	2	12	2	12	4	11	49	47	64
Эфиопия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Габон	2	17	...	...	0,7	15	...	...	3	16	...	...	...	...	...
Гамбия	2	16	3*	18*	0,6	12	0,9*	12*	2	15	4*	16*	89*	90*	83*
Гана	40	24	67	23	12	16	18	19	52	22	85	22	...	...	...
Гвинея	4	11	9	5	1	10	...	...	6	11	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кения	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	78 ²	38 ²	...	...	...
Лесото	2	51	...	...	1,0	53	...	...	3	51	4	55	87	78	95
Либерия	4	16	...	...	3	16	...	...	7	16	...	...	...	...	...
Мадагаскар	...	...	22	...	...	...	8	...	...	...	31	47	...	...	...
Малави	...	...	...	...	...	...	10	18	...	...	...	...	...	...	...
Мали	5*	17*	10	17	3	10	...	...	8*	14*	...	...	...	...	...
Маврикий	...	...	...	...	...	...	...	...	5	47	7 ²	55 ²	...	...	...
Мозамбик	...	...	8	16	...	...	2	15	...	...	10	16	64	62	80
Намибия	4	45	...	...	1	49	...	...	5	46	6	50	97 ²	...	...
Нигер	2	23	5	18	2	12	2	13	4	18	7	17	21	21	20
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	159 ²	36 ²	...	...	...
Руанда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	8 ²	20 ²	...	...	...
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	0,4	13	...	...	...
Сенегал	6	14	...	...	3	13	...	...	9	14	15 ²	14 ²	51У	50У	55У
Сейшельские Острова	0,4	54	...	...	0,2	55	...	...	0,6	54	0,6	55	...	...	...
Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	10	16	82	81	89
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	...	...	...	...	...	...	...	...	145	50	149У	52У	...	...	...
Свазиленд	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	4 ²	46 ²	99 ²	98 ²	99 ²
Того	5	13	...	...	2	15	...	...	7	13	13 ²	7 ²	47У	47У	39У
Уганда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36 ²	22 ²	82У	81У	86У
Объедин. Респ. Танзания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Замбия	4	28	...	...	6	27	...	...	10	27	...	...	...	...	...
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	31	37	...	...	...	...	...

	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Срединные значения		
Весь мир	24180	52	28906	53	...	...	...
Страны с перех. экономикой	2 785	74	2 674	76	...	...	...
Развитые страны	6 286	55	6 595	59	...	...	...
Развивающиеся страны	15 109	47	19 637	48	...	...	...
Арабские государства	1 387	46	1 776	50	...	...	...
Центр. и Восточная Европа	3 158	72	2 971	74	...	...	...
Центральная Азия	873	66	923	69	...	...	...
Вост. Азия и Тихий океан	7 702	46	9 415	47	...	...	...
Восточная Азия	7 476	46	9 166	46	...	...	...
Тихий океан	226	57	249	56	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. бас.	2 746	64	3 594	66	66	65	67
Карибский бассейн	53	44	66	39	56	56	56
Латинская Америка	2 693	64	3 527	66	...	...	...
Сев. Америка и Зап. Европа	4 487	56	4 851	61	...	...	...
Южная и Западная Азия	2 956	35	4 138	35	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары	872	31	1 238	30	...	...	...

1. Данные в отношении квалифицированных преподавателей (определяются в соответствии с национальными стандартами) не собираются применительно к тем странам, в которых сбор статистических данных по образованию осуществляется путем рассылки вопросников ОЭСР, Евростата и организации «Всемирные показатели по образованию».

2. На основе поголового подсчета числа учащихся и учителей.
3. Педагогический персонал на втором этапе среднего образования включает учителей, работающих как полный, так и неполный учебный день. Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.

Таблица 10В

СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ						ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ				Страна или территория
Соотношение числа учащихся к числу учителей ²						Преподавательский персонал				
Первый этап среднего образования		Второй этап среднего образования		Оба этапа среднего образования		Учебный год, закончившийся в				
Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в		1999 г.	2006 г.			
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	В целом (тыс.)	% Ж	В целом (тыс.)	% Ж	
...	45 ^У	...	18 ^У	...	34 ^У	0,4	5	...	...	Конго
34	...	21	...	29	...	...	...	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	...	...	14	...	4	6	...	...	Демократ. Респ. Конго
25	...	15	...	23	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
55	59	45	47	51	54	0,2	13	0,4 ^У	14 ^У	Эритрея
...	...	...	...	...	...	2	6	8	9	Эфиопия
28	...	28	...	28	...	0,6	17	...	...	Габон
20	23*	25	28*	22	24*	0,1	15	0,1 ^У	16 ^У	Гамбия
20	17	19	25	20	19	2	13	4	11	Гана
31	40	26	...	30	...	...	...	1	3	Гвинея
...	...	...	...	...	...	0,03	18	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	...	...	...	32 ^z	...	...	...	...	Кения
24	...	17	...	22	25	0,4	45	0,6	47	Лесото
17	...	18	...	17	...	0,6	15	...	...	Либерия
...	27	...	16	...	24	1	31	2	28	Мадагаскар
...	...	...	16	...	...	0,5	25	0,4 ^У	32 ^У	Малави
31*	35	24	...	28*	...	1,0	...	1 ^z	...	Мали
...	...	...	...	20	17 ^z	0,6	26	...	...	Маврикий
...	39	...	24	...	36	...	...	3 ^z	21 ^z	Мозамбик
25	...	21	...	24	25	...	...	0,8	42	Намибия
34	33	12	20	24	30	...	...	1	6	Нигер
...	...	...	...	...	40 ^z	52	31	37 ^У	17 ^У	Нигерия
...	...	...	...	...	26 ^z	0,4	10	2 ^z	12 ^z	Руанда
...	...	...	...	...	22	.	.	.	.	Сан-Томе и Принсипи
29	...	19	...	25	26 ^z	...	...	...	...	Сенегал
14	...	14	...	14	13	.	.	.	.	Сейшельские Острова
...	...	...	...	...	24	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
...	...	...	...	29	31 ^У	...	...	44	51	Южная Африка
...	...	...	...	...	17 ^z	0,2	32	0,5	40	Свазиленд
40	...	23	...	35	30 ^z	0,4	10	...	...	Того
...	...	...	...	...	21 ^z	2	17	4 ^У	19 ^У	Уганда
...	...	...	...	...	...	2	14	3	18	Объедин. Респ. Танзания
29	...	19	...	23	...	...	...	...	...	Замбия
...	...	...	...	27	...	...	...	...	...	Зимбабве

Взвешенные средние значения				Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	Сумма	% Ж	
...	...	...	...	18	18	6 422	39	9 156	41	Весь мир
...	...	...	...	11	10	744	54	1 032	55	Страны с перех. экономикой
...	...	...	...	13	13	2 784	34	3 414	38	Развитые страны
...	...	...	...	21	20	2 893	39	4 711	41	Развивающиеся страны
...	...	...	...	16	16	205	33	280	34	Арабские государства
...	...	...	...	13	11	941	50	1 255	52	Центр. и Восточная Европа
...	...	...	...	11	12	102	44	142	49	Центральная Азия
...	...	...	...	17	17	1 608	33	2 701	37	Вост. Азия и Тихий океан
...	...	...	...	17	17	1 533	33	2 628	37	Восточная Азия
...	...	...	...	14	14	75	44	73	43	Тихий океан
...	...	...	...	19	16	832	45	1 249	46	Лат. Америка и Кариб. бас.
...	...	...	...	22	19	6	47	8	50	Карибский бассейн
...	...	...	...	19	16	826	45	1 241	46	Латинская Америка
...	...	...	...	14	13	2 043	38	2 600	41	Сев. Америка и Зап. Европа
...	...	...	...	33	30	573	31	777	35	Южная и Западная Азия
...	...	...	...	24	27	116	29	153	28	Страны Африки к югу от Сахары

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные за учебный год, закончившийся в 2005 г.

(у) Данные за учебный год, закончившийся в 2004 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 11
Приверженность образованию: государственные расходы

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП	
	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.
Арабские государства												
Алжир	...	...	...	...	...	...	...	...	...	692 ^X	...	1,6 ^X
Бахрейн	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Джибути	7,5	7,6	...	23	...	...	...	...	...	...	...	...
Египет	...	4,2	...	13	...	...	...	...	...	...	...	...
Ирак	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Иордания	5,0	...	21	...	...	...	...	...	568	695 ^Z	1,9	1,8 ^Z
Кувейт	...	3,4	...	13	...	92	...	21	...	2 204 ^Z	...	0,7
Ливан	2,0	2,8	10	11 ^Z	...	93	...	33 ^Z	...	402 ^Z	...	0,9 ^Z
Ливийская Араб. Джамахирия	...	...	...	...	68	...	12	...	...	...	...	...
Мавритания	2,8	2,8	...	10	...	99	...	62 ^Z	...	224 ^Z	...	1,4 ^Z
Марокко	6,2	6,8 ^Z	26	27 ^Z	91	95 ^Z	39	45 ^Z	697	1 005 ^Z	2,2	2,9 ^Z
Оман	4,2	5,0	21	31	...	92	...	50 ^Z	...	...	1,4	1,8 ^Y
Палестинские А.Т.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Катар	...	...	...	20 ^Z	...	88 ^Y	...	...	...	...	...	...
Саудовская Аравия	7,0	6,7 ^Y	26	28 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Судан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сирийская Арабская Респ.	...	...	...	...	...	...	...	...	349	611	1,7	1,9
Тунис	7,2	7,7 ^Z	...	21 ^Z	...	87 ^Z	...	35 ^Z	...	1 581 ^Z	...	2,4 ^Z
Объед. Арабские Эмираты	...	1,6 ^{*-Y}	...	28 ^Z	...	...	...	...	1 997	1 636 ^Y	0,7	0,4 ^Y
Йемен	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная и Восточная Европа												
Албания	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Беларусь	6,0	6,2	...	13	...	94	...	9	...	1 196	...	0,5
Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Болгария	...	4,5 ^Z	...	6 ^Y	...	91 ^Z	...	20 ^Z	...	2 045 ^Z	...	0,8 ^Z
Хорватия	...	4,6 ^Y	...	10 ^X	...	95 ^Y	...	18 ^Y	...	2 197 ^X	...	0,8 ^Y
Чешская Республика	4,1	4,7 ^Y	10	10 ^Y	91	90 ^Y	18	15 ^Y	1 688	2 242 ^Y	0,7	0,6 ^Y
Эстония	7,0	5,4 ^Y	...	15 ^Y	...	91 ^Y	...	26 ^Y	...	2 511 ^Y	...	1,3 ^Y
Венгрия	5,0	5,8 ^Z	13	11 ^Z	91	93 ^Z	20	21 ^Z	2 339	4 479 ^Z	0,9	1,1 ^Z
Латвия	5,8	5,2 ^Y	...	14 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Литва	...	5,3 ^Z	...	15 ^Z	...	94 ^Z	...	15 ^Z	...	2 166 ^Z	...	0,7 ^Z
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	4,7	5,7 ^Z	11	13 ^Y	93	95 ^Z	...	30 ^Z	...	3 155 ^Z	...	1,7 ^Z
Республика Молдова	4,6	6,6	16	20	...	86	...	...	...	...	...	...
Румыния	3,6	3,6 ^Z	...	9 ^Y	...	94 ^Z	...	14 ^Z	...	941 ^Z	...	0,5 ^Z
Российская Федерация	...	3,9 ^Z	...	13 ^Y	...	...	...	...	...	...	...	...
Сербия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Словакия	4,2	4,1 ^Z	14	11 ^Y	96	94 ^Z	14	17 ^Z	1 245	2 149 ^Z	0,6	0,6 ^Z
Словения	...	6,0 ^Z	...	13 ^Z	...	93 ^Z	...	20 ^Z	...	5 206 ^Z	...	1,1 ^Z
б. ю. Республика Македония	4,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Турция	4,0	4,1 ^Y	...	...	...	90 ^Y	...	40 ^Y	...	1 059 ^Y	...	1,5 ^Y
Украина	3,7	6,4	14	19	...	...	...	...	...	...	...	...
Центральная Азия												
Армения	3,1	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Азербайджан	4,3	2,4	24	17	99	98	...	17	...	356	...	0,4
Грузия	2,0	3,2	10	9	...	97 ^Y	...	...	...	...	...	...
Казахстан	4,0	2,5 ^Z	14	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Кыргызстан	3,7	5,0 ^Z	...	...	99	95 ^Z	...	...	...	...	...	...
Монголия	6,0	5,3 ^Y	...	...	...	94 ^Y	...	24 ^Y	...	261 ^Y	...	1,2 ^Y
Таджикистан	2,2	3,5	12	19	90	88 ^Z	...	27 ^Z	...	106 ^Z	...	0,9 ^Z
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Узбекистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия и Тихий океан												
Австралия	4,9	4,7 ^Z	...	...	96	96 ^Z	33	33 ^Z	4 637	5 181 ^Z	1,6	1,5 ^Z
Бруней-Даруссалам	...	...	9	...	97	...	...	...	...	...	...	...
Камбоджа	1,0	1,8 ^Y	9	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Китай	1,9	...	13	...	93	...	34	...	...	...	0,6	...
Острова Кука	0,4	...	13	...	99	...	53	...	...	...	0,2	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 11

Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) ВВП		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Расходы на оплату труда (вознаграждение) учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях		Страна или территория
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	
Арабские государства												
...	11 ^x	...	...	...	1 049 ^x	...	1,9 ^x	...	17 ^x	...	...	Алжир
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бахрейн
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Джибути
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Египет
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ирак
13	12 ²	...	...	658	858 ²	1,8	1,7 ²	15	15 ²	78	85 ²	Иордания
...	8	...	38	...	3 280 ²	...	1,2	...	13	...	77	Кувейт
...	8 ²	...	30 ²	...	449 ²	...	0,8 ²	...	8 ²	69	84 ²	Ливан
...	...	10	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ливийская Араб. Джамахирия
...	10 ²	...	33 ²	...	564 ²	...	0,7 ²	...	24 ²	...	...	Мавритания
18	22 ²	44	38 ²	1 830	1 738 ²	2,5	2,5 ²	47	38 ²	...	...	Марокко
11	15 ^y	...	41 ²	...	...	2,0	1,6 ^y	21	14 ^y	75	91 ^y	Оман
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палестинские А.Т.
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Катар
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Саудовская Аравия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Судан
10	16	...	...	602	...	1,1	...	18	...	...	...	Сирийская Арабская Респ.
...	20 ²	...	43 ²	...	1 832 ²	...	2,9 ²	...	23 ²	...	...	Тунис
8	7 ^y	...	...	2 605	2 115 ^y	0,7	0,6 ^y	10	9 ^y	...	77 ^y	Объед. Арабские Эмираты
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Йемен
Центральная и Восточная Европа												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Албания
...	14	...	41	...	2 247	...	2,4	...	26	...	...	Беларусь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
...	22 ²	...	46 ²	...	1 955 ²	...	1,9 ²	...	21 ²	...	55 ²	Болгария
...	19 ^x	...	51 ^y	...	2 777 ^x	...	2,2 ^y	...	24 ^x	...	...	Хорватия
10	12 ^y	50	52 ^y	3 328	4 221 ^y	1,8	2,2 ^y	20	23 ^y	45	47 ^y	Чешская Республика
...	18 ^y	...	47 ^y	...	3 362 ^y	...	2,3 ^y	...	25 ^y	...	...	Эстония
18	26 ²	41	41 ²	2 435	3 983 ²	1,8	2,2 ²	19	23 ²	...	...	Венгрия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Латвия
...	16 ²	...	51 ²	...	2 784 ²	...	2,5 ²	...	20 ²	...	...	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	23 ²	...	36 ²	...	2 979 ²	...	2,0 ²	...	22 ²	...	...	Польша
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Республика Молдова
...	11 ²	...	46 ²	...	1 407 ²	...	1,5 ²	...	16 ²	...	...	Румыния
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Российская Федерация
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сербия
10	14 ²	56	50 ²	2 246	2 336 ²	2,2	1,9 ²	18	15 ²	62	54 ²	Словакия
...	24 ²	...	49 ²	...	6 711 ²	...	2,7 ²	...	30 ²	...	41 ²	Словения
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	б. ю. Республика Македония
...	13 ^y	...	34 ^y	...	1 313 ^y	...	1,2 ^y	...	16 ^y	...	...	Турция
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Украина
Центральная Азия												
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Армения
...	6	...	50	...	547	...	1,2	...	10	...	...	Азербайджан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Грузия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Казахстан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	47	...	Кыргызстан
...	13 ^y	...	32 ^y	...	241 ^y	...	1,6 ^y	...	12 ^y	...	...	Монголия
...	8 ²	...	50 ²	...	138 ²	...	1,6 ²	...	11 ²	...	...	Таджикистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан												
16	16 ²	40	39 ²	4 218	4 675 ²	1,9	1,8 ²	14	14 ²	60	63 ²	Австралия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Бруней-Даруссалам
...	...	38	...	455	...	0,7	...	11	...	...	...	Камбоджа
2*	...	40	...	...	...	0,2	...	2*	...	...	...	Китай
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Острова Кука
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Корейская НДР

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП	
	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.
Фиджи	5,7	6,5 ^У	18	...	...	97 ^У	...	40 ^У	...	1 143 ^У	...	2,5 ^У
Индонезия	...	3,8	...	18	...	...	...	...	...	...	...	...
Япония	3,6	3,5 ²	9	9 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Кирибати	7,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	1,0	3,4	...	14	...	37	...	46 ²	...	61 ²	...	0,5 ²
Макао, Китай	3,6	...	14	14 ²	...	89 ^У	...	...	...	...	...	...
Малайзия	6,1	6,6 ^У	25	25 ^У	...	88 ^У	...	29 ^У	...	1 324 ^У	...	1,7 ^У
Маршалловы Острова	13,3	9,5 ^У	...	16 ^Х	...	...	...	...	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Шт.)	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	0,6	...	8	...	64	...	...	...	...	...	...	...
Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	7,2	6,1	...	15 ²	95	100	27	24	3 971	4 831	1,8	1,5
Ниуэ	...	...	...	...	100	...	32	...	...	...	...	...
Палау	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Филиппины	...	2,3 ²	...	15 ²	...	93 ²	...	54 ²	...	418 ²	...	1,2 ²
Республика Корея	3,8	4,6 ^У	13	16 ^У	80	88 ^У	44	34 ^У	2 621	3 379 ^У	1,3	1,4 ^У
Самоа	4,5	...	13	...	99	...	32	...	443	...	1,4	...
Сингапур	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Соломоновы Острова	3,3	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Таиланд	5,1	4,3 ²	28	25 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Токелау	...	...	...	15 ^Х	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	6,7	4,9 ^У	...	13 ^Х	...	...	...	...	...	...	...	...
Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	6,7	10,0 ^Х	17	...	84	...	39	...	409	...	2,2	...
Вьетнам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Латинская Америка и Карибский бассейн												
Ангилья	...	4,0 ²	...	14 ²	...	90 ²	...	30 ²	...	...	...	1,1 ²
Антигуа и Барбуда	3,5	...	...	...	100	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	4,6	4,0 ^У	13	13 ^У	94	99 ^У	37	37 ^У	1 637	1 703 ²	1,6	1,5 ²
Аруба	...	5,1 ²	14	15 ²	90	84 ²	30	30 ²	...	...	...	1,3 ²
Багамские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Барбадос	5,3	7,2 ²	15	16 ²	92	96 ²	21	28 ²	...	...	1,0	2,0 ²
Белиз	5,7	5,8 ^У	17	18 ^Х	...	88 ^У	...	47 ^У	...	846 ^У	...	2,4 ^У
Бермудские Острова	...	1,2	...	...	...	97 ²	...	41 ²	...	...	...	0,8 ²
Боливия	5,8	6,6 ^Х	16	18 ^Х	84	96 ^Х	41	46 ^Х	295	435 ^Х	2,0	2,9 ^Х
Бразилия	4,0	4,1 ^У	10	...	95	94 ^У	33	32 ^У	788	1 005 ^У	1,3	1,3 ^У
Британские Виргинские о-ва	...	4,0	...	12 ²	...	95	...	27	...	...	...	1,0
Каймановы Острова	...	2,9	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	4,0	3,6	16	16	88	95	45	36	1 256	1 287	1,5	1,2
Колумбия	4,5	4,9	17	11 ²	...	99	...	41	...	1 257	...	2,0
Коста-Рика	5,5	4,9	...	21	100	79 ^У	47	56 ^У	1 469	1 623 ^У	2,6	2,3 ^У
Куба	7,7	9,3	14	14	...	88	...	32	...	...	...	2,6
Доминика	5,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Доминиканская Республика	...	3,9	...	17	...	96	...	...	...	644 ²	...	1,2 ²
Эквадор	2,0	...	10	...	93 ^{*У}	...	...	...	...	...	...	...
Сальвадор	2,4	3,2	17	...	...	89	...	48	...	478	...	1,4
Гренада	...	6,0 ^Х	...	13 ^Х	...	87 ^Х	...	35 ^Х	...	766 ^Х	...	1,8 ^Х
Гватемала	...	2,6	...	...	...	92	...	66	...	390	...	1,6
Гайана	9,3	8,6	18	15	...	91	...	27	...	752 ²	...	2,1
Гаити	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Ямайка	...	5,6 ²	...	9 ²	...	97 ²	...	34 ²	...	547 ²	...	1,8 ²
Мексика	4,5	5,6 ²	23	26 ^У	95	97 ²	41	39 ²	1 114	1 604 ²	1,8	2,2 ²
Монтсеррат	...	...	11	...	47	65 ^У	...	...	...	...	...	...
Нидерланд, Антильские о-ва	...	...	14	...	94	...	...	...	...	...	...	...
Никарагуа	4,0	3,3 ^Х	6	...	...	...	...	...	...	331	...	1,6
Панама	5,1	4,1 ^У	...	9 ^У	...	...	...	...	867	...	1,9	...
Парагвай	5,1	4,1 ^У	9	10 ^У	88	96 ^У	...	46 ^У	...	518 ^У	...	1,8 ^У
Перу	3,4	2,7	21	15	88	93	40	42	366	446	1,2	1,1
Сент-Китс и Невис	5,6	10,8 ²	13	13 ^Х	...	37 ²	...	...	...	...	...	...
Сент-Люсия	8,0	7,1	21	19	79	74	53	39	1 197	949	3,3	2,0

Таблица 11

Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) ВВП		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Расходы на оплату труда (вознаграждение) учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях		Страна или территория
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	
...	19 ^У	...	33 ^У	...	1 060 ^У	...	2,1 ^У	...	17 ^У	...	...	Фиджи
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Индонезия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Япония
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Кирибати
...	3 ^З	...	30 ^З	...	91 ^З	...	0,3 ^З	...	5 ^З	...	...	Лаосская НДР
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Макао, Китай
...	13 ^У	...	34 ^У	...	1 923 ^У	...	2,0 ^У	...	19 ^У	70	64 ^У	Малайзия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Маршалловы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Микронезия (Федерат. Шт.)
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мьянма
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Науру
19	17	40	42	4 947	5 617	2,7	2,6	24	20	...	...	Новая Зеландия
...	...	59	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Ниуэ
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Палау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Папуа-Новая Гвинея
...	7 ^З	...	27 ^З	...	435 ^З	...	0,6 ^З	...	8 ^З	...	94 ^У	Филиппины
16	16 ^У	38	43 ^У	2 177	4 814 ^У	1,2	1,7 ^У	13	23 ^У	78	64 ^У	Республика Корея
9	...	27	...	468	...	1,2	...	10	...	...	...	Самоа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сингапур
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Соломоновы Острова
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Таиланд
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тимор-Лешти
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Токелау
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тонга
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тувалу
12	...	52	...	2 081	...	2,9	...	61	...	94	...	Вануату
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вьетнам
Латинская Америка и Карибский бассейн												
...	9 ^З	...	17 ^Х	...	...	...	...	...	...	...	...	Ангилья
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	66	...	Антигуа и Барбуда
12	12 ^З	35	38 ^У	2 044	2 789 ^З	1,5	1,8 ^З	15	20 ^З	...	57 ^З	Аргентина
...	13 ^З	32	32 ^З	...	...	...	1,4 ^З	...	20 ^З	...	...	Аруба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Багамские Острова
11	24 ^З	31	30 ^З	...	...	1,5	2,1 ^З	18	26 ^З	...	...	Барбадос
...	13 ^У	...	44 ^У	...	1 226 ^У	...	2,2 ^У	...	19 ^У	...	86 ^У	Белиз
...	11 ^З	...	52 ^З	...	...	...	1,0 ^З	...	14 ^З	...	...	Бермудские Острова
11	17 ^Х	22	25 ^Х	278	350 ^Х	1,1	1,6 ^Х	11	13 ^Х	...	...	Боливия
10	12 ^У	36	40 ^У	714	926 ^У	1,4	1,5 ^У	9	11 ^У	...	...	Бразилия
...	8	...	36	...	...	...	1,4	...	15	...	81 ^З	Британские Виргинские о-ва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	89	Каймановы Острова
13	12	36	38	1 424	1 435	1,3	1,3	15	13	...	85	Чили
...	17	...	29	...	1 052	...	1,4	...	14	91*	81	Колумбия
18	17 ^У	29	34 ^У	2 127	1 632 ^У	1,6	1,4 ^У	26	17 ^У	...	...	Коста-Рика
...	33	...	36	...	...	...	3,0	...	36	...	69 ^З	Куба
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Доминика
...	9 ^З	...	...	...	460 ^З	...	0,5 ^З	...	6 ^З	...	71 ^З	Доминиканская Республика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Эквадор
...	9	...	24	...	457	...	0,7	...	9	...	73	Сальвадор
...	11 ^Х	...	35 ^Х	...	841 ^Х	...	1,8 ^Х	...	13 ^Х	...	93 ^Х	Гренада
...	8	...	10	...	179	...	0,2	...	4	...	88 ^З	Гватемала
...	18 ^З	...	35	...	1 327	...	2,8	...	29	...	75 ^З	Гайана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гаити
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гондурас
...	15 ^З	...	38 ^З	...	820 ^З	...	2,0 ^З	...	22 ^З	...	87 ^З	Ямайка
12	15 ^З	...	30 ^З	...	1 722 ^З	...	1,7 ^З	...	16 ^З	86	84 ^З	Мексика
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Монтсеррат
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нидерланд. Антильские о-ва
...	9	...	...	...	146	...	0,3	...	4	...	88	Никарагуа
14	...	...	...	1 236	...	1,5	...	19	...	...	99 ^З	Панама
...	11 ^У	30	30 ^У	816	600 ^У	1,3	1,2 ^У	16	13 ^У	...	82 ^У	Парагвай
7	8	28	36	491	554	0,9	0,9	10	9	88	66	Перу
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	68 ^З	Сент-Китс и Невис
20	14	33	30	1 601	1 231	2,0	1,6	27	18	88	79	Сент-Люсия

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП	
	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.
Сент-Винсент и Гренадины	7,2	8,8 ²	...	16 ²	...	68 ²	...	50 ²	...	1 227 ²	...	3,0 ²
Суринам	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тринидад и Тобаго	3,9	...	16	...	96	...	40	...	1 012	...	1,5	...
Острова Теркс и Кайкос	...	...	17	12 ²	73	88 ²	30	20 ²	...	...	...	...
Уругвай	2,8	3,0	...	12	92	...	32	...	748	...	0,8	...
Венесуэла, Б. Р.	...	3,7	...	...	...	92	...	30	...	583	...	1,0
Северная Америка и Западная Европа												
Андорра	...	2,3	...	...	...	94	...	25	...	...	...	0,5
Австрия	6,4	5,5 ²	12	11 ²	94	96 ²	19	19 ²	7 112	7 596 ²	1,1	1,0 ²
Бельгия	...	6,0 ^Y	...	12 ^Y	...	98 ^Y	...	24 ^Y	...	6 303 ^Y	...	1,4 ^Y
Канада	6,0	5,1 ²	...	...	98	95 ²	...	...	...	...	...	...
Кипр	5,4	6,5 ^Y	...	15 ²	86	87 ²	34	30 ²	...	...	1,6	1,7 ^Y
Дания	8,2	8,3 ²	15	16 ²	...	95 ²	...	22 ²	7 345	7 949 ²	1,6	1,8 ²
Финляндия	6,3	6,4 ²	12	13 ²	94	94 ²	21	20 ²	4 615	5 373 ²	1,2	1,2 ²
Франция	5,7	5,7 ²	11	11 ²	91	91 ²	20	21 ²	4 697	5 224 ²	1,1	1,1 ²
Германия	4,5	4,6 ^Y	10	10 ^Y	...	98 ^Y	...	15 ^Y	...	4 837 ^Y	...	0,7 ^Y
Греция	3,5	4,4 ²	7	9 ²	78	78 ²	25	26 ²	2 148	3 562 ²	0,7	0,9 ²
Исландия	...	7,9 ^Y	...	17 ^Y	...	90 ^Y	...	34 ^Y	...	7 788 ^Y	...	2,4 ^Y
Ирландия	4,9	5,6 ²	13	14 ²	91	92 ²	32	33 ²	3 112	5 100 ²	1,4	1,7 ²
Израиль	7,5	7,1 ^Y	14	14 ^X	94	95 ^Y	34	36 ^Y	4 835	5 135 ^Y	2,4	2,4 ^Y
Италия	4,7	4,5 ²	10	9 ²	94	94 ²	26	25 ²	6 425	6 347 ²	1,2	1,0 ²
Люксембург	3,7	...	8	...	...	...	...	...	...	9 953 ²	...	1,4 ²
Мальта	4,9	5,2 ^Y	...	11 ^Y	...	95 ^Y	...	22 ^Y	...	2 549 ^Y	...	1,1 ^Y
Монако	...	...	5	...	92	91 ^Y	18	17 ^Y	...	...	...	...
Нидерланды	4,5	5,2 ²	10	11 ²	96	94 ²	26	26 ²	4 606	5 572 ²	1,1	1,3 ²
Норвегия	7,2	7,1 ²	16	17 ²	90	92 ²	25	24 ²	6 456	7 072 ²	1,6	1,6 ²
Португалия	5,4	5,5 ²	13	11 ²	93	98 ²	31	31 ²	3 872	4 908 ²	1,5	1,7 ²
Сан-Марино	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	4,4	4,3 ²	11	11 ²	91	91 ²	28	26 ²	4 112	4 800 ²	1,1	1,0 ²
Швеция	7,5	7,2 ²	14	13 ^Y	...	100 ²	...	26 ²	...	8 415 ²	...	1,9 ²
Швейцария	5,0	5,3 ²	15	13 ^X	90	92 ²	32	29 ²	7 066	7 811 ²	1,4	1,4 ²
Соединенное Королевство	4,6	5,5 ²	11	12 ²	...	93 ²	...	26 ²	...	5 596 ²	...	1,3 ²
Соединенные Штаты	5,0	5,3 ²	...	14 ²	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная и Западная Азия												
Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Бангладеш	2,3	2,6 ²	15	14 ²	64	79 ²	39	35 ²	64	115 ²	0,6	0,7 ²
Бутан	...	7,2 ²	...	17 ²	...	59 ²	...	27 ²	...	...	...	1,1 ²
Индия	4,5	3,3 ²	13	11 ^X	98	...	30	...	288	...	1,3	...
Иран, Исламская Республика	4,5	5,2	19	19	91	93	...	29	...	927	...	1,4
Мальдивские Острова	...	8,3	...	15 ²	...	81 ²	...	54 ²	...	...	...	3,5 ²
Непал	2,9	3,2 ^X	12	15 ^X	74	77 ^X	53	49 ^X	97	119 ^X	1,1	1,2 ^X
Пакистан	2,6	2,7	12	12	89	75	...	...	...	...	...	...
Шри-Ланка	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Страны Африки к югу от Сахары												
Ангола	3,4	2,7 ²	6	...	89	42 ²	...	20 ²	...	...	...	0,2 ²
Бенин	3,0	4,4 ^Y	16	17 ^Y	88	82 ^Y	...	50 ^Y	...	120 ²	...	1,7 ²
Ботсвана	...	9,3	...	21	...	75	...	19	...	1 158 ²	...	1,3
Буркина-Фасо	...	4,2	...	15	...	95	...	66	...	328	...	2,6
Бурунди	3,5	5,2 ²	...	18 ²	94	98 ²	39	52 ²	85	132 ²	1,3	2,7 ²
Камерун	2,1	3,3	10	17	...	74	...	34	128	107	1,0	0,8
Кабо-Верде	...	6,6	...	16	...	74	...	58	...	1 052	...	2,8
Центральноафрик. Респ.	...	1,4	...	...	...	98	...	52	...	88	...	0,7
Чад	1,7	2,3 ²	...	10 ²	...	50 ²	...	48 ²	...	54 ²	...	0,6 ²
Коморские Острова	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Конго	6,0	2,5 ²	22	8 ²	93	91 ²	36	27 ²	191	39 ²	2,0	0,6 ²
Кот-д'Ивуар	5,6	...	...	...	74	...	43	...	274	...	1,8	0,1 ²
Демократ. Рес. Конго	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Экваториальная Гвинея	...	1,4 ^X	...	4 ^X	...	90 ^X	...	...	...	...	...	...
Эритрея	5,3	2,4	...	...	70	80	...	39	...	99	...	0,8
Эфиопия	3,6	6,0	...	18	...	65	...	51	...	130	...	2,0
Габон	3,5	...	...	...	87	...	...	...	...	...	...	...

Таблица 11

	Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) ВВП		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Расходы на оплату труда (вознаграждение) учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях		Страна или территория
	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	
	...	20 ²	...	30 ²	...	1 235 ²	...	1,8 ²	...	20 ²	...	85 ²	Сент-Винсент и Гренадины
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Суринам
	11	...	31	...	1 163	...	1,2	...	13	...	78	...	Тринидад и Тобаго
	...	...	40	30 ²	...	...	...	...	...	...	63	...	Острова Теркс и Кайкос
	8	...	37	...	1 100	...	1,0	...	11	...	71	52 ^У	Уругвай
	...	8	...	18	...	588	...	0,6	...	8	...	...	Венесуэла, Б. Р.
Северная Америка и Западная Европа													
	...	9	...	22	...	...	...	0,5	...	9	...	50	Андорра
	23	23 ²	45	47 ²	8 768	8 608 ²	2,7	2,5 ²	29	26 ²	71	55 ²	Австрия
	...	19 ^У	...	43 ^У	...	10 662 ^У	...	2,5 ^У	...	33 ^У	...	66 ^У	Бельгия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Канада
	17	21 ^У	53	49 ²	...	...	2,4	2,9 ^У	27	34 ^У	...	78 ²	Кипр
	23	23 ²	...	36 ²	11 578	11 440 ²	2,9	2,9 ²	37	33 ²	49	51 ²	Дания
	17	17 ²	39	41 ²	6 858	9 755 ²	2,3	2,5 ²	25	30 ²	59	58 ²	Финляндия
	16	16 ²	50	47 ²	7 678	7 774 ²	2,6	2,4 ²	26	24 ²	...	53 ²	Франция
	...	16 ^У	...	49 ^У	...	6 427 ^У	...	2,2 ^У	...	22 ^У	...	...	Германия
	12	16 ²	38	37 ²	2 674	4 578 ²	1,0	1,3 ²	14	20 ²	...	91 ²	Греция
	...	23 ^У	...	35 ^У	...	7 556 ^У	...	2,5 ^У	...	22 ^У	...	...	Исландия
	12	15 ²	37	35 ²	4 685	7 731 ²	1,6	1,8 ²	18	23 ²	83	76 ²	Ирландия
	20	21 ^У	30	30 ^У	5 422	5 429 ^У	2,1	2,0 ^У	23	22 ^У	...	...	Израиль
	23	22 ²	47	47 ²	7 398	7 429 ²	2,1	2,0 ²	26	26 ²	...	65 ²	Италия
	...	18 ²	...	...	...	12 142 ²	...	1,7 ²	...	22 ²	...	74 ²	Люксембург
	...	14 ^У	...	42 ^У	...	3 622 ^У	...	2,0 ^У	...	20 ^У	...	58 ^У	Мальта
	...	...	51	46 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	Монако
	14	16 ²	39	40 ²	6 619	7 861 ²	1,7	2,0 ²	20	23 ²	...	...	Нидерланды
	17	17 ²	32	35 ²	9 082	11 072 ²	2,1	2,3 ²	24	27 ²	...	79 ²	Норвегия
	19	24 ²	44	41 ²	5 280	7 224 ²	2,2	2,2 ²	26	35 ²	...	85 ²	Португалия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Марино
	17	18 ²	47	41 ²	5 435	5 909 ²	1,9	1,6 ²	23	22 ²	78	73 ²	Испания
	...	26 ²	...	38 ²	...	10 973 ²	...	2,7 ²	...	34 ²	50	54 ²	Швеция
	19	20 ²	40	38 ²	8 790	9 382 ²	1,8	1,9 ²	24	24 ²	72	72 ²	Швейцария
	...	17 ²	...	35 ²	...	6 096 ²	...	1,8 ²	...	18 ²	52	53 ²	Соединенное Королевство
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56	55 ²	Соединенные Штаты
Южная и Западная Азия													
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Афганистан
	4	6 ²	42	47 ²	140	265 ²	0,6	1,0 ²	8	13 ²	...	...	Бангладеш
	...	...	...	44 ²	...	...	...	1,9 ²	...	...	...	...	Бутан
	12	...	38	...	600	...	1,7	...	24	...	79	80 ^У	Индия
	...	13	...	47	...	720 ²	...	2,3	...	11 ²	...	...	Иран, Исламская Респ.
	...	20 ²	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Мальдивские Острова
	7	8 ^х	29	28 ^х	151	144 ^х	0,6	0,7 ^х	11	10 ^х	...	...	Непал
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Пакистан
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Шри-Ланка
Страны Африки к югу от Сахары													
	...	...	...	66 ²	...	...	...	0,8 ²	...	...	...	...	Ангола
	...	11 ²	...	28 ^У	...	267 ^У	...	1,0 ^У	...	24 ^У	...	...	Бенин
	...	11 ²	...	48	...	3 732 ²	...	3,4	...	37 ²	...	...	Ботсвана
	...	25	...	12	...	264	...	0,5	...	20	...	...	Буркина-Фасо
	12	19 ²	37	33 ²	...	506 ²	1,2	1,7 ²	...	74 ²	...	...	Бурунди
	7	5	...	55	279	746	0,6	1,4	15	32	...	...	Камерун
	...	18	...	36	...	861	...	1,8	...	15	...	86	Кабо-Верде
	...	7	...	24	...	...	...	0,3	...	...	...	...	Центральная Африк. Респ.
	...	4 ²	...	29 ²	...	177 ²	...	0,3 ²	...	14 ²	...	...	Чад
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Коморские Острова
	24	4 ²	24	41 ²	...	...	1,3	0,9 ²	...	...	...	...	Конго
	16	...	36	...	743	...	1,5	0,5 ²	42	...	...	...	Кот-д'Ивуар
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Демократ. Респ. Конго
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Экваториальная Гвинея
	...	9	...	13	...	52	...	0,2	...	5	...	...	Эритрея
	...	13	...	10	...	95	...	0,4	...	9	...	...	Эфиопия
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Габон

Таблица 11 (продолжение)

Страна или территория	Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) ВВП		Общая сумма государственных расходов на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов		Государственные текущие расходы на образование в виде доли (%) от общей суммы государственных расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на начальное образование в виде доли (%) ВВП	
	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.
Гамбия	3,1	2,1 ^Y	14	...	87	86 ^X	...	...	...	...	...	...
Гана	4,2	5,5 ^Z	...	...	...	86 ^Z	...	34 ^Z	...	300 ^Z	...	1,6 ^Z
Гвинея	2,1	1,7 ^Z	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Гвинея-Бисау	5,6	...	12	...	41	...	...	...	...	...	...	...
Кения	5,4	6,9	...	18 ^Z	95	94	...	55	...	237	...	3,6
Лесото	10,2	10,8	26	30 ^Z	74	91	43	38	566	663	3,2	3,8
Либерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Мадагаскар	2,5	3,1	...	25 ^Z	...	84	...	46	...	57	...	1,2
Малави	4,7	5,9 ^X	25	...	82	82 ^X	...	63 ^X	...	90 ^X	...	3,0 ^X
Мали	3,0	4,4	...	17	90	73	49	60	136	183	1,3	1,9
Маврикий	4,2	3,9	18	13	91	88	32	28	1 067	1 205	1,2	1,0
Мозамбик	2,5	5,3 ^Z	...	23 ^Y	...	77 ^Z	...	70 ^Y	...	156 ^Y	...	2,6 ^Y
Намибия	7,9	6,8 ^X	...	...	94	...	59	...	1 416	944 ^X	4,4	3,9 ^X
Нигер	...	3,3	...	18	...	81	...	64	...	178	...	1,7
Нигерия	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Руанда	...	3,8 ^Z	...	19	...	94	...	45	...	109 ^Z	...	1,9 ^Z
Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Сенегал	3,5	5,0	...	26	...	92	...	46 ^Z	...	299 ^Z	...	2,1 ^Z
Сейшельские Острова	5,5	6,8	...	13	...	88	...	21	...	2 399 ^Y	...	1,3
Сьерра-Леоне	...	3,9 ^Z	...	...	...	99 ^Z	...	52 ^X	...	...	...	2,3 ^X
Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	6,2	5,5	22	18	98	97	45	45	1 403*	1 383 ^Z	2,7	2,4
Свазиленд	5,7	6,9 ^Z	...	...	100	100 ^Y	33	38 ^Y	437	484 ^Y	1,9	2,3 ^Y
Togo	4,3	...	26	...	97	...	43	...	150	...	1,8	...
Уганда	...	5,3 ^Y	...	18 ^Y	...	75 ^Y	...	62 ^Y	...	110 ^Y	...	2,5 ^Y
Объед. Респ. Танзания	2,2	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Замбия	2,0	2,1 ^Z	...	15 ^Y	...	99 ^Z	...	59 ^Z	...	55 ^Z	...	1,3 ^Z
Зимбабве	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Весь мир ²	4,5	4,9	...	15	...	92	...	33	...	1 005	...	1,4
Страны с перех. экономикой	3,7	3,9	14	17	...	94	...	...	...	...	...	...
Развитые страны	4,9	5,3	11	12	...	94	...	24	...	5 100	...	1,1
Развивающиеся страны	4,5	4,4	...	16	...	89	...	...	...	...	...	1,7
Арабские государства	...	4,6	...	21	...	...	...	...	...	...	...	1,7
Центр. и Восточная Европа	4,4	5,3	...	13	...	93	...	19	...	2 182	...	0,8
Центральная Азия	3,7	3,4	...	...	...	95	...	...	...	...	...	...
Вост. Азия и Тихий океан	4,7	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Восточная Азия	3,6	3,6	13	16	...	...	...	...	...	...	...	...
Тихий океан	6,5	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Лат. Америка и Кариб. бас.	4,9	4,1	16	15	...	92	...	37	...	...	...	1,7
Карибский бассейн	...	5,8	...	15	...	88	...	32	...	...	...	1,8
Латинская Америка	4,5	4,0	15	15	93	93	...	41	...	614	...	1,6
Сев. Америка и Зап. Европа	5,0	5,5	12	12	92	92	26	25	4 697	5 584	1,3	1,3
Южная и Западная Азия	2,9	3,3	...	15	89	89	...	35	...	...	...	1,2
Страны Африки к югу от Сахары	3,6	4,4	...	18	...	86	...	48	...	167	...	1,9

1. Все величины по регионам показаны как срединные. Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ. Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к 2007 г.

(z) Данные за 2005 г.
(y) Данные за 2004 г.
(x) Данные за 2003 г.
(*) Национальные оценки.

Таблица 11

Государственные текущие расходы на начальное образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) от общей суммы государственных текущих расходов на образование		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.		Государственные текущие расходы на среднее образование в виде доли (%) ВВП		Государственные текущие расходы на среднее образование в расчете на одного учащегося в виде доли (%) ВВП на душу населения		Расходы на оплату труда (вознаграждение) учителей начального образования в виде доли (%) от текущих государственных расходов на начальное образование в государственных учебных заведениях		Страна или территория
1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	75У	Гамбия
...	12 ^z	...	37 ^z	...	707 ^z	...	1,8 ^z	...	29 ^z	...	...	Гана
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	20	...	23	...	245	...	1,5	...	21	...	...	Кения
15	16	24	19	1 655	1 439	1,9	1,8	45	35	84	...	Лесото
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Либерия
...	6	...	21	...	134	...	0,6	...	14	...	...	Мадагаскар
...	13 ^x	...	10 ^x	...	80 ^x	...	0,5 ^x	...	12 ^x	...	...	Малави
16	17	34	27	412	291	0,9	0,9	48	27	...	...	Мали
11	10	37	43	1 576	1 778	1,4	1,5	16	14	...	...	Маврикий
...	14 ^y	...	17 ^y	...	538 ^y	...	0,6 ^y	...	49 ^y	...	93У	Мозамбик
21	19 ^x	28	...	2 313	1 140 ^x	2,1	1,6 ^x	34	23 ^x	...	...	Намбия
...	22	...	25	...	366	...	0,7	...	45	...	...	Нигер
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Нигерия
...	9 ^z	...	20	...	197 ^z	...	0,4 ^z	...	17 ^z	...	...	Руанда
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сан-Томе и Принсипи
...	17 ^z	...	26 ^z	...	590 ^z	...	1,2 ^z	...	34 ^z	...	...	Сенегал
...	15 ^y	...	21	...	2 828 ^y	...	1,3	...	18 ^y	...	68	Сейшельские Острова
...	...	...	27 ^x	...	...	...	1,2 ^x	...	...	...	...	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
14*	14 ^z	34	31	1 973*	1 726 ^z	2,0	1,6	20*	17 ^z	...	78	Южная Африка
9	12 ^y	27	28 ^y	1 237	1 203 ^y	1,5	1,7 ^y	25	31 ^y	...	...	Свазиленд
10	...	34	...	484	...	1,4	...	31	...	79	...	Того
...	9 ^y	...	20 ^y	...	376 ^y	...	0,8 ^y	...	30 ^y	...	...	Уганда
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Объед. Респ. Танзания
...	6 ^z	...	15 ^z	...	84 ^z	...	0,3 ^z	...	9 ^z	...	93У	Замбия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Зимбабве

...	14	...	36	...	...	...	1,6	...	20	...	...	Весь мир ²
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Страны с перех. экономикой
...	17	...	42	...	6 427	...	2,2	...	23	...	...	Развитые страны
...	13	...	...	...	...	...	1,4	...	...	...	...	Развивающиеся страны
...	12	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Арабские государства
...	17	...	46	...	1 203	...	1,4	...	21	...	...	Центр. и Восточная Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Центральная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Вост. Азия и Тихий океан
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Восточная Азия
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Тихий океан
...	12	...	32	...	...	...	1,4	...	14	...	82	Лат. Америка и Кариб. бас.
...	13	...	33	...	...	...	...	...	...	...	...	Карибский бассейн
...	12	...	30	...	594	...	1,3	...	13	...	81	Латинская Америка
17	18	42	40	6 858	7 753	2,1	2,1	25	24	...	65	Сев. Америка и Зап. Европа
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Южная и Западная Азия
...	13	...	26	...	376	...	1,0	...	20	...	...	Страны Африки к югу от Сахары

Таблица 12

Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки достижения целей 1, 2, 3, 4 и 5 ОДВ

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1			ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3			
	Воспитание и образование детей младшего возраста			Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)			
	Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в						1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹	
	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.		1999 г.		2006 г.		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)				
Арабские государства													
Алжир	...	3	15	89	0,88	91	0,96	95	0,98	74	0,72*	92	0,95
Бахрейн	27	36	52	99	1,00	96	1,03	98 ²	1,00 ²	97	0,99*	100	1,00
Джибути	0,6	0,4	2	29	0,72	27	0,73	38	0,82	...	...	...	...
Египет	6	11	17	<i>86</i>	<i>0,84</i>	<i>94</i>	<i>0,93</i>	96	0,96	63	0,76*	85	0,89
Ирак	8	5	6 ²	<i>94</i>	<i>0,88</i>	85	0,85	<i>89²</i>	<i>0,86²</i>	...	...	85	0,91*
Иордания	21	29	32	94	1,01	91	1,01	90	1,02	...	...	99	1,00
Кувейт	33	78	75	<i>49</i>	<i>0,93</i>	87	1,01	83	0,99	87	0,93*	99	1,00*
Ливан	...	61	64	<i>66</i>	<i>0,97</i>	<i>86</i>	<i>0,96</i>	82	0,99	...	...	...	...
Ливийская Араб. Джамахирия	...	5	9	<i>93</i>	<i>0,96</i>	...	...	...	...	95	0,92	99	0,98
Мавритания	...	...	2 ²	<i>36</i>	<i>0,78</i>	64	0,99	79	1,05	...	...	66	0,88
Марокко	58	62	59	56	0,70	70	0,85	88	0,94	58	0,64*	74	0,78
Оман	3	6	8	69	0,95	81	1,00	74	1,02	...	...	98	0,99
Палестинские А.Т.	21	39	30	...	...	97	1,00	76	1,00	...	...	99	1,00
Катар	28	25	43	89	0,98	92	1,01	94	1,01	90	1,03*	97	1,01
Саудовская Аравия	7	...	...	59	0,80	...	...	...	...	88	0,86*	97	0,98
Судан ²	18	19	24	<i>40</i>	<i>0,75</i>	...	...	...	...	...	...	77	0,84*
Сирийская Арабская Респ.	6	8	11	91	0,91	<i>92</i>	<i>0,93</i>	...	...	...	...	93	0,96
Тунис	8	14	...	93	0,93	93	0,98	96	1,01	...	...	95	0,97
Объед. Арабские Эмираты	56	64	78	99	0,98	79	0,99	88	1,00	82	1,04*	97	0,98
Йемен	0,7	0,7	0,9 ²	<i>50</i>	<i>0,38</i>	56	0,59	<i>75²</i>	<i>0,76²</i>	60	0,43*	79	0,69
Центральная и Восточная Европа													
Албания	59	40	49 ^У	<i>95</i>	<i>1,01</i>	<i>94</i>	<i>0,98</i>	94 ^У	0,99 ^У	...	...	99	1,00
Беларусь	84	75	103	<i>85</i>	<i>0,96</i>	...	...	89	0,98	100	1,00*	100	1,00
Босния и Герцеговина	...	...	...	79	1,00	...	...	...	...	...	...	100	1,00*
Болгария	91	67	82	85	1,00	97	0,98	92	0,99	...	...	98	1,00
Хорватия	28	40	50	79	1,00	85	0,98	90	0,99	100	1,00*	100	1,00
Чешская Республика	95	90	114	<i>87</i>	<i>1,00</i>	<i>97</i>	<i>1,00</i>	<i>93²</i>	<i>1,03²</i>	...	...	...	...
Эстония	76	87	93	<i>100</i>	<i>0,99</i>	<i>96</i>	<i>0,98</i>	94	0,99	100	1,00*	100	1,00
Венгрия	113	78	86	91	1,01	88	0,99	88	0,99	...	...	...	...
Латвия	47	53	89	<i>94</i>	<i>0,99</i>	<i>97</i>	<i>0,98</i>	<i>90²</i>	<i>1,03²</i>	100	1,00*	100	1,00
Литва	58	50	69	...	...	95	0,99	89	0,99	100	1,00*	100	1,00
Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Польша	47	50	57	97	1,00	96	1,00	96	1,01	...	...	...	...
Республика Молдова ^{3, 4}	70	48	71	<i>86</i>	<i>1,01</i>	<i>93</i>	...	88	1,00	100	1,00*	100	1,00
Румыния	76	62	72	<i>81</i>	<i>1,00</i>	96	0,99	93	1,00	99	1,00*	98	1,00
Российская Федерация ⁵	74	68	87	<i>98</i>	<i>1,00</i>	...	...	91	1,00	100	1,00*	100	1,00
Сербия ³	...	54	59	...	...	...	...	95	1,00	...	...	...	...
Словакия	86	82	93	...	...	...	...	<i>92²</i>	<i>1,01²</i>	...	...	...	...
Словения	66	75	81	<i>96</i>	<i>1,01</i>	96	0,99	95	1,00	100	1,00*	100	1,00
б. ю. Республика Македония	...	27	33 ²	94	0,99	93	0,98	<i>92²</i>	<i>1,00²</i>	99	0,99*	99	1,00
Турция	4	6	13	89	0,92	...	...	91	0,96	93	0,92*	96	0,96*
Украина	86	50	90	<i>81</i>	<i>1,00</i>	...	...	90	1,00*	...	...	100	1,00
Центральная Азия													
Армения	37	26	36	...	...	...	...	82	1,05	100	1,00*	100	1,00
Азербайджан	19	21	32	89	0,99	85	1,01	85	0,97	...	...	100	1,00
Грузия	59	36	55	<i>97</i>	<i>1,00</i>	<i>77*</i>	<i>1,00*</i>	89	1,03	...	...	...	...
Казахстан	73	14	38	<i>88</i>	<i>0,99</i>	...	...	90	1,00	100	1,00*	100	1,00
Кыргызстан	34	10	14	<i>92</i>	<i>1,00</i>	<i>88*</i>	<i>0,99*</i>	86	0,99	...	...	100	1,00
Монголия	39	25	54	<i>90</i>	<i>1,02</i>	89	1,04	91	1,02	...	...	96	1,03
Таджикистан	16	8	9	<i>77</i>	<i>0,98</i>	...	...	97	0,96	100	1,00*	100	1,00
Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	100	1,00
Узбекистан	73	24	27	<i>78</i>	<i>0,99</i>	...	...	...	...	...	...	99	1,00*
Восточная Азия и Тихий океан													
Австралия	71	...	104	99	1,00	94	1,01	96	1,01	...	...	...	...
Бруней-Даруссалам	48	50	51	92	0,98	...	...	94	1,00	98	1,00*	100	1,00
Камбоджа	4	5	11	72	0,84	<i>83</i>	<i>0,91</i>	90	0,98	...	...	85	0,92

Таблица 12

ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5												Страна или территория
Повышение уровней грамотности взрослых				Гендерный паритет в начальном образовании						Гендерный паритет в среднем образовании						
УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						
1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	1991 г.		1999 г.		2006 г.		1991 г.		1999 г.		2006 г.		
				В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Арабские государства																
50	0,57*	75	0,78	96	0,85	105	0,91	110	0,93	60	0,80	...	...	83 ²	1,08 ²	Алжир
84	0,87*	88	0,95	110	1,00	107	1,01	120	1,00	100	1,04	95	1,08	102	1,04	Бахрейн
...	...	...	...	34	0,72	33	0,71	44	0,81	11	0,66	14	0,72	22	0,67	Джибути
44	0,55*	71	0,72	94	0,83	102	0,91	105	0,95	71	0,79	82	0,92	88 ^У	0,94 ^У	Египет
...	...	74	0,76*	108	0,83	92	0,82	99 ²	0,83 ²	44	0,63	34	0,63	45 ²	0,66 ²	Ирак
...	...	93	0,92	101	1,01	98	1,00	97	1,02	63	1,04	89	1,02	89	1,03	Иордания
74	0,88*	93	0,96*	60	0,95	100	1,01	96	0,99	43	0,98	98	1,02	89	1,05	Кувейт
...	...	...	...	97	0,97	105	0,95	94	0,97	...	...	74	1,09	81	1,10	Ливан
76	0,71	86	0,82	101	0,94	120	0,98	110	0,95	80	...	...	...	94	1,17	Ливийская Араб. Джамахирия
...	...	55	0,76	52	0,77	89	0,99	102	1,05	14	0,49	19	0,77	25*	0,86*	Мавритания
42	0,52*	55	0,62	64	0,69	86	0,81	106	0,89	36	0,72	37	0,79	52	...	Марокко
...	...	84	0,86	85	0,92	91	0,97	82	1,01	45	0,81	75	1,00	89	0,96	Оман
...	...	92	0,91	...	...	105	1,01	83	1,00	...	...	80	1,04	94	1,06	Палестинские А.Т.
76	0,94*	90	1,00	101	0,93	102	0,96	105	0,99	84	1,06	87	1,11	101	0,97	Катар
71	0,72*	84	0,89	73	0,85	...	...	...	...	44	0,80	...	...	...	...	Саудовская Аравия
...	...	61	0,73*	49	0,77	49	0,85	66	0,87	21	0,79	26	...	34	0,96	Судан ²
...	...	83	0,85	101	0,90	102	0,92	126	0,96	48	0,73	40	0,91	70	0,95	Сирийская Арабская Респ.
...	...	77	0,79	113	0,90	113	0,95	108	0,97	45	0,79	72	1,02	85	1,10	Тунис
71	0,95*	90	0,98	114	0,97	90	0,97	104	0,99	68	1,16	76	1,06	90	1,02	Объед. Арабские Эмираты
37	0,30*	57	0,51	63	0,35	71	0,56	87 ²	0,74 ²	...	...	41	0,37	46 ²	0,49 ²	Йемен
Центральная и Восточная Европа																
...	...	99	0,99	100	1,00	103	0,98	105 ^У	0,99 ^У	78	0,86	71	0,98	77 ^У	0,96 ^У	Албания
98	0,97*	100	1,00	95	0,96	111	0,99	96	0,98	93	...	85	1,05	96	1,02	Беларусь
...	...	97	0,95*	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Босния и Герцеговина
...	...	98	0,99	97	0,98	106	0,98	100	0,99	75	1,04	91	0,98	106	0,96	Болгария
97	0,96*	99	0,98	85	0,99	92	0,98	99	1,00	76	1,10	84	1,02	91	1,03	Хорватия
...	...	...	...	97	1,00	103	0,99	100	0,99	91	0,97	83	1,04	96	1,01	Чешская Республика
100	1,00*	100	1,00	112	0,97	102	0,97	99	0,98	100	1,08	93	1,04	100	1,02	Эстония
...	...	...	...	95	1,00	102	0,98	97	0,98	79	1,01	94	1,02	96	0,99	Венгрия
99	0,99*	100	1,00	98	1,00	100	0,98	95	0,96	92	1,02	88	1,04	99	1,00	Латвия
98	0,99*	100	1,00	92	0,95	102	0,98	95	0,99	92	...	95	1,01	99	1,00	Литва
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Черногория
...	...	...	...	98	0,99	98	0,98	98	1,00	81	1,05	99	0,99	100	0,99	Польша
96	0,96*	99	0,99	90	1,02	100	1,00	97	0,99	78	1,10	83	0,98	89	1,04	Республика Молдова ^{3, 4}
97	0,96*	98	0,98	91	1,00	105	0,98	105	0,99	92	0,99	79	1,01	86	1,00	Румыния
98	0,97*	100	1,00	108	1,00	108	0,98	96	1,00	93	1,06	...	...	84	0,98	Российская Федерация ⁵
...	...	...	...	...	...	112	0,99	97	1,00	...	...	93	1,01	88	1,03	Сербия ³
...	...	...	...	...	...	103	0,99	100	0,98	...	...	85	1,02	94	1,01	Словакия
100	1,00*	100	1,00	100	...	100	0,99	100	0,99	89	...	100	1,03	95	1,00	Словения
94	0,94*	97	0,97	99	0,98	101	0,98	98 ²	1,00 ²	56	0,99	82	0,97	84 ²	0,98 ²	б. ю. Республика Македония
79	0,76*	88	0,84*	99	0,92	...	...	94	0,95	48	0,63	...	...	79	0,83	Турция
...	...	100	1,00	89	1,00	109	0,99	102	1,00	94	...	98	1,03*	93	0,98*	Украина
Центральная Азия																
99	0,99*	99	1,00	...	...	100	...	98	1,04	...	...	91	...	90	1,04	Армения
...	...	99	0,99	111	0,99	94	1,00	96	0,97	88	1,01	76	1,00	83	0,96	Азербайджан
...	...	...	...	97	1,00	98	1,00	96	1,03	95	0,97	79	0,98	85	1,04	Грузия
98	0,97*	100	1,00	89	0,99	97	1,01	105	1,00	100	1,03	92	1,00	93	0,99	Казахстан
...	...	99	1,00	...	...	98	0,99	97	0,99	100	1,02	83	1,02	86	1,01	Кыргызстан
...	...	97	1,01	97	1,02	97	1,04	101	1,02	82	1,14	58	1,27	89	1,12	Монголия
98	0,98*	100	1,00	91	0,98	98	0,95	100	0,95	102	...	74	0,86	83	0,83	Таджикистан
...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Туркменистан
...	...	97	0,98*	81	0,98	98	1,00	95	0,97	99	0,91	86	0,98	102	0,98	Узбекистан
Восточная Азия и Тихий океан																
...	...	...	...	108	0,99	100	1,00	105	1,00	83	1,03	157	1,00	150	0,95	Австралия
88	0,89*	95	0,96	114	0,94	114	0,97	107	0,99	77	1,09	85	1,09	98	1,04	Бруней-Даруссалам
...	...	76	0,78	90	0,81	97	0,87	122	0,93	25	0,43	17	0,53	38	0,79	Камбоджа

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1			ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3			
	Воспитание и образование детей младшего возраста			Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)			
	Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в						1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹	
1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.		1999 г.		2006 г.		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)					
Китай ⁶	22	38	39	98	0,96	...	...	...	...	94	0,94*	99	1,00
Острова Кука ³	...	86	94 ²	...	...	85	0,96	74 ²	1,03 ²	...	...	...	...
Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Фиджи	14	16	16	...	...	99	1,01	91	1,00	...	...	...	...
Индонезия	18	23	37	96	0,96	...	...	96	0,96	96	0,98*	99	1,00
Япония	48	83	86	100	1,00	100	1,00	100	1,00	...	...	...	...
Кирибати ³	...	...	75 ^У	...	...	97	1,01	...	...	...	...	...	...
Лаосская НДР	7	8	11	62	0,86	76	0,92	84	0,94	...	...	82	0,93
Макао, Китай	89	87	87	81	0,98	85	1,01	91	0,98	...	...	100	1,00
Малайзия	37	108	125 ²	93	0,99	98	0,98	100 ²	1,00 ²	96	0,99*	98	1,00
Маршалловы Острова ³	...	59	45	...	...	...	...	66	0,99	...	...	...	...
Микронезия (Федеративн. Шт.)	...	37	...	98	1,04	...	...	...	...	...	...	...	...
Мьянма	...	2	6	99	...	92	0,99	100	1,01	...	...	95	0,98*
Науру	...	...	89	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Новая Зеландия	76	85	92	98	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Ниуэ ³	...	154	119 ²	...	...	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Палау ³	...	63	64 ²	...	...	97	0,94	...	...	...	...	...	...
Папуа-Новая Гвинея	0,3	...	...	66	0,86	...	...	...	...	...	...	64	1,03
Филиппины	12	30	45	96	0,99	92	1,00	91	1,02	97	1,01*	94	1,02
Республика Корея	55	80	101	100	1,01	94	0,97	98	...	...	...	...	...
Самоа	...	53	48 ^У	...	...	92	0,99	90 ^У	1,00 ^У	99	1,00*	99	1,00
Сингапур	...	...	...	96	0,99	...	...	...	...	99	1,00*	100	1,00
Соломоновы Острова	36	35	...	84	0,86	...	...	62 ²	0,99 ²	...	...	...	...
Таиланд	49	97	92	88	0,99	...	...	94	0,99	...	...	98	1,00
Тимор-Лешти	...	...	10 ²	...	...	...	...	68 ²	0,96 ²	...	...	...	...
Токелау ³	...	...	125 ^У	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Тонга	...	30	23 ²	97	0,97	88	0,96	96 ²	0,97 ²	...	...	100	1,00
Тувалу ³	...	...	107	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Вануату	...	...	29	71	1,01	91	0,99	87	0,99	...	...	...	...
Вьетнам	28	39	...	90	0,92	95	...	...	...	94	0,99*	94	0,99*
Латинская Америка и Карибский бассейн													
Ангилья	...	...	103	...	...	...	...	92	1,00	...	...	...	...
Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Аргентина	50	57	66 ²	94	1,00	99*	1,00*	99 ²	0,99 ²	98	1,00*	99	1,00
Аруба	...	99	99	...	...	98	1,03	100	1,00	...	...	99	1,00
Багамские Острова	...	12	...	90	1,03	89	0,99	88	1,03	...	...	...	...
Барбадос	...	74	94	79	0,98	94	0,99	96	0,99	...	...	...	...
Белиз	23	27	34	94	0,99	94	0,99	97	1,01	76	1,01*	...	...
Бермудские Острова ³	...	...	...	...	...	...	...	92	...	...	...	...	...
Боливия	32	45	50	91	0,92	95	1,00	95	1,01	94	0,95*	98	0,99
Бразилия	48	58	69 ²	85	0,95	91	...	94 ²	1,02 ²	...	...	98	1,02*
Британские Виргинские о-ва ³	...	62	93	...	...	96	1,02	95	1,00	...	...	...	...
Каймановы Острова ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Чили	72	77	55	89	0,98	...	...	...	...	98	1,01*	99	1,00
Колумбия	13	37	40	68	1,15	89	1,01	88	1,00	91	1,03*	98	1,01*
Коста-Рика	65	84	70	87	1,01	...	...	...	...	...	...	98	1,01
Куба	102	109	113	94	1,00	97	1,01	97	1,01	...	...	100	1,00
Доминика ³	...	80	77 ²	...	...	94	0,98	77	1,06	...	...	...	...
Доминиканская Республика	...	32	32	56	2,15	84	1,01	77	1,03	...	...	96	1,02
Эквадор	42	64	90	98	1,01	97	1,01	97	1,01	96	0,99*	96	1,01
Сальвадор	21	43	51	75	1,01	...	...	94	1,00	85	1,00*	95	1,01*
Гренада ³	...	93	81 ²	100	1,00	...	...	84 ²	0,99 ²	...	...	...	...
Гватемала	25	46	29	64	0,91	82	0,91	94	0,96	76	0,87*	85	0,94
Гайана	74	124	99	89	1,00	...	...	...	...	...	...	...	...
Гаити	33	...	...	21	1,05	...	...	...	...	...	...	...	...
Гондурас	13	...	38	88	1,01	...	...	96	1,02	...	...	90	1,06
Ямайка	78	78	92 ²	96	1,00	88	1,00	90 ²	1,00 ²	...	...	94	1,08
Мексика	63	74	106	98	0,97	97	1,00	98	0,99	95	0,99*	98	1,00*
Монтсеррат	...	...	91	...	...	...	...	99	...	...	...	...	...
Нидерланд, Антильские о-ва	...	111	...	...	...	...	...	...	...	97	1,01*	98	1,00
Никарагуа	13	27	52	70	1,03	76	1,01	90	1,00	...	...	88	1,07

ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5												Страна или территория
Повышение уровней грамотности взрослых				Гендерный паритет в начальном образовании						Гендерный паритет в среднем образовании						
УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						
1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	1991 г.		1999 г.		2006 г.		1991 г.		1999 г.		2006 г.		
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
78	0,78*	93	0,93	126	0,93	...	...	111	0,99	49	0,75	62	...	76	1,01
...	...	...	...	...	...	96	0,95	80 ²	1,01 ²	...	...	60	1,08	72 ²	1,04 ²
...	
...	...	...	...	133	1,00	109	0,99	100	0,98	64	0,95	80	1,11	84	1,10
82	0,86*	91	0,92	114	0,98	...	...	114	0,96	45	0,83	...	...	64	1,00
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	100	1,00	97	1,02	102	1,01	101	1,00
...	...	...	...	...	...	104	1,01	113 ²	1,01 ²	...	...	84	1,18	88 ²	1,14 ²
...	...	72	0,83	103	0,79	111	0,85	116	0,89	23*	0,62*	33	0,69	43	0,78	
...	...	93	0,94	99	0,96	100	0,96	106	0,94	65*	1,11*	76	1,08	98	1,00	
83	0,87*	92	0,95	93	0,99	98	0,98	100 ²	1,00 ²	57	1,05	65	1,07	69 ²	1,10 ²	
...	...	...	...	...	...	101	0,98	93	0,97	...	...	72	1,06	66	1,02
...	...	...	...	...	...	...	...	110	1,01	...	...	...	...	91	...
...	...	90	0,92*	114	0,97	100	0,99	114	1,01	23	0,99	36	1,01	49	1,00	
...	...	...	...	...	...	...	...	79	1,03	...	...	...	...	46	1,19
...	...	...	...	102	0,99	100	1,00	102	1,00	90	1,02	113	1,05	120	1,05
...	...	...	...	...	...	99	1,00	105 ²	0,95 ²	...	...	98	1,10	99 ²	1,07 ²
...	...	...	...	...	...	114	0,93	104 ²	0,94 ²	...	...	101	1,07	102 ²	...
...	...	57	0,85	65	0,85	...	...	55	0,84	12	0,62	...	...	...	...
94	0,99*	93	1,01	109	0,99	113	1,00	110	0,99	71	1,04	76	1,09	83	1,11	
...	...	...	...	105	1,01	95	0,97	105	0,97	90	0,97	100	1,01	98	0,94
98	0,99*	99	0,99	124	1,02	99	0,98	100 ²	1,00 ²	33	1,96	79	1,10	81 ²	1,13 ²	
89	0,87*	94	0,94	103	0,97	...	...	...	...	67	0,93	...	...	...	...
...	...	...	...	88	0,87	88	0,94	101 ²	0,96 ²	15	0,61	25	0,76	30 ²	0,84 ²
...	...	94	0,96	113	0,98	106	0,99	108	1,00	33	0,96	...	...	78	1,09
...	...	...	...	...	...	...	...	99 ²	0,92 ²	...	...	...	...	53 ²	1,00 ²
...	...	...	...	...	...	...	...	93 ²	1,35 ²	...	...	...	...	101 ²	0,88 ²
...	...	99	1,00	112	0,98	108	0,96	113	0,95	98	1,04	102	1,11	94	1,04	
...	...	...	...	...	...	98	1,02	106	0,99	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	95	0,96	111	0,98	108	0,97	18	0,80	30	0,87	40 ²	0,86 ²
88	0,89*	90	0,93*	107	0,93	108	0,93	...	...	32	...	62	0,90	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...	93	0,99	...	...	...	...	83	1,02
...	
96	1,00*	98	1,00	108	...	117	1,00	112 ²	0,99 ²	72	...	94	1,07	84 ²	1,11 ²	
...	...	98	1,00	...	...	114	0,99	115	0,98	...	...	99	1,07	100	1,04
...	...	...	...	96	1,03	95	0,98	98	1,00	...	...	79	0,99	91	1,01
...	...	...	...	92	1,00	98	0,98	103	0,98	...	...	100	1,05	102	1,04
70	1,00*	...	...	112	0,98	118	0,97	123	0,97	44	1,15	64	1,08	79	1,06
...	...	...	...	...	...	...	...	100	0,85	...	...	...	...	84	1,06
80	0,82*	90	0,89	97	0,92	113	0,98	109	1,00	...	...	78	0,93	82	0,96
...	...	90	1,01*	104	...	154	0,94	137 ²	0,94 ²	40	...	99	1,11	105 ²	1,10 ²	
...	...	...	...	...	...	112	0,97	112	0,97	...	...	99	0,91	107	1,13
...	
94	0,99*	96	1,00	101	0,98	101	0,97	104	0,95	73	1,07	79	1,04	91	1,02	
81	1,00*	92	1,00*	103	1,02	114	1,00	116	0,99	50	1,19	70	1,11	82	1,11	
...	...	96	1,00	103	0,99	108	0,98	111	0,99	45	1,06	57	1,09	86	1,06	
...	...	100	1,00	100	0,97	111	0,97	101	0,97	94	1,15	77	1,07	94	1,02	
...	...	...	...	...	...	104	0,95	86	1,02	...	...	90	1,35	106	0,98
...	...	89	1,01	91	1,00	113	0,98	98	0,95	...	...	57	1,24	69	1,20
88	0,95*	92	0,98	116	0,99	114	1,00	117	1,00	55*	...	57	1,03	68	1,02	
74	0,92*	84	0,93*	81	1,01	112	0,96	114	0,96	25	1,22	52	0,98	65	1,04	
...	...	...	...	117	0,85	...	...	93 ²	0,96 ²	100	1,16	...	...	100 ²	1,03 ²
64	0,80*	72	0,86	81	0,87	101	0,87	114	0,93	23	...	33	0,84	53	0,92	
...	...	...	...	94	0,99	121	0,98	124 ²	0,99 ²	79	1,06	82	1,02	105	0,98
...	...	...	...	46	0,95	...	...	...	...	21*	0,94*	...	...	...	...
...	...	83	1,01	107	1,04	...	...	118	0,99	33	1,23	...	...	76 ²	1,30 ²
...	...	85	1,13	101	0,99	92	1,00	95 ²	1,00 ²	65	1,06	88	1,02	87 ²	1,03 ²	
88	0,94*	92	0,96*	112	0,97	111	0,98	113	0,97	53	0,99	70	1,01	87	1,02	
...	...	...	...	...	...	...	...	114	1,00	...	...	...	...	125	0,98
95	1,00*	96	1,00	...	...	131	0,95	...	...	93	1,19	92	1,16	...	...
...	...	80	1,02	91	1,06	100	1,01	116	0,98	42	1,20	52	1,19	66	1,14	

Латинская Америка и Карибский бассейн

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1			ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3			
	Воспитание и образование детей младшего возраста			Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)			
	Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в						1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹	
1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.		1999 г.		2006 г.		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)					
Панама	57	39	67	92	1,00	96	0,99	98	0,99	95	0,99*	96	1,00
Парагвай	31	29	34 ^z	94	0,99	96	1,00	94 ^z	1,01 ^z	96	0,99*	96	1,00
Перу	30	55	68	88	0,99	98	1,00	96	1,01	95	0,97*	98	0,98*
Сент-Китс и Невис	...	...	99	99	0,99	...	...	71	1,22	...	...	...	...
Сент-Люсия	51	70	69	95	0,97	96	0,99	98	0,98	...	...	...	...
Сент-Винсент и Гренадины	45	...	88 ^z	91	0,99	...	...	90 ^z	0,96 ^z	...	...	...	...
Суринам	79	...	84	81	1,06	...	...	96	1,03	...	...	95	0,99
Тринидад и Тобаго	8	58	85* ^z	89	1,00	87	1,01	85* ^z	1,00* ^z	99	1,00*	99	1,00
Острова Теркс и Кайкос	...	...	118 ^z	...	...	...	...	78 ^z	1,07 ^z	...	...	...	...
Уругвай	43	60	79	91	1,01	...	...	100	1,00	99	1,01*	99	1,01*
Венесуэла, Б. Р.	40	45	60	87	1,03	86	1,01	91	1,00	95	1,02*	97	1,02*
Северная Америка и Западная Европа													
Андорра ³	...	...	102	...	...	...	...	83	1,01	...	...	...	...
Австрия	69	82	90	88	1,02	97	1,01	97	1,01	...	...	...	...
Бельгия	105	111	121	96	1,02	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
Канада	61	64	68 ^y	98	1,00	99	1,00	...	...	...	...	...	...
Кипр ³	48	60	79	87	1,00	95	1,00	99	1,00	100	1,00*	100	1,00
Дания	99	90	95	98	1,00	97	1,00	96	1,01	...	...	...	...
Финляндия	34	48	62	98	1,00	99	1,00	97	1,00	...	...	...	...
Франция ⁸	83	112	116	100	1,00	99	1,00	99	1,00	...	...	...	...
Германия	...	94	105	84	1,03	...	...	98	1,00	...	...	...	...
Греция	57	68	69	95	0,99	92	1,01	99	1,00	99	1,00*	99	1,00
Исландия	...	88	96	100	0,99	99	0,98	98	0,99	...	...	...	...
Ирландия	101	...	...	90	1,02	94	1,01	95	1,01	...	...	...	...
Израиль	85	105	91	92	1,03	98	1,00	97	1,01	...	...	...	...
Италия	94	95	104	100	1,00	99	0,99	99	0,99	...	...	100	1,00
Люксембург	92	73	88	...	...	97	1,03	97	1,01	...	...	...	...
Мальта	103	103	97 ^z	97	0,99	95	1,02	91 ^z	0,99 ^z	98	1,02*	97	1,03
Монако ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Нидерланды	99	97	90	95	1,04	99	0,99	98	0,99	...	...	...	...
Норвегия	88	75	90	100	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
Португалия	51	69	79	98	1,00	...	...	98	0,99	99	1,00*	100	1,00
Сан-Марино ⁷	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...
Испания	58	100	121	100	1,00	100	1,00	100	1,00	100	1,00*	100	1,00
Швеция	65	76	95	100	1,00	100	1,00	95	1,00	...	...	...	...
Швейцария	60	89	99	84	1,02	94	1,00	89	0,99	...	...	...	...
Соед. Королевство	52	77	72	98	1,00	100	1,00	98	1,01	...	...	...	...
Соединенные Штаты	63	58	61	97	1,00	94	1,00	92	1,02	...	...	...	...
Южная и Западная Азия													
Афганистан	...	...	0,8 ^y	25	0,55	...	...	...	...	...	...	34	0,36*
Бангладеш	...	17	10 ^y	76	0,87	83*	1,00*	89* ^y	1,04* ^y	45	0,73*	71	1,02
Бутан	...	0,9	2	55	...	56	0,89	79	1,00	...	...	76	0,86
Индия ²	3	18	39 ^z	...	...	...	...	89	0,96	62	0,67*	81	0,88
Иран, Исламская Респ.	12	13	53	92	0,92	82	0,97	94	...	87	0,88*	98	0,99
Мальдивские Острова	...	54	82	87	1,00	98	1,01	97	1,00	98	1,00*	98	1,01
Непал	...	11	27	63	0,50	65*	0,79*	79 ^y	0,87 ^y	50	0,48*	78	0,84
Пакистан	...	...	52 ^z	33	...	...	...	66	0,78	...	...	69	0,74*
Шри-Ланка ²	...	...	...	84	0,95	...	...	97 ^y	...	...	...	97	1,01*
Страны Африки к югу от Сахары													
Ангола	47	...	...	50	0,95	...	...	...	...	...	...	72	0,75*
Бенин	2	4	6	41	0,54	50*	0,68*	80	0,84	40	0,48*	51	0,63
Ботсвана	...	...	15 ^z	88	1,08	80	1,04	84 ^z	1,03 ^z	89	1,07*	94	1,03
Буркина-Фасо	0,8	2	2	27	0,65	35	0,70	47	0,82	20	0,53*	34	0,69
Бурунди	...	0,8	2	53	0,85	...	...	75	0,97	54	0,81*	73	0,92*
Камерун	12	11	19	69	0,88	...	...	...	...	...	...	...	...
Кабо-Верде	...	...	53	91	0,95	99	0,98	88	0,99	88	0,96*	97	1,01
Центральноафрик. Респ.	6	...	2 ^y	52	0,66	...	...	46	0,72	48	0,56*	59	0,67*
Чад	...	...	1 ^z	34	0,45	51	0,62	...	...	17	...	38	0,42*
Коморские Острова	...	2	3 ^z	57	0,73	49	0,85	...	...	...	...	...	...

Таблица 12

ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5												Страна или территория
Повышение уровней грамотности взрослых				Гендерный паритет в начальном образовании						Гендерный паритет в среднем образовании						
УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						
1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	1991 г.		1999 г.		2006 г.		1991 г.		1999 г.		2006 г.		
				В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
89	0,99*	93	0,99	105	...	108	0,97	112	0,97	62	...	67	1,07	70	1,09	
90	0,96*	94	0,98	106	0,97	119	0,96	111 ^z	0,97 ^z	31	1,05	58	1,04	66 ^z	1,03 ^z	
87	0,88*	89	0,89*	118	0,97	122	0,99	116	1,01	67	0,94	84	0,94	94	1,03	
...	...	...	...	119	1,02	...	...	94	1,20	85	1,11	...	...	105	0,91
...	...	...	...	139	0,94	109	0,98	118	0,94	53	1,45	71	1,29	87	1,19
...	...	...	...	112	0,98	...	...	97	1,06	58	1,24	...	...	75 ^z	1,24 ^z
...	...	90	0,95	104	1,03	...	...	121	1,00	58	1,16	...	...	77	1,37
97	0,98*	99	0,99	94	1,00	96	1,00	95* ^z	0,98* ^z	82	1,04	77	1,10	76* ^z	1,05* ^z	
...	...	...	...	...	...	...	...	90 ^z	1,04 ^z	...	...	...	...	86 ^z	0,94 ^z
95	1,01*	98	1,01*	108	0,99	111	0,99	115	0,97	84	...	92	1,17	101	1,16	
90	0,98*	93	0,99*	95	1,03	100	0,98	104	0,98	34	1,38	56	1,22	77	1,12	
Северная Америка и Западная Европа																
...	...	...	...	...	...	...	...	90	1,00	...	...	...	...	85	1,04
...	...	...	...	101	1,00	103	0,99	102	0,99	102	0,93	99	0,96	102	0,96
...	...	...	...	100	1,01	105	0,99	102	0,99	101	1,01	143	1,07	110	0,97
...	...	...	...	104	0,98	99	1,00	100 ^y	0,99 ^y	101	1,00	...	...	117 ^y	0,97 ^y
94	0,93*	98	0,97	90	1,00	97	1,00	102	1,00	72	1,02	93	1,03	97	1,02	
...	...	...	...	98	1,00	101	1,00	99	1,00	109	1,01	125	1,06	120	1,03
...	...	...	...	99	0,99	99	1,00	98	1,00	116	1,19	121	1,09	112	1,04
...	...	...	...	108	0,99	107	0,99	110	0,99	98	1,05	111	1,00	114	1,00
...	...	...	...	101	1,01	106	0,99	103	1,00	98	0,97	98	0,98	101	0,98
93	0,93*	97	0,98	98	0,99	94	1,00	102	1,00	94	0,98	90	1,04	103	0,97	
...	...	...	...	101	0,99	99	0,98	98	0,99	100	0,96	110	1,06	110	1,03
...	...	...	...	102	1,00	104	0,99	104	0,99	100	1,09	107	1,06	112	1,07
...	...	...	...	98	1,03	112	0,99	110	1,02	88	1,08	90	1,00	92	0,99
...	...	99	0,99	104	1,00	103	0,99	103	0,99	83	1,00	92	0,99	100	0,99	
...	...	...	...	91	1,08	101	1,02	102	1,01	75	...	98	1,04	96	1,04
88	1,01*	91	1,04	108	0,96	107	1,01	100 ^z	0,98 ^z	83	0,94	...	...	99 ^z	1,00 ^z
...	
...	...	...	...	102	1,03	108	0,98	107	0,98	120	0,92	124	0,96	118	0,98
...	...	...	...	100	1,00	101	1,00	98	1,01	103	1,03	120	1,02	113	0,99
88	0,92*	95	0,96	119	0,95	123	0,96	115	0,95	66	1,16	106	1,08	97	1,09	
...	
96	0,97*	97	0,98	106	0,99	106	0,99	105	0,98	105	1,07	108	1,07	119	1,06	
...	...	...	...	100	1,00	110	1,03	96	1,00	90	1,05	157	1,29	103	0,99
...	...	...	...	90	1,01	102	1,00	97	0,99	99	0,95	94	0,92	93	0,95
...	...	...	...	105	1,01	101	1,00	105	1,01	87	1,04	101	1,00	98	1,03
...	...	...	...	103	0,98	101	1,03	98	1,01	92	1,01	95	...	94	0,99
Южная и Западная Азия																
...	...	28	0,29*	29	0,55	28	0,08	101 ^z	0,59 ^z	16	0,51	...	...	19 ^z	0,33 ^z
35	0,58*	52	0,81	...	...	102	0,99	103 ^y	1,03 ^y	...	...	45	1,01	44 ^y	1,03 ^y
...	...	54	0,61	...	...	75	0,85	102	0,98	...	...	37	0,81	49	0,91
48	0,55*	65	0,70	94	0,77	93	0,84	112	0,96	42	0,60	44	0,71	54 ^z	0,82 ^z	
66	0,76*	84	0,88	109	0,90	96	0,95	118	1,27	57	0,75	78	0,93	81 ^z	0,94 ^z	
96	1,00*	97	1,00	...	...	134	1,01	116	0,97	...	...	43	1,07	83	1,07
33	0,35*	55	0,61	110	0,63	114	0,77	126	0,95	34	0,46	34	0,70	43	0,89	
...	...	54	0,59*	...	...	...	...	84	0,78	25	0,48	...	...	30	0,78
...	...	91	0,96*	115	0,96	...	...	108 ^z	1,00 ^z	71	1,09	...	...	87 ^y	1,02 ^y
Страны Африки к югу от Сахары																
...	...	67	0,65*	80	0,92*	64	0,86	...	...	11	...	13	0,76	...	...
27	0,42*	40	0,52	54	0,51	74	0,67	96	0,83	10	0,42	19	0,47	32 ^z	0,57 ^z	
69	1,09*	82	1,00	107	1,07	104	1,00	107 ^z	0,99 ^z	48	1,18	74	1,07	76 ^z	1,05 ^z	
14	0,42*	26	0,52	33	0,64	43	0,70	60	0,82	7	0,54	10	0,62	15	0,72	
37	0,57*	59	0,78*	71	0,84	60	0,80	103	0,91	5	0,58	...	...	14	0,74
...	...	68	0,78*	94	0,86	84	0,82	107	0,84	26	0,71	25	0,83	24	0,79	
63	0,71*	83	0,88	111	0,94	119	0,96	106	0,95	21*	...	...	...	80	1,15
34	0,42*	49	0,52*	63	0,64	...	...	61	0,69	11	0,40	...	...	...	...
12*	...	26	0,31*	51	0,45	63	0,58	76 ^z	0,68 ^z	7	0,20	10	0,26	15 ^z	0,33 ^z	
...	...	...	...	75	0,73	76	0,85	85 ^z	0,88 ^z	18	0,65	25	0,81	35 ^z	0,76 ^z

Таблица 12 (продолжение)

Страна или территория	ЦЕЛЬ 1			ЦЕЛЬ 2						ЦЕЛЬ 3			
	Воспитание и образование детей младшего возраста			Всеобщее начальное образование						Удовлетворение учебных потребностей всей молодежи и взрослых			
	БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО) ДОНАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ (%)			НЕТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (НКО) НАЧАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ						УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ (15-24 года)			
	Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в						1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹	
1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.		1999 г.		2006 г.		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
Конго	3	2	9	82	0,94	...	...	55	0,90	94	0,95	98	0,99
Кот-д'Ивуар	0,9	2	3	45	0,71	52	0,75	...	...	49	0,63*	61	0,74*
Дем. Респ. Конго	...	...	...	54	0,78	...	...	...	...	...	...	70	0,81*
Экваториальная Гвинея	...	34	44 ²	96	0,97	89	0,79	...	...	...	...	95	1,00*
Эритрея	...	5	14	15	1,00	33	0,86	47	0,87	...	...	...	...
Эфиопия	1	1	3	22	0,75	34	0,69	71	0,92	34	0,71*	50	0,62*
Габон	...	...	...	94	1,00	...	...	...	...	93	0,98*	97	0,98
Гамбия	...	18	17 ^У	46	0,72	64	0,89	62	1,09	...	...	...	...
Гана	...	39	60	54	0,89	57	0,96	72	0,97	...	...	77	0,94
Гвинея	...	...	7	27	0,52	45	0,69	72	0,86	...	...	47	0,57*
Гвинея-Бисау	...	3	...	38	0,56	45	0,71	...	...	...	...	...	...
Кения	35	44	49	76	1,01	63	1,01	75	1,02	...	...	80	1,01*
Лесото	...	21	18	72	1,24	57	1,12	72	1,04	...	...	...	...
Либерия	...	41	100	...	...	42	0,77	39	0,97	51	0,84	70	1,10
Мадагаскар	...	3	8	64	1,00	63	1,01	96	1,00	...	...	70	0,94*
Малави	...	...	...	49	0,93	98	0,98	91	1,06	59	0,70*	82	0,98
Мали	...	2	3	25	0,60	46	0,70	61	0,79	...	...	29	0,61
Маврикий	...	96	101	91	1,00	91	1,01	95	1,02	91	1,01*	96	1,02
Мозамбик	...	...	...	42	0,79	52	0,79	76	0,93	...	...	52	0,79
Намибия	13	21	22	86	1,08	73	1,07	76	1,06	88	1,06*	93	1,04
Нигер	1	1	2	24	0,61	26	0,68	43	0,73	...	...	38	0,46
Нигерия	...	...	14 ^У	55	0,77	58	0,82	63 ²	0,86 ²	71	0,77*	86	0,95
Руанда	...	...	...	67	0,94	...	...	79 ²	1,06 ²	75	...	78	0,98*
Сан-Томе и Принсипи	...	25	34	96	0,94	86	0,99	98	1,01	94	0,96*	95	1,00
Сенегал	2	3	9	45	0,75	54	0,88	71	0,98	38	0,57*	51	0,74
Сейшельские Острова ³	...	109	109	...	...	...	...	99 ^У	1,01 ^У	99	1,01*	99	1,01*
Сьерра-Леоне	...	...	5	43	0,73	...	...	...	...	...	...	52	0,66
Сомали	...	...	...	9	0,55	...	...	...	...	...	...	...	...
Южная Африка	21	21	38 ^У	90	1,03	94	1,01	88 ^У	1,00 ^У	...	...	95	1,02
Свазиленд	...	...	17 ²	75	1,05	74	1,02	78 ²	1,01 ²	84	1,01*	88	1,03*
Того	3	2	2 ^У	64	0,71	79	0,79	80	0,87	...	...	74	0,76*
Уганда	...	4	3	51	0,83	...	...	...	...	70	0,82*	85	0,94
Объед. Респ. Танзания	...	...	32	51	1,02	50	1,04	98	0,99	82	0,90*	78	0,96
Замбия	...	...	...	78	0,96	68	0,96	92	1,03	66	0,97*	69	0,91*
Зимбабве	...	41	...	84	1,00	83	1,01	88	1,01	95	0,98*	98	1,01

	Взвешенные средние значения			Взвешенные средние значения						Взвешенные средние значения			
Весь мир	...	33	41	81	0,88	82	0,93	86	0,97	84	0,90	89	0,95
Страны с перех. экономикой	...	46	62	89	0,99	88	0,99	90	0,99	100	1,00	100	1,00
Развитые страны	...	73	79	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Развивающиеся страны	...	27	36	78	0,86	81	0,92	85	0,96	80	0,88	87	0,94
Арабские государства	...	15	18	73	0,81	78	0,90	84	0,93	76	0,80	86	0,89
Центр. и Восточная Европа	...	49	62	91	0,98	91	0,97	92	0,98	98	0,98	99	0,99
Центральная Азия	...	21	28	84	0,99	87	0,99	89	0,98	100	1,00	99	1,00
Вост. Азия и Тихий океан	...	40	45	97	0,97	96	1,00	93	1,00	95	0,96	98	1,00
Восточная Азия	...	40	44	97	0,97	96	1,00	94	1,00	95	0,96	98	1,00
Тихий океан	...	61	74	91	0,97	90	0,98	84	0,97	92	0,98	91	1,00
Лат. Америка и Кариб. бас.	...	56	65	86	0,99	92	0,98	94	1,00	94	1,01	97	1,01
Карибский бассейн	...	65	79	51	1,02	75	0,97	72	0,97	78	1,07	86	1,09
Латинская Америка	...	55	64	87	0,99	93	0,98	95	1,00	94	1,01	97	1,01
Сев. Америка и Зап. Европа	...	75	81	96	1,00	97	1,00	95	1,01	99	1,00	99	1,00
Южная и Западная Азия	...	21	39	70	0,67	75	0,84	86	0,95	61	0,69	79	0,88
Страны Африки к югу от Сахары	...	9	14	54	0,86	56	0,89	70	0,92	64	0,83	71	0,87

1. Данные относятся к самому последнему году указанного периода. См. размещенный в интернете вариант Введение к Статистическим таблицам для более подробного объяснения национальных определений грамотности, методов оценки, а также источников и годов, к которым относятся данные. Для стран, помеченных (*), использованы национальные данные по грамотности. Для всех других стран использованы оценки СИЮ. Оценки были подготовлены на основе модели СИЮ «Global Age-specific Literacy Projections». Оценки за самый последний период относятся к 2006 г. и основаны на самых последних имеющихся данных по каждой стране.

2. Данные о грамотности за самый последний год не охватывают некоторых географических регионов.

3. Для расчета коэффициентов охвата были использованы национальные данные по народонаселению.

4. В данные по охвату и народонаселению не включены данные по Приднестровью.

5. В Российской Федерации в прошлом существовали две образовательные структуры, обе эти структуры предусматривали начало получения образования в возрасте 7 лет. Наиболее общей или широко распространенной была структура трехлетнего начального образования, которая использовалась для расчета показателей; второй, которой была охвачена примерно одна треть учащихся, была четырехлетняя структура начального образования (четыре класса). После 2004 г. четырехлетняя структура была распространена на территорию всей страны.

ЦЕЛЬ 4				ЦЕЛЬ 5												Страна или территория
Повышение уровней грамотности взрослых				Гендерный паритет в начальном образовании						Гендерный паритет в среднем образовании						
УРОВЕНЬ ГРАМОТНОСТИ ВЗРОСЛЫХ (15 лет и старше)				БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						БРУТТО-КОЭФФИЦИЕНТ ОХВАТА (БКО)						
1985-1994 гг. ¹		2000-2006 гг. ¹		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в						
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	1991 г.		1999 г.		2006 г.		1991 г.		1999 г.		2006 г.		
				В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	
74	0,79	86	0,88	121	0,90	56	0,95	108	0,90	46	0,72	...	...	43 ^У	0,84 ^У	Конго
34	0,53*	49	0,63*	64	0,71	69	0,74	71	0,79	21*	0,48	22	0,54	...	...	Кот-д'Ивуар
...	...	67	0,67*	70	0,75	48	0,90	...	...	...	...	18	0,52	...	...	Дем. Респ. Конго
...	...	87	0,86*	173	0,96	142	0,79	122 ^z	0,95 ^z	...	...	33	0,37	...	...	Экваториальная Гвинея
...	...	...	...	20	0,95	52	0,82	62	0,81	...	...	21	0,69	31	0,60	Эритрея
27	0,51*	36	0,46*	30	0,66	48	0,61	91	0,88	13	0,75	12	0,68	30	0,67	Эфиопия
72	0,82*	85	0,91	155	0,98	148	1,00	152 ^У	0,99 ^У	...	...	49	0,86	...	...	Габон
...	...	...	...	59	0,70	77	0,87	74	1,08	17	0,50	32	0,66	45	0,90	Гамбия
...	...	64	0,80	74	0,85	75	0,92	98	0,99	34	0,65	37	0,80	49	0,88	Гана
...	...	29	0,43*	37	0,48	57	0,64	88	0,84	10	0,34	14	0,37	35	0,53	Гвинея
...	...	...	...	50	0,55	70	0,67	...	...	...	...	...	...	...	...	Гвинея-Бисау
...	...	74	0,90*	94	0,96	93	0,97	106	0,97	28	0,77	38	0,96	50	0,93	Кения
...	...	82	1,23*	109	1,22	102	1,08	114	1,00	24	1,42	31	1,35	37	1,27	Лесото
41	0,57	54	0,83	...	...	85	0,74	91	0,90	...	...	29	0,65	...	...	Либерия
...	...	71	0,85*	93	0,98	93	0,97	139	0,96	17	0,97	...	...	24	0,95	Мадагаскар
49	0,51*	71	0,80	66	0,84	137	0,96	119	1,04	8	0,46	36	0,70	29	0,84	Малави
...	...	23	0,50	30	0,59	59	0,70	80	0,79	8	0,50	16	0,52	28	0,61	Мали
80	0,88*	87	0,94	109	1,00	105	1,00	102	1,00	55	1,04	76	0,98	88 ^z	0,99 ^z	Маврикий
...	...	44	0,56	60	0,74	70	0,74	105	0,86	7	0,57	5	0,69	16	0,72	Мозамбик
76	0,95*	88	0,98	128	1,03	104	1,01	107	1,00	45	1,22	55	1,12	57	1,15	Намибия
...	...	30	0,36	28	0,61	31	0,68	51	0,73	7	0,37	7	0,60	11	0,63	Нигер
55	0,65*	71	0,79	83	0,79	88	0,79	96 ^z	0,83 ^z	24	0,72	23	0,89	32 ^z	0,82 ^z	Нигерия
58	...	65	0,84*	71	0,93	92	0,98	140	1,04	9	0,73	9	0,99	13 ^z	0,89 ^z	Руанда
73	0,73*	87	0,88	...	...	108	0,97	127	1,00	...	...	...	...	46	1,07	Сан-Томе и Принсипи
27	0,48*	42	0,60	55	0,73	64	0,86	80	0,98	15	0,53	15	0,64	24	0,76	Сенегал
88	1,02*	92	1,01*	...	...	116	0,99	125	0,99	...	...	113	1,04	112	1,13	Сейшельские Острова ³
...	...	37	0,52	53	0,70	...	...	147	0,90	17	0,57	...	...	32	0,69	Сьерра-Леоне
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	Сомали
...	...	88	0,98	109	0,99	116	0,97	106 ^У	0,96 ^У	69	1,18	89	1,13	95 ^У	1,07 ^У	Южная Африка
67	0,94*	80	0,97*	94	0,99	100	0,95	106 ^z	0,93 ^z	42	0,96	45	1,00	47 ^z	1,00 ^z	Свазиленд
...	...	53	0,56*	94	0,65	112	0,75	102	0,86	20	0,34	28	0,40	40 ^z	0,51 ^z	Того
56	0,66*	73	0,79	70	0,84	125	0,92	117	1,01	11	0,59	10	0,66	18 ^z	0,81 ^z	Уганда
59	0,67*	72	0,83	70	0,98	67	1,00	112	0,98	5	0,77	6	0,82	...	...	Объед. Респ. Танзания
65	0,79*	68	0,78*	95	...	80	0,92	117	0,98	23	...	20	0,77	30 ^z	0,82 ^z	Замбия
84	0,88*	91	0,94	106	0,97	100	0,97	101	0,99	49	0,79	43	0,88	40	0,93	Зимбабве

Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Взвешенные средние значения				Страна или территория				
76	0,85	84	0,89	98	0,89	99	0,92	105	0,95	51	0,83		60	0,92	66	0,95
98	0,98	99	1,00	97	0,99	104	0,99	99	0,99	95	1,03	90	1,01	89	0,97	Весь мир
99	0,99	99	1,00	102	0,99	102	1,00	101	1,00	93	1,01	100	1,00	101	1,00	Страны с перех. экономикой
68	0,77	79	0,85	97	0,87	99	0,91	106	0,94	42	0,75	52	0,89	60	0,94	Развивающиеся страны
58	0,66	72	0,75	84	0,80	90	0,87	97	0,90	51	0,76	60	0,89	68	0,92	Арабские государства
96	0,96	97	0,97	98	0,98	102	0,96	97	0,98	82	0,98	87	0,98	88	0,96	Центр. и Восточная Европа
98	0,98	99	0,99	90	0,99	98	0,99	100	0,98	98	0,99	83	0,98	91	0,96	Центральная Азия
82	0,84	93	0,94	118	0,95	112	0,99	109	0,99	52	0,83	65	0,96	75	1,01	Вост. Азия и Тихий океан
82	0,84	93	0,94	118	0,95	113	0,99	110	0,99	51	0,83	64	0,96	75	1,01	Восточная Азия
94	0,99	93	0,99	98	0,97	95	0,97	91	0,97	66	1,00	111	0,99	107	0,96	Тихий океан
87	0,98	91	0,98	103	0,97	121	0,97	118	0,97	51	1,09	80	1,07	89	1,07	Лат. Америка и Кариб. бас.
66	1,02	74	1,05	70	0,98	112	0,98	108	0,99	44	1,03	53	1,03	57	1,03	Карибский бассейн
87	0,97	91	0,98	104	0,97	122	0,97	118	0,97	52	1,09	81	1,07	91	1,07	Латинская Америка
99	0,99	99	1,00	104	0,99	103	1,01	101	1,00	94	1,02	100	0,99	101	1,00	Сев. Америка и Зап. Европа
48	0,57	64	0,71	89	0,77	90	0,84	108	0,95	39	0,60	45	0,75	51	0,85	Южная и Западная Азия
53	0,71	62	0,75	72	0,84	78	0,85	95	0,89	21	0,75	24	0,82	32	0,80	Страны Африки к югу от Сахары

6. 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.

7. Коэффициенты охвата не были рассчитаны из-за отсутствия данных ООН по народонаселению в разбивке по возрастным группам.

8. Включены данные по заморским департаментам Франции (DOM-TOM).

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИУ.

Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2007 г.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.

(У) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.

(*) Национальная оценка.

Таблица 13
Тенденции на основе базовых или косвенных показателей, используемых для оценки

Страна или территория	ЦЕЛЬ 6 Качество образования								
	ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹		
	Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
	1991 г.		1999 г.		2005 г.		1991 г.	1999 г.	2006 г.
В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)				
Арабские государства									
1 Алжир	95	0,99	95	1,02	95	1,01	28	28	24
2 Бахрейн	89	1,01	97	1,01	99У	0,98У	19	...	...
3 Джибути	87	1,81	77	1,19	90	0,94	43	40	34
4 Египет	...	...	99	1,01	...	...	24	23	27
5 Ирак	...	...	66	0,94	81У	0,84У	25	25	21 ²
6 Иордания	...	...	98	0,99	...	...	25	...	...
7 Кувейт	...	...	...	...	96	1,02	18	13	10
8 Ливан	...	...	91	1,07	91	1,06	...	14	14
9 Ливийская Арабская Джамахирия	...	...	...	...	...	...	14	...	...
10 Мавритания	75	0,99	68	0,94	57	0,96	45	47	41
11 Марокко	75	1,02	82	1,00	80	0,97	27	28	27
12 Оман	97	0,99	94	1,00	100	1,00	28	25	14
13 Палестинские А.Т.	...	...	...	...	...	...	...	38	32
14 Катар	64	1,02	...	...	...	...	11	13	11
15 Саудовская Аравия	83	1,03	...	...	...	...	16	...	...
16 Судан	94	1,09	84	1,10	79У	1,02У	34	...	34
17 Сирийская Арабская Республика	96	0,98	92	0,99	...	...	25	25	...
18 Тунис	86	0,83	92	1,02	97	1,01	28	24	19
19 Объединенные Арабские Эмираты	80	0,99	92	0,99	99	1,02	18	16	15
20 Йемен	...	...	87	...	66У	0,96У	...	22	...
Центральная и Восточная Европа									
21 Албания	...	...	...	...	...	...	19	23	21У
22 Беларусь	...	...	...	...	...	...	...	20	16
23 Босния и Герцеговина	...	...	...	...	...	...	...	...	...
24 Болгария	91	0,99	...	...	...	...	15	18	16
25 Хорватия	...	...	...	...	...	...	19	19	17
26 Чешская Республика	...	...	98	1,01	100	1,00	23	18	16
27 Эстония	...	...	99	1,01	97	1,00	...	16	11
28 Венгрия	98	1,26	...	...	...	...	12	11	10
29 Латвия	...	...	...	...	...	...	15	15	12
30 Литва	...	...	...	...	...	...	18	17	14
31 Черногория	...	...	...	...	...	...	...	...	...
32 Польша	98	1,08	99	...	99	...	16	...	11
33 Республика Молдова	...	...	...	...	...	...	23	21	17
34 Румыния	...	...	...	...	...	...	22	19	17
35 Российская Федерация	...	...	...	...	...	...	22	18	17
36 Сербия	...	...	...	...	...	...	...	17	13
37 Словакия	...	...	...	...	...	...	...	19	17
38 Словения	...	...	...	...	...	...	...	14	15
39 б. ю. Республика Македония	...	...	...	...	...	...	21	22	19 ²
40 Турция	98	0,99	...	...	97У	0,99У	30	...	...
41 Украина	...	...	...	...	...	...	22	20	17
Центральная Азия									
42 Армения	...	...	...	...	...	...	...	...	21
43 Азербайджан	...	...	...	...	...	...	...	19	13
44 Грузия	...	...	...	...	100	...	17	17	15У
45 Казахстан	...	...	...	...	...	...	21	...	17
46 Кыргызстан	...	...	...	...	...	...	...	24	24
47 Монголия	...	...	...	...	...	...	28	32	33
48 Таджикистан	...	...	...	...	...	...	21	22	22
49 Туркменистан	...	...	...	...	...	...	...	...	...
50 Узбекистан	...	...	...	...	...	...	24	21	18
Восточная Азия и Тихий океан									
51 Австралия	99	1,01	...	...	...	...	17	18	...
52 Бруней-Даруссалам	...	...	...	...	100	1,00	15	14*	13
53 Камбоджа	...	...	56	0,93	62	1,05	33	48	50

достижения цели 6 ОДВ

ЦЕЛЬ 6 Качество образования

	ДОЛЯ (%) УЧИТЕЛЕЙ ЖЕНСКОГО ПОЛА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ			КВАЛИФИЦИРОВАННЫЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ² (в виде процентной доли от общего числа учителей)		ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВИДЕ ДОЛИ (%) ВВП			ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.			
	Учебный год, закончившийся в			Учеб. год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			
	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	
Арабские государства												
	39	46	52	94	99	4,5	...	1,6 ^x	1 560	...	692 ^x	1
	54	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	2
	37	28	27	...	79	1,8	...	...	1 006	...	...	3
	52	52	56	...	...	...	...	...	...	...	...	4
	70	72	72 ^z	...	100 ^y	...	...	...	...	...	...	5
	62	...	...	...	...	...	1,9	1,8 ^z	...	568	695 ^z	6
	61	73	87	100	100	1,5	...	0,7	...	...	2 204 ^z	7
	...	82	85	15	13	...	...	0,9 ^z	...	...	402 ^z	8
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	9
	18	26	32	...	100	...	...	1,4 ^z	...	...	224 ^z	10
	37	39	47	...	100 ^z	1,6	2,2	2,9 ^z	607	697	1 005 ^z	11
	47	52	65	100	100	1,5	1,4	1,8 ^y	...	...	...	12
	...	54	67	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	13
	72	75	85	...	52	...	...	...	...	...	...	14
	48	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	15
	51	...	68	...	59	...	...	...	...	...	...	16
	64	65	...	81	...	...	1,7	1,9	...	349	611	17
	45	50	52	...	...	...	...	2,4 ^z	...	...	1 581 ^z	18
	64	73	84	...	60 ^z	...	0,7	0,4 ^y	...	1 997	1 636 ^y	19
	...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	20
Центральная и Восточная Европа												
	55	75	76 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	21
	...	99	99	...	100	1,8	...	0,5	...	...	1 196	22
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	23
	77	91	93	...	...	2,8	...	0,8 ^z	...	...	2 045 ^z	24
	75	89	90	100	...	...	...	0,8 ^y	...	...	2 197 ^x	25
	...	85	95	...	...	...	0,7	0,6 ^y	...	1 688	2 242 ^y	26
	...	86	89	...	...	...	...	1,3 ^y	...	...	2 511 ^y	27
	84	85	96	...	...	2,4	0,9	1,1 ^z	2 480	2 339	4 479 ^z	28
	...	97	97	...	...	...	...	...	...	...	...	29
	94	98	98	...	...	...	...	0,7 ^z	...	...	2 166 ^z	30
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	31
	...	...	84	...	...	1,8	...	1,7 ^z	1 011	...	3 155 ^z	32
	97	96	97	...	...	...	...	...	...	...	...	33
	84	86	87	...	...	...	...	0,5 ^z	...	...	941 ^z	34
	99	98	98	...	...	...	...	...	...	...	...	35
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	36
	...	93	89	...	...	...	0,6	0,6 ^z	...	1 245	2 149 ^z	37
	...	96	97	...	...	1,0	...	1,1 ^z	2 487	...	5 206 ^z	38
	...	66	70 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	39
	43	...	...	...	...	1,3	...	1,5 ^y	657	...	1 059 ^y	40
	98	98	99	...	100	...	...	...	...	...	...	41
Центральная Азия												
	...	...	99	...	77 ^z	...	...	...	...	...	...	42
	...	83	86	100	100	...	...	0,4	...	...	356	43
	92	92	95 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	44
	96	...	98	...	...	...	...	...	...	...	...	45
	81	95	97	48	61	...	...	...	...	...	...	46
	90	93	95	...	...	...	...	1,2 ^y	...	...	261 ^y	47
	49	56	65	...	93	...	...	0,9 ^z	...	...	106 ^z	48
	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	49
	79	84	85	...	100	...	...	...	...	...	...	50
Восточная Азия и Тихий океан												
	72	...	...	...	...	...	1,6	1,5 ^z	...	4 637	5 181 ^z	51
	57	66*	73	...	85	0,5	...	...	...	...	...	52
	31	37	42	...	98	...	...	...	...	...	...	53

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория		ЦЕЛЬ 6 Качество образования								
		ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹		
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
		1991 г.		1999 г.		2005 г.		1991 г.	1999 г.	2006 г.
		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)			
54	Китай	86	1,36	...	...	...	...	22	...	18
55	Острова Кука	...	...	...	...	...	...	...	18	16 ²
56	Корейская НДР	...	...	...	...	...	...	...	...	...
57	Фиджи	87	0,97	87	0,96	86	1,02	31	...	28 ²
58	Индонезия	84	2,27	...	...	84	1,04	23	...	20
59	Япония	100	1,00	...	...	...	...	21	21	19
60	Кирибати	92	...	...	...	82 ^X	1,16 ^X	29	25	25 ²
61	Лаосская НДР	...	...	54	0,98	62	0,99	27	31	31
62	Макао, Китай	...	...	...	...	...	...	...	31	21
63	Малайзия	97	1,00	...	...	99 ^Y	1,01 ^Y	20	21	17 ²
64	Маршалловы Острова	...	...	...	...	...	...	...	15	...
65	Микронезия (Федеративн. Штаты)	...	...	...	...	...	...	...	...	17
66	Мьянма	...	...	...	...	72	1,01	48	31	30
67	Науру	...	...	...	...	...	...	...	...	23
68	Новая Зеландия	...	...	...	...	...	...	17	18	16
69	Ниуэ	...	...	...	...	...	...	20	16	12 ²
70	Палау	...	...	...	...	...	...	...	15	13 ²
71	Папуа-Новая Гвинея	69	0,97	...	...	...	...	31	...	36
72	Филиппины	...	...	...	...	74	1,11	33	35	35
73	Республика Корея	99	1,00	100	1,00	99	1,00	36	31	27
74	Самоа	...	...	94	1,05*	...	...	26	24	25 ^Y
75	Сингапур	...	...	...	...	...	...	26	27	23
76	Соломоновы Острова	88	1,28	...	...	...	...	21	19	...
77	Таиланд	...	...	...	...	...	...	22	21	18
78	Тимор-Лешти	...	...	...	...	...	...	...	...	34 ²
79	Токелау	...	...	...	...	...	...	...	...	6 ^Y
80	Тонга	...	...	...	...	92	1,00	23	21	22
81	Тувалу	...	...	...	...	...	...	...	19	19 ^Y
82	Вануату	...	...	72	0,99	...	...	29	24	20 ^Y
83	Вьетнам	...	...	83	1,08	92	...	35	30	21
Латинская Америка и Карибский бассейн										
84	Ангилья	...	...	...	...	97 ^Y	1,06 ^Y	...	22	17
85	Антигуа и Барбуда	...	...	...	...	...	...	...	...	...
86	Аргентина	...	...	90	1,00	90 ^Y	1,03 ^Y	...	22	17 ²
87	Аруба	...	...	...	...	87	...	...	19	18
88	Багамские Острова	84	...	...	...	95	1,07	...	14	15
89	Барбадос	...	...	...	...	...	...	18	18	15
90	Белиз	67	0,96	78	...	92	...	26	24	23
91	Бермудские Острова	...	...	...	...	90	...	...	...	8
92	Боливия	...	...	82	0,97	85 ^X	1,00 ^X	24	25	24 ^Y
93	Бразилия	73	...	...	...	...	...	23	26	21 ²
94	Британские Виргинские острова	...	...	...	...	...	...	19	18	15
95	Каймановы Острова	...	...	74	...	...	...	...	15	12
96	Чили	92	0,97	100	1,00	99 ^X	1,00 ^X	25	32	26
97	Колумбия	76	...	67	1,08	82	1,10	30	24	28
98	Коста-Рика	84	1,02	91	1,03	94	1,02	32	27	20
99	Куба	92	...	94	1,00	97	1,02	13	12	10
100	Доминика	75	...	91	...	92	...	29	20	17
101	Доминиканская Республика	...	...	75	1,11	68	1,09	...	...	23
102	Эквадор	...	...	77	1,01	77	1,02	30	27	23
103	Сальвадор	58	1,08	65	1,02	72	1,06	...	...	40*
104	Гренада	...	...	...	...	...	...	...	...	18 ²
105	Гватемала	...	...	56	1,06	69	0,96	34	38	31*
106	Гайана	...	...	95	...	...	...	30	27	28 ²
107	Гаити	...	...	...	...	...	...	23	...	...
108	Гондурас	...	...	...	...	83	1,08	38	...	28
109	Ямайка	...	...	...	...	...	...	34	...	28 ²
110	Мексика	80	2,06	89	1,02	94	1,02	31	27	28
111	Монтсеррат	...	...	...	...	...	...	...	21	17
112	Нидерландские Антильские о-ва	...	...	...	...	...	...	...	20	...
113	Никарагуа	44	3,33	48	1,19	54	1,14	36	34	33

Таблица 13

ЦЕЛЬ 6 Качество образования

ДОЛЯ (%) УЧИТЕЛЕЙ ЖЕНСКОГО ПОЛА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ			КВАЛИФИЦИРОВАННЫЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ² (в виде процентной доли от общего числа учителей)		ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВИДЕ ДОЛИ (%) ВВП			ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.			
Учебный год, закончившийся в			Учеб. год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			
1991 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	
43	...	55	...	...	...	0,6	...	...	...	...	54
...	86	77 ^z	...	95 ^z	...	0,2	...	...	...	...	55
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	56
57	...	57 ^z	...	...	...	...	2,5 ^y	...	...	1 143 ^y	57
51	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	58
58	...	65	...	...	...	...	...	...	...	...	59
58	62	75 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	60
38	43	46	76	86	...	...	0,5 ^z	...	...	61 ^z	61
...	87	87	81	89	...	...	...	...	...	...	62
57	66	66 ^z	...	...	1,5	...	1,7 ^y	671	...	1 324 ^y	63
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	64
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	65
62	73	82	60	98	...	...	...	...	...	...	66
...	...	91	...	...	...	...	...	...	...	...	67
80	82	83	...	...	1,7	1,8	1,5	3 255	3 971	4 831	68
...	100	100 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	69
...	82	...	...	...	...	...	...	...	...	...	70
34	...	43	...	...	...	...	...	...	...	...	71
...	87	87	100	...	...	...	1,2 ^z	...	...	418 ^z	72
50	64	76	...	...	1,3	1,3	1,4 ^y	1 379	2 621	3 379 ^y	73
72	71	73 ^y	...	...	...	1,4	...	...	443	...	74
...	80	83	...	...	...	...	...	...	...	...	75
...	41	...	...	...	2,2	...	...	349	...	...	76
...	63	60	...	...	1,5	...	...	637	...	...	77
...	...	31 ^z	...	...	...	...	...	...	...	...	78
...	...	69 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	79
67	67	...	...	...	...	...	...	...	...	...	80
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	81
40	49	54 ^y	...	...	...	2,2	...	...	409	...	82
...	78	78	78	96	...	...	...	...	...	...	83
Латинская Америка и Карибский бассейн											
...	87	93	76	64	...	...	1,1 ^z	...	...	...	84
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	85
...	88	88 ^z	...	...	...	1,6	1,5 ^z	...	1 637	1 703 ^z	86
...	78	82	100	99	...	...	1,3 ^z	...	...	...	87
...	63	81	58	89	...	...	...	...	...	...	88
72	76	78	...	73 ^z	...	1,0	2,0 ^z	...	...	...	89
70	64	71	...	39	2,7	...	2,4 ^y	528	...	846 ^y	90
...	...	89	...	100	1,1	...	0,8 ^z	...	...	...	91
59	61	61 ^y	...	...	...	2,0	2,9 ^x	...	295	435 ^x	92
...	93	88 ^z	...	...	...	1,3	1,3 ^y	...	788	1 005 ^y	93
...	86	88	72	74	...	...	1,0	...	...	...	94
...	89	88	98	97	...	...	...	...	...	...	95
73	77	78	...	...	...	1,5	1,2	...	1 256	1 287	96
...	77	76	...	...	...	...	2,0	...	...	1 257	97
80	80	80	93	88	1,2	2,6	2,3 ^y	552	1 469	1 623 ^y	98
79	79	77	100	100	...	...	2,6	...	...	...	99
81	75	84	64	64	...	...	...	...	...	...	100
...	...	76	...	88	...	...	1,2 ^z	...	...	644 ^z	101
...	68	70	...	71	...	...	...	...	...	...	102
...	...	70*	...	94*	...	...	1,4	...	...	478	103
...	...	76 ^z	...	67 ^z	...	...	1,8 ^x	...	...	766 ^x	104
...	...	64*	...	...	...	...	1,6	...	...	390	105
76	86	86 ^z	52	57 ^z	...	...	2,1	...	...	752 ^z	106
45	...	...	...	...	0,7	...	...	194	...	...	107
74	...	...	...	87 ^y	...	...	...	...	...	...	108
...	...	89 ^z	...	...	1,5	...	1,8 ^z	421	...	547 ^z	109
...	62	67	...	...	0,8	1,8	2,2 ^z	431	1 114	1 604 ^z	110
...	84	100	100	77	...	...	...	...	...	...	111
...	86	...	100	...	...	...	...	...	...	...	112
86	83	74	79	74	...	...	1,6	...	...	331	113

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория		ЦЕЛЬ 6 Качество образования								
		ПРОЦЕНТНАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹		
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
		1991 г.		1999 г.		2005 г.		1991 г.	1999 г.	2006 г.
		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)			
114	Панама	...	...	92	1,01	88	1,03	...	26	25
115	Парагвай	74	1,02	78	1,05	88 ^У	1,05 ^У	25	...	28 ^У
116	Перу	...	...	87	0,98	89	0,98	29	...	22
117	Сент-Китс и Невис	...	...	...	...	...	...	22	...	15
118	Сент-Люсия	96	...	90	...	...	...	29	22	24
119	Сент-Винсент и Гренадины	...	...	...	...	...	...	20	...	18 ^Р
120	Суринам	...	...	...	...	...	...	22	...	16
121	Тринидад и Тобаго	...	...	...	...	91* ^У	1,03* ^У	26	21	17* ^{У,2}
122	Острова Теркс и Кайкос	...	...	...	...	...	...	...	18	15 ²
123	Уругвай	97	1,03	...	...	93	1,03	22	20	20
124	Венесуэла, Б. Р.	86	1,09	91	1,08	92	1,05	23	...	19 ²
Северная Америка и Западная Европа										
125	Андорра	...	...	...	...	...	...	...	...	10
126	Австрия	...	...	...	...	...	...	11	13	12
127	Бельгия	91	1,02	...	...	96	1,01	...	...	11
128	Канада	97	1,04	...	...	...	...	15	17	...
129	Кипр	100	1,00	96	1,03	99	1,02	21	18	16
130	Дания	94	1,00	...	...	93 ^У	1,00 ^У	...	10	...
131	Финляндия	100	1,00	...	...	99	1,01	...	17	16
132	Франция	96	1,37	98	0,99	...	...	...	19	19
133	Германия	...	...	...	...	...	...	...	17	14
134	Греция	100	1,00	...	...	99	1,03	19	14	11
135	Исландия	...	...	...	...	99	1,02	...	17	10
136	Ирландия	100	1,01	95	1,03	99	1,03	27	22	17
137	Израиль	...	...	...	...	...	...	15	13	13
138	Италия	...	...	97	...	100	1,01	12	11	11
139	Люксембург	...	...	96	1,08	100	1,01	13	...	11
140	Мальта	99	1,01	99	0,99	...	...	21	20	12 ²
141	Монако	83	0,81	...	...	...	...	...	16	14 ^У
142	Нидерланды	...	...	100	1,00	...	...	17	...	...
143	Норвегия	100	1,01	...	...	100	1,00	...	...	11 ^У
144	Португалия	...	...	...	...	...	...	14	...	11
145	Сан-Марино	88	...	...	...	...	...	6	...	6 ^У
146	Испания	...	...	...	...	100 ^У	1,00 ^У	22	15	14
147	Швеция	100	1,00	...	...	...	...	10	12	10
148	Швейцария	...	...	...	...	...	...	...	...	13
149	Соединенное Королевство	...	...	...	...	...	...	20	19	18
150	Соединенные Штаты	...	...	94	...	97	1,03	...	15	14
Южная и Западная Азия										
151	Афганистан	...	...	...	...	...	...	...	36	83 ²
152	Бангладеш	...	...	65	1,16	65 ^Х	1,07 ^Х	...	56	51 ^У
153	Бутан	...	...	90	1,04	93	1,04	...	42	29
154	Индия	...	...	62	0,95	73 ^У	1,00 ^У	47	35*	40 ^У
155	Иран, Исламская Республика	90	0,98	...	...	...	...	31	27	19
156	Мальдивские Острова	...	...	...	...	...	...	...	24	16
157	Непал	51	0,99	58	1,10	79	1,10*	39	39	40
158	Пакистан	...	...	...	...	70 ^У	1,07 ^У	...	...	39
159	Шри-Ланка	92	1,01	...	...	...	...	31	...	22 ²
Страны Африки к югу от Сахары										
160	Ангола	...	...	...	...	...	...	32	...	...
161	Бенин	55	1,02	...	...	72	0,98	36	53	44
162	Ботсвана	84	1,06	87	1,06	83 ^У	1,05 ^У	30	27	24 ²
163	Буркина-Фасо	70	0,96	68	1,05	72	1,03	57	49	46
164	Бурунди	62	0,89	...	...	88	1,09	67	57	54
165	Камерун	...	...	81	...	...	...	51	52	45
166	Кабо-Верде	...	...	...	...	92	1,06	...	29	25
167	Центральноафриканская Респ.	23	0,90	...	...	50	0,86	77	...	...
168	Чад	51	0,74	55	0,86	33 ^У	0,94 ^У	66	68	63 ²
169	Коморские Острова	...	...	...	...	80 ^У	1,02 ^У	37	35	35 ²

Таблица 13 (продолжение)

Страна или территория		ЦЕЛЬ 6 Качество образования								
		ПРОЦЕНТАЯ ДОЛЯ УЧАЩИХСЯ, ДОУЧИВШИХСЯ ДО 5 КЛАССА						СООТНОШЕНИЕ ЧИСЛА УЧАЩИХСЯ К ЧИСЛУ УЧИТЕЛЕЙ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ¹		
		Учебный год, закончившийся в						Учебный год, закончившийся в		
		1991 г.		1999 г.		2005 г.		1991 г.	1999 г.	2006 г.
		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)			
170	Конго	60	1,16	...	...	...	...	65	61	55
171	Кот-д'Ивуар	73	0,93	69	0,89	...	...	37	43	46
172	Демократическая Респ. Конго	55	0,86	...	...	...	...	40	26	...
173	Экваториальная Гвинея	...	...	...	...	...	...	...	57	...
174	Эритрея	...	...	95	0,95	74	0,90	38	47	47
175	Эфиопия	18	1,47	56	1,06	64	1,03	36	46	...
176	Габон	...	...	...	...	...	...	...	44	36 ^У
177	Гамбия	...	...	...	...	...	...	31	33	35*
178	Гана	80	0,98	...	...	...	...	29	30	35
179	Гвинея	59	0,76	...	...	81	0,94	40	47	44
180	Гвинея-Бисау	...	...	...	...	...	...	...	44	...
181	Кения	77	1,04	...	...	...	...	32	32	40 ^Р
182	Лесото	66	1,26	74	1,20	74	1,18	54	44	40
183	Либерия	...	...	...	...	...	...	...	39	19
184	Мадагаскар	21	0,96	51	1,02	36	1,05	40	47	48
185	Малави	64	0,80	49	0,77	44	1,00	61	...	...
186	Мали	70	0,95	78	0,97	81	0,96	47	62*	56
187	Маврикий	97	1,01	99	0,99	99	1,02	21	26	22
188	Мозамбик	34	0,87	43	0,79	58	0,93	55	61	67
189	Намибия	62	1,08	92	1,02	87	1,07	...	32	31
190	Нигер	62	1,06	...	...	56	0,92	42	41	40
191	Нигерия	89	...	...	...	73 ^Х	1,05 ^Х	39	41	37 ²
192	Руанда	60	0,97	45	...	46 ^Х	1,13 ^Х	57	54	66
193	Сан-Томе и Принсипи	...	...	...	...	64	1,22	...	36	31
194	Сенегал	85	...	...	...	65	1,00	53	49	39
195	Сейшельские Острова	93	1,03	...	...	...	...	...	15	12
196	Сьерра-Леоне	...	...	...	...	...	...	35	...	44
197	Сомали	...	...	...	...	...	...	...	...	...
198	Южная Африка	...	...	65	0,99	82 ^Х	1,02 ^Х	27	35	36 ^У
199	Свазиленд	77	1,09	80	1,22	84 ^У	1,08 ^У	32	33	33 ²
200	Того	48	0,80	...	...	75 ^У	0,89 ^У	58	41	38
201	Уганда	36	...	...	...	49 ^У	0,99 ^У	33	57	49
202	Объединенная Респ. Танзания	81	1,02	...	...	87	1,05	36	40	53
203	Замбия	...	...	81	0,94	89	0,95	...	47	51
204	Зимбабве	76	1,12	...	...	...	...	39	41	38

		Срединные значения						Взвешенные средние значения			
		В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)	В целом (%)	ИГП (Д/М)
I	Весь мир	...	...	...	...	...	...	26	25	25	...
II	Страны с переходной экономикой	...	...	...	...	...	...	22	20	18	...
III	Развитые страны	...	...	...	...	...	...	17	16	14	...
IV	Развивающиеся страны	...	...	...	...	83	1,08	29	27	28	...
V	Арабские государства	86,9	1,00	92	1,03	...	...	25	23	22	...
VI	Центральная и Восточная Европа	...	...	...	...	...	...	21	19	18	...
VII	Центральная Азия	...	...	...	...	...	...	21	21	19	...
VIII	Восточная Азия и Тихий океан	...	...	...	...	...	...	23	22	20	...
IX	Восточная Азия	...	...	...	...	84	1,04	23	22	20	...
X	Тихий океан	...	...	...	...	...	...	19	20	19	...
XI	Лат. Америка и Карибский бассейн	...	...	87	...	90	1,03	25	26	23	...
XII	Карибский бассейн	...	...	...	...	...	...	25	24	22	...
XIII	Латинская Америка	79,5	...	85	0,98	88	1,04	25	26	23	...
XIV	Сев. Америка и Зап. Европа	...	...	...	...	...	...	16	15	14	...
XV	Южная и Западная Азия	...	...	...	...	73	1,00	45	37	40	...
XVI	Страны Африки к югу от Сахары	63,4	0,93	...	...	74	0,90	37	41	45	...

1. На основе поголовного подсчета числа учащихся и преподавателей.

2. Данные в отношении квалифицированных учителей (определяются в соответствии с национальными стандартами) не собираются в тех странах, в которых сбор статистических данных по образованию осуществляется путем рассылки вопросников ОЭСР.

Таблица 13

ЦЕЛЬ 6 Качество образования

	ДОЛЯ (%) УЧИТЕЛЕЙ ЖЕНСКОГО ПОЛА В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ			КВАЛИФИЦИРОВАННЫЕ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ² (в виде процентной доли от общего числа учителей)		ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВИДЕ ДОЛИ (%) ВВП			ТЕКУЩИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ РАСХОДЫ НА НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАСЧЕТЕ НА ОДНОГО УЧАЩЕГОСЯ (удельные расходы) при ППС в пост. долл. США, 2005 г.			
	Учебный год, закончившийся в			Учеб. год, закончившийся в		Учебный год, закончившийся в			Учебный год, закончившийся в			
	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	1991 г.	1999 г.	2006 г.	
32	42	47	...	89	...	2,0	0,6 ^z	...	191	39 ^z	170	
18	20	23	...	...	...	1,8	0,1 ^z	...	274	...	171
24	21	...	...	...	...	...	...	...	...	...	172
...	28	...	...	...	...	...	...	...	...	...	173
45	35	43	73	88	...	...	0,8	...	...	99	174
24	28	...	...	...	1,1	...	2,0	168	...	130	175
...	42	45 ^y	...	...	...	...	...	...	...	...	176
31	29	34*	72	76*	1,3	...	...	254	...	...	177
36	32	37	72	59	...	...	1,6 ^z	...	...	300 ^z	178
22	25	25	...	68	...	...	...	...	...	...	179
...	20	...	...	...	...	...	...	...	...	...	180
38	42	45 ^z	...	99 ^y	3,1	...	3,6	172	...	237	181	
80	80	78	78	66	...	3,2	3,8	...	566	663	182	
...	19	27	...	...	...	...	...	...	...	...	183
...	58	57	...	36 ^z	...	...	1,2	...	...	57	184
31	...	...	...	...	1,1	...	3,0 ^x	38	...	90 ^x	185
25	23*	30	...	...	...	1,3	1,9	...	136	183	186
45	54	64	100	100	1,3	1,2	1,0	696	1 067	1 205	187	
23	25	26	...	65	...	...	2,6 ^y	...	...	156 ^y	188
...	67	67	29	92 ^z	...	4,4	3,9 ^x	...	1 416	944 ^x	189	
33	31	40	98	92	...	...	1,7	...	...	178	190
43	47	51 ^z	...	50 ^z	...	...	...	...	...	...	191
46	55	53	49	98	...	...	1,9 ^z	...	...	109 ^z	192
...	...	55	...	...	...	...	...	...	...	...	193
27	23	25	...	100 ^z	1,7	...	2,1 ^z	303	...	299 ^z	194	
...	85	85	82	...	...	...	1,3	...	...	2 399 ^y	195
...	...	26	...	49	...	...	2,3 ^x	...	...	...	196
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	197
58	78	76 ^y	62	...	...	2,7	2,4	1 843	1 403*	1 383 ^z	198
78	75	73 ^z	91	91 ^z	1,4	1,9	2,3 ^y	301	437	484 ^y	199	
19	13	12	...	37 ^z	...	1,8	...	...	150	...	200
...	33	39	...	85 ^z	...	...	2,5 ^y	...	...	110 ^y	201
40	45	49	...	100	...	...	...	...	...	...	202
...	49	48	94	...	...	...	1,3 ^z	...	...	55 ^z	203
40	47	...	...	...	4,3	...	...	625	...	...	204

	Взвешенные средние значения			Срединные значения		Срединные значения			Срединные значения			
56	58	62	...	...	...	...	1,4	...	...	1 005	I
93	93	94	...	100	...	...	...	...	...	...	II
78	81	83	...	...	...	...	1,1	...	...	5 100	III
49	52	57	...	85	...	...	1,7	...	...	...	IV
52	52	58	...	100	...	...	1,7	...	...	...	V
81	82	81	...	...	...	...	0,8	...	...	2 182	VI
85	84	87	...	93	...	...	...	...	...	...	VII
48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	VIII
48	55	60	...	...	...	...	...	...	...	...	IX
67	71	75	...	...	...	...	...	...	...	...	X
77	76	77	...	80	...	...	1,7	...	...	...	XI
65	50	57	76	74	...	...	1,8	...	...	...	XII
77	77	78	...	88	...	...	1,6	...	...	614	XIII
80	81	85	...	...	1,2	1,3	1,3	3 378	4 697	5 584	XIV
31	35	45	...	68	...	...	1,2	...	...	...	XV
40	43	45	...	85	...	...	1,9	...	...	167	XVI

Данные, выделенные курсивом, являются оценками СИЮ.
 Данные, выделенные жирным шрифтом, относятся к учебному году, закончившемуся в 2006 г. применительно к доли учащихся, доучившихся до 5 класса, и к учебному году, закончившемуся в 2007 г. применительно к остальным показателям.

(z) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2005 г.
 (y) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2004 г.
 (x) Данные относятся к учебному году, закончившемуся в 2003 г.
 (*) Национальная оценка.

Таблицы с данными об оказании помощи

Введение

Большинство данных об оказании помощи, используемых в настоящем докладе, получены из базы данных Статистики международного развития (СМР) ОЭСР, где содержится информация, ежегодно предоставляемая всеми странами – членами Комитета ОЭСР по оказанию помощи в целях развития (КПР). СМР включает 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/idsonline. Она часто обновляется. Данные, представленные в настоящем разделе, были введены в период с марта по июнь 2008 г.

В настоящем разделе Приложения, касающемся данных об оказании помощи, основное внимание уделяется официальной помощи на цели развития. Этот и другие термины, используемые для характеристики данных по оказанию помощи, разъясняются ниже в целях содействия пониманию таблиц, содержащихся в настоящем разделе, и данных, представленных в главе 4. Сюда не включены данные, касающиеся частных фондов.

Реципиенты помощи и доноры

Официальная помощь на цели развития (ОПР) представляет собой государственное финансирование развивающихся стран в целях содействия их социально-экономическому развитию. Она имеет льготный характер, иными словами, предоставляется в форме либо субсидии, либо займа с более низкой процентной ставкой, чем на рыночных условиях и, как правило, с более длительным, чем обычно, периодом выплаты. Она может предоставляться либо непосредственно правительствами (двусторонняя ОПР), либо через международное учреждение (многосторонняя ОПР). ОПР может включать техническое сотрудничество (см. ниже).

Развивающиеся страны – это страны, включенные в часть I Списка реципиентов помощи КПР, куда в основном входят все страны с низкими и средними

уровнями дохода. Двенадцать стран в Центральной и Восточной Европе, включая новые независимые государства, ранее входивших в состав Советского Союза, а также некоторые развивающиеся страны, добившиеся более заметных экономических успехов, включены в часть II Списка, и оказываемая им помощь носит название официальной помощи (ОП). Данные, представленные в настоящем докладе, не включают ОП, если не указано иначе.

Двусторонние доноры – это те страны, которые предоставляют помощь на цели развития непосредственно реципиентам. Большинство этих стран-доноров (Австралия, Австрия, Бельгия, Германия, Греция, Дания, Канада, Ирландия, Испания, Италия, 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 повышения эффективности помощи. Двусторонние доноры, не входящие в состав КПР, включают Республику Корею и некоторые арабские государства. Двусторонние доноры оказывают также существенное содействие работе многосторонних доноров путем взносов, определяемых как многосторонняя ОПР. Финансовые потоки от многосторонних доноров к странам-реципиентам также регистрируется в качестве ОПР.

Многосторонние доноры представляют собой международные учреждения межправительственного характера, вся или значительная часть деятельности которых осуществляется в интересах развивающихся стран. Они включают многосторонние банки развития (например, Всемирный банк и Межамериканский банк развития), учреждения системы Организации Объединенных Наций (например, ПРООН и ЮНИСЕФ) и региональные группы (например, Европейскую комиссию и учреждения арабских государств). Банки развития также предоставляют займы на коммерческих условиях некоторым странам со средними и более высокими уровнями дохода, однако такого рода займы частью ОПР не считаются.

Виды помощи

Нераспределенная помощь: некоторые взносы не распределяются по секторам и представляются в отчетности как не распределенная по секторам помощь. В качестве примеров можно указать помощь на общие цели развития (прямая бюджетная поддержка), поддержку платежного баланса, действия, связанные с задолженностью (включая облегчение долговой задолженности), а также чрезвычайную помощь).

Базовое образование: разные учреждения используют различные определения базового образования. КПР определяет его как включающее 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 подкатегория охватывает помощь, касающуюся любой деятельности в области образования, которая не может быть отнесена к развитию лишь только какой-либо одной ступени образования.

Секторальное бюджетное финансирование: средства, направляемые непосредственно в бюджет министерства образования, которые доноры часто относят к указанной выше подкатегории. Несмотря на то, что на практике эта помощь используется для конкретных ступеней образования, такая информация в базе данных КПР отсутствует. Это сказывается на точности оценок объема средств, предоставляемых для каждой конкретной ступени образования.

Техническое сотрудничество (иногда называемое также технической помощью): согласно Директивам КПР, техническим сотрудничеством является предоставление ноу-хау в виде услуг персонала, подготовки кадров, исследований и покрытия сопутствующих расходов. Эта категория включает: (а) гранты гражданам стран-реципиентов, получающим образование или подготовку в своей стране 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 программам и не указывается отдельно в рамках технического сотрудничества. Поскольку определение такой помощи допускает весьма широкое толкование,

разные доноры по-разному указывают на практике объемы помощи, относящиеся к этой категории.

Облегчение долговой задолженности: сюда входит списание долга, то есть его аннулирование по соглашению между кредитором (донором) и должником (реципиентом помощи), а также другие действия, связанные с задолженностью, включая свопы, выкуп долговых обязательств и рефинансирование. В базе данных КПР облегчение долговой задолженности регистрируется как субсидия. Это увеличивает общий объем ОПР, но необязательно чистую сумму ОПР (см. ниже).

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 либо закупку товаров или услуг для него, иными словами – затраченную сумму. Выплаты регистрируют практическое международное перечисление финансовых средств либо товаров и 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, отличаются от тех, которые составлены на основе выплат.

Брутто-выплаты и нетто-выплаты: брутто-выплаты – это 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 выразить 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 базового, включая их внешнюю стоимость относительно других валют. Таким образом, объемы помощи за какой-либо год в той или иной валюте, выраженные в постоянных долларах 2006 г., отражают

стоимость этой помощи с точки зрения покупательной способности доллара в 2006 г. В настоящем докладе большинство данных о помощи представлено в постоянных долларах 2006 г. Индексы, используемые для корректировки валют и лет (называемые дефляторами), взяты из таблицы 36 статистического приложения к годовому докладу КПР за 2007 г. (OECD-DAC, 2008*b*). Данные предыдущих изданий Всемирного доклада по мониторингу ОДВ основывались на постоянных ценах за различные годы (доклад за 2007 г. основывался на постоянных ценах 2003 г.), поэтому в этих изданиях 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 которыми можно ознакомиться по следующему адресу www.oecd.org/dac/stats/dac/directives.

Источник. OECD-DAC (2008*c*).

Таблица 1: Двусторонняя и многосторонняя официальная помощь в целях развития (ОПР)

	Общий объем ОПР			Чистая сумма израсходованных средств в виде процентной доли от ВНД				ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)							Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Австралия	1 576	1 476	1 796	0,27	0,25	0,30	0,30	1 170	1 083	1 317	10	7	380
Австрия	708	1 289	1 083	0,24	0,52	0,47	0,49	366	249	264	219	895	718
Бельгия	696	1 625	1 545	0,33	0,53	0,50	0,43	452	830	855	64	516	403
Канада	1 971	3 065	2 678	0,27	0,34	0,29	0,28	864	1 487	1 323	55	511	245
Дания	1 271	1 652	1 369	1,04	0,81	0,80	0,81	970	1 329	742	14	68	256
Финляндия	314	705	606	0,32	0,46	0,40	0,40	184	486	394	24	1	2
Франция	5 965	9 110	9 944	0,34	0,47	0,47	0,39	3 718	3 796	4 705	1 403	3 867	3 897
Германия	4 879	9 396	9 477	0,27	0,36	0,36	0,37	3 719	4 694	5 677	327	4 015	3 034
Греция	136	215	189	0,18	0,17	0,17	0,16	0	144	149	0	0	0
Ирландия	243	501	632	0,30	0,42	0,54	0,54	67	327	413	7	0	0
Италия	1 019	2 768	2 508	0,14	0,29	0,20	0,19	457	458	0	248	1 828	0
Япония	11 981	16 169	13 612	0,28	0,28	0,25	0,17	8 325	8 779	8 105	899	5 327	3 781
Люксембург	147	202	205	0,69	0,86	0,89	0,90	0	134	128	0	0	0
Нидерланды	3 536	3 610	10 831	0,82	0,82	0,81	0,81	1 350	2 359	5 011	243	0	1 478
Новая Зеландия	142	296	297	0,26	0,27	0,27	0,27	0	165	204	0	0	0
Норвегия	1 713	2 247	2 648	0,82	0,94	0,89	0,95	1 095	1 506	1 702	29	3	226
Португалия	468	231	217	0,26	0,21	0,21	0,19	220	234	160	190	3	0
Испания	1 446	2 473	2 438	0,23	0,27	0,32	0,41	1 113	1 147	1 644	105	653	526
Швеция	1 806	2 592	3 103	0,75	0,94	1,02	0,93	718	1 761	1 920	0	54	292
Швейцария	995	1 378	1 243	0,35	0,44	0,39	0,37	607	652	712	0	225	98
Соед. Королевство	3 467	8 809	9 274	0,28	0,47	0,51	0,36	3 578	3 722	4 832	160	4 746	2 557
Соединенные Штаты	11 830	28 564	24 293	0,10	0,23	0,18	0,16	7 316	17 391	16 860	119	4 221	1 686
ИТОГО, КПР	56 308	98 374	99 990	0,22	0,33	0,31	0,20	36 289	52 734	57 117	4 116	26 941	19 577

Африканский фонд развития	818	1 563	1 670	...	...	...	...	670	1 201	1 374	...	...	...
Азиатский фонд развития	1 282	1 450	1 175	...	...	...	...	1 225	1 243	1 175	...	...	...
Европейская комиссия	8 908	11 670	12 311	...	...	...	...	5 666	8 056	9 185	...	...	...
Инициатива ускоренного продвижения	0	52	85	...	...	...	...	0	52	85	...	...	...
Международная ассоциация развития	6 824	8 957	8 716	...	...	...	...	5 542	4 317	7 151	...	...	...
Специальный фонд МАБР	350	508	362	...	...	...	...	350	498	362	...	...	...
ЮНИСЕФ	199	760	775	...	...	...	...	175	495	531	...	...	...
ИТОГО, многосторонние доноры	19 102	26 613	27 394	...	...	...	...	14 299	17 515	22 137	...	...	...

ОБЩИЙ ИТОГ	75 410	124 987	127 384	50 588	70 248	79 254
-------------------	---------------	----------------	----------------	------------	------------	------------	------------	---------------	---------------	---------------	------------	------------	------------

Таблица 2: Двусторонняя и многосторонняя помощь на цели образования

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования			Прямая помощь на среднее образование		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Австралия	248	143	155	77	38	74	248	142	155	64	21	33	22	15	4
Австрия	126	97	104	6	4	5	126	97	104	4	3	3	41	1	5
Бельгия	93	150	164	16	37	42	90	148	161	5	23	29	11	18	11
Канада	104	269	270	52	206	213	103	254	266	30	159	196	18	3	20
Дания	73	133	44	44	73	27	66	129	16	36	34	12	19	21	0
Финляндия	26	54	46	12	29	19	25	51	33	3	10	5	1	1	3
Франция	1 607	1 537	1 862	364	240	308	1 584	1 509	1 790	95	203	105	297	154	72
Германия	847	419	1 388	122	162	155	844	411	1 367	99	117	108	99	84	214
Греция	0	40	24	0	6	3	0	40	23	0	0	0	0	0	0
Ирландия	18	65	68	9	40	45	18	60	64	4	23	37	1	3	9
Италия	54	0	0	15	0	0	51	0	0	1	0	0	12	0	0
Япония	327	815	920	122	254	243	307	788	899	43	145	101	34	46	61
Люксембург	0	31	30	0	14	11	0	31	30	0	3	5	0	6	13
Нидерланды	280	600	1 357	181	396	1 129	242	512	1 296	131	299	1 083	10	9	40
Новая Зеландия	0	63	60	0	46	20	0	58	58	0	42	17	0	3	3
Норвегия	153	224	266	94	126	135	149	200	234	80	85	101	9	6	8
Португалия	38	67	66	10	11	9	36	67	66	4	4	6	4	6	9
Испания	238	229	233	72	86	88	238	227	231	22	59	42	32	45	42
Швеция	70	178	211	45	65	153	45	148	178	24	1	107	1	5	2
Швейцария	45	24	69	19	5	28	45	24	60	14	3	18	20	7	18
Соед. Королевство	456	352	1 170	335	261	834	331	267	906	245	170	526	16	1	1
Соединенные Штаты	366	732	553	200	565	403	344	639	477	181	458	275	45	40	0
ИТОГО, КНР	5 167	6 223	9 058	1 795	2 662	3 944	4 892	5 802	8 416	1 083	1 862	2 811	693	475	535

Африканский фонд развития	77	127	206	48	64	70	70	68	147	19	0	29	0	0	66
Азиатский фонд развития	130	321	190	9	34	26	130	291	190	0	19	0	108	272	138
Европейская комиссия	725	975	683	463	487	302	521	741	590	344	319	197	62	63	105
Инициатива ускоренного продвижения	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	52	85	0	0	0
Международная ассоциация развития	818	674	1 026	422	321	597	633	290	721	149	74	216	55	20	48
Специальный фонд МАБР	6	23	0	3	0	0	6	23	0	0	0	0	0	23	0
ЮНИСЕФ	29	70	40	29	69	39	29	70	40	29	69	38	0	1	0
ИТОГО, многосторонние доноры	1 791	2 241	2 231	976	1 027	1 119	1 395	1 535	1 774	541	532	565	226	379	358
ОБЩИЙ ИТОГ	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376	919	854	893

Примечания:

(...) Указывает на отсутствие данных.

Данные в отношении помощи, подлежащей распределению по секторам, включают часть общей бюджетной поддержки.

Все данные касаются обязательств, если не указано иного.

Источник: OECD-DAC (2008с).

Таблица 2

	Прямая помощь на последнее образование			Образование без указания степени			Доля помощи на цели образования от общего объема ОПР			Доля помощи на цели образования от общего объема ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования от общего объема помощи на цели образования			
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			(%)			(%)			(%)			
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	
	136	73	37	25	32	81	16	10	9	21	13	12	31	26	48	Австралия
	77	91	93	4	2	4	18	8	10	34	39	39	4	4	5	Австрия
	55	82	99	20	24	21	13	9	11	21	18	19	17	25	25	Бельгия
	11	13	19	44	78	31	5	9	10	12	18	20	50	77	79	Канада
	0	1	2	10	74	1	6	8	3	7	10	6	61	55	62	Дания
	4	4	9	17	36	16	8	8	8	14	11	12	44	54	41	Финляндия
	677	1 105	1 280	515	47	333	27	17	19	43	40	40	23	16	17	Франция
	603	129	972	43	82	73	17	4	15	23	9	24	14	39	11	Германия
	0	27	18	0	12	5	0	18	13	...	27	16	...	15	12	Греция
	2	4	6	11	30	13	7	13	11	27	20	17	51	62	66	Ирландия
	13	0	0	25	0	0	5	0	0	12	0	...	28	...	...	Италия
	93	406	474	139	191	263	3	5	7	4	9	11	37	31	26	Япония
	0	0	0	0	21	11	0	15	14	...	23	23	...	44	36	Люксембург
	38	98	142	63	106	32	8	17	13	21	25	27	65	66	83	Нидерланды
	0	11	34	0	3	4	0	21	20	...	38	30	...	73	33	Новая Зеландия
	36	51	88	25	58	36	9	10	10	14	15	16	62	56	51	Норвегия
	19	44	44	9	12	6	8	29	30	17	29	41	26	16	14	Португалия
	84	70	57	100	53	89	16	9	10	21	20	14	30	38	38	Испания
	2	44	9	17	97	60	4	7	7	10	10	11	65	37	73	Швеция
	1	9	13	10	5	12	5	2	6	7	4	10	43	21	41	Швейцария
	14	0	28	57	96	352	13	4	13	13	9	24	74	74	71	Соед. Королевство
	101	21	22	16	119	179	3	3	2	5	4	3	55	77	73	Соединенные Штаты
	1 968	2 286	3 447	1 148	1 178	1 623	9	6	9	14	12	16	35	43	44	ИТОГО, КНР
	0	0	29	51	68	22	9	8	12	12	11	15	62	50	34	Африканский фонд развития
	4	0	0	18	0	52	10	22	16	11	26	16	7	10	14	Азиатский фонд развития
	82	256	171	33	103	117	8	8	6	13	12	7	64	50	44	Европейская комиссия
	0	0	0	0	0	0	...	100	100	...	100	100	...	100	100	Инициатива ускоренного продвижения
	68	85	0	362	112	457	12	8	12	15	16	14	52	48	58	Международная ассоциация развития
	0	0	0	6	0	0	2	4	0	2	5	0	50	0	...	Специальный фонд МАБР
	0	0	0	0	0	3	14	9	5	16	14	8	100	99	97	ЮНИСЕФ
	154	341	200	474	283	651	9	8	8	13	13	10	55	46	50	ИТОГО, многосторонние доноры
	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45	ОБЩИЙ ИТОГ

Таблица 3: Получатели официальной помощи на цели развития (ОПР)

	Общий объем ОПР			ОПР на душу населения			ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Арабские государства	6 706	29 567	16 653	25	97	54	5 344	11 549	10 913	501	14 168	3 063
Алжир	258	573	491	9	17	15	232	479	449	0	39	20
Бахрейн	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Джибути	105	99	83	166	124	102	85	85	75	2	0	0
Египет	1 753	958	1 598	26	13	22	1 447	808	1 259	304	133	134
Ирак	124	20 687	7 295	5	718	256	18	5 905	4 293	0	13 856	2 875
Иордания	612	592	529	125	104	92	449	370	337	84	12	17
Ливан	148	254	626	42	71	154	131	225	236	0	0	0
Ливийская Араб. Джем.	2	5	34	0	1	6	2	5	34	0	0	0
Мавритания	263	257	302	99	84	99	182	138	273	21	43	3
Марокко	954	930	1 185	32	30	38	865	884	1 158	66	0	2
Оман	7	10	7	3	4	3	7	9	6	0	0	0
Палестинские А.Т.	603	997	1 064	189	269	273	523	644	762	0	0	0
Саудовская Аравия	4	7	11	0	0	0	4	7	10	0	0	0
Судан	312	2 755	2 049	10	76	54	65	964	816	5	7	3
Сирийская Араб. Респ.	128	105	129	8	6	7	125	99	123	0	0	0
Тунис	670	469	475	71	46	47	655	352	420	0	2	0
Йемен	475	348	314	26	17	14	356	253	270	19	76	10
Центральная и Восточная Европа	6 056	5 492	5 604	39	34	38	3 376	4 638	4 567	297	200	466
Албания	615	332	251	196	106	79	413	315	248	2	0	0
Беларусь	0	58	63	...	6	6	0	53	57	0	0	0
Босния и Герцеговина	1 239	442	484	311	113	123	645	379	471	295	0	0
Хорватия	98	211	232	21	46	51	82	202	228	0	0	0
Республика Молдова	164	204	190	38	48	50	119	162	159	0	0	0
б. ю. Респ. Македония	384	184	198	189	91	97	223	159	196	0	0	0
Турция	822	1 580	1 124	12	22	15	624	1 486	1 066	0	0	0
Украина	0	592	500	0	13	11	0	580	496	0	0	0
Центральная Азия	1 970	2 073	2 596	26	27	33	1 484	1 715	2 310	1	41	18
Армения	272	384	479	72	127	159	229	301	427	0	24	1
Азербайджан	292	453	262	36	54	31	245	404	254	0	0	0
Грузия	317	306	681	60	68	154	236	225	575	0	0	5
Казахстан	209	143	131	13	10	9	206	129	117	1	0	0
Кыргызстан	262	194	233	53	37	44	167	168	208	0	8	11
Монголия	276	143	239	109	54	92	146	108	228	0	8	0
Таджикистан	155	246	256	25	38	39	84	186	202	0	0	0
Туркменистан	25	22	16	5	4	3	21	21	15	0	0	0
Узбекистан	162	145	124	7	5	5	150	139	120	0	0	0
Восточная Азия и Тихий океан	13 659	13 486	11 706	7	7	6	11 506	10 588	10 398	146	559	156
Камбоджа	521	555	584	40	39	41	410	515	549	0	0	0
Китай	2 673	1 978	2 471	2	2	2	2 538	1 861	2 383	0	0	0
Острова Кука	3	14	13	140	783	924	3	12	6	0	0	0
Корейская НДР	204	67	46	9	3	2	7	17	11	0	0	0
Фиджи	23	43	54	28	50	65	21	41	50	0	0	0
Индонезия	2 060	4 073	3 153	10	18	14	1 100	2 259	2 542	100	451	98
Кирибати	23	27	15	281	273	166	23	27	15	0	0	0
Республика Корея	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Лаосская НДР	219	327	249	41	55	43	193	289	226	3	4	0
Малайзия	1 163	745	115	52	29	4	1 163	742	112	0	0	0
Маршалловы Острова	61	53	56	1 193	862	972	27	52	52	0	0	0
Микронезия (Фед. Штат.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Мьянма	60	141	142	1	3	3	36	73	103	12	4	4
Науру	0	17	19	12	1 219	1 902	0	14	18	0	0	0
Нивэ	1	31	8	519	21 618	4 789	1	14	8	0	0	0

Таблица 3 (продолжение)

	Общий объем ОПР			ОПР на душу населения			ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Палау	36	28	33	1 887	1 426	1 636	23	18	22	0	0	0
Папуа-Новая Гвинея	516	264	304	107	45	49	479	257	294	0	0	0
Филиппины	1 601	522	448	21	6	5	1 521	489	391	0	0	0
Самоа	32	67	43	202	364	230	32	66	40	0	0	0
Соломоновы Острова	118	171	201	264	357	415	84	164	198	0	4	0
Таиланд	1 475	597	348	23	9	5	1 338	521	299	0	0	0
Тимор-Лешти	322	193	205	437	203	184	214	166	175	0	0	0
Токелау	0	14	11	...	10 195	8 069	0	2	5	0	0	0
Тонга	17	18	27	174	176	270	17	16	25	0	0	0
Тувалу	7	18	6	710	1 714	545	7	17	5	0	0	0
Вануату	44	76	112	221	359	509	40	74	109	1	0	0
Вьетнам	2 227	2 816	2 596	29	33	30	2 063	2 491	2 367	31	96	54
Латинская Америка и Карибский бассейн	9 194	8 751	9 080	18	16	16	7 079	6 462	7 707	562	1 088	424
Ангилья	6	2	10	542	172	838	6	2	10	0	0	0
Антигуа и Барбуда	8	3	0	124	39	3	8	3	0	0	0	0
Аргентина	119	109	77	3	3	2	64	100	74	0	0	0
Аруба	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Барбадос	2	3	7	8	9	22	2	2	6	0	0	0
Белиз	39	21	17	171	78	59	37	18	16	0	2	0
Боливия	1 055	700	706	127	76	75	702	552	574	248	77	68
Бразилия	257	331	288	2	2	2	246	300	274	0	0	0
Чили	73	69	48	5	4	3	68	59	44	1	0	0
Колумбия	956	989	1 584	23	22	35	924	857	1 463	3	0	0
Коста-Рика	57	88	199	14	20	45	46	81	194	9	0	0
Куба	76	66	52	7	6	5	52	52	46	0	0	0
Доминика	20	35	7	279	441	99	15	33	7	0	1	0
Доминиканская Респ.	373	119	258	45	13	27	295	111	174	1	1	14
Эквадор	194	234	234	15	18	18	148	203	208	0	8	3
Сальвадор	218	237	182	35	34	27	172	206	162	2	1	1
Гренада	14	26	11	153	250	100	11	23	10	0	0	0
Гватемала	385	352	575	34	28	44	316	276	308	0	0	179
Гайана	169	123	63	222	164	85	128	107	52	21	9	1
Гаити	273	960	575	34	113	61	193	621	495	4	17	1
Гондурас	978	1 415	473	152	196	68	654	577	275	89	694	141
Ямайка	125	72	73	49	27	27	80	44	66	5	16	0
Мексика	218	297	455	2	3	4	209	285	449	0	0	0
Монтсеррат	43	5	24	10 806	1 021	4 131	30	5	24	0	0	0
Никарагуа	778	751	1 023	153	137	185	545	490	884	62	177	13
Панама	36	47	57	13	14	17	36	41	51	0	0	0
Парагвай	205	64	322	37	10	54	49	60	288	0	0	0
Перу	1 099	484	700	43	17	25	882	379	644	118	81	1
Сент-Китс и Невис	5	6	4	144	131	74	5	6	4	0	0	0
Сент-Люсия	28	45	11	192	282	68	20	43	10	0	0	0
Сент-Винсент и Гренадины	13	7	11	117	62	95	10	7	11	0	0	0
Суринам	39	51	40	94	113	88	37	51	36	0	0	0
Тринидад и Тобаго	9	40	38	7	31	29	8	38	38	0	0	0
О-ва Теркс и Кайкос	5	1	13	282	38	532	5	1	0	0	0	0
Уругвай	19	65	23	6	19	7	19	59	21	0	2	0
Венесуэла, Б. Р.	143	42	36	6	2	1	113	36	34	0	0	0
Северная Америка и Западная Европа	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
Мальта	2	0	0	4	...	...	2	0	0	0	0	0
Южная и Западная Азия	6 764	14 476	13 893	5	9	9	5 378	9 641	11 433	590	179	346
Афганистан	187	3 476	3 257	9	116	125	55	2 647	2 770	0	0	0
Бангладеш	2 059	2 038	2 374	15	14	15	1 660	1 660	1 898	156	39	245

Таблица 3 (продолжение)

	Общий объем ОПР			ОПР на душу населения			ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Бутан	73	80	69	35	37	107	72	78	53	0	0	0
Индия	2 314	3 656	4 518	2	3	4	2 032	2 993	4 446	1	0	0
Иран Исламская Респ.	150	62	117	2	1	2	126	46	69	0	0	0
Мальдивские Острова	33	76	56	113	230	188	32	16	18	0	0	0
Непал	495	517	481	21	19	17	467	433	405	17	32	31
Пакистан	857	2 928	2 205	6	19	14	384	1 009	1 193	416	0	5
Шри-Ланка	598	1 608	769	32	78	40	551	756	544	0	108	65
Страны Африки к югу от Сахары	20 023	35 882	37 772	33	51	51	13 082	17 321	19 635	1 978	11 240	10 821
Ангола	368	442	249	28	28	15	202	270	209	1	0	0
Бенин	427	556	810	68	66	92	325	441	697	32	55	11
Ботсвана	46	116	78	30	66	42	40	109	71	3	5	5
Буркина-Фасо	610	961	728	53	73	51	465	448	521	40	55	17
Бурунди	187	320	565	29	42	69	100	105	354	9	22	9
Камерун	669	465	1 884	45	28	104	370	197	566	153	235	1 121
Кабо-Верде	151	345	140	353	681	270	109	297	110	1	1	1
Центральноафрикан. Респ.	154	112	252	42	28	59	96	77	134	21	7	12
Чад	376	443	267	48	45	26	313	289	113	12	14	7
Коморские Острова	30	66	36	42	82	44	20	53	30	3	2	2
Конго	138	1 600	361	46	400	98	42	105	89	77	1 421	233
Кот-д'Ивуар	687	268	418	43	15	22	325	115	185	252	54	60
Демократ. Респ. Конго	190	2 044	2 037	4	36	34	111	882	753	16	532	869
Экваториальная Гвинея	33	42	38	72	84	77	28	25	35	3	13	2
Эритрея	267	332	104	73	75	22	152	148	63	0	0	0
Эфиопия	906	2 144	2 212	14	28	27	426	1 022	1 833	3	207	32
Габон	115	67	162	94	49	123	87	49	159	28	10	0
Гамбия	64	94	71	49	62	43	52	90	65	1	1	0
Гана	1 054	1 438	1 369	55	65	59	739	550	865	7	547	7
Гвинея	288	216	223	35	23	24	242	142	182	27	29	16
Гвинея-Бисау	99	80	77	83	50	47	48	40	59	11	6	7
Кения	933	1 146	1 576	30	33	43	699	1 014	1 211	17	26	69
Лесото	93	94	119	46	52	60	89	86	115	0	0	0
Либерия	45	226	350	15	69	98	23	106	192	0	0	0
Мадагаскар	655	1 372	636	41	74	33	339	626	454	90	537	28
Малави	696	1 033	651	62	80	48	456	692	471	29	46	17
Мали	609	984	757	54	73	63	482	675	594	37	97	26
Маврикий	48	48	79	42	39	63	48	46	78	0	0	0
Мозамбик	1 723	1 466	1 317	94	74	63	1 021	929	939	272	83	83
Намибия	127	113	209	72	56	102	120	107	204	0	0	0
Нигер	302	667	541	28	48	39	186	319	361	34	65	13
Нигерия	600	6 573	8 509	5	50	59	581	953	1 171	0	5 586	7 330
Руанда	513	539	734	67	60	78	230	316	421	20	55	59
Сан-Томе и Принсипи	48	22	26	347	140	167	42	17	22	2	1	2
Сенегал	923	974	1 001	98	84	83	637	702	781	204	243	166
Сейшельские Острова	7	13	14	84	161	160	7	8	11	0	0	2
Сьерра-Леоне	313	398	252	71	72	44	108	245	120	0	12	53
Сомали	129	176	427	15	21	51	45	54	91	3	1	1
Южная Африка	547	977	890	13	21	18	522	932	877	0	0	0
Свазиленд	28	67	41	30	65	37	22	64	40	0	0	0
Того	106	72	60	23	12	9	78	56	46	18	6	6
Уганда	1 150	1 437	1 216	49	50	41	761	936	801	99	129	6
Объед. Респ. Танзания	1 354	1 883	2 656	39	49	67	840	1 214	1 036	185	149	3
Замбия	1 179	1 949	1 543	113	167	132	573	724	853	265	987	544
Зимбабве	239	225	338	19	17	26	213	137	265	0	0	0
<i>Без указания страны</i>	<i>9 257</i>	<i>14 777</i>	<i>24 235</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 482</i>	<i>8 264</i>	<i>12 307</i>	<i>57</i>	<i>73</i>	<i>1 779</i>
ИТОГО	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Таблица 3 (продолжение)

	Общий объем ОПР			ОПР на душу населения			ОПР, подлежащая распределению по секторам			Уменьшение задолженности и другие связанные с ней меры		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Страны с уровнем доходов выше среднего	3 915	5 177	4 514	11	13	11	3 465	4 871	3 964	41	20	7
Страны с уровнем доходов ниже среднего	25 893	44 189	30 766	11	18	13	19 726	23 236	23 933	1 338	15 714	4 092
Страны с высоким уровнем доходов	140	0	0	3	0	0	132	0	0	0	0	0
Без указания уровня доходов	11 914	18 518	28 883	...	...	...	5 535	10 833	15 983	58	74	1 780
Наименее развитые страны	19 607	33 667	31 214	29	44	40	12 804	20 315	20 950	1 676	3 581	2 289
Страны с низким уровнем доходов	31 843	56 797	57 403	15	23	23	21 948	31 407	35 416	2 694	11 740	11 193
Страны со средним уровнем доходов	29 808	49 365	35 280	11	17	12	23 191	28 107	27 897	1 379	15 734	4 099
ИТОГО	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Арабские государства	6 706	29 567	16 653	25	97	54	5 344	11 549	10 913	501	14 168	3 063
Центральная и Восточная Европа	6 056	5 492	5 604	39	34	38	3 376	4 638	4 567	297	200	466
Центральная Азия	1 970	2 073	2 596	26	27	33	1 484	1 715	2 310	1	41	18
Восточная Азия и Тихий океан	13 659	13 486	11 706	7	7	6	11 506	10 588	10 398	146	559	156
Латинская Америка и Карибский бассейн	9 194	8 751	9 080	18	16	16	7 079	6 462	7 707	562	1 088	424
Северная Америка и Западная Европа	76	176	28	194	439	68	75	169	27	0	0	0
Южная и Западная Азия	6 764	14 476	13 893	5	9	9	5 378	9 641	11 433	590	179	346
Африка к югу от Сахары	20 023	35 882	37 772	33	51	51	13 082	17 321	19 635	1 978	11 240	10 821
<i>Не распределенная по регионам</i>	<i>9 257</i>	<i>14 777</i>	<i>24 235</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>3 482</i>	<i>8 264</i>	<i>12 307</i>	<i>57</i>	<i>73</i>	<i>1 779</i>
ИТОГО	73 705	124 681	121 566	15	24	22	50 807	70 347	79 296	4 132	27 548	17 072

Примечания:

(...) указывает на отсутствие данных.

Все данные касаются обязательств, если не указано иного.

Итоговые суммы могут не совпадать с суммами, указанными в таблице 1, из-за использования разных баз данных.

Источник: OECD-DAC (2008с).

Таблица 4: Получатели помощи на цели образования

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Общий объем помощи на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Арабские государства	1 094	1 310	1 672	319	479	549	8	12	13	1 073	1 215	1 625	146	375	318
Алжир	125	183	197	38	26	19	8	7	5	125	183	197	0	25	0
Бахрейн	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Джибути	48	55	41	14	33	16	118	271	128	45	55	41	1	31	13
Египет	149	99	154	40	79	120	5	8	13	149	99	154	37	74	119
Ирак	8	135	61	1	93	26	0	21	6	8	135	61	0	92	2
Иордания	23	58	104	1	34	70	1	41	85	23	19	70	0	13	53
Ливан	43	50	65	9	5	5	23	10	11	43	50	65	1	1	5
Ливийская Араб. Джем.	2	3	6	0	0	0	0	0	0	2	3	6	0	0	0
Мавритания	41	36	93	12	28	42	29	63	93	33	36	92	1	28	13
Марокко	266	243	315	65	36	34	16	9	9	265	243	315	11	32	13
Оман	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0
Палестинские А.Т.	56	108	93	29	53	52	81	119	112	55	73	92	18	21	28
Саудовская Аравия	2	4	7	0	1	2	0	0	1	2	4	7	0	0	2
Судан	21	38	174	5	21	88	1	4	15	13	37	173	1	7	11
Сирийская Араб. Респ.	39	23	66	4	1	2	2	1	1	39	23	66	0	0	1
Тунис	180	210	162	45	16	7	36	15	7	179	190	152	29	4	1
Йемен	66	42	65	50	40	57	15	11	15	66	42	64	41	39	55
Центральная и Восточная Европа	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
Албания	32	21	42	11	4	10	38	17	45	25	21	42	2	2	7
Беларусь	0	8	23	0	1	0	0	1	0	0	8	23	0	0	0
Босния и Герцеговина	37	34	31	11	3	2	61	14	9	28	34	31	2	1	1
Хорватия	20	13	19	0	0	0	2	2	1	20	13	19	0	0	0
Республика Молдова	10	10	30	4	1	12	13	3	64	3	10	28	0	0	11
б. ю. Респ. Македония	25	16	19	11	4	5	86	37	50	13	12	19	4	2	5
Турция	222	104	107	84	5	2	10	1	0	222	104	107	78	1	1
Украина	0	31	66	0	0	1	0	0	0	0	31	66	0	0	0
Центральная Азия	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
Армения	11	7	38	2	1	6	7	9	47	9	6	33	0	0	0
Азербайджан	7	9	6	2	5	0	3	8	0	6	5	6	0	2	0
Грузия	21	11	46	5	4	12	15	11	35	13	6	32	0	1	4
Казахстан	16	10	11	2	3	1	1	3	1	16	10	11	2	0	0
Кыргызстан	8	19	21	3	13	11	6	29	25	3	19	21	0	11	6
Монголия	13	27	43	5	17	19	18	65	78	13	26	43	4	15	11
Таджикистан	8	15	18	3	10	12	5	14	18	7	14	16	1	8	11
Туркменистан	4	3	1	0	0	0	1	1	1	4	3	1	0	0	0
Узбекистан	14	13	26	2	2	12	1	1	5	14	13	26	1	1	10
Восточная Азия и Тихий океан	1 113	1 244	1 948	300	439	634	2	3	4	1 069	1 153	1 892	155	264	414
Камбоджа	38	56	61	14	27	47	6	13	22	33	56	61	7	10	45
Китай	169	318	854	27	11	131	0	0	1	169	318	854	17	4	64
Острова Кука	0	2	3	0	1	2	0	284	574	0	2	3	0	0	1
Корейская НДР	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	0
Фиджи	7	6	9	1	1	3	9	13	31	7	6	9	1	1	0
Индонезия	208	205	423	73	77	280	3	3	11	197	166	403	56	40	218
Кирибати	7	1	2	3	0	1	218	13	65	7	1	2	0	0	0
Республика Корея	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Лаосская НДР	30	22	19	4	8	5	5	11	6	30	20	17	2	4	1
Малайзия	85	18	86	1	3	2	0	1	1	85	18	86	0	0	0
Маршалловы Острова	4	13	13	2	7	7	227	808	750	0	13	13	0	0	0
Микронезия (Фед. Штаты)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Мьянма	3	14	20	2	7	16	0	2	4	3	14	20	1	3	15
Науру	0	1	2	0	0	1	0	220	548	0	1	2	0	0	0
Ниуэ	0	4	0	0	2	0	0	12 091	183	0	1	0	0	0	0

Таблица 4

	Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			На цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
	210	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
	5	1	7	44	155	153	76	2	38	48	32	40	54	38	44	31	14	10
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	97	...	...	97	...	...	2	...	...
	13	4	0	9	17	22	22	3	6	46	56	50	57	64	55	28	60	38
	46	1	12	60	13	22	6	10	2	9	10	10	10	12	12	27	80	77
	0	37	1	7	4	10	1	1	48	7	1	1	46	2	1	8	69	42
	4	0	1	18	4	15	1	2	1	4	10	20	5	16	31	4	58	68
	10	7	10	17	34	49	15	9	1	29	20	10	33	22	28	20	10	8
	0	0	0	1	2	6	0	0	0	87	48	18	93	54	18	11	3	5
	6	0	10	14	8	12	12	0	58	16	14	31	23	26	34	28	78	46
	61	11	20	86	193	238	108	7	44	28	26	27	31	28	27	24	15	11
	0	0	0	1	0	0	0	0	0	8	7	12	9	7	13	12	6	22
	10	5	2	7	18	14	21	29	47	9	11	9	11	17	12	51	49	56
	0	1	2	1	1	2	1	1	1	55	58	62	55	60	67	13	19	29
	1	1	1	10	2	8	1	27	152	7	1	8	32	4	21	26	56	51
	1	0	1	31	21	61	8	1	3	30	21	51	31	23	53	10	5	4
	51	43	45	67	139	105	31	4	1	27	45	34	27	60	39	25	8	4
	1	1	0	7	1	7	17	2	2	14	12	21	18	17	24	76	94	87
	49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
	3	0	12	9	15	17	11	3	5	5	6	17	8	7	17	34	19	23
	0	0	0	0	7	23	0	1	0	...	13	36	...	15	40	...	7	1
	0	12	3	16	19	26	9	2	2	3	8	6	6	9	7	30	8	5
	0	1	0	19	11	18	1	1	0	20	6	8	25	6	8	2	2	1
	0	0	6	3	9	10	0	1	0	6	5	16	8	6	19	37	7	40
	2	0	1	5	10	12	2	0	1	7	9	10	11	10	10	43	26	28
	41	1	1	91	94	102	11	8	3	27	7	10	36	7	10	38	4	2
	0	0	0	0	30	65	0	1	1	...	5	13	...	5	13	...	1	1
	24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
	0	1	9	8	4	17	1	1	6	4	2	8	5	2	9	15	17	16
	0	0	0	3	2	6	3	0	0	2	2	2	3	2	3	32	52	2
	0	0	3	12	4	23	0	1	2	7	4	7	9	5	8	22	37	26
	10	0	1	5	5	8	1	5	2	8	7	8	8	8	9	11	28	8
	1	0	0	1	4	5	0	3	10	3	10	9	5	11	10	35	69	53
	1	0	0	7	7	15	2	4	16	5	19	18	9	25	19	36	64	45
	3	1	4	0	3	1	3	1	1	5	6	7	10	8	9	40	62	67
	3	0	0	0	3	1	0	0	0	14	15	8	17	16	9	10	11	16
	7	4	7	3	5	7	3	2	3	9	9	21	10	9	22	16	19	44
	212	103	63	456	527	1 030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
	3	1	1	14	10	11	9	35	5	7	10	11	9	11	11	38	49	77
	10	4	11	122	295	644	20	14	134	6	16	35	7	17	36	16	3	15
	0	0	0	0	0	1	0	2	1	3	15	27	3	18	57	0	37	47
	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	3	16	4	14	4	8	11
	0	1	0	5	3	2	0	2	7	29	15	17	30	15	18	15	23	38
	56	8	19	62	82	62	24	36	105	10	5	13	19	9	17	35	38	66
	0	0	0	1	1	0	6	0	1	29	4	15	30	4	15	43	17	41
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	3	2	7	20	7	4	4	6	5	14	7	8	15	7	8	14	39	24
	2	1	1	81	12	82	2	5	3	7	2	75	7	2	77	1	14	2
	0	0	0	0	0	0	0	12	12	7	25	23	16	26	25	45	49	51
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
	0	0	0	1	4	4	1	6	0	5	10	14	8	19	19	58	47	80
	0	0	0	0	0	0	0	1	2	52	8	9	52	9	10	0	27	50
	0	0	0	0	1	0	0	0	0	32	14	4	35	30	4	0	48	10

Таблица 4 (продолжение)

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Общий объем помощи на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Палау	2	3	3	1	2	2	376	931	988	0	1	1	0	0	0
Папуа-Новая Гвинея	92	69	34	60	59	21	74	63	22	90	69	34	53	52	14
Филиппины	166	57	43	58	36	21	5	3	2	166	57	43	5	31	13
Самоа	7	11	21	3	9	6	122	291	192	7	11	21	1	9	0
Соломоновы Острова	13	22	4	4	20	1	56	264	17	7	22	4	0	20	1
Таиланд	27	36	34	3	4	2	0	1	0	25	36	34	0	0	0
Тимор-Лешти	8	16	31	2	4	20	17	23	107	8	14	30	1	1	15
Токелау	0	2	1	0	1	1	0	4 748	2 777	0	0	0	0	0	0
Тонга	2	5	15	0	3	10	19	183	692	2	5	15	0	2	9
Тувалу	1	2	0	0	1	0	271	484	29	1	2	0	0	0	0
Вануату	12	17	11	1	4	5	17	109	144	12	17	11	0	3	2
Вьетнам	177	302	220	28	134	35	3	16	4	175	261	191	6	78	12
Латинская Америка и Карибский бассейн	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Ангилья	3	0	0	0	0	0	260	0	0	3	0	0	0	0	0
Антигуа и Барбуда	2	3	0	1	0	0	...	0	0	2	3	0	0	0	0
Аргентина	16	30	17	3	15	2	1	4	1	16	30	17	0	14	1
Аруба	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Барбадос	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Белиз	1	1	1	1	0	0	20	10	7	1	1	1	1	0	0
Боливия	41	86	42	30	39	17	23	28	12	39	83	40	26	5	12
Бразилия	46	39	62	11	8	12	1	1	1	46	39	62	5	3	8
Чили	20	12	18	3	2	3	1	1	2	20	12	18	1	1	2
Колумбия	35	30	46	12	5	8	3	1	2	35	30	46	4	5	7
Коста-Рика	4	3	6	0	1	1	1	2	2	4	3	6	0	1	1
Куба	8	4	4	1	0	1	1	1	1	8	4	4	0	0	0
Доминика	1	1	0	0	0	0	41	13	2	0	1	0	0	0	0
Доминиканская Респ.	22	13	88	7	6	41	6	5	32	22	13	79	7	3	5
Эквадор	10	15	36	2	3	12	1	2	7	10	15	36	1	2	3
Сальвадор	14	11	19	7	5	8	9	6	9	14	11	19	5	3	2
Гренада	0	12	0	0	12	0	4	692	1	0	12	0	0	12	0
Гватемала	31	41	23	20	30	9	11	15	4	31	41	23	18	27	8
Гайана	7	1	6	1	0	5	8	2	52	6	1	4	0	0	4
Гаити	32	67	53	19	22	12	14	16	9	28	54	51	11	8	5
Гондурас	22	62	22	13	42	17	12	39	16	21	43	22	5	28	15
Ямайка	22	6	6	18	4	5	52	13	14	16	6	6	15	3	4
Мексика	22	23	47	4	3	4	0	0	0	22	23	47	1	2	4
Монтсеррат	2	0	0	1	0	0	3 466	0	0	0	0	0	0	0	0
Никарагуа	75	48	113	61	35	81	74	41	97	75	41	96	54	30	59
Панама	14	4	3	1	0	1	3	1	2	14	4	3	1	0	0
Парагвай	4	14	15	2	5	7	3	5	8	4	14	8	2	3	2
Перу	28	31	66	9	11	13	3	3	4	28	31	63	6	7	8
Сент-Китс и Невис	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Сент-Люсия	2	1	1	1	0	1	59	22	27	1	1	1	0	0	0
Сент-Винсент и Гренадины	1	0	0	1	0	0	31	11	6	1	0	0	0	0	0
Суринам	1	15	2	0	7	0	1	120	0	1	15	2	0	0	0
Тринидад и Тобаго	1	0	35	0	0	0	0	0	0	1	0	35	0	0	0
О-ва Теркс и Кайкос	2	0	3	2	0	1	...	149	...	2	0	0	2	0	0
Уругвай	5	3	4	1	0	1	3	1	3	5	3	4	0	0	1
Венесуэла, Б. Р.	23	7	10	2	0	1	1	0	0	23	7	10	0	0	1
Северная Америка и Западная Европа	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
Мальта	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0
Южная и Западная Азия	842	1 175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
Афганистан	8	253	143	2	180	105	0	42	24	8	221	140	1	156	82
Бангладеш	134	360	237	82	126	75	5	7	4	134	319	209	77	80	59

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			На цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
0	0	0	0	0	0	0	1	0	4	11	8	7	18	13	40	54	57
9	1	2	17	1	4	12	14	14	18	26	11	19	27	11	65	86	62
31	6	5	23	11	8	107	9	16	10	11	9	11	12	11	35	62	50
1	1	1	1	1	8	4	1	11	23	17	49	23	17	52	46	81	29
2	0	0	4	2	3	1	0	0	11	13	2	16	14	2	29	88	30
5	1	1	18	29	30	2	7	3	2	6	10	2	7	11	9	10	5
0	4	1	5	5	5	1	5	10	3	8	15	4	9	17	29	27	65
0	0	0	0	0	0	0	0	0	93	18	13	93	109	31	0	44	43
0	0	1	2	1	2	0	2	3	12	28	57	12	33	62	14	54	68
0	0	0	0	1	0	1	1	0	16	11	1	16	11	2	34	35	50
5	10	0	5	2	3	1	1	5	28	22	10	30	23	10	4	22	44
83	60	11	44	51	151	42	72	17	8	11	8	9	12	9	16	44	16
59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
2	0	0	0	0	0	1	0	0	52	1	0	54	1	0	12	...	...
0	3	0	0	0	0	2	0	0	21	96	4	21	98	5	50	0	0
3	3	1	9	11	12	4	2	2	14	28	22	26	30	23	15	50	14
0	0	0	0	0	0	0	0	0	...	...	...	...	...	...	...	...	...
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	4	2	23	25	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	4	3	77	63	55
1	7	13	7	6	7	5	65	8	4	12	6	6	16	7	73	45	40
4	2	4	25	24	41	12	10	9	18	12	21	19	13	23	24	21	20
3	1	1	13	9	13	4	2	1	27	18	36	29	21	40	13	17	15
2	5	6	12	18	30	16	2	3	4	3	3	4	3	3	35	18	18
1	0	1	2	2	4	0	1	1	6	3	3	8	4	3	11	29	20
2	1	0	4	3	4	1	0	0	11	6	8	16	8	9	10	12	12
0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	2	4	7	2	5	48	20	7
11	3	3	3	1	9	1	7	62	6	11	34	7	12	51	33	46	46
2	6	6	5	5	10	2	2	18	5	7	15	7	8	17	19	21	32
2	1	2	3	2	3	4	5	13	7	5	10	8	5	12	51	49	44
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	47	1	1	53	1	47	99	29
2	2	2	7	6	9	4	6	4	8	12	4	10	15	7	65	73	41
5	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	10	5	0	12	10	29	79
2	23	8	4	7	26	11	16	11	12	7	9	16	11	11	59	33	23
1	2	1	2	3	1	14	11	5	2	4	5	3	11	8	56	68	78
0	0	0	1	0	0	0	2	1	18	8	8	28	13	9	81	78	81
1	1	4	15	18	38	5	2	1	10	8	10	10	8	10	17	14	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	...	...	6	...	...	54	...	...
3	6	7	3	2	2	14	3	28	10	6	11	14	10	13	82	73	72
1	2	1	11	1	1	0	1	1	38	8	5	38	9	6	7	10	22
0	7	2	1	2	2	2	3	3	2	22	5	9	24	5	56	32	47
5	8	30	11	9	16	6	7	9	3	6	9	3	8	10	33	34	20
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	2	10	12	2	11	58	60	50
0	0	0	0	0	0	1	0	0	9	6	3	12	7	3	50	40	28
0	0	0	1	2	2	0	13	0	3	29	5	3	29	6	6	44	1
0	0	0	1	0	35	0	0	0	9	1	91	11	1	92	9	4	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	35	36	20	35	36	...	100	100	...
1	1	1	3	2	2	2	0	0	28	4	16	28	4	17	16	11	27
1	1	2	18	5	7	3	1	1	16	17	29	20	20	31	8	6	11
0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
0	0	0	1	0	0	0	0	0	39	...	...	40	...	...	7	...	...
114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
0	5	9	5	43	7	1	16	42	4	7	4	14	10	5	22	71	73
39	177	136	8	11	11	9	51	3	6	18	10	8	22	13	61	35	32

Таблица 4 (продолжение)

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Общий объем помощи на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Бутан	5	7	9	1	1	3	10	9	33	5	7	6	0	0	0
Индия	462	82	160	295	18	76	2	0	1	448	82	160	205	16	50
Иран (Исламская Респ.)	79	19	50	4	1	1	0	0	0	79	19	50	0	0	1
Мальдивские Острова	15	8	5	0	1	2	6	22	41	15	8	5	0	0	1
Непал	60	19	56	50	10	27	16	3	7	60	16	56	49	7	10
Пакистан	27	287	276	10	195	185	0	10	9	27	141	164	5	107	120
Шри-Ланка	52	139	48	4	43	5	3	28	3	52	136	48	4	6	3
Страны Африки к югу от Сахары	2 352	2 840	3 811	1 186	1 474	2 070	11	12	17	1 842	2 207	3 051	658	891	1 205
Ангола	22	67	38	8	57	22	5	31	12	22	67	38	3	54	20
Бенин	38	71	80	18	26	44	15	19	31	29	63	62	9	8	33
Ботсвана	14	66	2	0	33	0	1	107	2	14	66	2	0	0	0
Буркина-Фасо	68	166	194	36	98	137	19	44	59	54	84	165	25	54	114
Бурунди	6	22	45	2	11	26	2	9	20	5	11	26	0	2	13
Камерун	113	72	153	29	28	32	11	10	11	95	72	116	6	19	12
Кабо-Верде	27	47	32	7	10	2	91	127	30	22	39	29	2	1	1
Центральноафриканская Респ.	28	17	24	7	10	10	11	15	14	22	15	6	2	9	1
Чад	32	20	7	11	12	2	8	7	1	23	14	7	6	9	2
Коморские Острова	7	28	11	3	11	1	29	85	9	6	28	10	0	0	0
Конго	16	31	21	7	8	1	15	13	1	16	23	21	0	3	1
Кот-д'Ивуар	129	39	35	46	10	8	16	4	3	115	38	35	23	10	7
Д.Р. Конго	15	59	32	7	26	13	1	3	1	15	38	31	3	13	11
Экваториальная Гвинея	10	9	8	4	5	3	84	83	54	10	9	8	3	3	0
Эритрея	35	98	2	28	83	0	55	145	0	35	98	2	26	68	0
Эфиопия	54	61	402	26	33	306	2	3	23	53	42	400	19	18	233
Габон	52	25	34	16	4	4	86	20	20	52	25	34	11	4	0
Гамбия	11	1	13	10	1	9	48	3	38	10	1	13	8	1	9
Гана	120	110	345	88	60	181	28	18	53	92	56	253	73	30	35
Гвинея	43	47	33	20	25	9	15	18	6	43	47	33	16	14	9
Гвинея-Бисау	14	18	6	5	7	2	24	29	6	8	16	6	2	1	1
Кения	66	66	207	40	51	111	8	9	19	35	66	207	23	46	50
Лесото	16	3	9	2	1	9	5	4	25	16	2	9	1	1	9
Либерия	2	3	17	1	3	9	3	5	15	2	3	17	1	3	1
Мадагаскар	75	132	103	26	74	59	12	29	22	43	101	83	1	44	47
Малави	142	98	56	98	51	21	51	21	9	109	63	38	71	22	11
Мали	87	77	308	45	39	256	27	20	127	75	50	289	21	14	221
Маврикий	25	17	19	3	2	1	26	15	11	25	17	19	0	2	1
Мозамбик	155	285	182	84	193	113	25	50	28	113	207	131	34	114	74
Намибия	25	6	6	17	4	4	46	10	10	25	6	6	14	3	3
Нигер	32	85	47	13	52	24	8	24	11	19	45	35	3	31	9
Нигерия	73	12	80	42	7	18	2	0	1	72	12	80	24	7	10
Руанда	78	42	121	38	17	59	26	12	41	41	16	76	5	3	12
Сан-Томе и Принсипи	6	5	12	1	1	4	53	23	148	5	5	12	0	0	0
Сенегал	143	247	309	77	27	129	47	15	70	135	247	303	42	21	39
Сейшельские Острова	1	1	0	1	0	0	65	31	16	1	1	0	0	0	0
Сьерра-Леоне	24	31	12	12	17	8	17	20	9	2	9	7	0	3	5
Сомали	5	6	15	3	5	13	2	3	9	5	6	15	0	4	13
Южная Африка	86	131	80	40	88	32	6	12	4	86	131	80	35	70	20
Свазиленд	1	26	0	0	26	0	0	123	1	1	26	0	0	26	0
Того	13	18	19	5	6	3	6	6	3	12	18	18	2	6	3
Уганда	154	103	158	92	37	91	18	6	14	104	74	125	49	18	61
Объед. Респ. Танзания	83	128	387	42	53	213	7	8	30	33	42	79	16	6	56
Замбия	138	190	91	93	153	70	48	68	30	76	152	71	56	124	58
Зимбабве	24	5	6	8	1	2	3	1	1	23	5	6	1	1	2
<i>Без указания страны</i>	<i>452</i>	<i>564</i>	<i>679</i>	<i>98</i>	<i>153</i>	<i>158</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>554</i>	<i>669</i>	<i>46</i>	<i>71</i>	<i>116</i>
ИТОГО	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Таблица 4

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			На цели образования (без указания ступени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
2	4	0	1	1	2	2	1	3	7	9	13	8	9	17	21	13	36
12	7	5	65	56	53	166	4	52	20	2	4	23	3	4	64	22	47
0	1	1	70	17	48	8	1	0	53	31	43	63	42	72	6	4	2
10	6	1	5	0	0	0	1	3	47	11	9	49	50	28	2	14	38
4	0	1	5	5	12	1	3	33	12	4	12	13	4	14	83	53	48
1	0	9	12	5	18	9	28	16	3	10	13	7	28	23	35	68	67
45	53	33	2	6	7	1	72	4	9	9	6	9	18	9	9	31	10
224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
1	0	4	7	7	9	10	6	5	6	15	15	11	25	18	38	85	59
5	6	1	6	20	24	10	29	4	9	13	10	12	16	12	47	37	55
2	0	1	12	0	0	0	65	1	30	57	2	35	60	2	3	50	26
10	2	20	12	21	14	7	7	17	11	17	27	15	37	37	53	59	71
0	0	0	2	3	6	2	6	7	3	7	8	6	21	13	32	50	57
4	1	3	56	35	99	30	17	3	17	16	8	30	37	27	26	38	21
3	1	2	11	27	26	5	11	0	18	14	23	25	16	29	26	21	7
10	0	0	8	6	5	2	0	0	18	15	10	30	22	18	23	59	40
2	0	0	13	5	4	2	0	0	8	4	2	10	7	6	36	60	26
1	0	0	0	7	9	5	20	1	23	43	30	34	53	36	45	37	11
0	0	1	2	19	20	14	0	0	12	2	6	39	30	24	44	24	3
23	0	1	37	28	27	32	0	0	19	14	8	40	34	19	35	27	22
1	8	2	4	12	14	7	5	5	8	3	2	13	7	4	46	44	42
2	0	0	1	1	1	3	5	6	29	21	21	34	35	23	47	58	42
3	0	1	2	0	1	3	29	0	13	30	2	23	66	3	80	85	13
4	3	4	17	10	19	13	12	144	6	3	18	13	6	22	48	54	76
18	0	1	14	21	25	9	0	7	45	36	21	60	50	21	30	15	11
0	0	2	0	0	1	1	0	2	18	1	18	22	1	20	84	62	72
11	4	4	7	16	14	1	6	199	11	8	25	16	20	40	73	55	53
8	0	0	12	11	23	6	21	1	15	22	15	18	33	18	45	54	27
1	1	1	4	4	4	1	11	0	14	22	8	28	45	11	37	41	24
2	5	22	6	7	13	4	9	122	7	6	13	9	7	17	62	77	54
13	0	0	1	0	0	1	2	0	18	3	8	18	3	8	12	56	98
0	1	0	0	0	0	1	0	15	4	1	5	8	3	9	67	81	51
8	0	3	15	27	29	18	30	4	11	10	16	22	21	23	35	57	57
15	6	24	1	13	1	22	22	4	20	10	9	31	14	12	69	52	38
11	0	2	7	13	16	36	23	50	14	8	41	18	11	52	52	51	83
0	0	2	18	15	16	6	0	0	51	36	24	51	37	24	13	11	7
8	4	19	13	9	10	58	81	28	9	19	14	15	31	19	54	68	63
3	1	2	3	1	1	5	1	0	20	5	3	21	5	3	67	68	56
6	7	1	3	6	8	7	2	17	11	13	9	17	27	13	42	60	51
3	1	46	10	4	10	34	1	14	12	0	1	13	1	7	57	58	22
4	1	1	4	10	15	28	3	49	15	8	16	34	13	29	48	41	48
1	0	1	2	4	4	1	0	7	12	21	48	14	27	56	21	12	29
9	154	19	22	61	70	61	11	175	16	25	31	23	35	40	54	11	42
0	0	0	0	0	0	1	0	0	18	5	3	18	8	4	47	36	28
0	0	0	1	0	1	0	5	1	8	8	5	22	12	10	49	55	64
0	0	1	0	0	0	4	2	1	4	4	4	11	12	16	51	76	90
11	17	12	29	8	25	11	36	23	16	13	9	17	14	9	46	67	39
1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	39	1	7	41	1	7	99	47
0	0	1	3	12	15	7	0	1	12	24	32	17	32	41	41	34	17
3	6	22	16	42	15	36	8	27	13	7	13	20	11	20	60	35	58
6	6	3	8	22	14	3	7	6	6	7	15	10	11	37	51	41	55
4	4	2	4	5	7	13	19	3	12	10	6	24	26	11	67	80	77
3	0	0	5	3	4	13	1	1	10	2	2	11	4	2	35	27	28
27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	4	3	13	7	6	22	27	23
919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45

Таблица 4 (продолжение)

	Общий объем помощи на цели образования			Общий объем помощи на цели базового образования			Общий объем помощи на цели базового образования в расчете на одного ребенка начального школьного возраста			Прямая помощь на цели образования			Прямая помощь на цели базового образования		
	Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)		
	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
Страны с уровнем доходов выше среднего	673	539	578	175	179	69	4	4	1	667	536	573	132	108	41
Страны с уровнем доходов ниже среднего	2 081	2 500	3 460	601	772	1 013	3	4	5	2 002	2 310	3 340	299	480	626
Страны с высоким уровнем доходов	39	0	0	4	0	0	1	0	0	39	0	0	0	0	0
Без указания страны	626	787	866	168	203	199	...	...	...	613	777	856	88	93	124
Наименее развитые страны	2 111	3 228	3 821	1 092	1 685	2 195	11	15	19	1 658	2 565	3 149	626	1 078	1 392
Страны с низким уровнем доходов	3 540	4 638	6 385	1 822	2 535	3 783	6	8	12	2 965	3 714	5 420	1 105	1 714	2 585
Страны со средним уровнем доходов	2 754	3 039	4 038	776	951	1 081	3	4	4	2 669	2 846	3 914	431	587	667
ИТОГО	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Арабские государства	1 094	1 310	1 672	319	479	549	8	12	13	1 073	1 215	1 625	146	375	318
Центральная и Восточная Европа	409	312	427	131	33	49	11	3	4	372	297	412	87	12	28
Центральная Азия	102	115	211	24	55	73	3	9	12	86	101	190	9	40	43
Восточная Азия и Тихий океан	1 113	1 244	1 948	300	439	634	2	3	4	1 069	1 153	1 892	155	264	414
Латинская Америка и Карибский бассейн	592	703	785	266	279	280	5	5	5	571	660	741	182	168	155
Северная Америка и Западная Европа	3	0	0	0	0	0	5	8	0	3	0	0	0	0	0
Южная и Западная Азия	842	1 175	986	448	575	478	3	3	3	827	949	839	342	374	326
Африка к югу от Сахары	2 352	2 840	3 811	1 186	1 474	2 070	11	12	17	1 842	2 207	3 051	658	891	1 205
<i>Не распределенная по регионам</i>	<i>452</i>	<i>765</i>	<i>1 451</i>	<i>98</i>	<i>354</i>	<i>930</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>...</i>	<i>444</i>	<i>755</i>	<i>1 441</i>	<i>46</i>	<i>271</i>	<i>888</i>
ИТОГО	6 958	8 464	11 289	2 771	3 689	5 063	5	6	9	6 287	7 337	10 190	1 624	2 395	3 376

Таблица 4

Прямая помощь на цели среднего образования			Прямая помощь на цели послесреднего образования			На цели образования (без указания степени)			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР			Доля помощи на цели образования в общем объеме ОПР, подлежащей распределению по секторам			Доля помощи на цели базового образования в общем объеме помощи на цели образования		
Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			Постоянные долл. США 2006 г. (млн)			(%)			(%)			(%)		
Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.	Средне-годовой объем в 1999-2000 гг.	2005 г.	2006 г.
98	42	43	356	248	439	80	139	50	17	10	13	19	11	15	26	33	12
385	240	269	793	1 195	1 792	526	396	654	8	6	11	11	11	14	29	31	29
0	0	0	30	0	0	9	0	0	28	...	...	29	...	...	11	...	...
38	30	139	340	444	453	148	210	140	5	4	3	11	7	5	27	26	23
231	451	314	322	484	509	479	552	933	11	10	12	16	16	18	52	52	57
399	542	442	602	740	963	859	718	1 430	11	8	11	16	15	18	51	55	59
483	281	312	1 150	1 443	2 231	606	534	703	9	6	11	12	11	14	28	31	27
919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45
10	112	118	393	615	775	325	113	414	16	4	10	20	11	15	29	37	33
49	27	36	186	230	321	50	28	28	7	6	8	12	7	9	32	11	11
24	7	25	39	36	82	14	18	39	5	6	8	7	7	9	23	48	35
212	103	63	456	527	1 030	246	259	386	8	9	17	10	12	19	27	35	33
59	87	96	183	226	283	148	180	206	6	8	9	8	11	10	45	40	36
0	0	0	2	0	0	0	0	0	4	0	0	4	0	0	6	50	0
114	254	196	174	145	159	197	176	158	12	8	7	16	12	9	53	49	49
224	242	229	413	542	647	546	532	970	12	8	10	18	16	19	50	52	54
27	22	130	275	306	349	96	156	75	5	5	6	13	9	12	22	46	64
919	854	893	2 121	2 627	3 647	1 622	1 462	2 274	9	7	9	14	12	14	40	44	45



© Keith Dannemiller/CORBIS

Мексика – в рамках программы «Оportunidades» оказывается помощь бедным семьям и коренному населению

Глоссарий

Базовое образование. Этот термин означает весь круг образовательных мероприятий, осуществляемых в различных рамках (формального, неформального и информального образования), которые направлены на удовлетворение **базовых учебных потребностей**; в Дакарских рамках действий он синонимичен широкой проблематике ОДВ. Аналогичным образом, в ОЭСР-КПР и стандартных классификациях для целей оказания помощи используется определение, которое включает образование детей младшего возраста, начальное образование и приобретение жизненных навыков молодежью и взрослыми, а также распространение грамотности. 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 учебные потребности. Определены во Всемирной декларации об образовании для всех (Джомтхен, Таиланд, 1990 г.) в качестве основных средств для обучения (например, грамотность, навыки устной речи, счета и решения задач), а также в качестве основного содержания обучения (например, знания, практические навыки, ценностные установки и воззрения), которыми должны овладеть люди для своего выживания, развития всех своих способностей, достойной жизни и работы, всестороннего участия в развитии, улучшения качества жизни, принятия основанных на информации решений и продолжения 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 тот или иной класс начальной школы, независимо от их возраста, выраженное в виде процентной доли от числа детей в возрасте, который официально установлен для поступления в этот класс.

Брутто-коэффициент охвата образованием (БКО). Общий охват на какой-либо конкретной ступени образования, независимо от возраста учащихся, выраженный в виде процентной доли от численности населения в возрастной группе, официально установленной для этой ступени образования. Применительно к ступени высшего образования речь идет о той части населения, которая относится

к группе, включающей пять возрастов, следующих за возрастной категорией лиц, оканчивающих среднюю школу. БКО может превышать 100% в результате поступления учащихся в учебное заведение ранее или позднее установленного возраста и/или второгодничества.

Валовой внутренний продукт (ВВП). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных в стране за год. (См. также **Валовой национальный продукт**). ВВП может рассчитываться путем суммирования всех (а) доходов (зарботная плата, проценты по сбережениям, доходы от предпринимательской деятельности, арендная плата) или (б) расходов (потребительские расходы, инвестиции, государственные закупки) плюс чистый экспорт (экспорт за вычетом импорта). Результаты обоих расчетов должны быть одинаковыми, поскольку расходы одного человека всегда являются доходами другого человека, поэтому сумма доходов должна равняться сумме расходов.

Валовой внутренний продукт на душу населения. ВВП, поделенный на общую численность населения по состоянию на середину года.

Валовой национальный продукт (ВНП). Стоимость всех конечных товаров и услуг, произведенных в стране за год (**валовой внутренний продукт**) вместе с доходами, полученными резидентами за пределами страны, за вычетом доходов, полученных нерезидентами. ВНП может быть значительно меньше ВВП, если значительная часть доходов от произведенных в стране товаров и услуг поступает в распоряжение иностранных лиц или компаний. С другой стороны, если население и компании страны обладают значительными суммами акций и долговых обязательств компаний и правительств других стран и получают по ним доходы, то ВНП может быть больше ВВП.

Валовой национальный продукт на душу населения. ВНП, поделенный на общую численность населения по состоянию на середину года.

Вариация. Степень изменения (разбросанности) той или иной величины.

Вознаграждение учителя. Базовая заработная плата учителя и все дополнительные выплаты. Базовая заработная плата означает минимальный предусмотренный общий объем годовой заработной платы учителя, работающего на полной ставке, который обладает минимальной подготовкой, необходимой в начале педагогической карьеры. Сообщаемая базовая заработная плата определяется как общая сумма денежных выплат, осуществляемых работодателем за совершенную работу, за вычетом взноса работодателя в

систему социального страхования и пенсионный фонд. В базовую заработную плату, как правило, включаются дополнительные выплаты, которые являются регулярно выплачиваемой частью годовой заработной платы (например, тринадцатая зарплата или отпускные).

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 (доначальное образование, или ступень 0, в соответствии с МСКО), так и неформальных программ, ориентированных на развитие ребенка. Как правило, программы ВОДМ предназначены для детей в возрасте трех лет и старше 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.

Второгодники. Число учащихся, занимающихся по учебной программе того же класса или той же ступени, что и в ходе предыдущего учебного года, выражается в виде процентной доли от общего числа учащихся в этом классе или на этой ступени образования.

Второй этап среднего образования (ступень 3 МСКО). См. **Среднее образование.**

Выпускник. Лицо, успешно закончившее последний год обучения в рамках той или иной ступени образования или ее этапа. В некоторых странах завершением обучения считается 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 (ступени 5 и 6 МСКО). Образовательные программы, 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 в основном теоретического характера, предназначенные обеспечить получение достаточной квалификации для доступа к более продвинутому 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 для брутто-коэффициентов охвата начальным и средним образованием и уровня грамотности взрослых.

Государственные расходы на образование.

Общая сумма текущих и капитальных расходов на образование местных, региональных и общенациональных органов управления, включая муниципалитеты (за исключением финансового участия домохозяйств). Этот термин охватывает государственные расходы как на государственные, так и на частные учебные заведения. 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 выполнение по контрактам или приобретение услуг, 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, оплатой топлива, телекоммуникаций, проезда, страхования и арендной платы. Капитальные расходы включают расходы на строительство, обновление и капитальный ремонт зданий, приобретение основного оборудования или транспортных средств.

Грамотность. В соответствии с определением, принятым ЮНЕСКО в 1958 г., грамотность заключается в способности прочитать и написать простой короткий текст на тему из повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное. С тех пор эта концепция грамотности претерпела изменения и сейчас охватывает группы навыков во многих областях, каждая из которых имеет свою шкалу для измерения уровня усвоения

навыков и служит определенным целям. Сегодня многие рассматривают грамотность как умение идентифицировать, интерпретировать, создавать, общаться, считать, используя для этого печатные и письменные материалы в различных условиях. Грамотность является процессом обучения, который позволяет человеку достигать личных целей, расширять свои знания и потенциал, а также принимать всестороннее участие в жизни общины и общества в целом.

Грамотный/неграмотный. В статистических таблицах этот термин используется применительно к человеку, который может/не может прочитать и написать простой текст на тему из своей повседневной жизни, понимая прочитанное и написанное.

Дети, не охваченные школьным образованием.

Дети, относящиеся к официально установленной для начального школьного образования возрастной группе, которые не охвачены начальным или средним школьным образованием.

Детский труд. Термин, часто определяемый, как работа, лишаящая ребенка детства, возможностей раскрытия своих способностей и человеческого достоинства и вредная для его физического и умственного развития. Этот термин означает работу, которая опасна для детей в умственном, физическом, социальном или нравственном отношении, причиняет им вред и препятствует обучению детей, лишая их возможности посещать школу, вынуждая их преждевременно покидать школу или требуя от них совмещения учебы в школе с выполнением чрезмерно продолжительной и тяжелой работы.

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 в младенческом возрасте, ясельное воспитание, 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).

Инвалидность. Физическое или умственное состояние, которое может быть временным или постоянным и которое ограничивает возможности лица принимать участие в жизни сообщества наравне с другими.

Индекс гендерного паритета (ИГП). Соотношение значений численности лиц женского и мужского пола (или, в некоторых случаях, числа лиц мужского пола к числу лиц женского пола) в рамках какого-либо показателя. ИГП, равный 1, показывает наличие паритета между лицами обоих полов; ИГП выше или ниже 1 означает наличие диспропорций в пользу одного из полов.

Индекс неравенства в области ОДВ по группам с различными уровнями дохода (ИНОГД). Композитный индекс, позволяющий оценивать неравенство в плане общего достижения ОДВ среди различных групп населения. ИНОГД дает количественную оценку (неравномерного) распределения общих достижений в области ОДВ в рамках отдельных стран в зависимости от благосостояния домохозяйств и других социально-демографических характеристик на основе использования ряда показателей по результатам обследований домохозяйств, которые отличаются от показателей ИРО.

Индекс развития образования для всех (ИРО). Композитный индекс, цель которого заключается в измерении общего прогресса на пути к ОДВ. В настоящее время ИРО охватывает четыре цели ОДВ, наиболее легко поддающиеся количественной оценке, 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; качество образования, измеряемое долей учащихся, доучившихся до пятого класса. Значение индекса является средним арифметическим отмечаемых значений по этим четырем показателям.

Иностранные учащиеся. Учащиеся, которые обучаются по той или иной программе образования в стране, где они не являются постоянно проживающими.

Инфекционные заболевания. Заболевания, которые вызываются патогенными микроорганизмами, такими как бактерии, грибки, паразиты или вирусы, и могут передаваться непосредственно или косвенно от одного человека к другому. К их числу относятся грипп, лихорадка денге, гепатит, малярия, корь, туберкулез и желтая лихорадка.

Информальное образование. Обучение в повседневной жизни, не преследующее четко поставленных целей. Этот термин относится к процессу, происходящему на протяжении всей жизни, посредством которого все отдельные лица приобретают личностные установки, нравственные ценности, навыки и знания на основе повседневного опыта, а также образовательных ресурсов окружающей их среды и ее образовательного воздействия.

Квалифицированный преподаватель (учитель). Преподаватель (учитель), который получил минимальную организованную педагогическую подготовку, обычно необходимую для преподавания на соответствующей ступени образования в данной стране.

Квинтиль. В статистике означает одну из пяти равных между собой частей, на которые может быть разделена совокупность населения, в зависимости от распределения значений переменной величины.

Класс (год обучения). Этап обучения, как правило, продолжительностью в один полный учебный год.

Когнитивное развитие. Развитие умственных способностей и процесс приобретения знаний через мышление, опыт и чувства.

Контингент учащихся государственных учебных заведений. Число учащихся в государственных учебных заведениях, т.е. таких заведениях, деятельность которых контролируется или управляется государственными органами власти или учреждениями (национальными, федеральными, областными или местными), независимо от источников финансирования.

Контингент учащихся частных учебных заведений. Число учащихся в частных учебных заведениях, т.е. таких заведениях, деятельность которых осуществляется в коммерческих или иных целях под контролем и управлением не государственных органов, а частных структур, таких, как неправительственные организации, религиозные организации, группы определенного направления, фонды или коммерческие предприятия.

Контингент школьного возраста. Группа населения, возраст которой официально установлен как соответствующий данной ступени образования, независимо от того, охвачена эта группа образованием или нет.

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).

Младший возраст. Период в жизни ребенка от рождения до 8 лет.

Наименее развитые страны (НРС). Страны с низкими уровнями дохода, которые в соответствии с определением Организации Объединенных Наций располагают слабыми трудовыми ресурсами (определяемыми на основе показателей питания, состояния здоровья, образования и грамотности взрослых) и являются уязвимыми в экономическом отношении. Категория, используемая в качестве критерия донорами и странами при предоставлении внешней помощи

Начальное образование (ступень 1 МСКО).

Программы, обычно предназначенные для того, чтобы на основе определенного объема занятий или знаний предоставить учащимся возможность получения основательного базового образования (навыки чтения, письма и математика) наряду с элементарным пониманием таких предметов, как история, география, естественные науки, социальные науки, искусство и музыка. В некоторых случаях включается религиозное обучение. Изучение этих предметов помогает развить способность учащихся к получению и использованию необходимой им информации об их доме, семье, общине или стране. Используется также термин элементарное образование.

Неграмотный. (См. **Грамотный**).

Недоедание/недостаточное питание. Состояние людей, у которых калорийность потребляемой пищи ниже уровня, необходимого для поддержания здорового образа жизни и осуществления легкой физической деятельности. Недостаточное питание означает неполноценность пищи в количественном или качественном плане (нехватка конкретных питательных веществ или витаминов).

Непрерывное (или дальнейшее) образование.

Общий термин, обозначающий широкий круг образовательных мероприятий, цель которых заключается в удовлетворении **учебных потребностей** взрослых. См. также **Образование взрослых**.

Нетто-коэффициент набора (НКН). Число лиц, впервые 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.

Неформальное образование. Учебные мероприятия, которые, как правило, организуются вне рамок системы формального образования. Этот термин обычно противопоставляется терминам «формальное образование» и «информальное 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 программы по развитию общей культуры. Такие мероприятия, как правило, преследуют четкие учебные цели, однако имеют разную продолжительность, различную организационную структуру и разный характер выдаваемых свидетельств о приобретенных знаниях.

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, естественные науки, математика, статистика, компьютерные науки.

Инженерные, обрабатывающие и строительные отрасли: инженерные науки 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.

Услуги: сфера обслуживания, транспорт, охрана окружающей среды, службы безопасности.

Образование взрослых. Образовательные мероприятия, которые предлагаются для взрослых в рамках формального, неформального или информального образования и направлены на развитие их изначального образования и подготовки или их замену. Цель таких мероприятий может заключаться в (а) завершении определенной ступени формального образования или профессиональной подготовки для получения определенной квалификации, (b) приобретении знаний и навыков в новой области (необязательно ведущих к получению квалификации) и/или (с) обновлении или повышении уровня знаний и навыков. См. также **Базовое образование** и **Непрерывное образование**.

Обследование домохозяйств. Обследование, целью которого является сбор социально-экономической и демографической информации о домохозяйствах и об отдельных членах домохозяйств в таких областях, как образование, здравоохранение, доходы, занятость, смертность и фертильность. В области образования крупномасштабные обследования домохозяйств дополняют информацию, полученную из административных источников, переписей и обследований школ. Они проводятся на основе использования стандартных методик выборочных исследований.

Общая сумма расходов по обслуживанию задолженности. Сумма выплат для погашения основного долга и процентов по кредитам в иностранной валюте, по товарам или 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.

Общее образование. Программы, предназначенные 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,

обеспечивающую квалификацию, необходимую для трудоустройства (учитывающую требования рынка труда).

Общесекторальный подход (ОСП). Подход к развитию, при котором весь значительный объем донорского финансирования какого-либо сектора направлен на поддержку общей секторальной политики и инвестиционной программы под руководством правительства страны-реципиента. Донорская поддержка ОСП может принимать форму субсидирования проектов, оказания технической помощи, предоставления пакетного/общего финансирования или бюджетной поддержки. Обычно это обязательство содействия прогрессу на основе применения правительственных процедур для выделения донорских средств и предоставления отчетности об их использовании.

Общий коэффициент фертильности. Среднее число детей, которых могла бы родить женщина до истечения репродуктивного возраста (15-49 лет) с учетом вероятности беременности в каждом возрасте, определяемой повозрастными коэффициентами фертильности.

Общий нетто-коэффициент охвата начальным образованием (ОНКО). Число детей, относящихся к официально установленной возрастной группе для начального образования, которые зачислены в начальную или среднюю школу, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Общий нетто-коэффициент посещаемости начальных школ (ОНКП). Число детей, относящихся к официально установленной возрастной группе для начального образования, которые посещают начальную или среднюю школу, выраженное в виде процентной доли от численности населения в данной возрастной группе.

Обязательное образование или посещение учебного заведения. Установленные действующим законодательством образовательные программы, предусматривающие обязательное обучение детей и молодых людей в течение, как правило, определенного числа лет или в установленном возрасте, либо и то, и другое.

Ожидаемая продолжительность жизни при рождении. Теоретическое число лет, которое будет прожито новорожденным ребенком, если преобладающие тенденции уровней 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 от второгодничества. Этот показатель представляет собой сумму повозрастных коэффициентов охвата образованием на ступенях начального, среднего, послесреднего, невысшего и высшего образования.

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.

Первый этап среднего образования (ступень 2 МСКО). См. **Среднее образование**.

Повозрастной коэффициент охвата образованием (ПВКО). Охват лиц определенного возраста или определенной возрастной группы независимо от ступени образования, на которой они находятся, выраженный в виде процентной доли от населения такого же возраста или относящегося к той же возрастной группе.

Показатель отставания в росте. Пропорциональная доля детей в данной возрастной группе, у которых рост на два-три стандартных отклонения (умеренное отставание) или на три и более стандартных отклонений (сильное отставание) ниже среднего значения для их возраста, установленного Национальным центром по статистике в области здравоохранения и Всемирной организацией здравоохранения. Низкий рост для данного возраста является одним из основных показателей недостаточного питания.

Показатель достигнутого уровня обучения.

Процентная доля населения в конкретной возрастной группе, завершившего обучение по соответствующей программе или достигшего определенной ступени образования (обычно начального, среднего или высшего) или определенного класса в школе.

Послесреднее, невысшее 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 носят лишь немного более продвинутый характер, чем программы ступени 3 МСКО (второй этап среднего образования), однако служат цели расширения знаний учащихся, которые уже завершили учебную программу на этой ступени. Учащиеся здесь обычно старше, чем обучаемые по программам ступени 3 МСКО. Программы ступени 4 МСКО, как правило, имеют продолжительность от 6 месяцев до 2 лет обучения.

Постоянные цены. Способ выражения реальной стоимости, позволяющий проводить сравнение данных за определенный период времени. При измерении изменений реального национального дохода или продукта, экономисты определяют стоимостное выражение общего объема производства за каждый год в постоянных ценах, используя набор цен за тот или иной год, выбранный в качестве базового.

Поступившие в первый класс начальной школы с опытом ВОДМ. Число детей, впервые 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.

Поступившие. Число впервые поступивших в учебные заведения на данной ступени образования; разница между числом учащихся и числом второгодников в первом классе данной ступени образования.

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 персонал образовательных учреждений, 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.

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.

Соотношение числа учащихся к числу квалифицированных учителей. Среднее число учащихся, приходящихся на одного квалифицированного учителя на той или иной ступени образования, которое устанавливается путем пересчета как учащихся, так и квалифицированных учителей. См. также **Квалифицированный учитель.**

Справедливость. В настоящем докладе этот термин означает справедливость в распределении возможностей получения образования. Обеспечение большей справедливости подразумевает сокращение диспропорций, обусловленных такими факторами, как пол, нищета, место проживания, этническая и языковая принадлежность, а также другими особенностями или обстоятельствами, которые не должны оказывать влияния на образовательные результаты.

Среда, благоприятная для грамотности. Этот термин может иметь по меньшей мере два значения: (а) наличие письменных, печатных и визуальных материалов в той среде, в которой находятся обучающиеся, что позволяет им использовать свои базовые навыки чтения и письма, и/или (б) распространенность грамотности в домохозяйствах и общинах, что повышает перспективы успешного приобретения навыков грамотности обучающимися.

Среднее образование (ступени 2 и 3 МСКО). Программы, охватывающие первый и второй этапы среднего образования. Первый этап среднего образования (МСКО 2), как правило, предназначен для того, чтобы учащийся мог продолжить изучение базовых программ, начатое на ступени начального образования, однако преподавание на этой ступени характеризуется большей предметной ориентацией и требует большей специализации преподавателей каждого учебного предмета. Окончание этой ступени часто совпадает с завершением обязательного 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 2 МСКО.

Техническое и профессиональное образование и подготовка (ТПОП). Программы, предназначенные главным образом для подготовки учащихся к непосредственной профессиональной или ремесленной деятельности (или к определенному классу профессий или виду ремесленной деятельности). При успешном окончании обучения по таким программам выпускнику, как

правило, присваивается отвечающая требованиям трудоустройства профессиональная квалификация, признаваемая соответствующими органами (министерством образования, ассоциациями работодателей или другими учреждениями) 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 общей численности населения, относящегося к данной возрастной группе.

Уровень детской смертности (в возрасте до 5 лет). Вероятность смерти ребенка в возрасте до 5 лет. Выражается в виде показателя числа умерших детей в расчете на 1 000 живорожденных.

Уровень (коэффициент) завершения начального образования. Численность учащихся, завершивших последний год обучения на ступени начального образования, выраженная в виде процентной доли от числа учащихся, поступивших в первый класс на этой ступени.

Уровень младенческой смертности. Вероятность смерти ребенка в возрасте до одного года. Выражается в виде показателя числа умерших детей в расчете на 1 000 живорожденных.

Уровень (коэффициент) отсева в разбивке по классам. Процентная доля учащихся или студентов, которые выбывают 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 (коэффициент) 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. Число людей (по оценке) в данной возрастной группе, живущих с ВИЧ/СПИДом, по состоянию на конец какого-либо года, выраженное в виде процентной доли от общей численности населения, относящегося к данной возрастной группе.

Уровень участия рабочей силы. Доля работающих и безработных лиц в общей численности населения трудоспособного возраста.

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.

Учащийся (ученик). Ребенок, принятый в учебное заведение доначального или начального образования. Молодые люди и взрослые, принятые на более высокие ступени образования, именуются студентами.

Чартерная школа. Государственная школа, на которую не распространяются некоторые местные или государственные регламентирующие положения, применяемые в отношении обычных государственных школ, что предоставляет

родителям, руководителям общин, предпринимателям сферы образования и другим заинтересованным сторонам большую автономию в принятии решений в определенных областях. Чартерные школы спонсируются местными, государственными или другими организациями, которые осуществляют мониторинг качества их деятельности и требуют от них отчетности за учебные результаты и рациональную финансовую практику в соответствии с их лицензиями.

Эквивалентное (равнозначное) образование.

Программы, предназначенные, прежде всего, для детей и молодежи, которые не имели доступа к формальному начальному/базовому образованию или выбыли из этой системы. Обычно такие программы направлены на предоставление возможностей получить начальное/базовое образование, эквивалентное формальному, и на включение целевых групп в формальную систему после успешного завершения программы эквивалентного обучения.

Элементарное образование.

См. **Начальное образование.**

Язык коренного населения. Язык, который возник на определенной территории или в определенном сообществе, а не был привнесен извне.

Библиография*

- Abadzi, H. 2006. *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- 2007. *Absenteeism and Beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. Washington, DC, World Bank, Independent Evaluation Group Sector, Thematic and Global Evaluation Division. (Policy Research Working Paper, 4376.)
- Abkula, D. T. 2002. Jumping on the train: the pastoralist experience in Kenya's PRSP. *PPLA Notes*, Vol. 43, pp. 31–3.
- Abu-Duhou, I. 1999. *School-Based Management*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 62.)
- Academy for Education Development and USAID Ethiopia. 2004. *Ethiopian Second National Learning Assessment of Grade 4 Students*. Addis Ababa, National Organization for Examination.
- Acharya, S. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Nepal Case Study*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
- Ackers, J., Migoli, J. and Nzomo, J. 2001. Identifying and addressing the causes of declining participation rates in Kenyan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, No. 4, pp. 361–74.
- Adams, S. J. 2005. *Vietnam's Health Care System: A Macroeconomic Perspective*. International Symposium on Health Care Systems in Asia, Hitotsubashi University, Tokyo, International Monetary Fund, 21–22 January.
- Adediran, S., Anyanwu, S., Foot, S., Maiyashi, T., Nwobodo, E. and Umar, A. 2008. *Study of States Access to and Utilisation of Universal Basic Education Intervention Funds*. Abuja, Universal Basic Education Commission, Capacity for Universal Basic Education.
- Advisory Board for Irish Aid. 2008. *Final Synthesis Report. Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: From Better Theory to Better Practice*. Dublin, Advisory Board for Irish Aid. (Good Governance, Aid Modalities and Poverty Reduction: Linkages to the Millennium Development Goals and Implications for Irish Aid, Research project [RP-05-GG] of the Advisory Board for Irish Aid.)
- Agüero, J. M., Carter, M. R. and Woolard, I. 2006. *The Impact of Unconditional Cash Transfers on Nutrition: The South African Child Support Grant*. Washington, DC, Center for Global Development.
- Ahmed, M., Ahmed, K. S., Islam Khan, N. and Ahmed, R. 2007. *Access to Education in Bangladesh: Country Analytic Review of Primary and Secondary Education*. Brighton, UK/Dhaka, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/BRAC University, Institute of Educational Development.
- Aide et Action. 2008. *Back 2 Basics – Study Report*. Paris, Aide et Action.
- Akyeampong, K. 2008. *Public Private Partnership in the Provision of Basic Education for Poor and Disadvantaged Groups in Ghana and Rwanda: Possibilities and Constraints*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Unpublished paper.)
- Akyeampong, K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A. and Hunt, F. 2007. *Access to Basic Education in Ghana: The Evidence and the Issues. Country Analytic Report*. Brighton, UK/Winneba, Ghana, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/Ghana University of Education.
- Al-Samarrai, S. 2007. *Changes in Employment in Bangladesh, 2000–2005: The Impacts on Poverty and Gender Equity*. Washington, DC, World Bank, South Asia Region. (Background paper for the Bangladesh Poverty Assessment. Draft for comments.)
- Albó, X. and Anaya, A. 2003. *Niños Alegres, Libres, Expresivos: La Audacia de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia* [Children, Free, Expressive Children: The Audacity of Intercultural Bilingual Education in Bolivia]. La Paz, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (Cuadernos de investigación, 58.) (In Spanish.)
- Alderman, H. and King, E. M. 1998. Gender differences in parental investment in education. *Structural Change and Economic Dynamics*, Vol. 9, No. 4, pp. 453–68.
- Alexander, R. J. 2008. *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton, UK/London, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 20.)

* Со всеми документами, на основе которых был подготовлен настоящий доклад, можно ознакомиться по следующему адресу: www.efareport.unesco.org

- Alsop, R. and Kurey, B. 2005. *Local Organizations in Decentralized Development: Their Functions and Performance in India*. Washington, DC, World Bank.
- Altinok, N. 2008. An international perspective on trends in the quality of learning achievement (1965–2007). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Anderson, L. W., Ryan, D. W. and Shapiro, B. J. (eds). 1989. *The IEA Classroom Environmental Study*. Oxford, UK, Pergamon Press.
- Andrabi, T., Das, J. and Khwaja, A. I. 2006. A Dime a Day: *The Possibilities and Limits of Private Schooling in Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4066.)
- Andrabi, T., Das, J., Khwaja, A. I., Vishwanath, T., Zajonc, T. and The LEAPS Team. 2008. *Pakistan. Learning and Educational Achievements in Punjab Schools (LEAPS): Insights to Inform the Education Policy Debate*. Washington, DC, World Bank.
- Appleton, S. and Balihuta, A. 1996. Education and agricultural productivity: evidence from Uganda. *Journal of International Development*, Vol. 8, No. 3, pp. 415–44.
- Armezin, G., Behrman, J. R., Duazo, P., Ghuman, S., Gualtiano, S., King, E. M. and Lee, N. 2006. *Early Childhood Development through an Integrated Program: Evidence from the Philippines*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, WPS3922-IE.)
- Arsen, D. and Ni, Y. 2008. *The Competitive Effect of School Choice Policies on Performance in Traditional Public Schools*. Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.
- Arze del Granado, F. J., Fengler, W., Ragatz, A. and Yavuz, E. 2007. *Investing in Indonesia's Education: Allocation, Equity and Efficiency of Public Expenditures*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management and Human Development of the East Asia and Pacific Region. (Policy Research Working Paper, WPS4329.)
- Asian Development Bank. 2007. *Key Indicators 2007: Inequality in Asia*. Manila, Asian Development Bank.
- Aslam, M. 2007. *The Relative Effectiveness of Government and Private Schools in Pakistan: Are Girls Worse Off?* Cambridge, UK, University of Cambridge, Faculty of Education, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty. (RECOUP Working Paper, WP07/04.)
- Aslam, M., Kingdon, G. and Söderbom, M. Forthcoming. Is education a path to gender equality in the labor market? Evidence from Pakistan. World Bank (ed.), *Education as a Path to Gender Equality*. Washington, DC, World Bank.
- Ayyar, R. V. V. 2008. Country-agency relationship in development cooperation: an Indian experience. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Azevedo de Aguiar, G., Barker, G., Nascimento, M. and Segundo, M. 2007. *Early Childhood in Brazil: General Overview and Current Issues*. The Hague, Bernard van Leer Foundation. (Working Papers in Early Childhood Development, 44.)
- Baines, S. 2005. *Controlling Corruption: Lessons from the School Improvement Grants Program in Indonesia*. International Conference 'Education Finance and Decentralization', Washington, DC, World Bank, 13–14 January.
- Baker, D. P., Goesling, B. and LeTendre, G. K. 2002. Socioeconomic status, school quality and national economic development: a cross-national analysis of the 'Heyneman-Loxley effect' on mathematics and science achievement. *Comparative Education Review*, Vol. 46, No. 3, pp. 291–312.
- Baker, D. P. and Jones, D. P. 1993. Creating gender equality: cross-national gender stratification and mathematic performance. *Sociology of Education*, Vol. 66, No. 2, pp. 91–103.
- Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R. and Khemani, S. 2006. *Can Information Campaigns Spark Local Participation and Improve Outcomes? A Study of Primary Education in Uttar Pradesh, India*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3967.)
- 2008. *Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 21. Policy Research Working Paper, 4584.)
- Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics. 2006. *Key Educational Indicators*. Dhaka, Bureau of Educational Information and Statistics. http://www.banbeis.gov.bd/db_bb.htm (Accessed 19 September 2008.)
- Bangladesh Bureau of Statistics and UNICEF. 2007. *Bangladesh Multiple Indicator Cluster Survey: Progotir Pathay 2006. Volume I: Technical Report*. Dhaka, Ministry of Planning, Planning Division, Bangladesh Bureau of Statistics/UNICEF. (Monitoring the Situation of Children and Women.)
- Bano, M. 2007. Pakistan country case study. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- 2008. Public Private Partnerships (PPPs) as 'anchor' of educational reforms: lessons from Pakistan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

- Barber, N. 2006. Is the effect of national wealth on academic achievement mediated by mass media and computers? *Cross-Cultural Research*, Vol. 40, No. 2, pp. 130–51.
- Barro, R. J. and Lee, J.-W. 2000. *International Data on Educational Attainment Updates and Implications*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 7911.)
- Bedard, K. and Cho, I. 2007. *The Gender Test Score Gap Across OECD Countries*. Santa Barbara, Calif., University of California, Santa Barbara, Department of Economics.
- Behrman, J. R., Birdsall, N. and Szekely, M. 2003. *Economic Policy and Wage Differentials in Latin America*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 29.)
- Behrman, J. R. and Hoddinott, J. 2005. Programme evaluation with unobserved heterogeneity and selective implementation: the Mexican Progresa impact on child nutrition. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 67, No. 4, pp. 547–69.
- Behrman, J. R., Parker, S. W. and Todd, P. E. 2004. *Medium-Term Effects of the Oportunidades Program Package, Including Nutrition, on Education of Rural Children Age 0–8 in 1997*. Philadelphia, Penn., University of Pennsylvania. (Technical Document Number 9 on the Evaluation of Oportunidades 2004.)
- Belfield, C. R. 2007. Introduction to the special issue ‘The Economics of Early Childhood Education’. *Economics of Education Review*, Vol. 26, No. 1, pp. 1–2.
- Bellei, C. 2005. *The Private-Public School Controversy: The Case of Chile*. Conference on ‘Mobilizing the Private Sector for Public Education’, Cambridge, Mass., Harvard University, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/World Bank, 5–6 October.
- Benavot, A. and Tanner, E. 2007. The growth of national learning assessments in the world, 1995–2006. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Bennell, P. 1998. Rates of return to education in Asia: a review of the evidence. *Education Economics*, Vol. 6, No. 2, pp. 107–20.
- 2005a. The impact of the AIDS epidemic on the schooling of orphans and other directly affected children in sub-Saharan Africa. *Journal of Development Studies*, Vol. 41, No. 3, pp. 467–88.
- 2005b. *Teacher Mortality in sub-Saharan Africa: An Update*. Brighton, UK, Knowledge and Skills for Development.
- 2006. *Anti-Retroviral Drugs are Driving Down Teacher Mortality in sub-Saharan Africa*. Brighton, UK, Knowledge and Skills for Development.
- Bennell, P. and Akyeampong, K. 2007. *Teacher Motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. London, UK Department for International Development, Central Research Department. (Educational Papers. Researching the Issues, 71.)
- Bennell, P., Anyanwu, S., Ayara, N., Ayuba, A., Aigbokhan, B., Bashir, Y., Chete, L., Dandago, K., Jimoh, A., Muhammed, M., Oladeji, S., Onyukwu, O., Sagagi, M. and Tella, S. 2007. *Nigeria: Education Public Expenditure Review. A Synthesis of the Main Findings and Recommendations from Nine State Reports*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (First draft.)
- Benson, T. 2004. *Africa’s Food and Nutrition Security Situation: Where Are We and How Did We Get Here?* Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (2020 Discussion Paper, 37.)
- Bentaouet-Kattan, R. 2005. Primary school fees: an update. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Benveniste, L. 2002. The political structuration of assessment: negotiating state power and legitimacy. *Comparative Education Review*, Vol. 46, No. 1, pp. 89–118.
- Benveniste, L., Marshall, J. and Santibañez, L. 2008. Teaching in Lao PDR. Washington, DC/Vientiane, World Bank, East Asia and the Pacific Region, Human Development Sector/Lao People’s Democratic Republic Ministry of Education.
- Berlinski, S., Galiani, S. and Gertler, P. J. 2006. *The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance*. London, Institute for Fiscal Studies. (Working Paper, 06/04.)
- Bernard, J. M. and Michaelowa, K. 2006. How can countries use cross-national research results to address ‘the big policy issues’? Ross, K. N. and Genevois, I. J. (eds), *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning Their Design and Managing Their Impact*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Berry, C. 2007. *Education Aid in Fragile States: Delivering It Effectively*. London, Overseas Development Institute, Strategic Policy Impact and Research Unit. (Briefing Paper, 1.)
- Bicego, G. T., Rutstein, S. and Johnson, K. 2003. Dimensions of the emerging orphan crisis in sub-Saharan Africa. *Social Science & Medicine*, Vol. 56, No. 6, pp. 1235–47.
- Bird, R. M. and Smart, M. 2001. *Intergovernmental Fiscal Transfers: Some Lessons from International Experience*. Toronto, Ont., University of Toronto, Rotman School of Management, International Tax Program.
- Bjork, C. 2004. Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education*, Vol. 50, No. 3-4, pp. 245–62.

- Björklund, A., Edin, P.-A., Fredriksson, P. and Krueger, A. 2004. *Education, Equality and Efficiency – An Analysis of Swedish School Reforms During the 1990s*. Uppsala, Sweden, Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Black, R. 2004. *Migration and Pro-Poor Policy in Africa*. Brighton, UK, University of Sussex, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Policy. (Working Paper, C6.)
- Black, R. E., Allen, L. H., Bhutta, Z. A., Caulfield, L. E., de Onis, M., Ezzati, M., Mathers, C. and Rivera, J. 2008. Maternal and child undernutrition: global and regional exposures and health consequences. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9608, pp. 243–60. (Maternal and Child Undernutrition 1)
- Blondiaux, M., Diallo, A., Diallo, M. K., Diallo, F. K., Dramé, M. B., Fernandez, S., Sow, A., Tinguiano, J. S. and Traoré, G. 2006. *Les Compétences des Elèves de 4A en Compréhension des Textes Ecrits* [Grade 4A Pupils' Competencies in Comprehension of Written Texts]. Conakry, Guinea Ministry of Education, National Education Systems Coordination Unit. (In French.)
- Bloom, D. E. 2006. Measuring global educational progress. Cohen, J. E., Bloom, D. E. and Malin, M. B. (eds), *Educating All Children: A Global Agenda*. Cambridge, Mass., American Academy of Arts and Sciences/MIT Press, pp. 33–120.
- Blumberg, R. L. 2007. Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to equality in education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Böhlmark, A. and Lindahl, M. 2007. *The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (IZA Discussion Paper, 2786.)
- Bonnet, G. 2007. What do recent evaluations tell us about the state of teachers in sub-Saharan countries? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Booth, D. and Curran, Z. 2005. *Developing the Empirical Evidence for DFID's Strategy on Exclusion: Aid Instruments and Exclusion*. London, Overseas Development Institute.
- Bosnia and Herzegovina Directorate for Economic Planning, Republika Srpska Ministry of Health and Social Welfare, Bosnia and Herzegovina Ministry of Health, UNICEF and DFID. 2007. *Bosnia and Herzegovina: Multiple Indicator Cluster Survey 2006*. Sarajevo, Directorate for Economic Planning/Ministry of Health and Social Welfare/Ministry of Health/UNICEF/DFID. (Monitoring the Situation of Children and Women.)
- Bossert, T. J., Larrañaga, O., Giedion, U., Arbelaez, J. J. and Bowser, D. M. 2003. Decentralisation and equity of resource allocation: evidence from Colombia and Chile. *Bulletin of the World Health Organization*, Vol. 81, No. 2, pp. 95–100.
- Bourguignon, F. 2000. *Can Redistribution Accelerate Growth and Development?* ABCDE Europe, Paris, 26–28 June.
- Bracho, T. 2006. *Evaluación Externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2006–2007* [External Evaluation of the Quality Schools Programme (PEC) 2006–2007]. México, DF, Centro de Investigación y Docencia Económicas, División de Administración Pública. (In Spanish.)
- Bradshaw, J. and Finch, N. 2002. *A Comparison of Child Benefit Packages in 22 Countries*. Huddersfield, UK, UK Department for Work and Pensions. (Research Report, 174.)
- Bray, M. 2003. *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Breman, J. G., Mills, A., Snow, R. W., Mulligan, J.-A., Lengeler, C., Mendis, K., Sharp, B., Morel, C., Marchesini, P., White, N. J., Steketee, R. W. and Doumbo, O. K. 2006. Conquering malaria. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. and Musgrove, P. (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*, 2nd edn. Washington, DC/New York, World Bank/Oxford University Press, pp. 413–21.
- Briggs, K. L. and Wohlstetter, P. 2003. Key elements of a successful school-based management strategy. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 14, No. 3, pp. 351–72.
- Bruneforth, M. 2008. Interpreting the distribution of out-of-school children by past and expected future school enrolment. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Bruns, B., Mingat, A. and Rakotomalala, R. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC, World Bank.
- Burd-Sharps, S., Lewis, K. and Borges Martins, E. 2008. *The Measure of America: American Human Development Report, 2008–2009*. New York, Columbia University Press.
- Burkina Faso Ministry of Economy and Development. 2004. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Ouagadougou, Ministry of Economy and Development.
- Burkina Faso Ministry of Economy and Finance. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Ouagadougou, Ministry of Economy and Finance.
- Caillods, F. and Hallak, J. 2004. *Education and PRSPs: A Review of Experiences*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Caldwell, B. J. 2005. *School-Based Management*. Brussels/Paris, International Academy of Education/UNESCO International Institute for Educational Planning. (Education Policy Series, 3.)

- Cambodia Council for Social Development. 2002. *National Poverty Reduction Strategy 2003–2005*. Phnom Penh, Council for Social Development.
- Cambodia Education Sector Support Project. 2006. *Student Achievement and Education Policy: Results from the Grade Three Assessment*. Phnom Penh, Ministry of Education.
- Cambodia Government. 2005. *National Strategic Development Plan 2006–2010*. Phnom Penh, Government of Cambodia.
- Cambodia Ministry of Education, Youth and Sports and Interdepartmental Committee on HIV/AIDS. 2007. *HIV/AIDS in the Education Sector in Cambodia: Fact Sheet 1*. Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sports/Interdepartmental Committee on HIV/AIDS.
- Cárdenas, S. 2008. School based management in Latin America. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Carnoy, M., Brodzia, I., Molina, A. and Socias, M. 2007. The limitations of teacher pay incentive programs based on inter-cohort comparisons: the case of Chile's SNED. *Education Finance and Policy*, Vol. 2, No. 3, pp. 189–227.
- Carnoy, M., Gove, A. K., Loeb, S., Marshall, J. H. and Socias, M. 2008. How schools and students respond to school improvement programs: the case of Brazil's PDE. *Economics of Education Review*, Vol. 27, No. 1, pp. 22–38.
- Carnoy, M., Jacobsen, R., Mishel, L. and Rothstein, R. 2005. *The Charter School Dust-Up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement*. Washington, DC/New York, Economic Policy Institute/Teachers College Press.
- Carr, M., Jessup, D. L. and Fuller, D. 1999. Gender differences in first-grade mathematic strategy use: parent and teacher contributions. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 30, No. 1, pp. 28–57.
- Carr-Hill, R. 2005. Analyses of literacy data. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Carroli, G., Rooney, C. and Villar, J. 2001. How effective is antenatal care in preventing maternal mortality and serious morbidity? *An overview of the evidence*. *Paediatric & Perinatal Epidemiology*, Vol. 15, Supplement 1, pp. 1–42.
- Case, A., Hosegood, V. and Lund, F. 2005. The reach and impact of child support grants: evidence from KwaZulu-Natal. *Development Southern Africa*, Vol. 22, No. 4, pp. 467–82.
- Castello-Climent, A. 2006. *On the Distribution of Education and Democracy*. Valencia, Spain, University of Valencia, International Economics Institute.
- Center on Education Policy. 2007. *Answering the Question That Matters Most: Has Student Achievement Increased Since No Child Left Behind?* Washington, DC, Center on Education Policy.
- Chakrabarti, R. 2007. *Can Increasing Private School Participation and Monetary Loss in a Voucher Program Affect Public School Performance? Evidence from Milwaukee*. New York, Federal Reserve Bank of New York. (FRBNY Staff Reports, 300.)
- Chandani, T., Balan, J., Smith, M. and Donahue, M. 2007. *Strengthening the Private Basic Education Sector: A Case for USAID Support and Financing through the Development Credit Authority*. New York, Banyan Global.
- Chapman, D. W., Weidman, J., Cohen, M. and Mercer, M. 2005. The search for quality: a five country study of national strategies to improve educational quality in Central Asia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 25, No. 5, pp. 514–30.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. and Rogers, F. H. 2006. Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 20, No. 1, pp. 91–116.
- Chinyama, V. 2006. *Kenya's Abolition of School Fees Offers Lessons for Rest of Africa*. Nairobi, UNICEF Kenya. http://www.unicef.org/infobycountry/kenya_33391.html
- Choudhry, M. A. 2005. Pakistan: where and who are the world's illiterates? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Chronic Poverty Research Centre. 2008. *The Chronic Poverty Report 2008-09: Escaping Poverty Traps*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre.
- Clark, D. and Bundy, D. 2004. *The EFA Fast-Track Initiative: Responding to the Challenge of HIV and AIDS to the Education Sector*. London/Washington, DC, UK Department for International Development/World Bank.
- 2006. *The EFA Fast Track Initiative: An Assessment of the Responsiveness of Endorsed Education Sector Plans to HIV and AIDS*. New York, UNICEF Inter-Agency Task Team on Children and HIV and AIDS.
- Colclough, C. 2007. *Global Gender Goals and the Construction of Equality: Conceptual Dilemmas and Policy Practice*. Cambridge, UK/London, University of Cambridge, Faculty of Education, Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty/UK Department for International Development. (RECOUP Working Paper, WP07/02.)
- Commonwealth Education Fund. 2007. *Funding Change: Sustaining Civil Society Advocacy in Education*. London, Commonwealth Education Fund.
- Contreras, D. 2001. *Evaluating a Voucher System in Chile: Individual, Family and School Characteristics*. Santiago, Universidad de Chile, Departamento de Economía. (Documento de Trabajo, 175.)

- Côte d'Ivoire National Institute of Statistics. 2007. *Enquête à indicateurs multiples, Côte d'Ivoire 2006, Rapport final* [Multiple Indicator Cluster Survey, Côte d'Ivoire 2006, Final Report]. Abidjan, Côte d'Ivoire, Ministry of State, Ministry of Planning and of Development, National Institute of Statistics. (In French.)
- Council of the European Union. 2008. *The EU as a Global Partner for Pro-Poor and Pro-Growth Development: EU Agenda for Action on MDGs*. Brussels, Council of the European Union. (11096/08.)
- Creemers, B. 1997. *Effective Schools and Effective Teachers: An International Perspective*. Coventry, UK, University of Warwick, Centre for Cultural Policy Studies, Centre for Research in Elementary and Primary Education. (CREPE Occasional Papers, 4.)
- Crouch, L. 2006. Education sector: standards, accountability and support. Cotlear, D. (ed.), *A New Social Contract for Peru: An Agenda for Improving Education, Health Care and the Social Safety Net*. Washington, DC, World Bank, pp. 71–105. (A World Bank Country Study.)
- Crouch, L. and Winkler, D. 2007. Governance, management and financing of Education for All: basic frameworks and case studies. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009* (through Research Triangle Institute).
- Das, J., Pandey, P. and Zajonc, T. 2006. *Learning Levels and Gaps in Pakistan*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, WPS4067.)
- Das, J. and Zajonc, T. 2008. *India Shining and Bharat Drowning: Comparing Two Indian States to the Worldwide Distribution in Mathematics Achievement*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Policy Research Working Paper, WPS4644.)
- De Grauwe, A. 2008. The role of monitoring and evaluation systems for education quality improvements for all. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M. and Odushina, D. 2005. Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development* Vol. 1, No. 1. <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf> (Accessed 4 August 2008.)
- de Heus, M., Dronkers, J. and Levels, M. 2008. *Educational Systems as a Resource or Hindrance for Immigrants? The Effects of Educational System Characteristics of Both Countries of Origin and Destination on the Scientific Literacy of Immigrant Children in Western Countries*. RC28 Spring Meeting 2008 'Social Stratification and Insiders/ Outsiders: Cross-National Comparisons within and between Continents' and 'Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008', Florence, Italy/Leuven, Belgium, European University Institute, 15–18 May/29 May.
- de Janvry, A., Finan, F., Sadoulet, E. and Vakis, R. 2006a. Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, Vol. 79, No. 2, pp. 349–73.
- de Janvry, A., Sadoulet, E., Solomon, P. and Vakis, R. 2006b. *Uninsured Risk and Asset Protection: Can Conditional Cash Transfer Programs Serve as Safety Nets?* Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0604.)
- de Mello, L. and Hoppe, M. 2005. *Education Attainment in Brazil: The Experience of FUNDEF*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD Economics Department Working Paper, ECO/WKP[2005]11.)
- De Renzio, P., Booth, D., Rogerson, A. and Curran, Z. 2005. *Incentives for Harmonisation and Alignment in Aid Agencies*. London, Overseas Development Institute.
- Deaton, A. and Drèze, J. 2008. *Nutrition in India: Facts and Interpretations*. Princeton, NJ/Allahabad, India, Princeton University, Research Program in Development Studies, Center for Health and Wellbeing/Allahabad University, Department of Economics.
- Denny, K., Harmon, C. and O'Sullivan, V. 2003. *Education, Earnings and Skills: A Multi-Country Comparison*. London, Institute for Fiscal Studies. (WP04/08.)
- DFID. 2006. *Eliminating World Poverty. Making Governance Work for the Poor*. London, UK Department for International Development.
- DFID and VSO. 2008. *Listening to Teachers: The Motivation and Morale of Education Workers in Mozambique*. London, UK Department for International Development/Voluntary Service Overseas.
- Di Gropello, E. 2006. *A Comparative Analysis of School-Based Management in Central America*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper, 72.)
- Di Gropello, E. and Marshall, J. H. 2005. Teacher effort and schooling outcomes in rural Honduras. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 307–59. (Directions in Development.)
- Diagne, A. W. 2008. *Préparation du Document de Politique de Formation des Enseignants de l'Éducation Non Formelle: Analyse de la Situation de la Formation des Enseignants du Non Formel dans les Pays LIFE* [Preparation of the Non-Formal Education Teachers Policy Document: Analysis of the Situation Regarding Training of Non-Formal Education Teachers in LIFE Countries]. Dakar, UNESCO Teacher Training Initiative for Sub-Saharan Africa. (In French.)

- Dikhanov, Y. 2005. *Human Development Report 2005: Trends in Global Income Distribution, 1970–2000, and Scenarios for 2015*. New York, United Nations Development Program, Human Development Report Office. (Occasional Paper, 2005/8.)
- Dominican Republic Secretary of State for Economy Planning and Development. 2008. *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR 2006): Informe General [National Household Multiple Indicator Cluster Survey (ENHOGAR 2006): General Findings]*. Santo Domingo, Secretary of State for Economy Planning and Development, National Statistics Office, Census and Surveys Manager's Office, Department of Surveys/UNICEF. (In Spanish.)
- Downey, D. B. 1994. The school performance of children from single-mother and single-father families: economic or interpersonal deprivation? *Journal of Family Issues*, Vol. 15, No. 1, pp. 129–47.
- Dronkers, J. and Robert, P. 2008. Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent and private independent schools: a cross-national analysis. *Educational Policy*, Vol. 22, No. 4, pp. 541–77.
- Duflo, E., Hanna, R. and Ryan, S. 2007. *Monitoring Works: Getting Teachers to Come to School*. Boston, Mass./Paris/ New York, Department of Economics and Poverty Action Lab, Massachusetts Institute of Technology/Wagner School of Public Service, New York University and Poverty Action Lab.
- Dumay, X. and Dupriez, V. 2007. Accounting for class effect using the TIMSS 2003 8th grade database: net effect of group composition, net effect of class processes and joint effect. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 18, No. 4, pp. 383–408.
- Duncan, G. J. and Brooks-Gunn, J. (eds). 1997. *Consequences of Growing Up Poor*. New York, Russell Sage Foundation.
- Dunne, M., Akyeampong, K. and Humphreys, S. 2007. *School Processes, Local Governance and Community Participation: Understanding Access*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity. (CREATE Pathways to Access Research Monograph, 6.)
- Dutch Coalition on Disability and Development. 2006. *All Equal, All Different. Inclusive Education: A DCDD Publication about Education for All*. Utrecht, Netherlands, Dutch Coalition on Disability and Development. (Towards an Inclusive Policy. A DCDD Publication Series on Integrating Disability in Policy and Practice.)
- Duthilleul, Y. 2005. *Lessons Learnt in the Use of 'Contract' Teachers*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Education Commission of the States. 2008. *ECS State Policies for Charter Schools Database*. Denver, Colo., Education Commission of the States. http://www.ecs.org/html/educationIssues/CharterSchools/CHDB_intro.asp
- Education Policy and Data Center. 2008a. 2008 series of education projections to 2015 and 2025. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008b. Efficiency: pupil performance and age. A study of promotion-, repetition-, and dropout rates among pupils in four age-groups in 35 developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Education Support Program. 2006. *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest, Open Society Institute, Education Support Program.
- Educational Research Network for West and Central Africa and USAID. 2002. *A Transnational View of Basic Education: Issues of Access, Quality, and Community Participation in West and Central Africa*. Washington, DC, ERNWACA/ USAID, Office of Sustainable Development, Support for Analysis and Research in Africa (SARA) Project.
- Edward Miguel and Michael Kremer. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, No. 1, pp. 159–217.
- Egypt Ministry of Education. 2006. *Critical Thinking Achievement and Problem-Solving (CAPS) Test: Baseline 2006 Report*. Cairo, Ministry of Education, National Center for Examinations and Educational Evaluation, Education Reform Programme/USAID.
- Ekwè, D. 2007. Vincent Bikono: Contract Worker and Not Proud of It. *UNESCO Courier*, No. 10. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=41199&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Accessed 11 August 2008.)
- El-Zanaty, F. and Gorin, S. 2007. *Egypt Household Education Survey 2005–06*. Cairo, El-Zanaty and Associates/Macro International Inc.
- Elacqua, G. 2004. *School Choice in Chile: An Analysis of Parental Preferences and Search Behavior*. New York, Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education.
- Ellis, S. 2006. EFA Goal 3: some initial concepts. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Epple, D., Figlio, D. and Romano, R. 2004. Competition between private and public schools: testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics*, Vol. 88, No. 7-8, pp. 1215–45.
- Espinola, V. 2000. *Regional. Autonomía Escolar: Factores que Contribuyen a una Escuela Más Efectiva [Regional. School Autonomy: Contributing Factors for a More Effective School]*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones, División de Programas Sociales. (In Spanish.)

- Ethiopia Ministry of Finance and Economic Development. 2002. *Ethiopia: Sustainable Development and Poverty Reduction Program (SDPRP)*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.
- 2006. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP) 2005/6–2009/10*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.
- 2007. *Ethiopia: Building on Progress. A Plan for Accelerated and Sustained Development to End Poverty (PASDEP). Annual Progress Report 2006/07*. Addis Ababa, Ministry of Finance and Economic Development.
- European Commission. 2007a. *The European Labor Force Survey 2006*. Brussels, European Commission. http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_ifs/index.htm (Accessed 27 September 2008.)
- 2007b. *More and Better Aid to Education*. A Discussion Paper for the Meeting of the European Experts of the EU Member States, Norway and Switzerland, Brussels, European Commission, 7 November.
- Evans, G. and Rose, P. 2007a. *Education and Support for Democracy in sub-Saharan Africa: Testing Mechanisms of Influence*. Paper presented at 'The Micro-Foundations of Mass Politics in Africa', East Lansing, Mich., Michigan State University, 12–13 May.
- 2007b. Support for democracy in Malawi: does schooling matter? *World Development*, Vol. 35, No. 5, pp. 904–19.
- Ezeamama, A. E., Friedman, J. F., Acosta, L. P., Bellinger, D. C., Langdon, G. C., Manalo, D. L., Olveda, R. M., Kurtis, J. D. and McGarvey, S. T. 2005. Helminth infection and cognitive impairment among Filipino children. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, Vol. 72, No. 5, pp. 540–8.
- Farah, M. J., Noble, K. G. and Hurt, H. 2005. Poverty, privilege and brain development: empirical findings and ethical implications. Illes, J. (ed.), *Neuroethics: Defining the Issues in Theory, Practice and Policy*. New York, Oxford University Press.
- Fernald, L. C., Gertler, P. J. and Neufeld, L. M. 2008. Role of cash in conditional cash transfer programmes for child health, growth, and development: an analysis of Mexico's Oportunidades. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9615, pp. 828–37.
- Fernando, S. D., Gunawardena, D. M., Bandara, M. R. S. S., De Silva, D., Carter, R., Mendis, K. N. and Wickremasinghe, A. R. 2003. The impact of repeated malaria attacks on the school performance of children. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, Vol. 69, No. 6, pp. 582–8.
- Filmer, D. 2008. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, Vol. 22, No. 1, pp. 141–63.
- Filmer, D., Hasan, A. and Pritchett, L. 2006. *A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 97.)
- Filmer, D. and Pritchett, L. 1999. The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries. *Population and Development Review*, Vol. 25, No. 1, pp. 85–120.
- Financial Management Reform Programme. 2005. *Social Sector Performance Surveys. Secondary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Oxford, UK, Oxford Policy Management.
- 2006a. *Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management. (Final report.)
- 2006b. *Social Sector Performance Surveys: Primary Education in Bangladesh: Assessing Service Delivery*. Dhaka, Oxford Policy Management.
- Flores-Crespo, P. 2007. Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 3, pp. 331–9.
- Fomba, C. O. 2006. *Evaluation du Niveau d'acquisition en Français, en Mathématiques et en Sciences des Elèves des Ecoles Traditionnelles du Cycle de Base 1* [Evaluation of Achievement Level in French, Mathematics and Sciences of Students in Traditional Basic Cycle 1 Schools]. Niamey, Niger Ministry of Basic Education and Literacy, Exams and Examinations Evaluation Direction, Division of Evaluation and Monitoring of Student Achievement. (In French.)
- Forum on China-Africa Cooperation. 2006. Action plan adopted at China-Africa summit, mapping cooperation course. *Beijing Summit & Third Ministerial Conference of Forum on China-Africa Cooperation*. http://english.focacsummit.org/2006-11/05/content_5167.htm (Accessed 17 July 2008.)
- Forum on Educational Accountability. 2004. *Joint Organizational Statement on No Child Left Behind (NCLB) Act. October 21, 2004 (List of 144 Signers Updated April 8, 2008)*, Forum on Educational Accountability. http://www.edaccountability.org/Joint_Statement.html (Accessed 19 September 2008.)
- Foster, M. 2008. *Achieving Quality Primary Education For All By 2015: What More Could the UK Government Do? A study for the Global Campaign for Education UK*. Chelmsford, UK, Mick Foster Economics Ltd.
- France Ministry of External and European Affairs. 2008. Déclarations Officielles de politique étrangère. Sommet Franco-Britannique: Déclaration Finale [Official External Policy Statement. Anglo French Summit: Final Declaration]. *Bulletin of Current Affairs*, No. 1 April. <https://pastel.diplomatie.gouv.fr/editorial/actual/ael2/bulletin.asp?liste=20080401.html&xtor=EPR-7#Chapitre1> (Accessed 16 July 2008.) (In French)

- Fraser, A. 2006. *Aid-Recipient Sovereignty in Historical Perspective*. Oxford, UK, The University of Oxford & University College, The Global Economic Governance Programme.
- Fredriksen, B. 2007. *School Grants: One Efficient Instrument to Address Key Barriers to Attaining Education for All*. Capacity Development Workshop 'Country Leadership and Implementation for Results in the EFA FTI Partnership', Cape Town, South Africa, 16–19 July.
- FTI Secretariat. 2006. *Education For All Fast Track Initiative: Analysis of Official Development Assistance*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- 2007a. *Catalytic Fund Beneficiary Countries Implementation Progress Report*. An Update. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- 2007b. *Quality Assurance in the Education for All – Fast-Track Initiative*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- 2008. *Education Sector Survey 2008. Synthesis Report – Final Draft August 2008*. Washington, DC, Fast Track Initiative Secretariat.
- Fuchs, T. and Wößmann, L. Forthcoming. What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, Vol. 32, No. 3, pp. 433–64.
- Fuller, B. 1987. What school factors raise achievement in the third world? *Review of Educational Research*, Vol. 57, No. 3, pp. 255–92.
- Fuller, B. and Clarke, P. 1994. Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, Vol. 64, No. 1, pp. 119–57.
- Fuller, B. and Rivarola, M. 1998. *Nicaragua's Experiment to Decentralize Schools: Views of Parents, Teachers and Directors*. Washington, DC, World Bank, Development Economics Research Group. (Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, 5.)
- Galiani, S., Gertler, P. and Schargrodsky, E. Forthcoming. School decentralization: helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*.
- Gambia Bureau of Statistics. 2007. *The Gambia Multiple Indicator Cluster Survey 2005/2006 Report*. Banjul, Bureau of Statistics/UNICEF/World Bank.
- Gambia Department of State for Finance and Economic Affairs. 2002. *Strategy for Poverty Alleviation (SPAII) (PRSP)*. Banjul, Department of State for Finance and Economic Affairs, Strategy for Poverty Alleviation Co-ordinating Office.
- 2006. *Poverty Reduction Strategy: 2007–2011*. Banjul, Department of State for Finance and Economic Affairs. (Approved copy.)
- GAVI Alliance. 2008. *Successes in Global Immunisation Boosts Progress Towards MDGs*. Geneva, Switzerland, GAVI Alliance. http://www.gavialliance.org/media_centre/press_releases/2008_06_20_annual_report.php (Accessed 27 September 2008.)
- Gershberg, A. I. and Maikish, A. 2008. Targeting education funding to the poor: universal primary education, education decentralization and local level outcomes in Ghana. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Gershberg, A. I. and Winkler, D. R. 2003. *Education Decentralisation in Africa: A Review of Recent Policy and Practice*. Washington, DC, World Bank.
- Gertler, P. 2004. Do conditional cash transfers improve child health? Evidence from Progres's control randomized experiment. *American Economic Review*, Vol. 94, No. 2, pp. 336–41.
- Gertler, P., Patrinos, H. and Rubio-Codina, M. 2006. *Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Papers, 3935, Impact Evaluation Series, 4.)
- Ghana National Development Planning Commission. 2003. *Ghana Poverty Reduction Strategy 2003–2005: An Agenda for Growth and Prosperity. Volume I: Analysis and Policy Statement*. Accra, National Development Planning Commission.
- 2005. *Growth and Poverty Reduction Strategy (GPRSII) (2006–2009): Economic Development and Poverty Reduction in Ghana*. Accra, National Development Planning Commission.
- Gibbons, S., Machin, S. and Silva, O. 2006. *Competition, Choice and Pupil Achievement*. London, London School of Economics, Centre for the Economics of Education.
- Giffard-Lindsay, K. 2008. Poverty reduction strategies and governance with equity for education. Four case studies: Cambodia, Ethiopia, Ghana and Nepal. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Gilmore, A. 2005. *The Impact of PIRLS (2001) and TIMSS (2003) in Low- and Middle-Income Countries: An Evaluation of the Value of World Bank Support for International Surveys of Reading Literacy (PIRLS) and Mathematics and Science (TIMSS)*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Giordano, E. A. 2008. *School Clusters and Teacher Resource Centres*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 86.)

- Glaeser, E. L., Ponzetto, G. and Shleifer, A. 2006. *Why Does Democracy Need Education?* Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 12128.)
- Glewwe, P., Ilias, N. and Kremer, M. 2003. *Teacher Incentives*. Cambridge, Mass., National Bureau of Economic Research. (Working Paper, 9671.)
- Glewwe, P., Jacoby, H. G. and King, E. M. 2001. Early childhood nutrition and academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, Vol. 81, No. 3, pp. 345–68.
- Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. 2008. *Global Fund Investments Support AIDS Treatment for 1.75 Million People*. Geneva, Switzerland, Global Fund to Fight AIDS, Tuberculosis and Malaria. http://www.theglobalfund.org/en/media_center/press/pr_080609.asp (Accessed 27 September 2008.)
- Global March Against Child Labour and International Center on Child Labor and Education. 2006. *Review of Child Labour, Education and Poverty Agenda: India Country Report*. New Delhi/Washington, DC, Global March Against Child Labour/International Center on Child Labor and Education.
- Goetz, A.-M. and Jenkins, R. 2005. *Reinventing Accountability: Making Democracy Work for Human Development*. Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan.
- Goldring, E. and Rowley, K. J. 2006. *Parent Preferences and Parent Choices: The Public-Private Decision about School Choice*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Calif., 8 April.
- González, P. 2008. Governance, management and financing of educational equity-focused policies in Chile. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Gordon, N. and Vegas, E. 2005. Educational finance equalization, spending, teacher quality, and student outcomes: The case of Brazil's FUNDEF. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 151–86.
- Göttelmann-Duret, G. and Tournier, B. 2008. Crucial management aspects of equitable teacher provision. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Govinda, R. and Bandyopadhyay, M. 2008. *Access to Elementary Education in India: Country Analytical Review*. Brighton, UK/New Delhi, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/National University of Educational Planning and Administration.
- Govinda, R. and Josephine, Y. 2004. *Para Teachers in India: A Review*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Draft, IIEP/Prg.YD/04.XX.)
- Gragnotati, M., Shekar, M., Das Gupta, M., Bredenkamp, C. and Lee, Y.-K. 2006. *India's Undernourished Children: A Call for Reform and Action*. Washington, DC, World Bank. (Health, Nutrition and Population Discussion Paper Series.)
- Grant, U. and Marcus, R. 2006. *Chronic Poverty and PRSs – A Desk Study*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre. (Mimeo.)
- Grantham-McGregor, S. 1995. A review of studies of the effects of severe malnutrition on mental development. *Journal of Nutrition*, Vol. 125, No. 8, pp. 2233–8.
- Grantham-McGregor, S. and Baker-Henningham, H. 2005. Review of the evidence linking protein and energy to mental development. *Public Health Nutrition*, Vol. 8, No. 7A, pp. 1191–201.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B. and International Child Development Steering Group. 2007. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, Vol. 369, No. 9555, pp. 60–70.
- Greaney, V. and Kellaghan, T. 2008. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC, World Bank.
- Greeley, M. 2007a. *Financing Primary Education in Afghanistan*. London, International Save the Children Alliance.
- 2007b. *Financing Primary Education in the Democratic Republic of the Congo*. London, International Save the Children Alliance.
- Grenier, S., Jones, S., Strucker, J., Murray, T. S., Gervais, G. and Brink, S. 2008. International Adult Literacy Survey. *Learning Literacy in Canada: Evidence from the International Survey of Reading Skills*. Ottawa, Minister of Industry, Statistics Canada, Human Resources and Social Development Canada.
- Grindle, M. S. 2004. Good enough governance: poverty reduction and reform in developing countries. *Governance: An International Journal of Policy, Administration and Institutions*, Vol. 17, No. 4, pp. 525–48.
- Group of 8. 2005. *Africa*. G8 Summit 2005, Gleneagles, UK, Group of 8, 6–8 July.
- 2007. *Growth and Responsibility in Africa: Summit Declaration*. G8 Summit 2007, Heiligendamm, Germany, Group of G8, 8 June.
- Guarcello, L., Lyon, S. and Rosati, F. C. 2006. *Child Labour and Education For All: An Issue Paper*. Rome, ILO/UNICEF/World Bank, Understanding Children's Work Project/University of Rome Tor Vergata, Faculty of Economics. (Working Paper.)

- Guinea Government. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper: Republic of Guinea*. Conakry, Government of the Republic of Guinea.
- Guinea Ministry of the Economy, Finances and Planning. 2007. *Poverty Reduction Strategy Paper PRSP-2 (2007–2010)*. Conakry, Ministry of the Economy, Finances and Planning.
- Guinea-Bissau Ministry of Economy. 2006. *Enquête par Grappes à Indicateurs Multiples, Guinée-Bissau, 2006, Rapport Final* [Multiple Indicator Cluster Survey, Guinea-Bissau, 2006, Final Report]. Bissau, Ministry of Economy, Secretary of State for Planning and Regional Integration. (In French.)
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P. and Zingales, L. 2008. Diversity: culture, gender and math. *Science*, Vol. 320, No. 5880, pp. 1164–5.
- Gunnarsson, L. V., Orazem, P., Sanchez, M. and Verdisco, A. 2004. *Does Local School Control Raise Student Outcomes? Theory and Evidence on the Roles of School Autonomy and Community Participation*. Ames, Iowa, Iowa State University, Department of Economics. (Staff General Research Papers, 11417.)
- Gwatkin, D. R., Rutstein, S., Johnson, K., Suliman, E., Wagstaff, A. and Amouzou, A. 2007a. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population within Developing Countries: An Overview*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population/Government of the Netherlands/Swedish International Development Cooperation Agency. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007b. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bangladesh: 1996/97, 1999/2000, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007c. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Bolivia: 1998, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007d. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Chad: 1997/97, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007e. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Colombia: 1995, 2000, 2005*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007f. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Dominican Republic: 1996, 2002*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007g. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Ethiopia: 2000*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007h. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Indonesia: 1997, 2002/03*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007i. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Morocco: 1992, 2003/04*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007j. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nepal: 1996, 2001*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007k. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nicaragua: 1997/97, 2001*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007l. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Nigeria: 1990, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007m. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Philippines: 1998, 2003*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- 2007n. *Socio-Economic Differences in Health, Nutrition and Population. Tanzania: 1996, 1999, 2004*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Health, Nutrition and Population. (Country Reports on HNP and Poverty.)
- HakiElimu. 2005. *Three Years (2002–2004) of PEDP Implementation: Key Findings from Official Reviews July 2005*. Dar es Salaam, HakiElimu.
- Hallak, J. and Poisson, M. 2004. Presentation of the series. Levacić, R. and Downes, P. (eds), *Formula Funding of Schools, Decentralization and Corruption: A Comparative Analysis*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning, pp. 5–7.
- 2007. *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Ethics and Corruption in Education.)
- Hallman, K., Peracca, S., Catino, J. and Ruiz, M. J. 2007. Indigenous girls in Guatemala: poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 145–75.

- Hampden-Thompson, G. and Johnston, J. S. 2006. *Variation in the Relationship Between Non-School Factors and Student Achievement on International Assessments*. Washington, DC, US Department of Education, Institute of Education Science, National Center for Education Statistics. (Statistics in Brief. NCES 2006014.)
- Hampden-Thompson, G. and Pong, S.-L. 2005. Does family policy environment moderate the effect of single-parenthood on children's academic achievement? A study of 14 European countries. *Journal of Comparative Family Studies*, Vol. 36, No. 2, pp. 227–48.
- Hanushek, E. A. 2003. The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, Vol. 113, No. 485, pp. 64–98.
- Hanushek, E. A., Jamison, D. T., Jamison, E. A. and Wößmann, L. 2008. Education and economic growth: it's not just going to school but learning that matters. *Education Next*, Vol. 8, No. 2, pp. 62–70.
- Hanushek, E. A. and Luque, J. A. 2003. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, Vol. 22, No. 5, pp. 481–502.
- Hanushek, E. A. and Wößmann, L. 2007. *The Role of Education Quality in Economic Growth*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network. (Policy Research Working Paper, 4122.)
- Hargreaves, A. and Shaw, P. 2006. *Knowledge and Skill Development in Developing and Transitional Economies: An Analysis of World Bank/DfID Knowledge and Skills for the Modern Economy Project*. Boston/Victoria, BC, Boston College/University of Victoria.
- Harlen, W. 2007. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary Education*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey 3/4.)
- Härmä, J. 2008. *Can Choice in Primary Schooling Promote Education for All? Evidence from Private School Growth in Rural Uttar Pradesh, India*. Brighton, UK, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education. (Unpublished.)
- Harttgen, K., Klasen, S. and Misselhorn, M. 2008. Education for All? Measuring pro-poor educational outcomes in developing countries. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Harvard University Center on the Developing Child. 2007. *A Science-Based Framework for Early Childhood Policy: Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior and Health for Vulnerable Children*. Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child, National Scientific Council on the Developing Child, National Forum on Early Childhood Program Evaluation.
- Haskins, R. 2008. Testimony, *House Committee on Education and Labor*. *Investing in Early Education: Paths to Improving Children's Success*. Washington, DC, Brookings Institution. (Testimony to the House Committee on Education and Labor, 23 January 2008.)
- Haveman, R., Wolfe, B. and Spaulding, J. 1991. Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, Vol. 28, No. 1, pp. 133–57.
- Hayman, R. 2007. Are the MDGs enough? Donor perspectives and recipient visions of education and poverty reduction in Rwanda. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 4, pp. 371–82.
- Heckman, J. J. 2008. Schools, skills and synapses. *Economic Inquiry*, Vol. 46, No. 3, pp. 289–324.
- Heckman, J. J. and Masterov, D. V. 2004. *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. *Invest in Kids Working Group*, Washington, DC, Committee on Economic Development, 4 December.
- Herz, B. and Sperling, G. B. 2004. *What Works in Girls' Education: Evidence and Policies from the Developing World*. New York, Council on Foreign Relations Press.
- Heyneman, S. P. and Loxley, W. A. 1983. The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *The American Journal of Sociology*, Vol. 88, No. 6, pp. 1162–94.
- Hirschman, A. O. 1970. *Exit, Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations and States*. Cambridge, Mass./London, Harvard University Press.
- Hoffmann, A. M. and Olson, R. 2006. *Freedom as Learning: Life Skills Education and Sustainable Human Development in a World with HIV and AIDS*. New York, UNICEF.
- Hoppers, W. 2007. Meeting the learning needs of all young people and adults: an exploration of successful policies and strategies in non-formal education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- Hossain, N. 2007. Expanding access to education in Bangladesh. Narayan, D. and Glinskaya, E. (eds), *Ending Poverty in South Asia: Ideas that Work*. Washington, DC, World Bank, pp. 304–25.
- Hoxby, C. M. 2003. School choice and school productivity: could school choice be a tide that lifts all boats? Hoxby, C. M. (ed.), *The Economics of School Choice*. Chicago, Ill., University of Chicago Press, pp. 287–342. (A National Bureau of Economic Research Conference Report.)
- Hoxby, C. M. and Murarka, S. 2008. New York charter schools: how well are they teaching their students? *Education Next*, Vol. 8, No. 3, pp. 54–61. (New York City Charter Schools: how well are they teaching their students?)

- Hubbard, P. 2007. *Putting the Power of Transparency in Context: Information's Role in Reducing Corruption in Uganda's Education Sector*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 135.)
- Huong, P. L. 2006. *Fiscal Decentralisation from Central to sub-National Government in Viet Nam*. Paper presented at the Seventh Annual Global Development Conference, Institutions and Development: At the Nexus of Global Change, St Petersburg, Russian Federation, 20 January.
- Huq, M. N. and Tasnim, T. 2008. Maternal education and child healthcare in Bangladesh. *Maternal and Child Health Journal*, Vol. 12, No. 1, pp. 43–51.
- ILO. 2006. *Report of the Director-General. The End of Child Labour: Within Reach. Global Report under the Follow-Up to the ILO Declaration on Fundamental Principles and Rights at Work. Report I (B)*. International Labour Conference, 95th Session 2006, Geneva, Switzerland, International Labour Office. (Имеется русский перевод: Доклад Генерального директора. «Прекращение детского труда: цель близка». Глобальный доклад, представленный в соответствии с механизмом реализации Декларации МОТ об основополагающих принципах и правах в сфере труда. Доклад I (B). Международная конференция труда, 95-я сессия 2006 г., Женева, Швейцария, Международное бюро труда). <http://www.ilo.org/public/russian/standards/reim/ilc95/pdf/rep-i-b.pdf>
- 2008. *LABORSTA Internet. Statistics: Total and Economically Active Population. Economically Active Population Estimates and Projections 1980-2020 (EAPEP)*. Geneva, International Labour Office. <http://laborsta.ilo.org/> (Accessed 27 September 2008.)
- IMF. 2006. *Senegal: Poverty Reduction Strategy Paper*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Country Report, 07/316.)
- International Development Association and IMF. 2006. *Nepal: Poverty Reduction Strategy Paper Annual Progress Report – Joint Staff Advisory Note*. Washington, DC, International Monetary Fund. (IMF Country Report, 06/443.)
- International Institute for Population Sciences and Macro International Inc. 2007. *National Family Health Survey (NFHS-3), 2005–06. India: Volume 1*. Mumbai, India, International Institute for Population Sciences.
- International Organization for Migration. 2005. *World Migration 2005: Costs and Benefits of International Migration*. Geneva, Switzerland, International Organization for Migration; Migration Policy, Research and Communication Department.
- International Telecommunication Union. 2008. *World Telecommunication/ICT Indicators Database 2007 (11th Edition)*. Geneva, Switzerland, International Telecommunication Union. <http://www.itu.int/ITU-D/ict/publications/world/world.html> (Accessed 27 September 2008.)
- Jack, A. 2008. Incentives nudge Mexico's poor in right direction. *Financial Times*. http://www.ft.com/cms/s/0/f02a781e-670d-11dd-808f-0000779fd18c.html?nclick_check=1 (Accessed 16 September 2008.)
- Jaramillo, A. and Mingat, A. 2008. Early childhood care and education in sub-Saharan Africa: *what would it take to meet the Millennium Development Goals?* Garcia, M., Pence, A. and Evans, J. L. (eds), *Africa's Future, Africa's Challenge: Early Childhood Care and Development in sub-Saharan Africa*. Washington, DC, World Bank, Human Development, pp. 51–70. (Directions in Development, 42700.)
- Jayasuriya, R. and Wodon, Q. T. 2007. Efficiency in improving health and education outcomes: provincial and state-level estimates for Argentina and Mexico. *Estudios Económicos*, Vol. 22, No. 1, pp. 57–97.
- Jayaweera, S. and Gunawardena, C. 2007. *Social Inclusion: Gender and Equity in Education SWAps in South Asia – Sri Lanka Case Study*. Kathmandu, UNICEF Regional Office for South Asia.
- Jimenez, E. and Sawada, Y. 1999. Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO program. *The World Bank Economic Review*, Vol. 13, No. 3, pp. 415–41.
- 2003. *Does Community Management Help Keep Kids in Schools? Evidence Using Panel Data from El Salvador's EDUCO Program*. Tokyo, University of Tokyo, Faculty of Economics. (CIRJE Discussion Papers, CIRJE-F-236.)
- Jukes, M. C., Nokes, C. A., Alcock, K. J., Lambo, J. K., Kihamia, C., Ngorosho, N., Mbise, A., Lorri, W., Yona, E., Mwanri, L., Baddeley, A. D., Hall, A., Bundy, D. A. and Partnership for Child Development. 2002. Heavy schistosomiasis associated with poor short-term memory and slower reaction times in Tanzanian schoolchildren. *Tropical Medicine and International Health*, Vol. 7, No. 2, pp. 104–17.
- Kadzamira, E. C. 2006. *Teacher Motivation and Incentives in Malawi*. Zomba, Malawi, University of Malawi, Centre for Educational Research and Training.
- Kadzamira, E. C., Moran, D., Mulligan, J., Ndirenda, N., Nthara, K., Reed, B. and Rose, P. 2004. *Country Studies. Malawi: Study of Non-State Providers of Basic Services*. Birmingham, UK, University of Birmingham, School of Public Policy, International Development Department. (Commissioned by UK Department for International Development, Policy Division.)
- Kanjee, A. Forthcoming. Supporting teachers improve classroom assessment practices in rural schools: evaluation of the assessment resources banks in South Africa. *Education as Change*.
- Kano State Ministry of Education. 2008. *Education Sector Analysis*. Kano, Nigeria, Kano State Ministry of Education.

- Kapur, D. and Crowley, M. 2008. *Beyond the ABCs: Higher Education and Developing Countries*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 139.)
- Kaufmann, D., Kraay, A. and Mastruzzi, M. 2007. *Governance Matters VI: Aggregate and Individual Governance Indicators 1996–2006*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4280.)
- Keeves, J. P. 1995. *The World of School Learning: Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research*. The Hague, International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. 2004. *Assessing Student Learning in Africa*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- Kelly, M. J. 2004. Preventing HIV transmission through education. Coombe, C. (ed.), *The HIV Challenge to Education: A Collection of Essays*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Education in the Context of HIV/AIDS.)
- Khan, F. 2007. School management councils: a lever for mobilizing social capital in rural Punjab, Pakistan? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, pp. 57–79.
- King, E. M. and Cordeiro Guerra, S. 2005. Education reforms in East Asia: policy, process and impact. World Bank (ed.), *East Asia Decentralizes: Making Local Government Work*. Washington, DC, World Bank, pp. 179–207.
- King, E. M. and Ozler, B. 1988. *What's Decentralization Got to Do With Learning? The Case of Nicaragua's School Autonomy Reform*. Washington, DC, World Bank. (Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, 9.)
- King, E. M. and van de Walle, D. 2007. Girls in Lao PDR: ethnic affiliation, poverty and location. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 31–70.
- King, K. and Palmer, R. 2008. *Skills for Work, Growth and Poverty Reduction: Challenges and Opportunities in the Global Analysis and Monitoring of Skills in Relation to Dakar Goal 3 and Beyond*. Edinburgh, UK, University of Edinburgh, Centre of African Studies. (Draft paper submitted to the UK National Commission for UNESCO's Education Committee [Education for All Working Group] and the British Council.)
- Kingdon, G. G. 2006. *The Progress of School Education in India*. Oxford, UK, University of Oxford, Global Poverty Research Group, an Economics & Social Research Council Research Group. (Working Papers Series, GPRG-WPS-071.)
- Kirk, J. 2008. Teacher management issues in fragile states: illustrative examples from Afghanistan and Southern Sudan. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K. and Hammer, J. 2005. Teacher absence in India: a snapshot. *Journal of the European Economic Association*, Vol. 3, No. 2–3, pp. 658–67.
- Kremer, M. and Miguel, E. 2007. The illusion of sustainability. *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 122, No. 3, pp. 1007–136.
- Kyrgyz Republic National Statistical Committee and UNICEF. 2007. *Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Kyrgyz Republic. Final Report*. Bishkek, National Statistical Committee/UNICEF.
- Lacireno-Paquet, N. and Brantley, C. 2008. *Who Chooses Schools, And Why?* Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center.
- Levels, M., Dronkers, J. and Kraaykamp, G. 2007. *Educational Achievement of Immigrants in Western Countries: Origin, Destination and Community Effects on Mathematical Performance*. San Domenico di Fiesole, Italy, European University Institute. (SPS Working Papers, 2007/05.)
- Lewis, M. and Lockheed, M. 2006. *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What To Do about It*. Washington, DC, Center for Global Development.
- 2008. *Social Exclusion and the Gender Gap in Education*. Washington, DC, World Bank, Human Development Network, Chief Economist's Office. (Policy Research Working Paper, 4562.)
- Lindert, K., Linder, A., Hobbs, J. and de la Brière, B. 2007. *The Nuts and Bolts of Brazil's Bolsa Família Program: Implementing Conditional Cash Transfers in a Decentralized Context*. Washington, DC, World Bank. (Social Protection Discussion Paper, 0709.)
- Lloyd, C. B., Mete, C. and Grant, M. 2007. Rural girls in Pakistan: constraints of policy and culture. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 99–118.
- Lockheed, M. 2008. *Measuring Progress with Tests of Learning: Pros and Cons for 'Cash on Delivery Aid' in Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 147.)
- Lockheed, M. and Verspoor, A. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Oxford, UK, Oxford University Press.

- Lubienski, C. 2008. School choice research in the United States and why it doesn't matter: the evolving economy of knowledge production in a contested policy domain. Forsey, M., Davies, S. and Walford, G. (eds), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 27–54.
- Lugaz, C. and De Grauwe, A. 2006. École et Décentralisation: Résultats d'une Recherche en Afrique Francophone de l'Ouest [School and Decentralization: Results of Research in Francophone West Africa]. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (In French.)
- Ma, X. 2007. Gender differences in learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- 2008. A global perspective on socioeconomic differences in learning outcomes. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Macedonia State Statistical Office. 2007. *Multiple Indicator Cluster Survey: 2005–2006. Final Report*. Skopje, State Statistical Office.
- Macro International Inc. 2008. *STATcompiler*. Calverton, Md., Macro International Inc., MEASURE DHS. <http://www.statcompiler.com/> (Accessed 27 September 2008.)
- Madagascar Government. 2003. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Antananarivo, Government of the Republic of Madagascar.
- 2007. *Madagascar Action Plan 2007–2012: A Bold and Exciting Plan for Rapid Development*. Antananarivo, Government of the Republic of Madagascar.
- Madagascar Ministry of National Education & Scientific Research and UNESCO. 2004. *Education de Qualité pour Tous. Enquête sur les Acquis Scolaires des Élèves de la 8eme Année en Mathématiques et en Sciences Liées à la Vie Courante, MLA II: Rapport National* [Quality Education for All. Survey of 8th Year Student Achievement in Mathematics and Sciences Related to Everyday Life, MLA II, National Report]. Antananarivo/Paris, Ministry of National Education & Scientific Research/UNESCO. (In French.)
- Magnuson, K. A. and Waldfogel, J. 2005. Early childhood care and education: effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, Vol. 15, No. 1, pp. 169–96.
- Malawi Government. 2002. *Malawi Poverty Reduction Strategy Paper*. Lilongwe, Government of Malawi. (Final Draft.)
- 2006. *Malawi Growth and Development Strategy: From Poverty to Prosperity 2006–2011*. Lilongwe, Government of Malawi.
- Malhotra, A. and Schuler, S. R. 2005. Women's empowerment as a variable in international development. Narayan, D. (ed.), *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*. Washington, DC, World Bank, pp. 71–88.
- Mali Government. 2006. *Growth and Poverty Reduction Strategy Paper*. Bamako, Government of the Republic of Mali.
- Mali Ministry of Economy and Finance. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Bamako, Ministry of Economy and Finance. (Final Draft.)
- Maluccio, J. A. and Flores, R. 2004. *Impact Evaluation of a Conditional Cash Transfer Program: The Nicaraguan Red de Protección Social*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute, Food Consumption and Nutrition Division. (FCND Discussion Paper, 184.)
- Maluccio, J. A., Hoddinott, J., Behrman, J. R., Martorell, R., Quisumbing, A. R. and Stein, A. D. 2006. *The Impact of Nutrition during Early Childhood on Education among Guatemalan Adults*. Philadelphia, Penn., University of Pennsylvania, Department of Economics, Penn Institute for Economic Research. (Working Paper, 06-026.)
- Marcus, R. 2007. *Social Protection Transfers for Chronically Poor People*. Manchester, UK, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre. (Policy Brief, 2.)
- Marks, G. N. 2008. Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, Vol. 34, No. 1, pp. 89–109.
- Maurer, M. 2005. An exploratory study of conceptualisations of literacy, numeracy and life skills based on the 2004 series of national reports. Background paper prepared for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Mauritania Government. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Nouakchott, Government of the Islamic Republic of Mauritania.
- 2006. *Poverty Reduction Strategy Paper Action Plan 2006–2010*. Nouakchott, Government of the Islamic Republic of Mauritania.
- McEwan, P. 2004. The indigenous test score gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 53, No. 1, pp. 157–90.
- Forthcoming. Can schools reduce the indigenous test score gap? Evidence from Chile. *Journal of Development Studies*.
- McEwan, P. and Trowbridge, M. 2007. The achievement of indigenous students in Guatemalan primary schools. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 1, pp. 61–76.

- McLanahan, S. and Sandefur, G. 1994. *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What Helps*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- MDRC. 2007. *MDRC to Help Design and Evaluate Mayor Bloomberg's 'Opportunity NYC' Initiative*. New York, MDRC. http://www.mdrc.org/announcement_hp_122.html (Accessed 27 September 2008.)
- Meade, B. and Gershberg, A. 2008. Restructuring towards equity? Examining recent efforts to better target education resources to the poor in Colombia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Mehrotra, S. and Panchamukhi, P. R. 2007. Universalising elementary education in India: is the private sector the answer? Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 129–52.
- Merle, V. 2004. *Draft: Developing an International Survey on Adult Skills and Competencies – Aims and Methodological Issues*. Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), Paris, OECD, 26–27 April.
- Meza, D., Guzmán, J. L. and de Varela, L. 2006. *EDUCO: Schools Managed by the Community in Rural Areas of El Salvador (1991–2005)*. Latin American Lessons in Promoting Education for All, Cartagena de Indias, Colombia, World Bank/Inter-American Development Bank, 9–11 October.
- Michaelowa, K. 2004a. *Aid Effectiveness Reconsidered: Panel Data Evidence for the Education Sector*. Hamburg, Germany, Hamburg Institute of International Economics. (HWWA Discussion Paper, 264.)
- 2004b. *Quality and Equity of Learning Outcomes in Francophone Africa*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (Processed.)
- Miguel, E. and Kremer, M. 2004. Worms: identifying impacts on education and health in the presence of treatment externalities. *Econometrica*, Vol. 72, No. 1, pp. 159–217.
- Minot, N. 2008. *The Food Crisis and its Implications for Agricultural Development*. Washington, DC, International Food Policy Research Institute. (Testimony presented to the US House Agriculture Committee, Subcommittee on Specialty Crops, Rural Development and Foreign Agriculture, 16 July 2008.)
- Miron, G., Evergreen, S. and Urschel, J. 2008. *The Impact of School Choice Reforms on Student Achievement*. Tempe, Ariz./Boulder, Colo., Arizona State University, College of Education, Division of Educational Leadership and Policy Studies, Education Policy Research Unit/University of Colorado, School of Education, Education and the Public Interest Center. (School Choice: Evidence and Recommendations.)
- Mizala, A. and Romaguera, P. 2000. *Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile* [Identification of Explanatory Factors of School Outcomes in Middle Education in Chile]. Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada. (Documentos de trabajo, 85.) (In Spanish.)
- Mizala, A., Romaguera, P. and Farren, D. 1998. *Eficiencia Técnica de los Establecimientos Educativos en Chile* [Technical Efficiency of Educational Establishments in Chile]. Santiago, Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada. (Documentos de trabajo, 38.) (In Spanish.)
- Molnar, A. 1999. *Educational Vouchers: A Review of the Research*. Milwaukee, Wis., University of Wisconsin-Milwaukee School of Education, Center for Education Research, Analysis and Innovation. (CERAI-99-21.)
- Momoniat, I. 2003. *Fiscal Decentralisation in South Africa: A Practitioner's Perspective*. Washington, DC, World Bank.
- Mongolia Ministry of Education, Culture and Science and UNICEF. 2008. *Basic Education Learning Achievement Study–2007*. Ulaanbaatar, Ministry of Education, Culture and Science/UNICEF.
- Mongolia National Statistical Office and UNICEF. 2007. *The Mongolia Child and Development 2005 Survey (MICS-3), Final Report*. Ulaanbaatar, National Statistical Office/UNICEF.
- Montenegro Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency. 2006. *Montenegro Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Podgorica, Statistical Office/Strategic Marketing Research Agency.
- Morduchowicz, A. and Duro, L. 2007. *La Inversión Educativa en América Latina y el Caribe: Las Demandas de Financiamiento y Asignación de Recursos* [Education Investment in Latin America and the Caribbean: Financing Demands and Resource Allocation]. Buenos Aires, UNESCO International Institute for Educational Planning, Sede Regional Buenos Aires. (Contribución preparada a solicitud de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina.) (In Spanish.)
- Morley, L. 2005. *Gender Equity in Commonwealth Higher Education: Research Findings*. London, University of London, Institute of Education, Centre for Higher Education Studies. (Working Paper, 6.)
- Mosse, D. 2004. Power relations and poverty reduction. Alsop, R. (ed.), *Power, Rights and Poverty: Concepts and Connections*. Washington, DC, World Bank, pp. 51–67.
- Mozambique Government. 2001. *Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty (2001–2005) (PARPA)*. Maputo, Government of the Republic of Mozambique. (Final Draft.)
- 2006. *Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty 2006–2009 (PARPA II)*. Maputo, Government of the Republic of Mozambique.

- Mugisha, F. 2008. *School Choice among Slum and Non-Slum Communities in Nairobi, Kenya: The Realities After Free Primary Education*. Nairobi, African Population and Health Research Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Fierros, E. G., Goldberg, A. L. and Stemler, S. E. 2000. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. and Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, Mass., Boston College, Lynch School of Education, TIMSS & PIRLS International Study Center/International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mundy, K., Cherry, S., Haggerty, M., Maclure, R. and Sivasubramaniam, M. 2007. *Basic Education, Civil Society Participation and the New Aid Architecture: Lessons from Burkina Faso, Kenya, Mali and Tanzania*. Toronto, University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Muralidharan, K. and Kremer, M. 2006. *Public and Private Schools in Rural India*. Cambridge, Mass., Harvard University, Department of Economics.
- Muralidharan, K. and Sundararaman, V. 2006. *Teacher Incentives in Developing Countries: Experimental Evidence from India*. Boston, Mass., Harvard University, Department of Economics. (Job Market Paper.)
- Murnane, R. J., Willet, J. B. and Cárdenas, S. 2006. *Did Participation of Schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) Influence Student Outcomes?* Cambridge, Mass., Harvard University, Graduate School of Education. (Mimeo.)
- N'tchougan-Sonou, C. H. 2001. Automatic promotion or large-scale repetition – which path to quality? *International Journal of Educational Development*, Vol. 21, No. 2, pp. 149–62.
- Naidoo, J. P. 2005. *Educational Decentralization and School Governance in South Africa: From Policy to Practice*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- National Agency to Fight Illiteracy. 2007. *Illiteracy: The Statistics. Analysis by the National Survey to Fight Illiteracy of the IVQ Survey Conducted in 2004-2005 by INSEE*. Lyon, France, National Agency to Fight Illiteracy.
- National Scientific Council on the Developing Child. 2007. *Science Briefs: How Early Child Care Affects Later Development*. Cambridge, Mass., Harvard University, Center on the Developing Child. http://www.developingchild.net/pubs/sb/pdf/Early_Child_Care.pdf (Accessed 27 September 2008.)
- Nepal Ministry of Education and Sports. 2006. *Flash I Report 2064 (2007–08)*. Sanothimi, Bhaktapur, Nepal, Ministry of Education and Sports, Department of Education.
- Nepal National Planning Commission. 2005. *An Assessment of the Implementation of the Tenth Plan (PRSP). Second Progress Report: On the Road to Freedom from Poverty*. Kathmandu, National Planning Commission.
- Netherlands Ministry of Foreign Affairs. 2006. *Dutch Humanitarian Assistance: An Evaluation*. The Hague, Ministry of Foreign Affairs, Policy and Operations Evaluation Department. (IOB Evaluations, 33.)
- Ni, Y. 2007. *Do Traditional Public Schools Benefit from Charter School Competition? Evidence from Michigan*. New York, Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education. (145.)
- Nicaragua Government. 2001. *A Strengthened Growth and Poverty Reduction Strategy*. Managua, Government of the Republic of Nicaragua.
- 2005. *National Development Plan*. Managua, Government of the Republic of Nicaragua.
- Nielsen, H. D. 2007. Empowering communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, pp. 81–93.
- Nigeria Federal Ministry of Education, UNICEF and UNESCO. 2005. *Monitoring of Learning Achievement Project 2003: Assessment of Learning Achievement of Primary Four & Primary Six Pupils. National Report*. Abuja, Federal Ministry of Education, Education Sector Analysis/UNICEF/UNESCO.
- Nigeria National Bureau of Statistics. 2006a. *Core Welfare Indicator Questionnaire Survey 2006*. Abuja, National Bureau of Statistics.
- 2006b. *Draft Report on Nigeria Living Standard Survey 2003/2004*. Abuja, National Bureau of Statistics.
- Nigeria National Population Commission and ORC Macro. 2004. *Nigeria DHS EdData Survey 2004: Education Data for Decision-Making*. Abuja/Calverton, Md., National Population Commission/ORC Macro.
- Noble, K. G., McCandliss, B. D. and Farah, M. J. 2007. Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, Vol. 10, No. 4, pp. 464–80.

- Nores, M., Belfield, C. R., Barnett, W. S. and Schweinhart, L. 2005. Updating the economic impacts of the High/Scope Perry Preschool Program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 27, No. 3, pp. 245–61.
- Nzomo, J. and Makuwa, D. 2006. How can countries move from cross-national research results to dissemination and then to policy reform? (Case studies from Kenya and Namibia). Ross, K. N. and Genevois, I. J. (eds), *Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning Their Design and Managing Their Impact*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Obwona, M., Steffensen, J., Trollegaard, S., Mwanga, Y., Luwangwa, F., Twodo, B., Ojoo, A. and Seguya, F. 2000. *Fiscal Decentralisation and sub-National Government Finance in Relation to Infrastructure and Service Provision in Uganda*. Copenhagen/Kampala, National Association of Local Authorities in Denmark/Economic Policy Research Centre. (Fiscal Decentralisation and sub-National Finance in Africa, Main Report.)
- OECD. 2006a. *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation. (Education & Skills.)
- 2006b. *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.
- 2007a. *Education at a Glance 2007: OECD Indicators*. Paris, Organisation for Economic and Development Co-operation.
- 2007b. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.
- 2007c. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 2 – Data*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment.
- 2008a. *OECD Family Database*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development; Directorate for Employment, Labour and Social Affairs. http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_2649_34819_37836996_1_1_1,00.html (Accessed 27 September 2008.)
- 2008b. *OECD.Stat*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?usercontext=sourceoecd> (Beta Version.) (Accessed 22 September 2008.)
- OECD-DAC. 2005. *Paris Declaration on Aid Effectiveness: Harmonization, Alignment, Results and Mutual Accountability*. High Level Forum on Aid Effectiveness, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee, 28 February–2 March. (Имеется русский перевод: ОЭСР/КПР, 2005 г. *Парижская Декларация по повышению эффективности внешней помощи – Принадлежность, Гармонизация, Согласование и Результаты*. Форум высокого уровня по повышению эффективности внешней помощи, Париж, Организация экономического сотрудничества и развития, Комитет по оказанию помощи в целях развития). http://www.aidharmonization.org/download/254816/Paris_Declaration_rus.pdf
- 2007a. *DAC List of ODA Recipients: Effective from 2006 for Reporting on Flows in 2005, 2006 and 2007*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. www.oecd.org/dac/stats/daclist (Accessed 5 October 2007.)
- 2007b. *Summary of Partner Country Consultation on the Preparation of the Accra High Level Forum on Aid Effectiveness*. Prepared for Third High Level Forum on Aid Effectiveness, Accra, OECD-DAC, 2–4 September 2008.
- 2008a. *2008 Survey on Monitoring the Paris Declaration. Effective Aid by 2010? What It Will Take? Vol. 1: Overview*. Prepared for Third High Level Forum on Aid Effectiveness, Accra, OECD-DAC, 2–4 September.
- 2008b. *Development Co-operation Report 2007*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. (Имеется резюме на русском языке: *Сотрудничество в целях развития – Доклад 2007*, Париж, Организация экономического сотрудничества и развития, Комитет по оказанию помощи в целях развития.) <http://www.oecd.org/dataoecd/47/42/40487642.pdf>
- 2008c. *International Development Statistics: Online Databases on Aid and Other Resource Flows*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. www.oecd.org/dac/stats/idsonline (Accessed 17 July 2008.)
- 2008d. *Scaling Up: Aid Fragmentation, Aid Allocation and Aid Predictability. Report of 2008 Survey of Aid Allocation Policies and Indicative Forward Spending Plans*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, Development Co-operation Directorate, Development Assistance Committee. (OECD Journal on Development.)
- O'Malley, B. 2007. *Education under Attack: A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials and Institutions*. Paris, UNESCO.
- Oosterbeek, H., Ponce, J. and Schady, N. 2008. *The Impact of Cash Transfers on School Enrollment: Evidence from Ecuador*. Washington, DC, World Bank, Development Research Group, Human Development and Public Services Team. (Impact Evaluation Series, 22. Policy Research Working Paper, 4645.)

- Osungbade, K., Oginni, S. and Olumide, A. 2008. Content of antenatal care services in secondary health care facilities in Nigeria: implications for quality of maternal health care. *International Journal for Quality in Health Care*, Vol. 20, No. 5, pp. 346–51.
- Oxfam International. 2004. *From 'Donorship' to Ownership? Moving towards PRSP, Round Two*. Washington, DC, Oxfam International. (Oxfam Briefing Paper, 51.)
- Paes de Barros, R. and Mendonça, R. 1998. The impact of three institutional innovations in Brazilian education. Savedoff, W. D. (ed.), *Organization Matters: Agency Problems in Health and Education in Latin America*. Washington, DC, Inter-American Development Bank, pp. 75–130.
- Paixão, M. and Carvano, L. (eds). 2008. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil* [Annual Report on Racial Inequalities in Brazil]. Rio de Janeiro, Brazil, Garamont.
- Pakistan Ministry of Education. 2006. *National Education Census: District Education Statistics*. Islamabad, Ministry of Education.
- Pandey, S. 2006. Para-teacher scheme and quality education for all in India: policy perspectives and challenges for school effectiveness. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 32, No. 3, p. 319.
- Park, H. 2008. The varied educational effects of parent-child communication: a comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, Vol. 52, No. 2, pp. 219–43.
- Parker, C. E. 2005. Teacher incentives and student achievement in Nicaraguan Autonomous Schools. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 359–88.
- Patrinos, H. A. 2007. *The Living Conditions of Children*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 4251.)
- Patrinos, H. A. and Kagia, R. 2007. Maximizing the performance of education systems: the case of teacher absenteeism. Campos, J. E. and Pradhan, S. (eds), *The Many Faces of Corruption: Tracking Vulnerabilities at the State Sector*. Washington, DC, World Bank, pp. 63–87.
- Patrinos, H. A. and Sosale, S. 2007. Public-private partnerships in education. Patrinos, H. A. and Sosale, S. (eds), *Mobilizing the Private Sector for Public Education: A View from the Trenches*. Washington, DC, World Bank, pp. 1–10.
- Paxson, C. and Schady, N. 2005. *Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health and Parenting*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3605.)
- . 2007. *Does Money Matter? The Effects of Cash Transfers on Child Health and Development in Rural Ecuador*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 15. Policy Research Working Paper, 4226.)
- Penny, A., Ward, M., Read, T. and Bines, H. 2008. Education sector reform: the Ugandan experience. *International Journal of Educational Development*, Vol. 28, No. 3, pp. 268–85.
- Peterson, P. E. and Howell, W. G. 2006. *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*, Rev. edn. Washington, DC, Brookings Institution Press.
- Pirnay, E. 2007. *Increasing Aid Effectiveness in the Cambodian Education Sector: Analysis and Recommendations*. Phnom Penh, European Commission.
- Pong, S.-L., Dronkers, J. and Hampden-Thompson, G. 2003. Family policies and children's school achievement in single- versus two-parent families. *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 65, No. 3, pp. 681–99.
- Porta Pallais, E. and Laguna, J. R. 2007. *Educational Equity in Central America: A Pending Issue for the Public Agenda*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management.
- Postlethwaite, T. N. 2004. *Monitoring Educational Achievement*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning. (Fundamentals of Educational Planning, 81.)
- Postlethwaite, T. N. and Kellaghan, T. Forthcoming. *National Assessment of Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Prasertsri, S. S. 2008. Cambodia case study of government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Pratham Resource Center. 2008. *Annual Status of Education Report (Rural) 2007: Provisional*. Mumbai, India, Pratham Resource Centre.
- PREAL and Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. 2008. *Apostar por la Educación: Informe de Progreso Educativo de Nicaragua 2007* [Bet on Education: Nicaragua Education Progress Report 2007]. Washington, DC/Managua, Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe/Foro Educativo Nicaragüense EDUQUEMOS. (In Spanish.)

- Pridmore, P. 2007. *Impact of Health on Education Access and Achievement: A Cross-National Review of the Research Evidence*. Brighton, UK/London, University of Sussex, Sussex School of Education, Centre for International Education, Consortium for Research on Educational Access, Transitions & Equity/University of London, Institute of Education. (CREATE Pathways to Access, Research Monograph, 2.)
- Pridmore, P. and Yates, C. 2006. *The Role of Open, Distance and Flexible Learning (ODFL) in HIV/AIDS Prevention and Mitigation for Affected Youth in South Africa and Mozambique*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 61.)
- Pritchett, L. 2004a. Access to education. Lomborg, B. (ed.), *Global Crises, Global Solutions*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, pp. 175–234.
- 2004b. *Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 43.)
- Pritchett, L. and Pande, V. 2006. *Making Primary Education Work for India's Rural Poor: A Proposal for Effective Decentralization*. Washington, DC, World Bank. (Social Development Papers, South Asia Series, 95.)
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. 2004. Returns to investment in education: a further update. *Education Economics*, Vol. 12, No. 2, pp. 111–34.
- Punjab Education Foundation. 2008. *Education Foundation: Briefing Document*. Garden Town Lahore, Pakistan, Punjab Education Foundation.
- Quisumbing, A. R. 1996. Male-female differences in agricultural productivity: Methodological issues and empirical evidence. *World Development*, Vol. 24, No. 10, pp. 1579–95.
- Rajkumar, A. S. and Swaroop, V. 2008. Public spending and outcomes: does governance matter? *Journal of Development Economics*, Vol. 86, No. 1, pp. 96–111.
- Ram, F. and Singh, A. 2006. Is antenatal care effective in improving maternal health in rural Uttar Pradesh? Evidence from a district level household survey. *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, No. 4, pp. 433–49.
- Ramachandran, V., Pal, M., Jain, S., Shekar, S. and Sharma, J. 2005. *Teacher Motivation in India*. New Delhi, UK Department for International Development.
- Ravela, P. 2005. A formative approach to national assessments: the case of Uruguay. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 35, No. 1, pp. 21–43.
- Reading and Writing Foundation. 2008. *Scope of the Problem*. The Hague, Stichting Lezen & Schrijven (Reading and Writing Foundation). <http://www.lezenenschrijven.nl/en/illiteracy/scope-of-problem/> (Accessed 27 September 2008.)
- Regalsky, P. and Laurie, N. 2007. 'The school, whose place is this?' The deep structures of the hidden curriculum in indigenous education in Bolivia. *Comparative Education*, Vol. 43, No. 2, pp. 231–51.
- Reimers, F. and Cárdenas, S. 2007. Who benefits from school-based management in Mexico? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Vol. 37, No. 1, pp. 37–56.
- Reinikka, R. and Smith, N. 2004. *Public Expenditure Tracking Surveys in Education*. Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Reuters. 2007. *AIDS leaves Mozambique pupils without teachers*. Maputo. <http://africa.reuters.com/top/news/usnBAN248950.html> (Accessed 30 November 2007.)
- Reynolds, D., Creemers, B., Bellin, W., Stringfield, S., Teddlie, C. and Schaffer, G. (eds). 2002. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London, RoutledgeFalmer.
- Rhoten, D. 2000. Education decentralization in Argentina: a 'global-local conditions of possibility' approach to state, market and society change. *Journal of Education Policy*, Vol. 15, No. 1, pp. 593–619.
- Riddell, A. 2008. *Factors Influencing Educational Quality and Effectiveness in Developing Countries: A Review of Research*. Eschborn, Germany, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Robinson-Pant, A. 2008. *Literacy in the World Today*. Paris, UNESCO. (Report of the Director-General of UNESCO on the Implementation of the International Plan of Action for the United Nations Literacy Decade.)
- Rocha Menocal, A. and Mulley, S. 2006. *Learning from Experience? A Review of Recipient-Government Efforts to Manage Donor Relations and Improve the Quality of Aid*. London, Overseas Development Institute. (ODI Working Paper, 268.)
- Rodrik, D. 2008. Thinking about governance. North, D., Acemoglu, D., Fukuyama, F. and Rodrik, D., *Governance, Growth and Development Decision-Making*. Washington, DC, World Bank, pp. 17–24.
- Roebuck, M. 2007. *The Relationship between Inspection and School Improvement*. Paper presented at South Asia Regional Conference on Education Quality, New Delhi, World Bank, 24–26 October.
- Rose, P. 2006. Collaborating in Education for All? Experiences of government support for non-state provision of basic education in South Asia and sub-Saharan Africa. *Public Administration and Development*, Vol. 26, No. 3, pp. 219–30.

- Rose, P. and Adelabu, M. 2007. Private sector contributions to Education for All in Nigeria. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 67–88.
- Rose, P. and Brown, T. 2004. *Political Will and Capacity for Attaining the Gender MDG*. London, UK Department for International Development.
- Rose, P. and Dyer, C. 2006. *Chronic Poverty and Education: A Review of the Literature*. Manchester, University of Manchester, School of Environment and Development, Institute for Development Policy and Management, Chronic Poverty Research Centre.
- Rouse, C. E. 1998. Schools and student achievement: more evidence from the Milwaukee Parental Choice Program. *FRBNY Economic Policy Review*, Vol. 4, No. 1, pp. 61–76.
- Rustemier, S. 2002. Inclusive education: a worldwide movement. *Inclusion Week*. <http://inclusion.uwe.ac.uk/inclusionweek/articles/worldwide.htm> (Accessed 20 August 2008.)
- Rwanda Ministry of Finance and Economic Planning. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Kigali, Ministry of Finance and Economic Planning, National Poverty Reduction Program.
- 2007. *Economic Development and Poverty Reduction Strategy, 2008–2012*. Kigali, Ministry of Finance and Economic Planning.
- Sander, W. 2008. Teacher quality and earnings. *Economics Letters*, Vol. 99, No. 2, p. 307.
- Sandström, F. M. and Bergström, F. 2005. School vouchers in practice: competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, Vol. 89, No. 2–3, pp. 351–80.
- Sapelli, C. and Vial, B. 2002. The performance of private and public schools in the Chilean voucher system. *Cuadernos de Economía*, Vol. 39, No. 118, pp. 423–54.
- Sauvageot, C. 2008. Reconstruction of the statistical information system in the Democratic Republic of the Congo. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Save the Children. 2008a. *Dubai Cares Provides Multimillion Dollar Grant for Save the Children's Sudan Education Programs*. Westport, Conn., Save the Children. <http://www.savethechildren.org/newsroom/2008/dubai-cares-grant.html> (Accessed 27 September 2008.)
- 2008b. *Last in Line, Last in School 2008: How Donors are Failing Children in Conflict-Affected Fragile States*. London, International Save the Children Alliance.
- Sawada, Y. and Ragatz, A. B. 2005. Decentralization of education, teacher behavior and outcomes. Vega, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 255–306.
- Schady, N. 2006. *Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC, World Bank. (Policy Research Working Paper, 3869.)
- Schady, N. and Araujo, M. C. 2006. *Cash Transfers, Conditions, School Enrollment and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 3. Policy Research Working Paper, 3930.)
- Schagen, I. and Shamsen, Y. 2007. *Analysis of International Data on the Impact of Private Schooling: Hyderabad, India*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research, Statistics Research and Analysis Group.
- Scheerens, J. 2004. Review of school and instructional effectiveness research. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005*.
- Schistosomiasis Control Initiative. 2008. *Schistosomiasis & NTD Control: Five Million School Children Receive Treatment on Mainland Tanzania Nov–Dec 2005*. London, Imperial College, Department of Infectious Disease Epidemiology. <http://www.schisto.org/Tanzania/SchoolchildTreatment.htm> (Accessed 27 September 2008.)
- Schnepf, S. V. 2008. *Inequality of Learning amongst Immigrant Children in Industrialised Countries*. Bonn, Germany, Institute for the Study of Labor. (Discussion Paper, 3337.)
- Schollar, E. 2006. *Integrated Education Program: Analysis of the Impact on Pupil Performance of the District Development Support Programme (DDSP)*. Research Triangle Park, NC, RTI International.
- Schuh Moore, A.-M., Destefano, J., Terway, A. and Balwanz, D. 2008. *Expanding Secondary Education for sub-Saharan Africa: Where are the Teachers?* Biennale on Education in Africa. Beyond Primary Education: Challenges and Approaches to Expanding Learning Opportunities in Africa, Maputo, Association for the Development of Education in Africa, 5–9 May.
- Schuler, S. R. 2007. Rural Bangladesh: sound policies, evolving gender norms and family strategies. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 179–203.
- Schütz, G., Ursprung, H. W. and Wößmann, L. 2005. *Education Policy and Equality of Opportunity*. Munich, Germany, CESifo. (Working Paper, 1518.)

- Schütz, G., West, M. R. and Wößmann, L. 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development. (Education Working Papers, 14.)
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. and Nores, M. 2005. *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study through Age 40*. Ypsilanti, Mich., High/Scope Press.
- Seedco. 2007. *Mayor Bloomberg and Major Philanthropic Foundations Unveil Size, Scope and Schedule of Opportunity NYC, the Nation's First-Ever Conditional Cash Transfer Program*. New York, Seedco. <http://www.seedco.org/pressreleases/newsrelease.php?id=46> (Accessed 27 September 2008.)
- Semba, R. D., de Pee, S., Sun, K., Sari, M., Akhter, N. and Bloem, M. W. 2008. Effect of parental formal education on risk of child stunting in Indonesia and Bangladesh: a cross-sectional study. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9609, pp. 322–28.
- Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. Oxford, UK, Oxford University Press.
- Senegal Government. 2002. *Poverty Reduction Strategy Paper*. Dakar, Government of the Republic of Senegal.
- 2006. *Poverty Reduction Strategy Paper II*. Dakar, Government of the Republic of Senegal.
- Serbia Statistical Office and Strategic Marketing Research Agency. 2007. *Republic of Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Belgrade, Statistical Office of the Republic of Serbia/Strategic Marketing Research Agency.
- Shekar, M. and Lee, Y.-K. 2006. *Mainstreaming Nutrition in Poverty Reduction Strategy Papers: What Does it Take? A Review of the Early Experience*. Washington, DC, World Bank. (Health, Nutrition and Population Discussion Paper.)
- Shenkut, M. K. 2005. Ethiopia: where and who are the world's illiterates? Background Paper for *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- Sherman, J. D. and Poirier, J. M. 2007. Sub-national disparities in participation in quality primary education: draft report. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*. (Through the American Institutes for Research.)
- Sherry, H. 2008. *Teachers' Voice: A Policy Research Report on Teachers' Motivation and Perceptions of their Profession in Nigeria*. London, Voluntary Service Overseas .
- Shoraku, A. 2008. Educational movement toward school-based management in East Asia: Cambodia, Indonesia and Thailand. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Siaens, C., Subbarao, K. and Wodon, Q. T. 2003. *Are Orphans Especially Vulnerable? Evidence from Rwanda*. Washington, DC, World Bank.
- Sierra Leone Statistics and UNICEF. 2007. *Sierra Leone Multiple Indicator Cluster Survey 2005, Final Report*. Freetown, Statistics Sierra Leone/UNICEF.
- Simoes, E. A. F., Cherian, T., Chow, J., Shahid-Salles, S. A., Laxminarayan, R. and John, T. J. 2006. Acute respiratory infections in children. Jamison, D. T., Breman, J. G., Measham, A. R., Alleyne, G., Claeson, M., Evans, D. B., Jha, P., Mills, A. and Musgrove, P. (eds), *Disease Control Priorities in Developing Countries*. New York/Washington, DC, Oxford University Press/World Bank, pp. 483–97.
- Sinyolo, D. 2007. *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone sub-Saharan African Countries: A Report on a Survey Conducted by Education International in the Gambia, Kenya, Lesotho, Tanzania, Uganda and Zambia*. Brussels, Education International.
- Skoufias, E. and Shapiro, J. 2006. *Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data*. Washington, DC, World Bank. (Impact Evaluation Series, 8. Policy Research Working Paper, 4036.)
- Smits, J., Huisman, J. and Kruijff, K. 2008. Home language and education in the developing world. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Soares, S., Osório, G., Soares, R., Veras, F., Medeiros, M. and Zepeda, E. 2007. *Conditional Cash Transfers in Brazil, Chile and Mexico: Impacts upon Inequality*. New York, United Nations Development Program. (International Poverty Centre Working Paper, 35.)
- Sridhar, D. 2008. Linkages between nutrition, ill-health and education. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Srivastava, P. 2006. Private schooling and mental models about girls' schooling in India. *Compare*, Vol. 36, No. 4, pp. 497–514.
- 2007. For philanthropy or profit? The management and operation of low-fee private schools in India. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 153–86.
- 2008. School choice in India: disadvantaged groups and low-fee private schools. Forsey, M., Davies, S. and Walford, G. (eds), *The Globalisation of School Choice?* Oxford, UK, Symposium Books, pp. 185–208.
- Steiner-Khamsi, G., Harris-van Keuren, C., Silova, I. and Chachkhiani, K. 2008. Decentralization and recentralization reforms: their impact on teacher salaries in the Caucasus, Central Asia and Mongolia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.

- Steiner, S. 2006. *Decentralisation in Uganda: Exploring the Constraints for Poverty Reduction*. Hamburg, Germany, German Institute of Global and Area Studies. (GIGA Working Paper, 31.)
- Strategic Partnership with Africa. 2008. *Strategic Partnership with Africa: Survey of Budget Support, 2007. Volume I – Main Findings*. Prepared for SPA Annual Plenary Meeting, Tunis, 21–22 February.
- Sumra, S. 2006. *The Living and Working Conditions of Teachers in Tanzania. A Research Report*. Dar es Salaam, HakiElimu.
- Swedish National Agency for Education. 2008. *Barn, Elever Och Personal: Riksnivå: Sveriges Officiella Statistik om Förskolverksamhet, Skolbarnomsorg, Skola Och Vuxenutbildning. Del 2*. [Official Statistics for Pre-School Activities, School-Age Childcare, Schools and Adult Education]. Stockholm, National Agency for Education. (In Swedish.)
- Swinkels, R. and Turk, C. 2006. *Explaining Ethnic Minority Poverty in Vietnam: A Summary of Recent Trends and Current Challenges*. Presented at MPI Meeting on Ethnic Minority Poverty, Hanoi, Committee for Ethnic Minorities, 28 September.
- Syrian Arab Republic Central Bureau of Statistics. 2008. *The Syrian Arab Republic Multiple Indicator Cluster Survey (MICS) 2006*. Damascus, Central Bureau of Statistics.
- Takala, T. 2008. Government and donor efforts for improved aid effectiveness in the education sector: a case study of Mozambique. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- Thailand National Statistical Office. 2006. *Thailand Multiple Indicator Cluster Survey, December 2005–February 2006, Final Report*. Bangkok, National Statistical Office.
- The Communication Initiative Network. 2002. *Speaking Up on Disability. Country: Uganda*. Victoria, BC, The Communication Initiative Network. <http://www.comminet.com/en/node/118065> (Accessed 27 September 2008.)
- The Lancet. 2008. Maternal and child undernutrition series launched. *The Lancet*, Vol. 371, No. 9608.
- Thirumurthy, H., Graff Zivin, J. and Goldstein, M. 2007. *AIDS Treatment and Intrahousehold Resource Allocations: Children's Nutrition and Schooling in Kenya*. Washington, DC, Center for Global Development. (Working Paper, 106.)
- Thuilliez, J. 2007. *Malaria and Primary Education: A Cross-Country Analysis on Primary Repetition and Completion Rates*. Paris, University of Paris 1 Pantheon-Sorbonne, Sorbonne Economics Centre/National Centre for Scientific Research. (CES Working Papers, 2007.13.)
- Tiedemann, J. 2000. Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 92, No. 1, pp. 144–51.
- Tokman Ramos, A. 2002. *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Santiago, Central Bank of Chile. (Working Papers, 147.)
- Tomasevski, K. 2006. *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Tooley, J. 2007. Could for-profit private education benefit the poor? Some a priori considerations arising from case study research in India. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 3, pp. 321–42.
- Tooley, J. and Dixon, P. 2007. Private education for low-income families: results from a global research project. Srivastava, P. and Walford, G. (eds), *Private Schooling in Less Economically Developed Countries: Asian and African Perspectives*. Oxford, UK, Symposium Books, pp. 15–40.
- Transparency International. 2005. *Stealing the Future: Corruption in the Classroom. Ten Real World Experiences*. Berlin, Transparency International.
- Tsang, M. 2002. Establishing a substantial and regularized scheme of intergovernmental grants in compulsory education. *Harvard China Review*, Vol. 3, No. 2, pp. 15–20.
- Uganda Local Government Finance Commission. 2000. *Equalisation Grant for Urban Local Governments: Analysis and Recommendations*. Kampala, Local Government Finance Commission.
- Uganda Ministry of Finance Planning and Economic Development. 2000. *Poverty Reduction Strategy Plan: Uganda Poverty Eradication Action Plan Summary and Main Objectives*. Kampala, Ministry of Finance, Planning and Economic Development.
- 2004. *Poverty Eradication Action Plan (2004/5–2007/8)*. Kampala, Ministry of Finance, Planning and Economic Development.
- UIS. 2005. *Global Education Digest 2005: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по образованию 2005: «Сравнение мировой статистики в области образования»*, Монреаль, Статистический институт ЮНЕСКО). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001403/140350r.pdf>
- 2006a. *Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по образованию 2006: «Сравнение мировой статистики в области образования»*, Монреаль, Статистический институт ЮНЕСКО). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145753r.pdf>

- 2006b. *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.
- 2007. *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics across the World*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по образованию 2007: «Сравнение мировой статистики в области образования»*, Монреаль, Статистический институт ЮНЕСКО). http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/GED2007_rus.pdf
- 2008. *Data Centre: Culture and Communication*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. <http://stats.uis.unesco.org/unesco/tableviewer/document.aspx?FileId=50> (Accessed 27 September 2008.)
- Umansky, I. 2005. A literature review of teacher quality and incentives: theory and evidence. Vegas, E. (ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC, World Bank, pp. 21–62.
- UN-HABITAT. 2006. *The State of the World's Cities Report 2006/7: The Millennium Development Goals and Urban Sustainability. 30 Years of Shaping the Habitat Agenda*. Nairobi, United Nations Human Settlements Programme.
- UN Economic Commission for Latin America and the Caribbean. 2007. *Social Panorama of Latin America 2007*. Santiago, United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean.
- UN Millennium Project. 2005a. *Taking Action: Achieving Gender Equality and Empowering Women. Achieving the Millennium Development Goals*. London, United Nations Development Programme, UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality.
- 2005b. *Towards Universal Primary Education: Investments, Incentives and Institutions*. London, United Nations Development Programme, UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality.
- UN Population Division. 2007. *World Population Prospects: The 2006 Revision Population Database*. New York, United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. (ESA/P/WP.202.)
- UNAIDS. 2008. *Report on the Global AIDS Epidemic 2008*. Geneva, Switzerland, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (UNAIDS/08.25E / JC1510E.) (Имеется русский перевод: *Доклад о глобальной эпидемии СПИДа (2008 г.)*, Женева, Швейцария, Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу). http://www.unaids.org/ru/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008/2008_Global_report.asp
- UNDP. 2006. *Human Development Report 2006. Beyond Scarcity: Power, Poverty and the Global Water Crisis*. New York, United Nations Development Programme. (Имеется русский перевод: *Доклад о глобальной эпидемии СПИДа (2008 г.)*, Женева, Швейцария, Совместная программа Организации Объединенных Наций по ВИЧ/СПИДу). http://www.unaids.org/ru/KnowledgeCentre/HIVData/GlobalReport/2008/2008_Global_report.asp
- 2007. *Human Development Report 2007/2008. Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Divided World*. New York, United Nations Development Programme. (Имеется русский перевод: *Доклад о развитии человека 2007/2008 г. «Борьба с изменениями климата: человеческая солидарность в разделенном мире»*, Нью-Йорк, Программа развития Организации Объединенных Наций). <http://www.un.org/russian/esa/hdr/global.html>
- UNDP Arab TIMSS Regional Office. 2003. *Achievements of Arab Countries that Participated in the Trends in International Mathematics and Science Study*. Amman, United Nations Development Programme, Arab TIMSS Regional Office.
- UNESCO. 1997. *International Standard Classification of Education (ISCED) 1997*. Paris, UNESCO. (BPE.98/WS/1.) (Имеется русский перевод: *Доклад о развитии человека 2007/2008 г. «Борьба с изменениями климата: человеческая солидарность в разделенном мире»*, Нью-Йорк, Программа развития Организации Объединенных Наций). <http://www.un.org/russian/esa/hdr/global.html>
- 2000. *The Dakar Framework for Action: Education for All – Meeting our Collective Commitments*. World Education Forum, Dakar, UNESCO. (Имеется русский перевод: *Дакарские рамки действий – Образование для всех: выполнение наших общих обязательств*. Всемирный форум по образованию. Дакар, ЮНЕСКО, 2000 г.).
- 2003. *EFA Global Monitoring Report 2003/4. Gender and Education for All: The Leap to Equality*. Paris, UNESCO.
- 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All: The Quality Imperative*. Paris, UNESCO. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2005 г. «Образование для всех: Императив качества»*, Париж, ЮНЕСКО, 2004 г.).
- 2005. *EFA Global Monitoring Report 2006. Education for All: Literacy for Life*. Paris, UNESCO. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2006 г. «Образование для всех: Грамотность – жизненная необходимость»*, Париж, ЮНЕСКО, 2005 г.). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639r.pdf>
- 2006. *EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. Paris, UNESCO. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2007 г. «Воспитание и образование детей младшего возраста: прочная основа»*, Париж, ЮНЕСКО, 2006 г.). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001477/147794r.pdf>

- 2007a. *EFA Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: Will We Make It?* Paris, UNESCO/Oxford University Press. (Имеется русский перевод: *Всемирный доклад по мониторингу ОДВ за 2008 г. «Образование для всех к 2015 году: Добьемся ли мы успеха?»*, Париж, ЮНЕСКО, 2007 г.). <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001547/154743r.pdf>
- 2007b. *Supporting HIV-Positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report. 30 November–1 December 2006*. Nairobi, UNESCO.
- UNESCO-IBE. 2007. Recent estimates of intended instructional time over the first nine years of schooling (prepared by Massimo Amadio). Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2008*.
- 2008a. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Arab States. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008b. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central and Eastern Europe. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008c. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Central Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008d. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: East Asia and the Pacific. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008e. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: Latin America and the Caribbean. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008f. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: North America and Western Europe. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008g. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: South and West Asia. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- 2008h. A compilation of background information about educational legislation, governance, management and financing structures and processes: sub-Saharan Africa. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2009*.
- UNESCO-IIEP. 2006. Review of national education planning documents in 45 countries. Background paper for the *EFA Global Monitoring Report 2006*.
- UNESCO-OREALC. 2008. *Los Aprendizajes de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* [Student Achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study]. Santiago, UNESCO Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education. (In Spanish.)
- UNESCO-UNEVOC/UIS. 2006. *Participation in Formal Technical and Vocational Education and Training Programmes Worldwide. An Initial Statistical Study*. Bonn, Germany/Montreal, Que, UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training/UNESCO Institute for Statistics.
- UNICEF. 2007. *The State of the World's Children 2008: Child Survival*. New York, UNICEF.
- 2008. *At a Glance: United Arab Emirates: UNICEF and Dubai Cares Support Quality Education to Break the Cycle of Poverty*. New York, UNICEF. http://www.unicef.org/infobycountry/uae_42888.html (Accessed 27 September 2008.)
- UNICEF and Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics. 2007. *Kazakhstan Multiple Indicator Cluster Survey 2006: Final Report*. Astana, UNICEF Kazakhstan/Agency of the Republic of Kazakhstan on Statistics. (Имеется русский перевод: Казахстан - Мультииндикаторное кластерное обследование 2006 : Итоговый доклад, Астана, ЮНИСЕФ в Республике Казахстан, Агентство Республики Казахстан по статистике, 2007 г.). http://www.childinfo.org/mics/mics3/archives/kazakhstan/survey0/data/Reports/MICS3_Kazakhstan_FinalReport_2006_Rus.pdf
- UNICEF and State Statistical Committee of the Republic of Uzbekistan. 2007. *Uzbekistan Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Tashkent, UNICEF.
- United Nations. 2006. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, United Nations. (Adopted by the Sixty-First Session Item 67 [b]. Human Rights Questions: Human Rights Questions, Including Alternative Approaches for Improving the Effective Enjoyment of Human Rights and Fundamental Freedoms.) (Имеется русский перевод: *Конвенция о правах инвалидов*, A/RES/61/106, 2006 г.). <http://www.un.org/russian/disabilities/convention/disabilitiesconv.pdf>
- United Republic of Tanzania Government. 2000. *Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP)*. Dar es Salaam, Government of the United Republic of Tanzania.
- 2005. *National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP)*. Dar es Salaam, Government of the United Republic of Tanzania.
- United Republic of Tanzania Ministry of Education and Vocational Training. 2007. *Basic Education Statistics in Tanzania (BEST) 2003–2007 National Data*. Dar es Salaam, Ministry of Education and Vocational Training.

- United Republic of Tanzania Research and Analysis Working Group. 2007. *Poverty and Human Development Report (PHDR) 2007*. Dar es Salaam, Ministry of Planning, Economy and Empowerment, Research and Analysis Working Group, MKUKUTA Monitoring System.
- United Republic of Tanzania Vice President's Office. 2005. *National Strategy for Growth and Reduction of Poverty (NSGRP)*. Dar es Salaam, Vice President's Office.
- US Department of Education, National Center for Education Statistics. 2007. *The Condition of Education 2007*. Washington, DC, Government Printing Office. (NCES 2007-064.)
- US Social Security Administration. 2006. *Social Security Programs Throughout the World: Europe, 2006*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11801.)
- 2007a. *Social Security Programs Throughout the World: Africa, 2007*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11803.)
- 2007b. *Social Security Programs Throughout the World: Asia and the Pacific, 2006*. Washington, DC, Office of Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11802.)
- 2008. *Social Security Programs Throughout the World: The Americas, 2007*. Washington, DC, Office of Retirement and Disability Policy, Office of Research, Evaluation and Statistics. (SSA Publication, 13-11804.)
- Vachon, P. 2007. Country case studies: Burkina Faso. Background paper for *EFA global Monitoring Report 2008*.
- van der Berg, S. and Louw, M. 2007. *Lessons Learnt from SACMEQ II: South African Student Performance in Regional Context*. Metieland, South Africa, University of Stellenbosch, Department of Economics and Bureau for Economic Research. (Working paper, 16/07.)
- Vandemoortele, J. and Delamonica, E. 2000. The 'education vaccine' against HIV. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 6–13.
- Vaux, T., Smith, A. and Subba, S. 2006. *Education for All – Nepal: Review From a Conflict Perspective*. London, International Alert.
- Vegas, E. and De Laat, J. 2003. *Do Differences in Teacher Contracts Affect Student Performance? Evidence from Togo*. Washington, DC, World Bank.
- Vegas, E. and Petrow, J. 2007. *Raising Student Learning in Latin America: The Challenge for the 21st Century*. Washington, DC, World Bank.
- Viet Nam General Statistics Office. 2006. *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*. Hanoi, General Statistics Office.
- Viet Nam Government. 2003. *The Comprehensive Poverty Reduction and Growth Strategy*. Hanoi, Government of the Socialist Republic of Vietnam.
- 2006. *The Five Year Socio-Economic Development Plan 2006–2010*. Hanoi, Government of the Socialist Republic of Vietnam.
- VSO. 2007. *Teachers Speak Out: A Policy Research Report on Teachers' Motivation and Perceptions of their Profession in the Gambia*. London, Voluntary Service Overseas.
- Wang, Y. 2004. *Governance of Basic Education: Service Provision and Quality Assurance in China*. Washington, DC, World Bank.
- Ward, M., Penny, A. and Read, T. 2006. *Education Reform in Uganda – 1997 to 2004. Reflections on Policy, Partnership, Strategy and Implementation*. London, UK Department for International Development. (Researching the Issues, 60.)
- Watkins, K. 2004. Private education and 'Education For All' – or how not to construct an evidence-based argument: a reply to Tooley. *Economic Affairs*, Vol. 24, No. 4, pp. 8–11.
- Wedgwood, R. 2007. Education and poverty reduction in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, Vol. 27, No. 4, pp. 383–96.
- WHO. 2008. *World Health Statistics 2008*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- WHO, UNICEF, UNFPA and World Bank. 2007. *Maternal Mortality in 2005: Estimates Developed by WHO, UNICEF, UNFPA and the World Bank*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.
- William and Flora Hewlett Foundation. 2006. *Gates and Hewlett Foundations Join to Improve the Quality of Education in Developing Nations*. Menlo Park, Calif., William and Flora Hewlett Foundation. <http://www.hewlett.org/Programs/GlobalAffairs/News/Gates+and+Hewlett+Foundations+Join+to+Improve+the+Quality+of+Education+in+Developing+Nations.htm> (Accessed 27 September 2008.)
- 2007. *The Hewlett and Gates Foundations Award \$9 million to Pratham's Read India Campaign*. Santa Clara, Calif., William and Flora Hewlett Foundation. <http://www.pratham.org/documents/Pratham%20Hewlett%20Gates%20Grant%20Release%20Final%20July%205%202007.pdf> (Accessed 27 September 2008.)
- Willms, J. D. 2006. *Learning Divides: Ten Key Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics. (UIS Working Paper, 5.)

- Winkler, D. 2005. *Public Expenditure Tracking in Education*. Washington, DC, USAID/Academy for Educational Development, EQUIP2: Educational Policy, Systems Development and Management. (Policy Brief.)
- Winters, M. A. and Greene, J. P. 2007. *Second Year Evaluation of the Systemic Effects of the DC Voucher Program*. Fayetteville, Ark., University of Arkansas. (School Choice Demonstration Project.)
- Wodon, Q. T., Tsimpo, C., Backiny-Yetna, P., Joseph, G., Adoho, F. and Coulombe, H. 2008. *Measuring the Potential Impact of Higher Food Prices on Poverty: Summary Evidence from West and Central Africa*. Washington, DC, World Bank. (Mimeo.)
- World Bank. 2002. *User Fees in Primary Education*. Washington, DC, World Bank. (Mimeo, review draft.)
- 2003. *World Development Report 2004: Making Services Work For Poor People*. Washington, DC, World Bank/Oxford University Press.
- 2004. *Books, Buildings and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington, DC, World Bank, Operation Evaluation Department.
- 2005a. *Cambodia – Public Expenditure Tracking Survey (PETS) in Primary Education*. Washington, DC, World Bank, East Asia and Pacific Region, Human Development Sector Unit. (Human Development Sector Reports, 34911-KH.)
- 2005b. *Education Sector Strategy Update. Achieving Education For All, Broadening Our Perspective, Maximizing Our Effectiveness*. Washington, DC, World Bank. (Final Draft. Copyedited version of document presented to the Board of Directors on 7 November 2005.)
- 2005c. *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington, DC, World Bank. (Имеется русский перевод: «Расширение возможностей и развитие способностей молодежи. Новые задачи среднего образования», Всемирный банк). http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expanding_opportunities_secondary_Russian.pdf
- 2005d. *Going to School/Going to Work: A Report on Child Labor and EFA in World Bank Projects and Policy Documents. Third Roundtable on Child Labor and Education for All (EFA)*, Beijing, Global Task Force on Child Labour and Education, 28 November.
- 2005e. *Implementation Completion Report (IDA-35700 TF-50588) on a Credit in the Amount of SDR 119.1 Million (US\$150 Equivalent) and a Grant in the Amount of US\$50 Million to the United Republic of Tanzania for the Primary Education Development Program*. Washington, DC, World Bank, Africa Region, Human Development, Country Department. (32071.)
- 2005f. *Project Appraisal Document Vietnam. Targeted Budget Support for National Education for All Plan Implementation Program*. Washington, DC, World Bank.
- 2005g. *World Development Report 2006: Equity and Development*. Washington, DC, World Bank. (Имеется русский перевод: *Доклад о мировом развитии 2006: «Справедливость и развитие»*, Всемирный банк). http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2006/08/10/000160016_20060810171513/Rendered/PDF/3220415777035500WDR020060Russian.pdf
- 2006a. *Bolivia. Basic Education in Bolivia: Challenges for 2006–2010*. Washington, DC, World Bank; Latin America and the Caribbean Region; Bolivia, Ecuador, Peru and Venezuela Country Management Unit; Human Development Department. (35073-BO.)
- 2006b. *Repositioning Nutrition as Central to Development: A Strategy for Large-Scale Action. Overview*. Washington, DC, World Bank. (Directions in Development.)
- 2007a. *Chile: Institutional Design for an Effective Education Quality Assurance*. Washington, DC, World Bank; Latin America and the Caribbean Regional Office; Argentina, Chile, Paraguay and Uruguay Country Management Unit; Human Development. (39830-CL.)
- 2007b. *Ethiopia: Enhancing Human Development Outcomes through Decentralized Service Delivery*. Washington, DC, World Bank, AFTH3, Human Development Department, Africa Region. (32 675-ET.)
- 2007c. *Pakistan. Social Protection in Pakistan: Managing Household Risks and Vulnerability*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, South Asia Region. (35472-PK.)
- 2007d. *Project Paper on a Proposed Additional Financing (Grant) in the Amount of SDR 38.7 Million (US\$60,0 Million Equivalent) to Nepal for the Education For All Project*, World Bank, Human Development Unit, South Asia Regional Office. (41346-NP.)
- 2007e. *What Do We Know About School-Based Management?* Washington, DC, World Bank, Education, Human Development Network.
- 2007f. *What Is School-Based Management?* Washington, DC, World Bank, Education, Human Development Network.
- 2008a. *Addressing the Food Crisis: The Need for Rapid and Coordinated Action. Group of Eight: Meeting of Finance Ministers*, Osaka, Japan, World Bank, 13–14 June.

- 2008b. *Educational Attainment*. Washington, DC, World Bank. <http://www.worldbank.org/research/projects/edattain/> (Accessed 27 September 2008.)
 - 2008c. *FYR Macedonia: Public Expenditure Review*. Washington, DC, World Bank, Poverty Reduction and Economic Management Unit, Europe and Central Asia Region. (42155-MK.)
 - 2008d. *MENA Development Report. The Road Not Travelled: Education Reform in the Middle East and North Africa*. Washington, DC, World Bank.
 - 2008e. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 1: Executive Summary*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region. (42418-NG.)
 - 2008f. *Nigeria: A Review of the Costs and Financing of Public Education. Volume 2: Main Report*. Washington, DC, World Bank, Human Development Unit, Africa Region. (42418-NG.)
 - 2008g. *World Development Indicators*. Washington, DC, World Bank.
- World Bank and IMF. 2005. *2005 PRS Review: Balancing Accountabilities and Scaling Up Results*. Washington, DC, World Bank/International Monetary Fund.
- World Vision. 2007. *Education's Missing Millions: Including Disabled Children in Education through EFA FTI Processes and National Sector Plans. Main report of Study Findings*. Milton Keynes, UK, World Vision.
- Wößmann, L. 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, Vol. 65, No. 2, pp. 117–70.
- 2006. *Public-Private Partnerships and Schooling Outcomes across Countries*. Paper prepared for the conference Mobilizing the Private Sector for Public Education, Cambridge, Mass., Harvard University, Kennedy School of Government, Program on Education Policy and Governance/World Bank, 5–6 October.
- Wu, K. B., Goldschmidt, P., Boscardin, C. K. and Azam, M. 2007. Girls in India: poverty, location and social disparities. Lewis, M. and Lockheed, M. (eds), *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington, DC, Center for Global Development, pp. 119–43.
- Wyse, D., McCreery, E. and Torrance, H. 2008. *The Trajectory and Impact of National Reform: Curriculum and Assessment in English Primary Schools*. Cambridge, UK, University of Cambridge. (Interim Reports. The Primary Review. Research Survey, 3/2.)
- Yoshikawa, H., McCartney, K., Myers, R., Bub, K. L., Lugo-Gil, J., Ramos, M. A. and Knaul, F. 2007. *Early Childhood Education in Mexico: Expansion, Quality Improvement and Curricular Reform*. Florence, Italy, UNICEF Innocenti Research Centre. (Innocenti Working Paper, IWP-2007-03.)
- Young, M. E. and Richardson, L. M. (eds). 2007. *Early Child Development from Measurement to Action: A Priority for Growth and Equity*. Washington, DC, World Bank, Children and Youth Unit, Human Development Network.
- Zambia Government. 2006. *Fifth National Development Plan 2006–2010*. Lusaka, Government of the Republic of Zambia.
- Zambia Ministry of Finance and National Planning. 2002. *Zambia Poverty Reduction Strategy Paper 2002–2004*. Lusaka, Ministry of Finance and National Planning.
- Zhang, Y., Postlethwaite, T. N. and Grisay, A. 2008. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicators (WEI) Cross-National Study*. Montreal, Que, UNESCO Institute for Statistics.
- Zimmer, R., Gill, B., Razquin, P., Booker, K. and Lockwood III, J. R. 2007. *State and Local Implementation of the No Child Left Behind Act. Volume 1 – Title I School Choice, Supplemental Educational Services, and Student Achievement*. Washington, DC, US Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

Список сокращений

АзБР	Азиатский банк развития
АзФР	Азиатский фонд развития
АфФР	Африканский фонд развития
АКДС	Вакцина против дифтерии, коклюша и столбняка
АРУ	Ассоциация родителей и учителей
БКН	Брутто-коэффициент набора
БКО	Брутто-коэффициент охвата образованием
ВВП	Валовой внутренний продукт
ВИЧ/СПИД	Вирус иммунодефицита человека/синдром приобретенного иммунодефицита
ВНД	Валовой национальный доход
ВНП	Валовой национальный продукт
ВОДМ	Воспитание и образование детей младшего возраста
ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения
ВППО	Всемирный проект по показателям образования
Г-8	«Группа восьми» (Германия, Италия, Канада, Российская Федерация, Соединенное Королевство, Соединенные Штаты и Япония, а также представители ЕС)
ГОИ	Гендерно-ориентированный индекс ОДВ
ДССН	Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты
ДФИД	Департамент международного развития (Соединенное Королевство)
ЕК	Европейская комиссия
ЕС	Европейский союз
ИГП	Индекс гендерного паритета
ИЕА	Международная ассоциация по оценке школьной успеваемости
ИКТ	Информационные и коммуникационные технологии
ИНЕЕ	Межучрежденческая сеть по вопросам образования в чрезвычайных ситуациях
ИНОГД	Индекс неравенства в области ОДВ для групп с различными уровнями дохода
ИРО	Индекс развития образования для всех
ИУП	Инициатива ускоренного продвижения (ОДВ)
ИЮОЖ	Институт ЮНЕСКО по обучению на протяжении всей жизни
КОНФЕМЕН	Конференция министров образования франкоязычных стран
КПР	Комитет по оказанию помощи в целях развития (ОЭСР)
ЛАМП	Программа по мониторингу и оценке грамотности
ЛЛЕСЕ	Латиноамериканская лаборатория по оценке качества образования
МАР	Международная ассоциация развития (Всемирный банк)
МБП	Международное бюро просвещения (ЮНЕСКО)
МБР	Межамериканский банк развития
МВФ	Международный валютный фонд
МИКС	Обзор кластеров множественных показателей (ЮНИСЕФ)
МИПО	Международный институт планирования образования (МИПО)
МОМС	Министерство по вопросам образования, молодежи и спорта (Камбоджа)
МОТ	Международная организация труда
МСКО	Международная стандартная классификация образования
НКН	Нетто-коэффициент набора
НКО	Нетто-коэффициент охвата образованием
НКП	Нетто-коэффициент посещаемости
НПО	Неправительственная организация
НРС	Наименее развитые страны

О-9	Инициатива в области образования девяти многонаселенных стран (Бангладеш, Бразилия, Египет, Индия, Индонезия, Китай, Мексика, Нигерия, Пакистан)
ООГР	Обследование по отслеживанию государственных расходов
ОДВ	Образование для всех
ОНКО	Общий нетто-коэффициент охвата начальным образованием
ОНООН	Отдел народонаселения Организации Объединенных Наций
ООН	Организация Объединенных Наций
ООН-ХАБИТАТ	Программа Организации Объединенных Наций по населенным пунктам
ОПР	Официальная помощь в целях развития
ОРЕАЛК	Региональное бюро ЮНЕСКО в странах Латинской Америки и Карибского бассейна
ОСП	Общесекторальный подход
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития
ПАСЕК	Программа КОНФЕМЕН по анализу систем образования во франкоязычных странах
ПЕК	Программа качественных школ (Мексика)
ПИРЛС	Исследование, посвященное развитию навыков чтения
ПМОУ	Программа по международной оценке успеваемости учащихся
ПНОО	Программа начального образования для округов (Индия)
ППС	Паритет покупательной способности
ПРЕАЛ	Программа по развитию образовательной реформы в Латинской Америке и Карибском бассейне
ПРОГЕКО	Программа по общинному образованию в Гондурасе (Гондурас)
ПРООН	Программа развития Организации Объединенных Наций
ПРСО	Программа развития сектора образования (Эфиопия)
РЦУ	Ресурсный центр для учителей
САКМЕК	Консорциум по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки
СЕРСЕ	Второе региональное сравнительное и аналитическое исследование
СИМЕКАЛ	Система измерения и оценки качества образования (Боливия)
СИЮ	Статистический институт ЮНЕСКО
SSS	Sarva Shiksha Abhiyan (программа по обеспечению всеобщего начального образования) (Индия)
СУУ	Соотношение числа учащихся и числа учителей
ТИМСС	Исследование международных тенденций в области изучения математических и естественно-научных дисциплин
ТМУ	Территория местного управления (Нигерия)
ТПОП	Техническое и профессиональное образование и подготовка
ФУНДЕБ	Фонд поддержки и развития базового образования и улучшения положения работников образования (Бразилия) (бывший ФУНДЕФ)
ФУНДЕСКОЛА	Фонд укрепления школ (Бразилия)
ФУНДЕФ	Фонд поддержки и развития фундаментального образования и улучшения положения учителей (Бразилия) (переименован в ФУНДЕБ в 2007 г.)
ЦФРА	Целевой фонд реконструкции Афганистана
ЦРТ	Цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия
ЭДЮКО	Программа развития образования с участием общин (Сальвадор)
ЭМИС	Информационная система управления образованием
ЮНЕВОК	Международный центр ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию и подготовке
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций
ЮНФПА	Фонд Организации Объединенных Наций в области народонаселения
ЮНЭЙДС	Объединенная программа ООН по ВИЧ/СПИДу
ЮСЭЙД	Агентство международного развития США

Указатель

Настоящий указатель составлен в словесном порядке и охватывает главы с 1 по 5. Номера страниц, выделенные *курсивом*, относятся к диаграммам и таблицам; номера страниц, приводимые **полужирным шрифтом**, – к вставкам; если номер страницы выделен **полужирным курсивом**, то он относится к диаграмме или таблице, размещенной внутри вставки. Буква «с» после номера страницы означает информацию, изложенную в сноске. Буква «к» указывает на информацию, содержащуюся на карте. Цифра, наложенная на номер страницы, например, 133-2, означает количество упоминаний данной темы на этой странице. Определения терминов можно найти в Глоссарии; дополнительную информацию по странам можно найти в Статистическом приложении.

Аа

- Абсентеизм**
учеников 97, 181, 194, **211**
учителей 140-3, 141, 180, 194, 195, 203, **203**, 205, 206, 210, 274, 276-2
- Австралия**
донор помощи на цели образования 246, 255, 256, 268
расходы на образование 156, 158, 255
диспропорции 133с
управление на базе школы 180
начальное образование 72
оценки успеваемости 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
высшее образование 87
- Австрия**
донор помощи на цели образования 246, 255-2, 256, 271
расходы на образование 157, 158
диспропорции 133с
доначальное образование 63
успеваемость 131
показатели в области научно-естественной грамотности 128
учителя 140
- Азербайджан**
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
расходы на образование 156, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118с, 118
доначальное образование 62
начальное образование 72, 138
отставание в росте детей 56
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 138
- Азиатский банк развития** 255, 255, 257, 257, 276
- Азия**
см. также Центральная Азия; Восточная Азия; Южная и Западная Азия; отдельные страны
экономически активные дети 95
расходы на образование 165
неравенство 95
- Албания**
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
доначальное образование 63
начальное образование 73
- Алжир**
грамотность взрослых 110, 110, 143
ИРО 143

- помощь на цели образования 259
расходы на образование 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
учителя 138
- Альянс ГАВИ** 52
- Америка**
см. отдельные страны; Латинская Америка; Северная Америка; Соединенные Штаты Америки
Американский доклад о человеческом развитии 66
- Анемия**
см. Дефицит железа; Гельминты 53, 56, 96-2, 227
- Ангилья**
начальное образование 85
учителя 138
- Ангола**
экономически активные дети 95
расходы на образование 156, 157
отставание в росте детей 55, 56
уязвимое государство 142с
- Андорра**
начальное образование 85
учителя 138
- Антивирусная терапия** 52, 98
- Арабские государства**
см. также отдельные страны
грамотность взрослых 110-2
ИРО 142, 143
расходы на образование 68
гендерный паритет/гендерные диспропорции 112, 114, 117, 123, недоедание 55, 56
отставание в росте детей 56
доначальное образование 61, 61, 62
начальное образование 67, 69
среднее образование 100, 102, 117
успеваемость 127, 128
учителя 138
высшее образование 106, 117
ТПОП 102
грамотность молодежи 111
- Аргентина**
экономически активные дети 95
децентрализация 172
ИРО 144-2
расходы на образование 157, 158, 160
эффективность 161
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 119, 124с
успеваемость 124с
учебники 136
качество образования 135с, 136
навыки чтения 131
отставание в росте детей 56
дошкольное (доначальное) образование 60, 63
начальное образование 85, 130
показатели в области естественно-научной грамотности 124, 128, 129
среднее образование 119
социально-профессиональный статус 135
учителя 141
- Армения**
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
успеваемость по математическим дисциплинам 124
доначальное образование 62
начальное образование 82, 142с
успеваемость 131
среднее образование 103, 103
учителя 202
- Аруба**
ИРО 144-2
начальное образование 85
учителя 138

- Афганистан**
грамотность взрослых 110, 111с
доноры и их помощь 271
уязвимое государство 142с, 208, 208, 270
разработка стратегий образования 230
управление образованием, проекты 274, 275
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 116с, 117-2, 119, 230
доначальное образование 62
ДССН 230
учителя 138, **208**, 208
высшее образование 119
- Африка**
см. также отдельные страны; Северная Африка; Страны Африки к югу от Сахары; Западная Африка
расходы на образование 160, 160с, 185
грамотность 112
успеваемость по математическим дисциплинам 124
оценки успеваемости 212
качество образования 42
высшее образование 257
- Африканский банк развития** 76, 255, 255, 257, 257
- Африканский союз** 58

Бб

- Багамские Острова**
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
начальное образование 73, 85
учителя 138, 138, 140
- Базовое образование**
см. также Среднее образование, первый этап; Дошкольное образование; Начальное образование; Всеобщее начальное образование
доступ 35, 100, 106, 107, 107с, 109, 114, 123, 179, 200
продолжительность 80
дополнительное финансирование 35, 153, 168, 244
помощь на цели образования 245, 247, **248**, 248, 249, 267, 268, 285-286
обязательства и распределение помощи 247, 251, 256, 259, 263, 265
доноры помощи на цели образования 254, 255, **255**, 256, 257, 258, 259, 270-271, 273, 285
страны с низкими уровнями доходов 242, 254, 258
уязвимые страны 253
и дети, не охваченные школьным образованием 251-252, 252, 253
и охват начальным образованием 253
поддержка проектов 275-276
пропорции помощи на цели образования **248**, 250, 252
общесекторальный подход 264
доля общей помощи на цели образования 200, 247, **248**, 248, 249, 249, 250, 250, 253
определение 100с, 101
успеваемость 34
охват
см. также Охват образованием 49
- Базовые навыки**
см. Грамотность; Умение считать
- Бангладеш**
грамотность взрослых 110, 110, 111, 111с
дороговой уход 40
смертность детей 39, 52, 53, 54, **57**
борьба с коррупцией 152, **163**
ИРО 144, 144
помощь на цели образования 252-4, 252
расходы на образование 154, 155, 157, **159**, **163**
политика в области образования **163**, 226
проекты в области образования и их управление 276
ИНОГД 145

- гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 118, **121**, 121, 122, **122**, 223, 245
- неравенство 33, 104, 145, 159
- проблемы питания 227
- неформальное образование 107
- политика и образование 236
- дети, не охваченные школьным образованием 74, 75, 79, 79, 143
- доначальное образование 62, 64, 65
- начальное образование 72, 85, 86, 87, 88, 89, 89, 90, 93, 94, 122, **124**, 159, **163**
- среднее образование 104, 104, 121, 122, 245
- отставание в росте детей 40, 41, 56
- учителя 136с, 138, 139-2, 209, 226
- вакцинация 39
- Барбадос**
- расходы на образование 157
- начальное образование 73, 85
- Бахрейн**
- ИРО 144, 144
- результаты обучения 129с
- изучение математических дисциплин 124
- отставание в росте детей 56
- доначальное образование 62
- начальное образование 72, 85
- среднее образование 100, 100с, 102
- Бедные страны**
- см. Развивающиеся страны; Наименее развитые страны; Страны с низкими уровнями дохода
- Беларусь**
- расходы на образование 157, 158
- неравенство 157
- начальное образование 138, 142с
- отставание в росте детей 56
- учителя 138
- Белая книга по вопросам политики в сфере оказания помощи (Соединенное Королевство) (2006 г.) 273
- Белиз**
- экономически активные дети 95
- ИРО 144, 144
- грамотность взрослых 143
- отставание в росте детей 56
- расходы на образование 157, 159
- доначальное образование 63
- начальное образование 73, 85
- учителя 138
- Бенин**
- грамотность взрослых 111с
- дородовой уход 40
- смертность детей 53, 54
- расходы на образование 156, 157, 159
- ИНОГД 145, 145-2
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 117, 118, 118, 122
- отставание в росте детей 56
- неравенство 159
- отсев 93
- дети, не охваченные школьным образованием 90
- доначальное образование 62
- начальное образование 69, 72, 75, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 105, 105, 122, 138
- среднее образование 82, 104, 104, 105, 105, 117, 122
- отставание в росте детей 55
- учителя 138, 141
- Берег Слоновой Кости**
- см. Кот-д'Ивуар
- Беременность**
- дородовой уход 39, 40, 40
- плохое питание в период беременности 55
- Бермудские Острова**
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
- начальное образование 85
- учителя 138
- Беспризорные дети** 229
- Библиотеки** 135, 135, 136, 275
- доступ 233
- Бихар**, бюджетная поддержка штата и образовательной политики (Индия) 274, 276
- Благосостояние домохозяйств** и доступность частного образования 193-195, 195, 196-197, 197, 198, 198, 225, 284
- и здоровье 54, 54, 54
- и ВОДМ 59-60, 60, 63-64, 64
- и питание 58
- и детский труд 95-96
- и возможность получения образования 74, 81-82, 88, 88-89, 89, 89с, 91, 92-93, 94, 95-96, 105, 120
- индикатор ИНОГД 144-145
- и проблемы языка 93
- и гендерное равенство 105, 121, 122-123
- и неравенство в финансировании 70
- и грамотность 112
- и успеваемость 132
- и некачественное образование 195, 197, 198
- и участие в работе школы 70, 185, 195
- Ближний Восток**
- см. также Арабские государства; отдельные страны; Израиль; Исламская Республика Иран
- смертность детей 53
- расходы на образование 165
- грамотность взрослых 112
- среднее образование 102
- Богатство**
- см. Благосостояние домохозяйств
- Богатые страны**
- см. Развитые страны; Европейский Союз; отдельные страны; ОЭСР; США
- Болгария**
- ИРО 144, 144
- расходы на образование 158
- доначальное образование 63
- начальное образование 73
- успеваемость 131
- показатели естественно-научной грамотности 128
- Боливарианская Республика Венесуэла**
- см. Венесуэла, Боливарианская Республика
- Боливия**
- дородовой уход 40
- экономически активные дети 95
- смертность детей 38, 39, 53, 54, 54
- дети-инвалиды 99
- ИРО 144, 144
- помощь на цели образования 253-2
- расходы на образование 147, 159
- ИНОГД 145
- здоровье и питание 58, 61
- неравенство 89, 106, 159
- языковые сложности 106, 133
- оценки успеваемости 133
- СИМЕКАЛ 215
- доначальное образование 62, 63
- начальное образование 73, 85, 94, 159, 253
- ДССН 232
- управление на базе школы 180
- отставание в росте детей 41, 56
- учителя 139
- вакцинация 39
- Босния и Герцеговина**
- экономически активные дети 95
- доначальное образование 65
- Ботсвана**
- расходы на образование 157, 158
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с, 118
- оценки успеваемости 127, 212
- отставание в росте детей 56
- доначальное образование 62
- начальное образование 72, 85, 87
- Бразилия**
- грамотность взрослых 110
- модели расходования денежных средств 166, 173, 175
- обусловленное перечисление средств 282
- экономически активные дети 95
- коррупция 161
- помощь на цели образования 257
- расходы на образование 157, 159, 159
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
- диспропорции (неравенство) 63, 106, 135, 135с, 207
- оценка успеваемости 34, 124с, 129, 129, 134
- второгодничество 61
- отставание в росте детей 56
- успеваемость в области математики 34, 134
- дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 79, 79
- доначальное образование 63, 63
- начальное образование 73, 85, 116, 159
- денежные пособия 231, 232
- школьные гранты 183
- показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
- учителя 136с, 207
- высшее образование 106
- Британские Виргинские Острова**
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
- начальное образование 73, 116
- учителя 138, 140
- Бруней-Даруссалам**
- доначальное образование 62
- начальное образование 85
- учителя 138, 140
- Брутто-коэффициент набора** 67, 67
- Брутто-коэффициент охвата образованием** 61 и гендерные диспропорции 116, 119, 120, 121
- доначальное образование 61, 62
- начальное образование 69, 80с, 116, 176, 199
- среднее образование 101, 102, 119, 120
- высшее образование 106, 121
- Буркина-Фасо**
- грамотность взрослых 111с
- дородовой уход 40
- смертность детей 39, 53, 54
- участие организаций гражданского общества 235
- ИРО 143
- помощь на цели образования 268
- общесекторальные программы 271
- выбор и конкуренция 188
- расходы на образование 157, 159
- ИНОГД 145, 145-3
- охват образованием 253, 253
- второгодничество 83
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 119, 121, 122, 123
- посещаемость 92, 104
- управление 268
- неравенство/диспропорции 33, 89, 89, 90
- оценки успеваемости 124с
- неформальное образование 108
- дети, не охваченные школьным образованием 73, 75, 77, 78, 79, 90
- доначальное образование 62
- начальное образование 72, 82, 85, 86, 88, 122, 159
- документы, направленные на сокращение масштабов нищеты 222с
- среднее образование 101, 104, 122
- отставание в росте детей 41, 56
- учителя 137, 138
- вакцинация 39
- Бурунди**
- отмена платы за обучение в школе 236
- грамотность взрослых 111с
- экономически активные дети 95
- дети-инвалиды 99
- расходы на образование 156, 157, 159
- проекты в области образования и управление ими 274, 275
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118

отставание в росте детей 55, 56
 дети, не охваченные школьным образованием 77, 77
 второгодничество 81
 доначальное образование 62
 начальное образование 84, 85, 85, 86, 86, 87, 159

Бутан
 грамотность взрослых 111с
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 118
 доначальное образование 62
 начальное образование 72, 85
 учителя 138, 140

Бывшая югославская Республика Македония
 расходы на образование 165, 166
 неравенство/диспропорции 65, 130, 165
 доначальное образование 63, 65
 начальное образование 73
 успеваемость 130

Вв

Вакцинация 38, 39, 41, 52, 57, 58, 59-2, 96, 97
Валовой коэффициент набора, начальное образование 67
Валовой национальный доход (ВНД) 245
 и процентное соотношение 246
 и расходы на образование 246
Валовой национальный продукт (ВНП)
 и расходы на образование 70, 128с, 154-155, 155, 155с, 156, 157, 160с, 172, 244
 и зарплата учителей 202

Вануату
 расходы на образование 156
 уязвимое государство 142с
 доначальное образование 62
 начальное образование 72

Введение двухсменного обучения для улучшения доступа к образованию 75

Венгрия
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 157, 158
 результаты обучения/успеваемость 129, 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140

Венесуэла, Боливарианская Республика
 ИРО 144, 144
 помощь на цели образования 257
 расходы на образование 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 130
 доначальное образование 63
 начальное образование 73, 85, 130
 среднее образование 101с

Вирус человеческого иммунодефицита см. ВИЧ/СПИД

Временные расходы на обучение студентов как помощь на цели образования 259

ВИЧ/СПИД
 влияние образования 41
 улучшение доступа к лекарствам 52, 98
 стратегии ДССН 226, 227-228, 228, 238, 239
 влияние на посещаемость 97-98
 влияние на учителей 140-141

Влияние наличия образования у матери 38-39, 39, 39, 40, 40, 41, 41, 42, 71 и участие родителей 186

ВНО
 см. Всеобщее начальное образование

Вовлечение родителей и общин в управление школами 148, 150, 152, 178-180, 183, 184-186, 186, 187

ВОДМ
 см. Воспитание и образование детей младшего возраста

Водоснабжение и санитария, доля в общей помощи 210

Возможности образования и экономического роста 34-38
 и здоровье 38-42
 неравенство 31-34, 31, 32, 33, 85-87, 87, 93-94, 94, 95-96, 106
 и социальное равенство 28-29

Вооруженные конфликты см. Конфликты

Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ) (Цель ОДВ) см. также Дошкольное образование 50-52, 61-65, 65, 66, 281
 и необходимые требования 61
 здоровье и питание 51-52
 важность для равенства 59, 60, 64
 участие 59-61,
 программы для детей младше 3 лет 59-60, 65
 продвижение к цели 63, 281
 ДССН 223, 238, 239
 доля помощи на цели образования 62, 62, 63
 воздействие программ социальной защиты 60

Восточная Азия и Тихий океан см. также отдельные страны
 грамотность взрослых 109, 110-2, 111
 смертность детей 53
 децентрализация 172, 182
 ИРО 142, 143
 расходы на образование 155, 156, 156-157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 114, 115, 116, 117
 управление на базе школы 181-182
 дети школьного возраста 68, 68
 дети, не охваченные школьным образованием 76, 76-77
 доначальное образование 61, 62
 начальное образование 67, 69, 72, 84, 85, 116, 117
 среднее образование 101, 102-2, 102-3, 118, 119
 социально-экономическая среда 132
 учителя 125, 136с, 137, 137
 высшее образование 106

Восточная Африка
 дети, не охваченные школьным образованием 231

Восточная Европа см. Центральная и Восточная Европа; отдельные страны

Всемирная конференция по образованию в Жомтьене 28, 48

Всемирная продовольственная программа донор помощи на цели образования 244

Всемирный банк 102с, 155с, 156с, 160, 164, 166с, 224, 268
 донор помощи на цели образования 163, 180, 248с, 254, 266
 программы и проекты в области образования 104с, 160, 160с, 180, 265
 стратегии управления 193, 273-274, 275-276
 гранты, ссуды, кредиты 199, 244, 257

Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 30, 109, 187, 247

Всемирный форум по образованию в Дакаре 28

Всеобщее начальное образование (ВНО) (Цель ОДВ) см. также Начальное образование
 препятствия 55, 94-98
 индикатор ИРО 142-145
 цель ОДВ 29, 30, 48-49
 фокус ДССН 222, 223, 227, 282
 Цель в области развития, сформулированная в Декларации тысячелетия 30, 50
 прогресс к 35, 49, 67-69, 70, 71, 74, 253
 успешное достижение 80, 91
 необходимые учителя 137, 204, 207, 267
 тенденции 78, 84, 247, 285

Встреча «Группы восьми» на высшем уровне в Гленгилзе 242, 245, 246, 247, 285

Встреча на высшем уровне в Нью-Йорке (сентябрь 2008 г.) 29-30

Второгодничество 80-83, 208

и гендерные диспропорции 117
 и тестирование, результаты которого имеют решающее значение 213
 и влияние дошкольного образования 60
 и малярия 97
 начальные школы 83, 83, 103, 215
 и управление на базе школы 181
 средние школы 103

Выбор 178-200
 провайдера образования 178, 187-191, 192-194, 197
 и неравенство 179, 187
 для родителей 178, 187, 194, 195, 197
 и конкуренция 190-191, 191, 195, 197, 199-200
 влияние на успеваемость 188-190, 190, 194

Высшее образование см. также Последнее образование
 помощь 254, 259, 259
 охват 31, 36, 86-87, 106, 106
 расходы на 106
 гендерный паритет 114, 115, 117-118, 119, 124
 влияние доноров 254, 259, 259, 267, 286
 переход к 35-36, 86-87

Вьетнам
 грамотность взрослых 112
 дородовой уход 40
 экономически активные дети 95
 смертность детей 39, 53, 54
 децентрализация 169-170
 ИНОГД 145
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 122
 неравенство 36
 оценки успеваемости 214, 215
 ОДВ 250
 дети, не охваченные школьным образованием 90, 92
 доначальное (дошкольное) образование 64, 65
 начальное образование 89, 89, 122
 ДССН 222с, 224
 среднее образование 104, 122
 учителя 138
 вакцинация 39

Гг

Габон
 отставание в росте детей 56
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с

Гаити
 дородовой уход 40
 смертность детей 39
 проекты в области образования и их управление 274, 275
 ИНОГД 145
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 122
 уязвимое государство 142с
 дети, не охваченные школьным образованием 90
 начальное образование 120с, 122
 среднее образование 104, 122
 отставание в росте детей 41
 вакцинация 39

Гайана
 экономически активные дети 95
 расходы на образование 159

Гамбия
 грамотность взрослых 112
 экономически активные дети 95
 расходы на образование 156
 проекты в области образования и их управление 274, 275
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 119
 уязвимое государство 142с
 дети, не охваченные школьным образованием 77

доначальное образование 62, 65
ДССН 222с

Гана
отмена платы за обучение 96
грамотность взрослых 111с
экономически активные дети 95
детская смертность 38, 53
помощь на цели образования 244, 253, 256
расходы на образование 156, 157, 159, 270
ИНОГД 145
охват образованием 194
гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116с
неравенство 33, 104
оценки успеваемости 34, 130, 212
второгодничество 82
отставание в росте детей 56
неформальное образование 108
дети, не охваченные школьным образованием 74, 77, 79, 90
доначальное образование 62, 62
начальное образование 88, 89, 89, 92, 103, 120с, 168
частное образование 196
ДССН 222с, 224
школьные гранты 167, 168, 168
среднее образование 103, 104, 104
учителя 137, 139, 140, 141

Гватемала
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
расходы на образование 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
неравенство 33, 122
языковые трудности 133
оценка успеваемости 124с, 129, 133, 133с
второгодничество 81
грамотность 127
отставание в росте детей 55
дети, не охваченные школьным образованием 90
доначальное образование 62с, 63
начальное образование 84, 86, 93, 135, 155
среднее образование 101с
учителя 140
снабжение учебниками 166

Гвинея
грамотность взрослых 111с, 112с
смертность детей 39
помощь на цели образования 253, 253
расходы на образование 156
ИНОГД 145
охват 101с
гендерный паритет/гендерные диспропорции 77, 116, 117, 118, 118, 119, 122
неравенство 121
второгодничество 83, 117
оценки успеваемости 135
дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 90
доначальное образование 52, 72
начальное образование 82, 83, 87, 89, 122
ДССН 222с
среднее образование 82, 122
учителя 203
высшее образование 119

Гвинея-Бисау
грамотность взрослых 112с
экономически активные дети 95
уязвимое государство 142с
доначальное образование 65

Гендерное равенство 29, 38, 40, 117, 123, 142, 226
Гендерные диспропорции 50
Гендерные предубеждения 77-78, 125
Гендерные стереотипы, отношение учителей 125
Гендерный паритет /гендерные диспропорции (Цель ОДВ)
доступ к образованию 30, 38
грамотность взрослых 109, 112

индикатор ИРО 142-143
женщины на рынке труда 37
женщины-учителя 125, 125, 239
дети, не охваченные школьным образованием 38, 76, 77-78
продвижение к цели ОДВ 29-30, 50, 114, 123, 142, 152, 219
учебники 125
успеваемость 124
начальное образование 94, 114, 115, 116, 117
среднее образование 100, 114, 115, 117-118, 118, 119, 119, 120, 121
высшее образование 114, 115, 117, 119, 121
в различных странах 119, 122

Географическое неравенство 68, 121, 171
дети, не охваченные школьным образованием 64, 73, 73, 75, 76
дошкольное образование 61, 61
начальное образование 69, 74
частное образование 197
учителя 139
стратегии ДССН 229, 235

Германия
донор помощи на цели образования 246, 254-255, 258, 259, 286
расходы на образование 157, 158, 159
иммигранты 132-133, 133с
грамотность 129
оценки результатов обучения 129, 130
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140

Герцеговина
см. Босния и Герцеговина

Глобальное изменение климата 29, 43
Глобальный финансовый кризис 30
Глобальный фонд по борьбе со СПИДом, туберкулезом и малярией 52

Гондурас
дороговой уход 40
экономически активные дети 95
смертность детей 39
помощь на цели образования 269
проекты в области образования и их управление 275
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
участие общин 274
второгодничество 81
доначальное образование 63
начальное образование 82
программы социальной защиты 231
отставание в росте детей 41, 59
учителя 140

Гонконг, Китай
навыки чтения 129с
иммигранты 133с

Городские районы
охват образованием 122, 194, 199
неравенство 53, 64, 145-2, 239, 239с
недорогое частное образование 196-197, 197
грамотность 112
посещаемость дошкольных учреждений 58, 64, 64, 65, 65
посещаемость начальной школы 92, 93, 94
качество преподавания 134, 135, 201
учителя 139, 201, 206, 207

Государственная политика, важность для образования 87-89, 103-104, 116, 132

Государственные расходы 66, 70, 70, 91, 154-155, 155, 156, 156, 157, 157, 158, 158, 159, 159, 160

Грамотность
см. также Грамотность взрослых; Грамотность молодежи
необходимость помощи 29
гендерные различия 33, 109
и доходы домохозяйств 35
и маргинализированные (отчужденные) группы 110, 112
начальное образование 126, 247

Грамотность взрослых (Цель ОДВ) 29, 107, 109, 109, 111, 111-112, 142
см. также Грамотность среди молодежи
благоприятные условия и барьеры 126, 132, 160, 165, 247

индикатор ИРО 142-143
гендерные диспропорции 109, 123
неравенство внутри отдельных стран 111-112, 113
уровни грамотности 35, 110-111, 111, 113, 113с
продвижение к достижению (грамотности взрослых) 109, 160, 248
проекты 108
ДССН 221, 223, 239, 239с
и успех информационных кампаний 108
женщины 41, 107, 110, 112, 246

Грамотность молодежи 109, 111

Гренада
расходы на образование 157, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
доначальное образование 53
начальное образование 159

Гренадины
см. Сент-Винсент и Гренадины

Греция
донор помощи на цели образования 246, 246, 254, 255, 255, 256, 271
расходы на образование 156, 158
доначальное образование 63
начальное образование 131
успеваемость 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140

Грузия
расходы на образование 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 119
доначальное образование 62
начальное образование 130, 142с
успеваемость 130
«Группа восьми» 242, 245, 247, 250, 259
Группа высокого уровня по ОДВ 260

Дд

Дальнейшее образование
см. Послесреднее образование; Высшее образование

Дакарские рамки действий
см. также Цели ОДВ и помощь на цели образования
равенство 87, 91
стремление выровнять возможности 87, 91
Цели ОДВ 49-50, 107
принципы управления 126, 149-151, 179, 184, 232, 261, 282
продвижение к целям 49, 50, 67, 78, 100, 142, 232, 245, 247, 258, 262, 278, 281
обязательства 70, 153, 177, 219, 242-243, 258-260, 283, 285-286
соотношение с ЦРТ 45, 49, 100, 114
необходимость устранения неравенства 44, 219, 279
цели 45, 114

Дания
донор помощи на цели образования 246, 246, 254-2, 255, 255, 256, 265, 271-2
расходы на образование 157, 158
иммигранты 133с
оценка успеваемости 129, 131, 188
начальное образование 73, 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
высшее образование 87

Двусторонние доноры помощи на цели образования
помощь на цели образования 245, 254-255, 256, 256-2, 257, 264

- обязательства и распределение помощи 256, 256-2, 257, 259, 264, 273, 286
не входящие в КПР 257
- Двухдневные занятия для улучшения доступа к образованию 75
- Девочки
см. также Женщины 57, 67
доступ к образованию 76-77, 78, 226
влияние факторов, усугубляющих обездоленность 83, 119-120, 121, 122, 122-123, 196, 226
программы гендерного равенства 91, 114, 121, 123, 168, 236, 245, 280
не охваченные школьным образованием 76-77, 78, 226
успеваемость 123-125
начальное образование 94, 115, 115, 118, 230, 245
посещаемость 77, 94, 122
второгодничество 117
среднее образование 115, 118, 118с, 119, 120, 245
доля доучившихся до 5 класса 118
высшее образование 115, 119, 121
- Дегельментизация
см. также Паразитические глисты 97
- Демографические изменения в населении школьного возраста 68-2, 111, 188
- Демократическая Республика Конго
грамотность взрослых 110
ИРО 142с
проекты в области образования и его управление 274, 275
восстановление после конфликта 75, 76
дети, не охваченные школьным образованием 77, 78, 79-80
начальное образование 82, 82
второгодничество 83
ДССН 230, 230-231
- Демократия и образование 236
- Департамент международного развития (ДФИД) (Соединенное Королевство) 266, 273, 276
- Десятилетний план образования ПРОДЕК (Мали) 265-2
- Десятилетние меморандумы (Соединенное Королевство) 269
- Дети до 3-х лет, обеспеченность ВОДМ 51
- Дети до 5 лет
см. также ВОДМ; Начальное образование
показатели смертности 39, 40-41, 42, 52-53, 53, 54, 54, 245
- Дети-иммигранты 132-133, 133с, 229
- Дети-инвалиды 71, 77, 94, 98-99, 99, 99, 167, 228-229
- Дети, не охваченные школьным образованием см. также Отсев; Посещаемость и детский труд 95
и помощь на цели образования 244-245, 251-252, 252, 253
и расходы на образование 154
и цели ОДВ 251-252
гендерные диспропорции 76, 77, 77-78
географические различия 71, 73, 73, 76-77, 139, 154
влияние международных оценок успеваемости 123-125, 130
стратегии ДССН 238
уменьшение/увеличение количества 29, 49, 71, 74, 75, 76
дети-инвалиды 228
тенденции 78-80, 79, 284
- Дети, поступившие в 1 класс начальной школы см. также Брутто-коэффициент охвата 67
- Детский труд 93, 94-95, 95, 95с, 96, 231, 232
программы сокращения 60, 96, 232, 282
- Дефицит витамина А 55, 57
Дефицит железа 55-56, 57
Дефицит йода 55-56, 57, 96
Дефицит микроэлементов 51, 53, 57, 96
- Децентрализация
воздействие на образование 23, 152-153, 283
- последствия для налогов на образование 150, 169, 170-171, 171, 172, 174, 283
и равенство 152, 171, 173, 174, 176, 283-284
и управление 150-151, 169, 170-172, 175-177, 224-225, 273-274
роль правительств 152, 153, 169, 177
- Джибути
помощь на цели образования 257
расходы на образование 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118
дети, не охваченные школьным образованием 77
отставание в росте детей 56
дона начальное образование 62
начальное образование 69, 72
среднее образование 100, 118
учителя 138, 139, 140
- Дискриминация 37, 106, 109, 125, 167, 204
- Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты (ДССН) 220-237
слабая взаимосвязь с повесткой дня по ОДВ 223
консультации гражданского общества 234-236
дети-инвалиды 228-229
проблемы сотрудничества 219
недостаточное питание детей 227
отсутствие вопросов образования в межсекторальных подходах 225-226
проблемы этнических меньшинств 229-230, 229
стратегии по обеспечению справедливости 224, 225-226
проблемы в области определения целей 223
вопросы гендерного равенства 226
стратегии ликвидации неравенства 238-239
ВИЧ/СПИД 227-228, 228
и реформа управления 224-225
программы социальной защиты 220, 231-232
интересы заинтересованных сторон, глава 232-233
определение приоритетов 236-237
- Долгосрочный план по развитию базового образования (Мьянма) 138
- «Домашняя грамотность» 132
- Доминика
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
дона начальное образование 63
начальное образование 73, 85
учителя 138, 140
- Доминиканская Республика
экономически активные дети 95
смертность детей 39, 53, 53
ИРО 143, 144, 144
помощь на цели образования 253, 253
расходы на образование 159
ИНОГД 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 118, 122
оценки успеваемости/результаты обучения 124, 124с, 127, 129, 133с
второгодничество 83
дети, не охваченные школьным образованием 90
дона начальное образование 63, 65
начальное образование 73, 81, 82, 85, 89, 122
среднее образование 82, 104, 122
отставание в росте детей 41
учителя 138, 140
вакцинация 39
- Дона начальное образование
см. Воспитание и образование детей младшего возраста; Дошкольное образование; Образование детей в возрасте до 3 лет
- Доноры
помощь на цели образования 71, 243-247, 245, 262
и наращивание потенциала 222
- обязательства в предоставлении помощи и ее распределение 63, 254-257
невыполнение обязательств 48, 70, 242-243, 245-248, 248, 248
использование национальных систем менеджмента 70, 266-267, 268
координация 269-272
недостаточно эффективное использование помощи 253, 254-255, 255, 260-261
влияние управления 243, 260-261, 275-276
важность ДССН 221-222, 236
необходимость увеличения помощи на цели образования 272-273
необходимость увеличения равенства 28
обязательства перед Каталитическим фондом 256
взаимоотношения с правительствами см. Управление потоками помощи 268-269
поддержка управления на базе школы 179
и секторальные планы 71, 243-244, 263-264, 265, 267-268, 269-271
влияние на высшее образование 258-259, 259
- Доступ к образованию
см. также Охват образованием; Нищета; Всеобщее начальное образование (ВНО)
доступ к квалифицированным учителям 152-154, 206-209
базовое образование 100, 106, 107, 109, 198, 254
мальчики 77, 114, 123
и коррупция 162
ученики-инвалиды 99, 99
воспитание и образование детей младшего возраста и равенство 49, 50-51, 59, 60, 60, 61-63, 64, 64, 66, 66
и финансирование образования 167, 196, 283
гендерное неравенство 29, 33, 77, 114, 116, 117, 123, 198, 226
и помощь на цели образования 244-254
девочки 67, 76, 77, 114, 123, 226
и образование взрослых 113
расширение доступа к образованию 67, 69-70, 70, 74, 75, 91, 244
и частный сектор 193-194, 196
и ДССН 223-232
дошкольные учреждения 61, 64, 66, 66
дона начальное образование 61-62, 63-64
и здоровье детей 54
начальное образование 61, 67, 77, 233
и качество 67, 274
и неграмотность 110-112
и успеваемость 123
и экономический рост 35
ответственность правительств 179, 199, 201
влияние управления 159, 178, 216
сельские районы 93, 246
и расходы школ 246
среднее образование 29, 36, 100-103, 223
последнее образование 29
высшее образование 36, 100
женщины 41, 107, 114, 246
- Дошкольное образование
см. также Воспитание и образование детей младшего возраста
доступ 49, 50-51, 61
охват 62-64, 64
польза 60, 66, 83
планирование 184
диспропорции 62-63, 64, 65, 66
посещаемость 63-64

Ее

Еврокомиссия
см. Европейская Комиссия

Европа
см. Центральная и Восточная Европа;
отдельные страны; Северная Америка и
Западная Европа

Европейская Комиссия
см. также Европейский Совет

донор помощи на цели образования 250, 254,
255, 255, 257, 257, 269, 271

поддержка секторальных программ 265, **266**
и вопросы управления 269, 271, 273

Европейский совет 245, 246, 259, 271

Египет
грамотность взрослых 110, 110, 143
дороговой уход 40
смертность детей 39
ИРО 143
гендерный паритет/гендерные
диспропорции 116
оценки успеваемости 127-128, 129с, **190**
учителя 136с
доначальное образование 62, **64, 64, 64**
начальное образование 72, **82, 82, 85**
среднее образование 82
отставание в росте детей 41
безработные 37

ЕК см. Еврокомиссия

ЕС см. Европейский совет

Естественно-научная грамотность 43-44
гендерные различия (в области естественных
наук) 124
показатели 34, **126, 128, 128с, 129, 130, 132, 133**

Жж

Женщины
см. также Девочки; Матери

доступ к образованию 78, 94, 124

заработная плата 35, 37

здоровье 38, 39-41, 55, **57**

работа 36-37, 226-227
и ВИЧ/СПИД 98

грамотность 33, 34, 107, 109, 110, 112, 114,
116, 239, 246

высшее образование 119

как преподаватели 125, 125, 206, 226, 238,
239, 275

Жизненные навыки (Цель ОДВ) 29, 33-34, 35, 42,
51, 61, 107, 107с, 108, 247
и экономический рост 37-38, 72, 100, 107,
107с, 108, 223

проекты и программы 223, **248, 248, 275-276**

Зз

Заболевания
см. также Здоровье и питание детей;
Программы, нацеленные на улучшение
здоровья; ВИЧ/СПИД

Завершение школьного образования 33, 36, 67-
68, 80-88, 93, 95, 100-102, 102с, 102, 103, 104,
106, 111, 114, 122, 247, 253

рост показателей 37, 49, **75, 76, 77, 161, 181,**
223, 244
и малярия 97
и дошкольное образование **60**

начальная школа 67-68, **70, 80, 84, 86, 86-87,**
87, 87с, 100, 101, 122, 161, 168, 223

Закон США «Ни один ребенок не должен быть
отстающим» (2001 г.) 213-214, **214**

Замбия
отмена платы за школьное обучение 69, 166,
244
расходы на образование 156, **156, 157, 159**
грамотность взрослых 111с, 143
экономически активные дети 95

смертность детей 39, 53, 54, 54
дети-инвалиды 99

ИРО 144, 144

помощь на цели образования 244, 251, 252-4,
253, 253-2 265-2, 271-2

ИНОГД 145

анализ условий обучения 215

гендерный паритет/гендерные
диспропорции 116, 116, 118, 119, 122

неравенство 33, 33

оценки успеваемости 34

образовательная инфраструктура 135

навыки чтения 127

второгодничество 83

показатели в области математики 124

неформальное образование 108

дети, не охваченные школьным
образованием 75, 90, 251

начальное образование 69, 72, 82, 85, 86, 89,
92, 122

ДССН 222с

среднее образование 82, 104, 104, 122

отставание в росте детей 41, 56

зарплата учителей 156

учителя **137, 141**

Замужество и его влияние на девочек 83, 123

Занзибар
см. также Объединенная Республика Танзания

гендерный паритет/гендерные
диспропорции 124

оценки результатов обучения 215

успеваемость по математическим
дисциплинам 124

Западная Африка
учителя 209

Западная Европа
см. отдельные страны; Северная Америка и
Западная Европа

Заработная плата учителей 156

Здоровье
см. Дороговой уход; Здоровье и питание
детей; Программы, нацеленные на
улучшение здоровья; ВИЧ/СПИД

Здоровье и питание детей 29, 39, 49-50, 51-52,
55-57, **57, 58, 59, 70, 91, 91-92, 93, 229, 231,**
281, 282

см. также Программы, нацеленные на
улучшение здоровья; Недостаточное
питание

воздействие образования 38-41, 54, 55-57

программы **58, 59, 61, 64, 96-98, 121, 221, 223,**
226, 227, 231-232, **234, 239**

влияние политики социальной защиты **58,**
91, 231-232, 234

Зимбабве
экономически активные дети 95

смертность детей 39

ИНОГД 145, 145

гендерный паритет/гендерные
диспропорции 116с, 122

анализ условий обучения 215

ДССН 215

второгодничество 83

дети, не охваченные школьным
образованием 90

начальное образование 72, 82, 83, 122

среднее образование 82, 104, 122

вакцинация 39

Ии

ИГП
см. Индекс гендерного паритета

Изменения климата 29, 43-44

Израиль
расходы на образование 157, 158

начальное образование 73

среднее образование 102с

неравенство 158

успеваемость 131

показатели в области естественно-научной
грамотности 128

Иммигранты
см. также Мигранты 229

успеваемость 132-133, 133с

Инвалидность
финансирование 167

инклюзивное образование 98-99, **99, 228-229**
и посещаемость школы 98-99, **99**

Инвестиционная программа подсектора по
базовому образованию (Замбия) 265

Инвестиционные программы 265, 275, 276-2

Инвестиционные проекты 263

Индекс гендерного паритета (ИГП) 112, 114-123,
116, 117, 118, 120, **121**

начальное образование **70, 71, 115, 121, 122**

среднее образование 115, 118, 119, 120, **121, 122**

высшее образование 115, 119, 121

грамотность взрослых 111

Индекс неравенства в области ОДВ по группам с
различными уровнями доходов (ИНОГД)
144-145, 145с, 145

Индекс человеческого развития (ИЧР) **66**

Индия
грамотность взрослых 110, 110, 111, 111с, 112

дороговой уход 40

бюджетная поддержка 154-155, 274, 276

смертность детей 39, **57**

дети-инвалиды 98, 99

ИРО 143

помощь на цели образования 257, 271

расходы на образование 154-155, 157, 159

образование и демократия 42

ИНОГД 145, 145

охват 77, 92

гендерный паритет/гендерные
диспропорции 77, 115, 116, 122, 122, 196

программы в области образования и их
управление 264-266, **266, 271**

здоровье и питание 56, **57, 57, 96**

неравенство/диспропорции 32, 33, 36, 89, 89,
92-93, 122

оценки успеваемости 127, 130

инфраструктура образования 135-2, 135с, 136

грамотность 34, 127

недостаточное питание 56, **57**

умение считать 127

дети, не охваченные школьным образованием
75, 77, 77, 79, 79, 89, 92

участие родителей 186, **186**

доначальное образование **60, 62**

начальное образование 82, 82, 83, 85, 88, 89,
105, 115, 116, 122

частное образование 194-195, **195, 196, 197**

среднее образование 104, 105, 105, 122

отставание в росте детей 41, 56

второгодничество 83, 83

стимулирование учителей 209-211, **211**

учителя 125, 136с, **137, 139, 140, 203, 204, 205,**
208

вакцинация 39

Индонезия
грамотность взрослых 110, 110

дороговой уход 40

смертность детей 39, 53, 54

расходы на образование 165, 165, 172

коррупция 162, 162-163

школьная программа 182

децентрализация 172

дети-инвалиды 98, 99

проекты в области образования и их
управление 274, 275

ИНОГД 145, 145

гендерный паритет/гендерные
диспропорции 94, 116, 118, 122

неравенство 36, 104, 106, 130

успеваемость 130

неформальное образование 106

дети, не охваченные школьным
образованием 90, 92

доначальное образование 62

начальное образование 85, 86, 88, 89, 91, 94, 116, 122
 оценки успеваемости 129-2, 129, 129с, 130, 130
 отставание в росте детей 40
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129-2
 среднее образование 104, 122
 высшее образование 106
 учителя 137
 вакцинация 39

Инициатива ускоренного продвижения к целям ОДВ (ИУП) 226, 228-2, 248, 250, 255, 255, 256, 256, 259, 269, 270, 271, 286

Инклюзивное образование 98, 99, 108, 176, 177, 228-229

Инспектирование школ 216-217

ИНОГД
 см. Индекс неравенства в области ОДВ по группам с различными уровнями доходов

Инфекционные заболевания 29, 52-53, 55-56, 96-97, 141, 228, 245

Информационные кампании против коррупции 162-163

Информация, улучшение сбора данных в целях планирования 76

Информированность об экологических проблемах и успеваемость в области естественно-научных дисциплин 43-44

Испания
 донор помощи на цели образования 246, 246, 255, 255, 256, 256, 271
 расходы на образование 157, 158
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 начальное образование 131
 успеваемость 131
 учителя 140

Иордания
 дородовой уход 40
 смертность детей 39
 расходы на образование 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 124
 оценки успеваемости 124
 показатели в области математики 124
 дошкольное образование 62, 72
 начальное образование 85
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
 отставание в росте детей 41

Ирак
 экономически активные дети 95
 ИРО 144-2
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 117-2, 118
 дети, не охваченные школьным образованием 75, 79
 дошкольное образование 62, 72
 начальное образование 85, 86
 среднее образование 117

Иран
 см. Исламская Республика Иран

Исламская Республика Иран
 грамотность взрослых 110, 110
 расходы на образование 157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 116с
 навыки чтения 129с
 отставание в росте детей 56с
 дети, не охваченные школьным образованием 75
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 130, 159
 успеваемость 130
 среднее образование 101
 учителя 136с, 140

Исландия
 расходы на образование 158
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 124

показатели в области математики 124
 начальное образование 158
 оценки успеваемости 124, 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 высшее образование 87

Италия
 расходы на образование 157, 158, 159
 донор помощи на цели образования 246, 246, 255с, 256с
 навыки чтения 129с
 ИРО 144, 144
 начальное образование 158
 оценки успеваемости 129с, 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140

ИУП
 см. Инициатива ускоренного продвижения ИЧР
 см. Индекс человеческого развития

Ий

Йемен
 грамотность взрослых 125
 экономически активные дети 95
 ИРО 143, 144, 144
 помощь на цели образования 253, 253, 256
 снижение доходов 58
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 77, 77, 79, 79, 116, 117, 118, 118, 125, 143
 прогресс в увеличении НКО 69
 охват 125
 дети, не охваченные школьным образованием 75, 85
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 143

Кк

Кабо-Верде
 расходы на образование 157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 85, 116
 учителя 138, 140

Казахстан
 расходы на образование 156
 дошкольное образование 62, 65, 65с

Кайкос Острова
 см. Теркс и Кайкос Острова

Каймановы Острова
 начальное образование 138
 учителя 138, 140

Камбоджа
 дородовой уход 40
 экономически активные дети 95
 смертность детей 39
 дети-инвалиды 99
 охват 84, 85, 101с
 ИРО 143
 помощь на цели образования 244, 267
 расходы на образование 156
 ИНОГД 145, 145
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 122
 ВИЧ/СПИД 228, 228
 неравенство 60, 93
 грамотность, навыки чтения 111с, 127, 132с
 отсеб 80, 81, 208
 участие родителей 104
 дошкольное образование 60, 62
 начальное образование 72, 80, 81, 82, 82, 83, 85, 86, 89, 90, 92, 92, 105, 120с, 122
 ДССН 222с, 224

среднее образование 82, 104, 105, 105, 118, 118, 122
 учителя 138, 140, 203, 207, 207
 вакцинация 39

Камерун
 отмена платы за школьное образование 96
 дородовой уход 40
 экономически активные дети 95
 смертность детей 39, 53, 54
 расходы на образование 156, 157, 159
 ИНОГД 145
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118с, 122, 124с
 неравенство 91, 95, 159
 второгородничество 81, 83
 дети, не охваченные школьным образованием 90
 дошкольное образование 62
 начальное образование 82, 83, 83, 89, 116, 122, 159
 среднее образование 82, 104, 122
 отставание в росте детей 41
 учителя 138, 141, 204, 204
 вакцинация 39

Канада
 грамотность взрослых 113
 донор помощи на цели образования 246, 254, 255, 256, 258, 258, 268-2
 расходы на образование 157
 иммигранты 132, 133с
 управление на базе школы 180
 дошкольное образование 63
 успеваемость 131, 133с
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
 высшее образование 86, 87

Карибского бассейна страны
 см. также отдельные страны; Латинская Америка и страны Карибского бассейна
 грамотность взрослых 109, 110, 111
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 119
 дети, не охваченные школьным образованием 73
 дошкольное образование 61
 начальное образование 67, 69
 среднее образование 101, 102
 высшее образование 106, 119
 учителя 137
 ТПОП 101, 102
 грамотность молодежи (подростков) 111

Кастовая система 57, 60, 69, 70, 71, 121, 126с, 167, 245, 283, 287
 и контрактные учителя 205, 205, 206
 влияние на девочек 122, 196
 и низкооплачиваемое частное образование 195
 воздействие на вовлечение родителей 185-186

Каталитический фонд 254, 256-257, 259, 270, 271, 286
 см. также Инициатива ускоренного продвижения (ИУП)

Катар
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 85
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129с
 среднее образование 101
 учителя 138, 140

Качество образования 29, 33, 49, 126-144
 влияние учителей, работающих по контракту 139-140, 203, 203, 204, 205, 205
 недостатки 64, 74, 83, 96, 126-127, 148, 151
 и экономический рост 35-37, 158
 индикатор ИРО 143
 финансирование 153-177
 показатели 129

- и эффективность расходов на образование 74, 75, 77, 106, 134, 153, 159-161, 162, 179, 257, 260-261, 267, 271
- как императив 49, 123
- влияние тестирования, имеющего решающее значение 213-214, 214
- и воздействие на человеческий капитал 35
- программы повышения 184, 186, 187, 211, 216, 275-276
- улучшение доступа 67, 178, 274
- ответственность правительств 179, 187
- измерение 61, 87, 179, 283
- равенство/неравенство 33-34, 59, 106, 134, 135, 139, 153, 171, 190, 215, 220
- мониторинг 124, 125, 126, 126, 129, 130, 201, 211, 283
- дошкольное образование 74, 281
- в частных школах 179, 187-188, 190, 192-193, 194-195, 195, 196-199, 199, 284
- и демократия 42-43
- и ДССН 221-226, 226, 236
- оценка 194-196, 199-201, 214-217, 218, 283
- продвижение к 33, 91, 244
- влияние школьной организации и инфраструктуры 49, 87, 91
- учителя 49, 136-139, 152, 154, 211, 284-285
- Квазирыночная реформа 178
- Квалифицированные учителя 99, 139, 148, 152, 199, 201, 294, 204-205, 205, 283-284
- Квалификация см. Квалифицированные учителя
- Кения
- отмена платы за обучение 69, 96, 236, 244, 244
- дородовой уход 40
- экономически активные дети 95, 96
- смертность детей 39, 53, 54
- участие гражданского общества 235
- грамотность взрослых 143
- ИРО 143
- помощь на цели образования 244, 244, 250, 251-252, 252, 256
- расходы на образование 154, 156, 157, 159
- проекты в области образования и их управление 229, 274, 276
- ИНОГД 145, 145
- охват образованием 69, 72, 84
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 36, 115, 116, 116с, 118с, 122
- здоровье и питание 96-97
- ВИЧ/СПИД 97-98, 140
- оценки успеваемости 124, 214
- инфраструктура 135, 214
- навыки чтения 127
- второгодничество 83, 213-2
- показатели в области математики 124
- неформальное образование 108
- дети, не охваченные школьным образованием 74, 75, 77, 78, 79, 90, 91, 250, 251-252
- доначальное образование 62, 62
- начальное образование 72, 82, 83, 85, 89, 122, 159
- частное образование 194, 197, 197
- ДССН 228, 229, 229
- школьные гранты 167
- среднее образование 82, 94, 122
- отставание в росте детей 41
- ресурсные центры для учителей 208-2
- учителя 137, 138, 140, 210
- Кипр
- ИРО 144, 144
- расходы на образование 157
- доначальное образование 63
- начальное образование 73
- среднее образование 102с
- учителя 140
- Кирибати
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
- доначальное образование 62
- уязвимое государство 142с
- Китай
- грамотность взрослых 110-2, 110с, 110
- децентрализация 171, 171-172
- донор помощи на цели образования 257
- расходы на образование 159, 165
- неравенство 171
- дети, не охваченные школьным образованием 74, 79
- доначальное образование 62
- учителя 136с, 137, 203
- Книги, доступ 132, 135, 136, 158, 163
- Когнитивное развитие
- воздействие недостаточного питания 40-41, 49, 51, 55-57, 57, 58, 61, 96
- Колумбия
- дородовой уход 40
- экономически активные дети 95
- смертность детей 39, 53, 54
- компенсационное финансирование 173
- децентрализация 170-171
- дети-инвалиды 99
- помощь на цели образования 257
- расходы на образование 157, 158
- проекты в области образования 274, 275
- ИНОГД 145, 145
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 94, 106, 122, 124с
- неравенство 94, 95, 130, 158
- оценка успеваемости 124с, 129
- успеваемость в математике 124
- дети, не охваченные школьным образованием 90, 91, 94
- доначальное образование 63, 63
- начальное образование 73, 82, 83, 89, 105, 105, 122, 130
- второгодничество 83
- показатели в области естественно-научной грамотности 128
- среднее образование 82, 104, 105, 120с, 122
- отставание в росте детей 41
- учителя 140
- Комиссия Европейского союза см. Еврокомиссия
- Комитет по оказанию помощи в целях развития Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР-КПР) 245, 245с, 248, 250, 250, 253, 255, 257, 261-262, 268, 270, 270с, 271 см. также Двусторонние доноры; Многосторонние доноры
- Коммерческие кредиты на цели образования 257, 257, 258
- Коморские Острова
- экономически активные дети 95
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118с, 118
- неравенство 116
- доначальное образование 62
- уязвимое государство 142с
- среднее образование 118с
- Компенсационное финансирование см. также Школьные гранты 167, 173
- Комплексная программа в области образования (Южная Африка) 217с
- Комплексный проект по содействию развитию ребенка (Боливия) 58
- Конвенция МОТ о минимальном трудоспособном возрасте (1973 г.) 95с
- Конвенция о правах инвалидов (2006 г.) 98, 99, 228
- Конго
- дородовой уход 40
- экономически активные дети 95
- смертность детей 39
- расходы на образование 156, 157, 158, 159
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116
- уязвимое государство 142с
- дети, не охваченные школьным образованием 77, 154
- доначальное образование 62
- начальное образование 157
- отставание в росте детей 41
- учителя 137, 138, 140
- Конго, Демократическая Республика см. Демократическая Республика Конго
- Конкуренция 152, 178-201, 212, 284
- в обеспечении образования 179, 182, 187-190, 190, 191, 191, 192-193, 197, 197, 198-199, 200, 212, 284
- в реформе управления 152, 178-179, 212
- в управлении на базе школы 178
- Консорциум по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК) 124
- Контекст
- выбор в образовании и конкуренция 187-199
- и реформа школьного управления 178-179
- Конфликты см. также Уязвимые государства
- воздействие на планирование обучения 74-75, 134
- стратегии ССН 226, 230-231, 235, 238-239, 270
- Корпорация «Вызов тысячелетия» (США) 269
- Координация работы доноров 269-271
- Корейская Народно-Демократическая Республика
- отставание в росте детей 56
- начальное образование 85
- Корея см. Корейская Народно-Демократическая Республика
- Коррупция 148-149, 153, 160-164, 164, 165, 177, 209, 244, 260, 262, 267, 273, 276
- Корь 52, 53
- Коста-Рика
- расходы на образование 157, 158
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 124с
- навыки чтения 131
- отставание в росте детей 56
- успехи в математике 124с
- доначальное образование 62с, 63
- начальное образование 101с
- оценки обучения 129, 131
- учителя 138, 140
- Кот-д'Ивуар
- грамотность взрослых 111с, 112с
- экономически активные дети 95
- ИНОГД 145
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 122, 124с
- диспропорции 64, 65, 89, 89-90, 90
- оценки успеваемости 124с
- уязвимое государство 142с
- доначальное образование 62, 65
- начальное образование 89, 90, 122
- среднее образование 104, 122
- учителя 141
- Кочевые племена и их проблемы в ДССН (Кения) 229
- КПР см. Комитет по оказанию помощи в целях развития Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР-КПР); см. также Двусторонние доноры; Многосторонние доноры
- Кризисные ситуации см. Конфликты; Уязвимые государства
- Критические периоды времени см. также Конфликты и социальные программы 231-232
- влияние на учебные часы 134, 208
- Куба
- ИРО 144, 144
- расходы на образование 157
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
- показатели в области математики 124
- отставание в росте детей 56
- умение читать 129
- начальное образование 73, 81, 85, 116
- оценки итогов обучения 124, 129, 131

показатели в области естественно-научных дисциплин 124, **129**
 среднее образование 101с
 учителя 138

Кувейт
 расходы на образование 158
 отставание в росте детей 56
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 85, 87
 навыки чтения 129с
 успеваемость 130
 среднее образование 102с
 учителя 138, 140

Культурное неравенство 93
Культурные стереотипы, воздействие на девочек 74, 121, 123, 125

Кука Острова
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 начальное образование 72
 учителя 138

Кыргызстан
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 156
 дошкольное образование 62, 65
 начальное образование 72
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, **129**
 учителя 138, 140

Лл

Лаосская Народно-Демократическая Республика
 расходы на образование 156, 159
 охват образованием 123
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 123
 неравенство 123
 отставание в росте детей 56
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 85, 87, 116
 отсев 80, 81, 123
 учителя 138, 141, **207**, 207

Латвия
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 157
 дошкольное образование 63
 начальное образование 73, 131
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 149

Латинская Америка и страны Карибского бассейна
см. также отдельные страны
 грамотность взрослых 109, 111
 программы социальной защиты 231-232
 детский труд 95
 дети школьного возраста 68, 68
 смертность детей 53
 децентрализация 172, 225
 ИРО 142-143, 143
 расходы на образование 155, 156, 157, 159
 помощь на цели образования 257
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 114, 115, 116, 117, 117, 118, 119
 неравенство/диспропорции 32, 32
 языковые сложности 133
 оценки успеваемости 124, **129**, **129с**, 212
 школьная инфраструктура 135, 135
 здоровье и питание 49, 231
 отставание в росте детей 41, 56
 дети, не охваченные школьным образованием 73, 76, 76, 76-77
 дошкольное образование 61, 62с, 63, 67, 69
 начальное образование 72с, 73, 100, 115, 116, 117
 базовые навыки 35
 перераспределение средств 173, 175
 частное образование 190

управление на базе школы 180, 181
 второгодничество 81-2, 105
 показатели доучившихся до последнего класса 84, 85, 85
 показатели в области естественно-научных дисциплин 124
 среднее образование 36, 100, 101, 101-102, 102, 102, 105, 115, 117, 119
 социально-экономический контекст 117, 132, 136
 учебники 136
 учителя 125, 136, 137, 138, 202
 высшее образование 36, 106, 106, 115
 ДССН 225, 232

Лесото
 дорожной уход 40
 экономически активные дети 95
 отмена платы за обучение 69
 смертность детей 39
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 156, 157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с, 116, 118
 оценки успеваемости 214
 навыки чтения 127
 ДССН 228
 второгодничество 83
 дети, не охваченные школьным образованием 77
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 82, 85
 среднее образование 82, 105
 отставание в росте детей 41, 56
 учителя 138, 141
 вакцинация 39

Либерия
 грамотность взрослых 111с
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 117
 второгодничество 117
 уязвимое государство 142с
 дети, не охваченные школьным образованием 77
 начальное образование 72

Ливан
 расходы на образование 156, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118
 оценки успеваемости 129с
 отставание в росте детей 56
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 85, 87
 учителя 138, 138, 140

Ливийская Арабская Джамахирия
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116
 отставание в росте детей 56
 дошкольное образование 62

Литва
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 158
 дошкольное образование 63
 начальное образование 73
 оценки успеваемости **129с**, 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140

ЛЛЕСЕ (Региональная оценка успеваемости, Латинская Америка) 212
 «Лучшее образование через реформированный менеджмент и общее обучение учителей» (Индонезия) 275

Люксембург
 донор помощи на цели образования 246, 246, 254, 255, 255, 256
 расходы на образование 158, 158
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
 неравенство 118, 158
 иммигранты 133с
 дошкольное образование 63

начальное образование 73
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128

Мм

Маврикий
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 156, 157, 158
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с
 отставание в росте детей 56
 начальное образование 72, 85
 среднее образование 100с, 101
 учителя 138, 140

Мавритания
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 155, 156, 159
 планирование в области образования 215
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 118
 дошкольное образование 62
 начальное образование 69, 72, 85, 85, 86, 87, 155
 ДССН 222с
 среднее образование 100
 учителя 138, 141

Мадагаскар
 грамотность взрослых 111с
 дорожной уход 40
 смертность детей 39
 ИРО 143
 помощь на цели образования 256
 расходы на образование 155, 156, 157, 159
 ИНОГД 145
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 120с, 122
 неравенство 88
 второгодничество 81, 83
 оценки успеваемости 124, 132с, 135
 школьные гранты 167с
 улучшение питания 227
 дети, не охваченные школьным образованием 75, 90, 91-92
 дошкольное образование 62
 начальное образование 69, 72, 80, 82, 84-2, 85, 86, 87, 88, 89, 122
 ДССН 222с, 223
 среднее образование 82, 101, 104, 122
 отставание в росте детей 41, 56
 учителя 141

Макао, Китай
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 122
 иммигранты 133с
 дошкольное образование 62
 начальное образование 72, 101с
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 138, 140

Македония
см. Бывшая югославская Республика Македония

Маленькие дети
см. Воспитание и образование детей младшего возраста; Дошкольное образование

Мальчики
см. также термины с гендерной окраской;
 Мужчины
 доступ к образованию 58, 114
 дети, не охваченные школьным образованием 76-78, **77**, 230
 учебные результаты 123-125
 второгодничество 117
 начальное образование 94, 115
 посещаемость 94, 120-121
 среднее образование **58**, 114, 115, 117-118, 118, 120, 120
 высшее образование 115
 частное образование 196

- Малави
экономически активные дети 95
смертность детей 39
образование и демократия 42
ИРО 143, 144, 144
помощь на цели образования 253, 253
расходы на образование 156, 157, 159
ИНОГД 145
неравенство 93, 95
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 120, 122
второгодничество 81
оценки успеваемости 127
образовательная инфраструктура 135
навыки чтения 127
дети, не охваченные школьным образованием 90
начальное образование 72, 80, 81, 82, 83, 84-3, 85, 86, 87, 88, 89, 122
частное образование 196, 197
ДССН 222с
планирование и реформы 215
среднее образование 103, 104, 105, 122
отставание в росте детей 41, 55, 56
учителя 137, 202, 208
вакцинация 39
- Малайзия
расходы на образование 156, 158
неравенство 134
школьная инфраструктура 135-2, 135с, 136
начальное образование 85
среднее образование 100
- Мали
грамотность взрослых 111с
дородовой уход 40
экономически активные дети 95
смертность детей 53, 54
участие организаций гражданского общества 235
ИРО 143
помощь на цели образования 253, 253
расходы на образование 156, 157, 159
программы в области образования 265, 274, 275
ИНОГД 145, 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 117, 118, 119-121, 122, 124
неравенство 31, 33, 89, 95
второгодничество 81, 83
показатели в области математики 124
дети, не охваченные школьным образованием 73, 75, 77, 79, 90
доначальное образование 62
начальное образование 72, 81, 82, 85, 89, 92, 93, 103, 122
ДССН 222с
среднее образование 82, 103, 104, 104, 122
отставание в росте детей 41, 56
учителя 137, 208
- Мальдивские Острова
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
среднее образование 101с
учителя 138, 140
- Мальта
расходы на образование 157, 158
начальное образование 73
- Малаярия 39, 52, 53-2, 58, 59, 97
- МАР
см. Международная ассоциация развития
- Маргинализация
и образовательные возможности 37, 44, 77, 89, 92, 109, 192-2, 200-201, 219-220, 224, 258, 285
и грамотность 109-110
адресная поддержка 261, 281-2, 283, 287
и дети-инвалиды 98, 110, 228-229
и учителя 205, 218, 285
- и вовлечение в работу обездоленных групп 185-186, 200, 219-220, 225, 235, 243, 258, 282, 287
отсутствие учета в ДССН 92, 175, 219, 220-221, 223-224, 225, 227, 228-229, 229, 235, 239
- Марокко
грамотность взрослых 110, 111с
дородовой уход 40
смертность детей 39, 53, 54
помощь на цели образования 259
расходы на образование 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 123
неравенство 94
оценки успеваемости 34, 129, 129с, 129, 130, 131
навыки чтения 123
охват образованием 69, 85
дети, не охваченные школьным образованием 75
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85, 87
среднее образование 101с
отставание в росте детей 41, 56
учителя 140
- Маршалловы Острова
расходы на образование 156
доначальное образование 62, 62с
- Математика, показатели в области
см. также Умение считать 34, 128, 128с, 129, 130, 132-2, 132с, 133-3, 133с, 134, 135, 140, 161, 181, 191, 214, 214-215, 215
чартерные школы 189
гендерные различия 124-125, 126, и улучшение эффективности работы 60, 126, 127с
- Матери
влияние образования 38-39, 39, 40, 40, 41-2, 41, 51, 52, 53, 55, 58-59, 61
смертность материнская 38-39
- МБРР
см. Международный банк реконструкции и развития
- Межамериканский банк развития 257, 257
- Международная ассоциация развития (МАР)
Всемирного банка 250, 254-3, 255-2, 255, 256, 256, 257, 257
- Международная конференция по образованию взрослых (КОНФИНТЕА VI) в Белеме (Бразилия) 108
- Международные оценки успеваемости 33, 34, 49, 113, 123-125, 126, 126, 127, 127с, 128, 128, 129, 129, 130-131, 130-131, 130-131, 132-133, 132с, 133с, 134, 134, 134с, 152, 188, 190, 191, 212, 214-215, 216
- Международный обзор по проблеме грамотности взрослых (ИАЛС) (1998 г.) 35, 113
- Международное исследование тенденций в изучении математических и естественно-научных дисциплин (ТИМСС) 124-3, 128с, 129, 131, 190, 212, 214-215
- Международное исследование, посвященное развитию навыков чтения/грамотности (ПИРЛС) 123, 129, 129с-2, 134, 212, 214
- Международный банк реконструкции и развития (МБРР)
см. также Всемирный банк 255, 256, 257
- Международный продовольственный кризис 57-58
- Межсекторальное планирование 151, 220, 221, 223, 225-226, 228, 231-232
- Мексика
грамотность взрослых 110
программы обусловленного перечисления средств 282
экономически активные дети 95
коррупция 162
помощь на цели образования 257
расходы на образование 157, 158, 160-161
менеджмент на базе школы 180, 182, 184
гендерный паритет/гендерные диспропорции 124
- здоровье и питание 58
языковые трудности 133
отставание в росте детей 56
оценки успеваемости 124, 139
навыки чтения 124, 130
начальное образование 85
неформальное образование 107
математические дисциплины 130
школьные гранты 183
показатели в области естественно-научной грамотности 128
среднее образование 101с
программы социальной защиты 58, 231-232, 232, 233
школьная инфраструктура 135, 135с
стимулирование учителей 210-2
учителя 136с, 140
- Место проживания и уровень неравенства 145
- Местные общины
участие в жизни школы 69, 71, 148, 149, 150, 152, 164, 167, 168, 169, 170, 171-2, 180-181, 181-182, 184, 185-186, 186, 200, 203, 204, 205, 206, 208, 211с, 226, 245, 270, 274, 275-3, 276, 287
- Мигранты
см. также Иммигранты 195, 229
дети 229
- Минимальные стандарты обучения 187, 196, 198, 201, 214
- Многосторонние доноры, помощь на цели образования 255, 255, 256, 256, 257
- Модели расходования средств 165
- Мозамбик
грамотность взрослых 110, 111с
дородовой уход 40
смертность детей 39, 52, 53, 54
дети-инвалиды 99
ИРО 143, 144, 144
помощь на цели образования 244, 252, 253, 253, 264, 264-266
расходы на образование 154, 156, 157, 159
ИНОГД 145, 145-2
охват 72
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118с, 118, 122, 124
школьные гранты 167с
ВИЧ/СПИД 140-141
неравенство 31, 32, 33
инфраструктура 135
языковые сложности 106
второгодничество 81
показатели в области математики 124
навыки чтения 127
дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 79, 79, 90, 90, 92, 92
начальное образование 31, 72, 82, 82, 84, 85, 86, 87, 87, 89, 122
ДССН 222с
среднее образование 82, 83, 83, 101, 104, 118с, 118, 122
отставание в росте детей 41, 56
учителя 138-2, 138, 140-141, 141
вакцинация 39
- Мозг, его развитие и воздействие недоедания 51, 282
- Молдова
см. Республика Молдова
- Молодежь
см. Образование на протяжении всей жизни;
Грамотность молодежи
- Монголия
экономически активные дети 95
дети-инвалиды 99
ИРО 144, 144
расходы на образование 156, 159
оценки успеваемости 132с
финансовое управление 262
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
доначальное образование 62, 62с, 65
начальное образование 72, 116

среднее образование 101с
бонусы для учителей 210, **210**

Мониторинг
см. также Оценки
помощи на цели образования 219, **220**, 243, 250, **262**, 262, 267-268, 274
расходов на образование 107, 163-164, **164**
школьной инфраструктуры 135-136
на уровне школы 216-217, 218
неравенства 50, 98, 168, **210**, 224
целей ОДВ 107, 142
итогов обучения 48, 123, **126**, 134, **190**
качества образования 124, **126**, 211, 216, 283
программ 108, 163, 211-212, 236
инвалидности 98
оценок успеваемости 49, 124-125, 186, **190**, 212, 214
регулируемая недорогих частных школ 198, 225
учителей родителями 206

Монтсеррат
начальное образование 138
учителя 138

Мотивация учителей 201-202, 204-205, 211, 284-285

Мужчины
см. также Мальчики
высшее образование 119

Мьянма
неравенство 93
ИРО 143
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
учителя 138, 138с, 138

Нн

Наименее развитые страны
см. также Развивающиеся страны; Страны с низкими уровнями дохода
помощь на цели образования 250-251, 251, 254, 259

Намибия
экономически активные дети 95
смертность детей 53
ИРО 144, 144
расходы на образование 156, 159
ИНОГД 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 122
оценки успеваемости 215
навыки чтения 127
отставание в росте детей 56
дети, не охваченные школьным образованием 90
доначальное образование 62
начальное образование 72, 82, 85, 87, 89, 116, 122
среднее образование 104, 122
учителя 138, 206

Наращивание потенциала
помощь на цели образования 264, 272
школы 182

Население школьного возраста 68

Науру
доначальное образование 62

Национальная программа ОДВ (Непал) 265

Национальная система оплаты труда в зависимости от достигнутых результатов (Чили) 210

Национальный дефицит навыков 34

Национальный доход
см. Валовой национальный доход

Национальный обзор по вопросам коррупции и надлежащего управления (Мексика) 162

Начальное образование
см. также Базовое образование; Всеобщее начальное образование
доступ 67-68, 84, 114, 117, 233

помощь
см. Базовое образование, помощь посещаемость 77-78, 89, 89, 90, 92, 93, 94, 122
уровень завершения 84-85, 85, 86, 87, 92
отсев 78-80, 81, 117
охват
см. Охват, начальное образование
расходы 155-159, 159, 165, 165
гендерный паритет 50, 114-115, 114, 115, 115, 116, 117, 122
географическое неравенство 86-87, 87, 88, 88, 89, 89, 119, 166, 171-172, **174**, 175к
брутто-коэффициент охвата 69, 80, 116, 230
улучшение результатов проверок 34, 124
улучшение качества 140-142, 201
успеваемость 130
неравенство 77-89, 119, 131, **134**, 134-135, 157, 165-166, 238-239
стратегии ДССН **222**, 223, **229**, 230
число поступивших в первый класс 67
доля доучившихся до 5 класса 31, 82
учителя 136, 137, **137**, 138

Невис
см. Сент-Китс и Невис

Негосударственные провайдеры образования
см. Неправительственные организации (НПО); Частное образование

Неграмотность
см. Грамотность; Грамотность взрослых; Грамотность молодежи

Недоедание 55, 227, 282

Недостаточное питание
см. также Здоровье и питание детей 39, 49, 50, 51, 52, 55-56, **57**, 57, **58**, 58, 59, **70**, **91**, 92, 93, 96, 226, 227

Неквалифицированные учителя 139, 201

Неофициальные выплаты 96
и коррупция 162

Непал
грамотность взрослых 110, 112
дороговой уход 40
смертность детей 39, 52, 53, 54, **58**
децентрализация 225, **226**
вопросы управления 225
ИРО 143, 144, 144
помощь на цели образования 245, 253, 265
расходы на образование 157, 159
ИНОГД 145, 145
языковые проблемы 112
гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 117, 118, 118, 119, 122, 123, 198
партнерство 70
общесекторальные программы 220с, 225, 265, 271
второгодничество 81, 83
неформальное образование 107
дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 80, 90, 91
доначальное образование 62, 62, 62с
начальное образование 69-2, **71**, 72, 74, 82, 84, 85, 85, 86, 89, 94, 122
ДССН 224, 232, 235
школьные гранты 183
среднее образование 82, 104, 122
отставание в росте детей 41, 56
учителя 138, 139, 203
вакцинация 39

Неправительственные организации (НПО)
см. также Организации гражданского общества; Частное образование
роль в ОДВ **186**, 210, **211**, 257, 264, 265, 275
частная помощь на цели образования **199**

Неравенство
барьер на пути к ОДВ 30, 143-145
изменения через частное образование с низкой оплатой 192-198
и здоровье детей 54, 55, 97-99
и выбор 152, 178-192
между странами 68-73, 104, 107

влияние децентрализации 169-177
расходы на образование 80, 153-155, 155
в возможностях получить образование 31-32
и учебные результаты 130-131, 130-131, 132-136

начальное образование 87
среднее образование 102-106, 120
высшее образование 106-107
и ВНО 88, **91**, 91-92
внутри стран 31, 88-90, 104-106, 143-144
и стратегии ДССН 152, 221-230
в государственных расходах на образование 155, 157-159, 158-159

Неравенство доходов
см. Благополучие домохозяйств

НКО
см. Нетто-коэффициент охвата образованием

НКП
см. Нетто-коэффициент посещаемости

Неразвитые страны
см. Развивающиеся страны; Наименее развитые страны; Страны с низкими уровнями дохода; Развивающиеся страны со средними уровнями дохода

Нетто-коэффициент охвата образованием (НКО) 68-69, **70**, **71**, **74**, **75**, 160-161
начальное образование 72-73, **75**, 78, 114, 142, 142с, 223, 230, 253
и помощь 198, 253
и достижение последнего класса 84, 85
и гранты **168**
увеличение 78, 143, **168**
среднее образование 100-102, 114, 118, 142с, 162

Нетто-коэффициент посещаемости (НКП) 145с

Неформальное образование
см. также Образование на протяжении всей жизни 107-108, 107с, **137**, **211**, 221, 223, **228**, **234**, 239

Нигер
грамотность взрослых 111с
дороговой уход 40
смертность детей 38, 39
ИРО 143
помощь на цели образования 250, 252, 253, 253, 261
расходы на образование 157, 159
ИНОГД 145, 145
охват 253
гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 117-2, 118, 119-2, 121, 122
оценки успеваемости 135, 215
второгодничество 83, 83
успеваемость по математике 124с
дети, не охваченные школьным образованием 73, 75, 77, 78, 79, 90
доначальное образование 62
начальное образование 38, 72, 82, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 122
среднее образование 82, 101, 104, 117, 122
отставание в росте детей 41, 56
учителя 136, 137, 138-2, 138, 141
высшее образование 119

Нигерия
грамотность взрослых 110, 111, 111с
дороговой уход 40
смертность детей 39, 53, 54-2, 54
децентрализация 171, 173, **174**
помощь на цели образования 252, 252, 253, 253
расходы на образование 156-157
проекты в области образования и их управление 274, 275
оценки успеваемости 215
уязвимое государство 274
ИНОГД 145, 145
охват **74**, 77, 85
гендерный паритет/гендерные диспропорции **74**, 77, 77, 116, 118с, 118, 122

управление **74, 80**
 Комиссия по всеобщему базовому образованию **174**
 неравенство **33, 74, 90, 92, 93**
 частное образование **194, 198**
 школьная инфраструктура **135**
 второгодничество **83, 83, 117**
 неформальное образование **108**
 дети, не охваченные школьным образованием **73, 74, 75, 77, 77, 78, 79, 80, 90, 92, 93-2**
 доначальное образование **62**
 начальное образование **72, 77, 82, 82, 85, 88, 89-3, 89, 92, 93-2, 94, 116, 117, 122, 175к**
 среднее образование **104, 118с, 118, 122**
 отставание в росте детей **41, 56**
 учителя **136с, 137, 139**
 вакцинация **39**

Нидерланды
 грамотность взрослых **113**
 донор помощи на цели образования **246, 246, 254-3, 255-2, 255, 255, 256, 256, 258, 258, 265-2, 268-2, 270, 271-3, 273, 276**
 расходы на образование **157, 158**
 реформы управления **268, 270, 271, 273-2**
 неравенство **131-132, 132с**
 иммигранты **132с**
 частное образование **188**
 оценки успеваемости **129с, 131**
 высшее образование **87**
 показатели в области естественно-научной грамотности **128**

Никарагуа
 экономически активные дети **95**
 смертность детей **53, 54, 54**
 коррупция **161**
 ИРО **143, 144, 144**
 помощь на цели образования **256, 265, 269**
 расходы на образование **157, 159**
 ИНОГД **145, 145**
 гендерный паритет/гендерные диспропорции **118, 120с, 122**
 неравенство **33**
 оценки успеваемости **124с, 129, 133с**
 школьная инфраструктура **135**
 охват **84, 85**
 второгодничество **81, 83**
 показатели в области математики **124с**
 дети, не охваченные школьным образованием **90**
 доначальное образование **62, 62с, 63**
 начальное образование **72, 82, 82, 84-2, 85, 86, 87, 88, 89, 91-92, 94, 103, 120с, 122**
 ДССН **222с, 224**
 программы и проекты в области образования **265**
 менеджмент на базе школы **180, 183**
 отставание в росте детей **56**
 среднее образование **103, 104, 104-2, 120с, 122**
 программы социальной защиты **231**
 учителя **138, 141, 203**
 обеспечение учебниками **135, 166**

Ниуэ
 гендерный паритет/гендерные диспропорции **115, 116**
 начальное образование **116**

Нищета
 см. Неравенство; Маргинализация;
 Благополучие домохозяйств
 и детский труд **95**
 и образование **282**
 и помощь на цели образования **280-281**
 влияние коррупции **161-163**
 и стратегии сокращения масштабов **152, 153, 219-220, 221, 221-222, 222, 222-223, 224, 224, 225-227, 230-233, 233, 234, 235-237, 282-283, 284, 285-2,**
 и гендерное неравенство **50, 112, 118, 119-121, 122, 126**
 и грамотность **111, 112, 133**
 и частные школы с низкой оплатой **197, 198**

индекс нищеты **170**
 уровень нетто-коэффициента посещаемости **175к**
 и государственные расходы на образование **165**
 в сельских районах **175к**
 и ВНО **170, 201, 223, 243, 245**
 и гранты **167**

Новая Зеландия
 донор помощи на цели образования **246, 255-2, 255, 255, 256**
 расходы на образование **156, 158**
 неравенство **133с, 158**
 иммигранты **133с**
 начальное образование **158**
 успеваемость **131**
 показатели в области естественно-научной грамотности **128**
 учителя **140**

Норвегия
 донор помощи на цели образования **246, 246, 255, 255, 256, 258, 265-2, 271-2**
 расходы на образование **157, 158**
 неравенство **87, 133с, 158**
 иммигранты **133с**
 начальное образование **131**
 успеваемость **131**
 показатели в области научно-естественной грамотности **128**
 высшее образование **87**

НПО
 см. Неправительственные организации

О

Обездоленность **44, 65-66, 72, 74, 87, 119, 121-122, 125, 130, 133, 139, 141, 143, 145, 235, 280-282, 283-284, 287**
 см. также Доступ к образованию; Этнические меньшинства; Инклюзивное образование; Неравенство; Маргинализация; Нищета и планирование **280-282**
 и возможности в сфере образования **45, 50-51, 106, 118**
 неудача реформы управления **151, 283**
 финансирование **96, 152, 165, 167, 168, 168, 173, 184, 283**
 и проблемы языка **45, 106**
 и вовлечение общины и родителей **185**
 привлечение учителей из маргинальных слоев **204, 285**
 целевые программы **229, 233**

Обзор кластеров множественных показателей (МИКС 3) **63**

Образование
 см. также Воспитание и образование детей младшего возраста; Дошкольное образование; Начальное образование; Среднее образование; Высшее образование

доступ
 см. Доступ к образованию

помощь
 см. Помощь на цели образования

выгодность **28-29, 30, 32**

расходы
 см. Расходы на образование

воздействие образовательных возможностей на равенство **30-32, 33**

качество
 см. Качество образования

Образование взрослых
 см. также Образование на протяжении всей жизни; Послесреднее образование; Высшее образование

мониторинг **107-108**

Образование детей до 3-х лет **61-63, 62-63**

Образование на протяжении всей жизни (Цель ОДВ) **38, 107, 107с, 108, 109**

Образование для всех
 см. ОДВ

Образовательные ваучеры **187-188, 189-190, 193, 199, 277**

Образовательный сектор, коррупция **161-162**

Обретение когнитивных навыков **33, 35, 40, 49, 51, 53, 223, 281**

Обследования по отслеживанию государственных расходов (ООГР) **163-164, 164**

Обучение учителей **137, 137**

Общая бюджетная поддержка **248, 248, 275-276**

Общесекторальные подходы (ОСП)
 помощь через **173**
 вовлечение доноров **262, 263-264, 267, 269, 271-272**
 планирование **220, 220, 225**
 и национальные стратегии **220, 220с, 241, 263, 265, 266, 267, 271-272, 273-274**
 сложности **271-272**
 программы и управление **71, 282**
 успех **220, 265-266**

Общесекторальный план ИПСО I и II (Мали) **265**

Общие государственные расходы на образование **159**

Общий нетто-коэффициент охвата начальным образованием (ОНКО) **78-79, 79, 79с**

Общий план работы (ОПР) (Никарагуа) **265**

Общие программы секторальных реформ **275-276**

Объединения гражданского общества **235**

Объединенная Республика Танзания
 отмена платы за школьное обучение **69, 96, 166**
 грамотность взрослых **110, 111с**
 экономически активные дети **95**
 смертность детей **39, 53, 54**
 участие гражданского общества **235**
 реформа управления **215, 220с**
 дети-инвалиды **229**
 помощь на цели образования **70, 244-2, 251, 252, 252, 253, 253, 265-2, 271-2**
 расходы на образование **75, 166**
 ИНОГД **145, 145**
 охват **69-2, 72, 84, 86, 86с, 198**
 гендерный паритет/гендерные диспропорции **115-116, 116с, 118, 122, 124**
 управление **75, 79, 166**
 здоровье и питание **59, 96, 97**
 второгодничество **82, 83**
 ВИЧ/СПИД **97-98**
 неравенство **33**
 оценки успеваемости **124, 215**
 двусменное обучение **75**
 инфраструктура **75, 135**
 строительство школ **75**
 успеваемость по математике **124**
 неформальное образование **108**
 дети, не охваченные школьным образованием **74, 75, 75, 90**
 доначальное образование **62**
 начальное образование **69, 72, 75, 80, 82, 84, 85, 86, 86с, 89, 94, 103, 122**
 ДССН **220с, 222, 222, 222с, 223, 224, 229**
 школьные гранты **75, 167**
 среднее образование **103, 104, 104, 122**
 отставание в росте детей **41, 56**
 учителя **75, 138, 138, 140**
 вакцинация **39**

Объединенные Арабские Эмираты
 грамотность взрослых **142с**
 ИРО **144, 144**
 расходы на образование **158**
 охват **85**
 отставание в росте детей **56**
 доначальное образование **62**
 начальное образование **72, 85, 87**
 учителя **140**

Обязательное образование
 см. Всеобщее начальное образование

- Обязательства по предоставлению помощи на цели образования 63, 180, 243, 244, 246, 247, 247, **248**, 249, 249, 250, 250, 251, 251, 253, 253, 254, 255, 257, 258, **259**, **259**, 259, 271-272
- ОДВ**
цели
см. Цели ОДВ
важность помощи на цели образования 244, 259
прогресс 29-30, 43, 45, 48-50, 143-145, 144, 145
- Оман**
расходы на образование 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118с
охват 85
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
среднее образование 100с
учителя 138, 140
- ОНКО**
см. Общий нетто-коэффициент охвата начальным образованием
- ООГР**
см. Обследования по отслеживанию государственных расходов
- ООН**, встречи на высшем уровне 242
- ОПЕК** (Организация стран – экспортеров нефти) 244
- Операционные издержки** 243, 260-261, 262, 263, 269, 270, 286
- ОПР** (Официальная помощь в целях развития)
см. также Помощь на цели образования 245, 245, 245с, 246, 248-249, 249, 257, 273
- Организации гражданского общества**
роль в борьбе за равенство 235-236
формулирование национальных планов в области образования 219, 232-233, 234-235, 260, 283, 287-2
- Организация стран – экспортеров нефти**
см. ОПЕК 244
- Особые потребности**
см. также Инклюзивное образование
финансирование 167
- ОСП**
см. Общесекторальные подходы
- Отдаленные районы**
см. также Сельские районы
использование учителей, работающих по контракту 205, **205**, 206, **207**
увеличение доступа к образованию 176, **176**, 196
- Отсев**
из начальных школ 60, 67, **70**, 76, 80-81, 81, 82-83, 86, 93, 95, 98, **168**
и управление на базе школы 181, 183, 208
из средних учебных заведений 101, 103с, 117
- Отставание в росте детей** 40-41, 41, 42, 55, 55с, 56, 56, **58**, 60, 227, 231, 231с
- Отслеживание прохождения государственных средств** 163-164, **164**
- Отчужденные группы**
см. также Доступ к образованию; Этнические меньшинства; Инклюзивное образование; Неравенство; Маргинализация
и грамотность 112
- Официальная помощь в целях развития**
см. ОПР
- Охват образованием**
и отмена платы за школьное образование 75, 77, 166
и расходы на образование 70, 92, 155, 160, 165-166
влияние расширения 33, 37, 111
и гендерный паритет 38, **70**, 77, 114, 116, 117, **121**, **121**, 123-125
влияние наличия образования у матери 54
качество 126, 171
дети, не охваченные школьным образованием 73, 75-76, 78, 80, 80с, **229**
дошкольное образование 51-52, **60**, 61, 61-62, 62-63, 63-64, 64, 65-66, **66**
начальное образование 54, 68, **74**
и помощь 244, **244**, 245, 253, 253, 258, **259**, **259**
увеличение 68-69, 69, **70**, **71**, 72-73, 80с, 143, 271
влияние недостаточного питания 57
проекты 148, **190**
и школьные гранты **168**, **168**
и доля учащихся, доучившихся до 9 класса 84-85, 85, 86
частные школы 191, 192-197, **197**
среднее образование 38, **60**, 70, 100, 100с, 101-102, 101, 102, 114, 118, 119, 119, 120, 172
влияние политики социальной защиты 229, 231-232, **233**
высшее образование 38, **60**, 106, 106, 121
- Оценка**
см. также Мониторинг
как оценка эффективности 181-182
- Оценки масштабов нищеты с привлечением различных участников** 235
- Оценки результатов обучения** 130-132, 133, 133с
использование для формулирования школьной политики 70, 212, 214-216, **216**
эффективность 134, 211-212
улучшение показателей 123-124, 215
результаты тестов 129, 210
международные оценки 34, 49, 113, 123-126, 126, 127, 127с, 128, 128, 130, 134, 188-189, 190, 212, 216
- ОЭСР страны**
см. также Развитые страны
достижения в области образования 31-32, 31, 34, 43, **129**, 188
грамотность взрослых 113
итоги обучения 34, **129**, **190**
дошкольное образование 64-66, **66**
высшее образование 31
- ОЭСР-КПП**
см. также Двусторонние доноры;
Многосторонние доноры
обзор методов предоставления помощи (2008 г.) 261-262, **262**, 263-264, 265, 267-274, 272-276

Пп

Пакетные гранты 163, **164**, 172, 173, **176**, 183

Пакистан
грамотность взрослых 110, 110, 111, 111с, 112
расходы на образование 154, 155, 157
охват 85, 198, **199**
гендерный паритет/гендерные диспропорции 37, 77, 115, 116, 118, 122, 123, 196
управление 80, 188
помощь на цели образования 250
неравенство 80, 96, 112, 198
программы в области образования 274, 275, 276-2
доходы домохозяйств 96
умение читать 34, 112, 127
умение считать 127
оценки успеваемости 34, 127-2
дети, не охваченные школьным образованием 75, 75с, 77, 77, 78, 79, 80, 85, **87**, **199**
участие общины 274
школьные ваучеры **199**
второгодничество 81
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 81, **199**
частное образование 194, 195, 196, 198, **199**
ДССН 232, **234**
среднее образование 101
учителя 136с, 138, 138, 141, 203, 206

Палау
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
доначальное образование 62

начальное образование 116

Палестинские автономные территории
оценки учебных результатов 129с
охват 84, 85
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
среднее образование 100-101
учителя 141

Панама
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
расходы на образование 157
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 124, 124с
языковые сложности 133с
охват 85
оценки успеваемости 124с, 124, **129**, 133с
школьная инфраструктура 135
успеваемость по естественно-научным дисциплинам 124
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 85
навыки чтения 124с
учителя 138, 140

Папуа–Новая Гвинея
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
начальное образование 116

Парагвай
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
расходы на образование 157, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 124, 124с, 125
неравенство 95, **134**
охват 85
языковые трудности 133с
школьная инфраструктура 135, 135с, 136-2
оценки успеваемости 124, 124с, **129**, 131, 133с
отставание в росте детей 56
доначальное образование 63
начальное образование 85
умение читать 124с
учителя 125, **134**

Паразитические глисты 96-97

Парижская декларация об эффективности помощи на цели образования (2005 г.) 260-262, **262**, 266, 269-270, 271, 272, 286-287

Партнерство между государственным и частным секторами в образовании 199, **199**

ПАСЕК, оценка успеваемости 212

Перераспределение полномочий 169-171, 173-174, 175-176

Переход
к среднему образованию 86, 100, 105, 112
ко второму этапу среднего образования 101, 103
к высшему образованию 106
дошкольное образование 60

Переход в следующий класс
см. Второгодничество

Перу
экономически активные дети 95
коррупция 164
расходы на образование 157, 159
ИНОГД 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 122, 124, 124с, 125
неравенство 32, 33, 106
языковые сложности 133, 133с
оценки успеваемости 34-2, 124с, 127, 129, **129**
школьная инфраструктура 135-3, 135, 135с, 136
охват 85
умение читать 127
отставание в росте детей 56
показатели в области математики 124, 124с
дети, не охваченные школьным образованием 90

- доначальное образование 63
 начальное образование 73, 82, 82, 83, 85, 89, 122
 показатели в области естественно-научной грамотности 124
 среднее образование 104, 105, 122
 высшее образование 106
 второгодничество 83
 учителя 125, 140, 140, 141
- ПИРЛС**
 см. Международное исследование, посвященное развитию навыков чтения/ грамотности
- План развития сектора образования I, II и III (ПРСО I, II и III) (Эфиопия) 70**
- Планирование сектора образования**
 см. также Общесекторальный подход интеграция с более широкими реформами 152
- Планы в области образования**
 организации гражданского общества 234-235
 и демографические изменения 68
 и поддержка программ относительно ВИЧ/ СПИД 228
 и равенство 234-235
 финансирование 221, 257, 283-284
 и тема управления 224-225
 улучшения 121
 отсутствие координации на национальном уровне 174, 283-284
 необходимость контекста 221
 в области ВНО 91
- Плата за обучение**
 отмена 69, 74, 75, 91, 96, 121, 123, 166, 167, 168, 172, 236, 239, 244, 244, 267, 275, 280
- ПМОУ (Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся) 34, 43, 124-2, 128, 128, 129-3, 129, 129с, 131, 132-2, 132с, 133, 133с, 134, 188, 190-2, 212**
- Пневмония 53-2, 58**
 «Повышение качества образования, управление и укрепление институциональных основ» (Гондурас, 2008 г.) 275
- Подростки**
 см. Грамотность молодежи
- Подход, основанный на удельных расходах 176**
 Подходы, основанные на фактах 178-179
- Показатели достигнутого уровня обучения в разбивку по классам 31, 33, 80, 81, 84, 92, 103, 105**
 1 класс, поступившие 31, 32, 67, 82, 83, 85
 до 5 класса 31, 32, 32, 71, 80, 85, 86, 87
 до 7 класса 104
 до 9 класса 31, 32, 82, 83, 85, 86, 103, 104
 до 12 класса 85, 103
 начальное и среднее образование 103, 103-104, 104с, 105, 105-106
- Показатели смертности**
 детской 38, 39, 40-41, 42, 52-53, 53, 54, 54, 57, 58, 58-59, 109, 121, 245
 материнской 38-39
- Политика в области питания**
 см. также Здоровье и питание детей и программы социальной защиты 58, 91, 231-232, 234
- Политика «бесплатного обязательного всеобщего базового образования» (Гана) 168**
- Полномочия местных органов управления, связанные с получением доходов 175**
- Польша**
 расходы на образование 157, 158
 доначальное образование 62
 начальное образование 73
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140
- Помощь**
 см. Помощь на цели образования
- Помощь на цели образования базовое образование**
 см. Базовое образование, помощь
- обязательства и их распределение 244-245, 246, 247, 248, 248, 249, 249, 250
 доноры
 см. Доноры, воздействие на охват образованием
 новая парадигма 261
 и управление 272-274, 275-276
 рост 254-255
 для стран с низкими уровнями дохода 250, 251, 252-254
 по линии программ 262-263, 262
 помощь на уровне сектора 265, 266-267
 доля от помощи в целом 248-249, 248, 248, 249
- Португалия**
 экономически активные дети 95
 донор помощи на цели образования 246, 246, 255, 255, 256, 268
 расходы на образование 157, 158
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 доначальное образование 63
 начальное образование
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140
- Посещаемость**
 см. также Отсев; Воспитание и образование детей младшего возраста (ВОДМ); Охват; Дети, не охваченные школьным образованием 31, 31, 33, 53, 58, 63-64, 74, 98, 145с, 163, 275-276, 281
 мальчики 94, 119-121
 и экономически активные дети 95-96, 95, 95с и инвалидность 98-99, 99
 индекс неравенства возможностей 95, 95с
 девочки 94, 119-121, 121, 122, 123
 начальные школы 86, 88, 88-89, 89, 89с, 90, 90-93, 94, 97, 122, 174, 175к
 в сельских районах 93-94, 135
 среднее и послесреднее образование 104, 104, 122, 208
 цели 231
- Послесреднее образование**
 см. также Непрерывное образование; Высшее образование 29, 31, 31, 50, 74, 101с
 помощь 248, 259, 259
- Постановка задач/целей**
 для успешного достижения ВНО 91
 для достижения равноправия 279-280
 в ДССН 223-224, 224
- Поступление в школу детей старше или младше официально установленного возраста 81-82, 82, 83, 83**
- Потенциал**
 и правительство 171, 222, 222, 225, 253, 264-3, 266, 269, 270, 272-3, 274, 275-276, 287
 управленческий 173, 174, 209, 283, 286
 перераспределение 200, 225
 школы 179, 182-183, 183-184, 184, 215, 226
 учителя 182
- Правительства**
 обязательства по содействию управлению 149-151, 187, 267-268
 роль в децентрализации 151, 153, 162, 169, 171-172, 173, 176, 177, 283
 обеспечение детей младшего возраста 49, 59, 63, 66, 281
 расходы на образование 75, 153, 155, 155с, 155, 156, 156, 164
 политика в области образования 29-31, 32-34, 96
 борьба с коррупцией 160, 162, 164
 системы финансового управления 107, 151-152, 153, 164, 166-167, 168, 169, 174, 177, 264-266, 266
 раздробленность 220
 фрагментарность помощи 267
 программы социальной защиты 231-233
 национальные приоритеты 266, 266-267, 273
 и частные партнеры 179, 187-193, 198, 200, 284
- приоритеты ДССН 151, 219-220, 221-229, 230-239, 282
 роль в перераспределении средств 171-174, 174, 175, 176, 283
 ответственность за доступ к образованию 69, 198
 ответственность за начальное/базовое образование 67, 74, 75, 91, 100, 107
 доля общей помощи 262, 266, 267-268, 271-272
 поддержка управления на базе школы 179-181
 Практика предоставления помощи, обзор ОЭСР-КПР 245, 245с, 248, 248, 250, 253, 255, 261
 Предубеждения 125
 Предсказуемость финансирования 70, 71, 91, 175, 183, 232, 260, 261, 262, 263, 267, 268-269, 287
 Преподаватели
 см. Учителя
- Препятствия**
 см. Доступ к образованию
- Принадлежность к коренному населению как фактор, усугубляющий обездоленность 106, 121, 122, 185-186, 287**
 языковые трудности 106, 112, 133, 133с, 180-181, 184, 207, 215
 уровни грамотности 112, 133, 133с
- Программа в области базового и начального образования (ПБНО) (Непал) 265**
- Программа в области неформального образования (Мадагаскар) 223**
- Программа грантов на улучшение работы школ (Индонезия) 162**
- Программа дошкольного образования «Head Start» 65-66, 66**
- Программа капиталовложений в подсектор базового образования (Замбия) (ИППБО) 265**
- Программа качественных школ Escuelas de Calidad (ПЕС) (Мексика) 180, 180с, 182, 183, 184, 184**
- Программа международной оценки САКМЕК 124, 127, 134, 135, 140, 212, 214, 215**
- Программа начального образования для округов (ПНОО) (Индия) 264, 266**
- Программа ООН-ХАБИТАТ 93**
- Программа ОЭСР по международной оценке успеваемости учащихся (ПМОУ) 34, 43-2, 124-2, 128, 128, 129-2, 129, 129с, 131, 132-2, 132с, 133, 133с, 134, 212**
- Программа по анализу систем образования КОНФЕМЕН (ПАСЕК) (Франция) 124, 134, 203, 212, 215**
- Программа по общинному развитию PRONECO (Гондурас) 181**
- Программа по оказанию поддержки развитию регионов (Южная Африка) 216**
- Программа по оказанию услуг в интересах всестороннего развития ребенка (Индия) 57**
- Программа НПО «Пратхам» «Читающая Индия» 257**
- Программа повышения качества образования (Афганистан, 2008 г.) 275**
- Программа «Понимание проблемы детского труда» 95**
- Программа развития начального образования (ПРНО) (Танзания) 265**
- Программа развития ООН 273**
- Программа развития сектора образования (ПРСО) (Танзания) 265**
- «Программа родительского выбора» (США, Милуоки) 189**
- Программа фонда по оказанию помощи школам (Пакистан) 199**
- Программа Carrera Magisterial 210**
- Программа Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO) (Сальвадор) 180, 180с, 180, 181**
- Программа FUNDEB (Фонд обеспечения и развития базового образования и повышения квалификации учителей) (Бразилия) 161, 161с**
- Программа FUNDEF (Бразилия) 161, 161с**
 коррупция 161
 оплата труда учителей 161

перераспределение средств на образование 173, 175

Программа FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimiento de Escola) (Бразилия) 183

Программа Oportunidades (Мексика) 58, 59, 231-232, 233, 233

Программа Opportunity NYC (США) 233

Программа PEC (Мексика)
см. Программа качественных школ Escuelas de Calidad

Программа «Perry Preschool» (США) 60

Программа «Red de Protección Social» (Никарагуа) 231

Программа Sharva Shiksha Abhiyan (SSA) (Индия) 264-265, 266, 272

Программа социальной защиты Solidario (Чили) 232

Программы в интересах бедных слоев населения 222
см. также Сокращение масштабов нищеты; Документы по стратегии сокращения масштабов нищеты

Программы по борьбе с паразитическими глистами 96-97

Программы, нацеленные на улучшение здоровья 29, 31, 38, 39, 41, 42, 50, 51, 52, 57, 58-59, 61, 96-97, 97-98, 109
осуществляемые через школу 96-97
доля общей помощи 223, 282-283
программы социальной защиты 231-232, 233, 234

Программы обусловленного перечисления средств 282

Программы
см. также Планы в области образования
помощь
см. Помощь на цели образования
перечисления средств 282
детский труд 94-95, 95с, 95, 96, 232, 282-283
гендерный паритет 57, 121, 121, 245
охрана здоровья 52, 57, 58, 59, 96-97, 98, 228, 231-232, 249
ТПОП 101, 101с
жизненные навыки 107
социальная защита 59-60, 83, 220, 233, 234, 237
сокращение масштабов нищеты 151, 161, 234
дошкольные программы 49, 59-60, 60, 61-64, 64, 65-66, 66, 133, 242, 246-247
перераспределение финансовых средств 166
управление на базе школы 150, 180-181, 182-183, 184
образование на протяжении всей жизни 108, 109
выбор школы 188-190, 190, 191
школьные гранты
см. Школьные гранты
партнерства 198-199, 199
общесекторальный подход
см. Общесекторальный подход
неформальное образование 107, 107с
нацеленные на помощь обездоленным 180-181
привлечение учителей 138, 138с, 139, 207, 207, 208-210, 210, 211
ВНО 107, 186

ПРОДЕК
см. Десятилетний план образования ПРОДЕК (Мали, 2006 г.) 265

ПРОДЕК/ИПСО (Мали) 265

Проект базового образования (Узбекистан, 2006 г.) 275

Проект в области базового образования в рамках национальной программы (Филиппины, 2006 г.) 275

Проект в области образования в сельской местности (Колумбия, 2008 г.) 275

Проект в рамках инвестиционной программы сектора образования (Мали, 2006 г.) 275

Проект в секторе образования (Демократическая Республика Конго, 2007 г.) 275

Проект в секторе образования (Нигерия, 2007 г.) 275

Проект восстановления в области образования (Бурунди, 2007 г.) 275

Проект Образование для всех, первый этап (Гаити, 2007 г.) 275

Проект по кредиту на осуществление политики развития образования в Пенджабе (четвертый) (Пакистан, 2007 г.) 276

Проект по кредиту на осуществление политики развития сектора образования в Синдхе (первый) (Пакистан, 2007 г.) 276

Проект по поддержке развития сектора образования (третий) (Бангладеш, 2007 г.) 276

Проект поддержки образования в Белуджистане (Пакистан, 2006 г.) 275

Проект поддержки сектора образования (Кения, 2006 г.) 276

Проект «Тавана» (Пакистан) 234

Проект Abecedarian (США) 60

Проект Bolsa Familia (Бразилия) 231, 232

Проект Bono de Desarrollo Humano (Эквадор) 232

Рр

Равенство
см. также Неравенство; Гендерное равенство; Гендерный паритет/гендерные диспропорции
социальное 36
и использование учителей, работающих по контракту 201, 203-205, 205
и влияние коррупции 153, 160-163
Дакарские обязательства 33, 44-45, 87
влияние децентрализации 153, 169, 173, 175, 177
контекст 178
и передача полномочий на более низкие уровни 149-150
и ВОДМ 63-64, 64, 66
и выбор образования 189-190, 190, 191, 191, 192, 196, 198, 199
в расходах на образование 155-157, 156-157, 157, 158, 166-167
цели 28-30
государственные обязательства 156-157, 157, 159, 159, 165, 166-167
улучшение через проекты 275-276
и перераспределение средств 173, 175, 176
улучшение через использование общесекторальных подходов 220
влияние образования 31-32
и информация, полученная из оценки учебных результатов 214-215
политика в области равенства 91
влияние частного образования 194-195, 195, 196, 197
качество образования 33, 126
национальная ответственность 155, 155, 156
и управление на базе школы 179-181
и установление четких целей 280-281

Развивающиеся страны
см. также Страны с наименьшими уровнями дохода; Страны с низкими уровнями дохода; Развивающиеся страны со средними уровнями дохода
уровни грамотности взрослых 49, 109-110, 112
основные подходы к реформе управления 151, 169, 187-188, 190, 190, 214, 243
отставание в росте детей 41, 55
Дакарские рамки действий 242-243
заболевания
см. также ВИЧ/СПИД 40, 50, 52, 55, 59
помощь на цели образования 250, 253, 254-255, 257, 258, 259, 259, 260-261, 262, 268, 271, 285-286

ИНОГД 144

расходы на образование 155, 156, 158, 167, 283, 286
успеваемость 33, 34, 126, 128, 130, 130-131
международные оценки 126-127, 127-128, 128-129, 129, 130, 131, 132, 212, 216
гендерный паритет 117, 119
рост частного образования 191, 191, 192-193, 284
школьный контекст 134-135
ДССН 221
влияние тестирования, результаты которого имеют решающее значение 213-214
учебные результаты 127-128, 128-129, 129, 130, 131, 132, 136, 217
увеличение НКО 68
ОПР 245, 245, 245с, 248-249, 249, 257, 273
дети, не охваченные школьным образованием 72, 80
дошкольное образование 60, 61, 64
начальное образование 50, 67, 80, 87
качество образования 49
второгодничество 80, 82
управление на базе школы 151, 180
среднее образование 100, 104, 104
зарплата учителей 202
учителя 136, 141
преподаватели-женщины 125
высшее образование 106

Развивающиеся страны со средними уровнями дохода
см. также Развивающиеся страны
помощь на цели образования 250, 257, 258, 263
учителя 125
расходы на образование 155, 156
«домашняя грамотность» 132
международные оценки успеваемости 126с, 214

Развитие детей
воздействие программ, нацеленных на улучшение здоровья 40-41, 51-52, 58
воздействие недостаточного питания 49, 51, 52, 55-56, 56, 59
воздействие заболеваний 53-54, 57

Развитые страны
см. также Страны ОЭСР
грамотность взрослых 112-113, 114
отношение к помощи на цели образования 242
Дакарские рамки действий 247
расходы на образование 158
гендерный паритет 114, 119
неравенство 36, 185, 190
здравоохранение 59
успеваемость 128-129, 130, 130-131, 136
дона начальное образование 61
начальное образование 100
частное образование 188, 190, 191, 284
качество образования 49
среднее образование 100, 102
учителя 209-210

Распределение
ОПР 245, 245, 245с, 246, 248-249, 249, 257, 273
школьных компенсационных грантов 167, 173

Расстояние до школы
и охват образованием 123

Расходы домохозяйств на образование и увеличение охвата 70

Расходы на образование
влияние децентрализации 168-171, 171, 172-173, 174, 175-177, 176
и охват образованием 156-157
и цели равенства 156-157, 168-177
и ВВП 155-156, 156
повышение эффективности 160-164, 163, 164
влияние увеличения 70
на одного учащегося 157-159, 158-159, 159, 165, 171, 172-173, 174, 175, 175к
государственные 153-155, 155, 156, 165, 168, 168
отношение к достижениям 153-154

- оплата труда учителей 155
доля государственных расходов 155, 155, 156
влияние недостаточного финансирования 154, 157
- Региональная оценка успеваемости, Латинская Америка (ЛЛЕСЕ) 212
- Региональное сравнительно-аналитическое исследование, Латинская Америка (2006 г.) (СЕРСЕ) 123-124, 124-2, **129**, **129с**, 131, 133с
- Региональные различия, грамотность 111
- Результаты обучения
неравенство 30, 36, 37, 51, **66**, 87, **126**, 130-131, 130-131, 132
влияние среды **66**, 132
гендерное равенство 123-125
улучшение благодаря поддержке учителей 209-210, **210**, 211
международные оценки 34-35, 128-129, **129**
соотношение учитель/ученик 136-137, **137**, 203
и управление на базе школы **181-182**
и выбор школы 152-153, 188-190, **190**, **191**
влияние школьной системы 133-134, **134**, 135
влияние абсентизма учителей 140
и оплата труда учителя 201-202, 209-210, **210**, 211
неравенство внутри страны 49, **66**
- Религиозные меньшинства и стратегии сокращения масштабов нищеты 229-230, 238-239
- Религия
и участие в образовании 93
- Республика Конго
см. Конго
- Республика Корея
расходы на образование 156, 158
начальное образование 72, 85
успеваемость 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140
высшее образование 87
- Республика Молдова
экономически активные дети 95
ИРО 144, 144
расходы на образование 157
помощь на цели образования 270
гендерный паритет/гендерные диспропорции 119, 124
показатели в области математики 124
успеваемость 131
доначальное образование 63
начальное образование 73, 82
среднее образование 82
- Ресурсные центры для учителей 208, 208с
- Ресурсы
см. Помощь; Финансирование; Школьные ресурсы
- Реформа учебных программ
воздействие изменений на учителей 216, **216**
в итоге тестирования 214-215
- Родители
см. также Матери 31, 40-41, 44, 51, 64, **64**, 93, 97-98, **99**, 100, 132, 150, 152, **164**, 164-165, 167-168, **168**, 171, 179, 179-181, 183-184, **184**, 184-186, **186**, 187, 187, 188-189, **191**, 192, 194-195, **195**, 196, 197, **199**, 200-201, 206, 209, 211, 211с, 212, **226**, 232, **233**, 235, 275, 283, 284, 287
- Родной язык
см. Язык, на котором говорят в семье
- Российская Федерация
иммигранты 133с
навыки чтения **129**
доначальное образование 63
успеваемость 131
оценки успеваемости **129**
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 136с
- Руанда
грамотность взрослых 111с, 112с
- экономически активные дети 95
детская смертность 39
помощь на цели образования 267
расходы на образование 157, 159
ИНОГД 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 116с, 118с, 118, 122
ВИЧ/СПИД 97-98
второгодничество 83
дети, не охваченные школьным образованием 85, 90
начальное образование 82, 85, 87, 88, 89, 120с, 122
ДССН 122с
среднее образование 104, 118с, 122
высшее образование 267
отставание в росте детей 41, 56
учителя 138-2, 138, 139, 141
- Руководство школами 182-183
- Румыния
экономически активные дети 95
дети-инвалиды 99
ИРО 144, 144
расходы на образование 157, 159
доначальное образование 63
начальное образование 73
оценки успеваемости **129с**, 214-215
успеваемость 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140
- Рынок труда 202-210

Сс

- Сальвадор
экономически активные дети 95
ИРО 143
грамотность взрослых 143
расходы на образование 157, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118, 119
успеваемость 181
оценка успеваемости 124с, 124, **129**, 131
второгодничество 81
навыки чтения 131
отставание в росте детей 56
показатели в математике 124с, 124
участие родителей 206
доначальное образование 63
начальное образование 85, 87, 143
управление на базе школы 180, 180, 181
показатели в области естественно-научных дисциплин 124
учителя 138
обеспечение учебниками 166
- Саммит «Группы восьми» 2007 г. в Хайлигендамме 247
- Саммит на Хоккайдо 259
- Саммит тысячелетия Организации Объединенных Наций, 2000 г. 29, 245
- Самоа
доначальное образование 62
начальное образование 72
- Сан-Томе и Принсипи
ИРО 143
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с, 116
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
- Саудовская Аравия
расходы на образование 156
оценка результатов обучения 129с
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
- Свазиленд
экономически активные дети 95
ИРО 143, 144, 144
расходы на образование 156, 157, 159
- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118
навыки чтения 127
грамотность взрослых 143
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85
- Северная Америка и Западная Европа
см. также отдельные страны
грамотность взрослых 109, 111, 111
ИРО 142, 143
расходы на образование 155, 156, 157, 158, 159, 165
диспропорции 132
гендерный паритет/гендерные диспропорции 114, 115, 117
оценки результатов обучения **129**
успеваемость 132
дети, не охваченные школьным образованием 68
доначальное образование 61, 63, 67
начальное образование 68, 69, 73, 115
среднее образование 115, 119
учителя 125, 138
высшее образование 106, 106, 115
ТПОП 101, 102
- Северная Африка
смертность детей 53
расходы на образование 165
неравенство 165
среднее образование 102
- Сейшельские Острова
расходы на образование 156, 157, 158
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 124
достижения в области математики 124
среднее образование 101
- Секторальная программа Образование, второй этап (Гамбия, 2006 г.) 275
- Сельские районы
см. также Отдаленные районы; Городские районы
доступ к образованию 93, 246
и детская смертность 54
и учителя, работающие по контракту 139, 173, 204, **205**
школы EDUCO (Сальвадор) 180, 180
влияние нищеты 93
компенсационное финансирование 173
охват **70**, 93
влияние на девочек **70**, 77, 119, 122-123, 125
грамотность 112, 127
неравенство 54, 9-94, 94, 165, 170, 239
и обучение на родном языке 93
успеваемость 123, **129**, 130
реформа управления 183-184, **184**, 185-186, **186**
дети, не охваченные школьным образованием **70**, 71, 92-93
посещение дошкольных учреждений **60**, 63, **64**, 64
частное образование 194-195, **195**, 196, 198, **199**
продвижение к целям ОДВ 77, 92, 145, 281
проекты и программы 275-276
стратегии, направленные на снижение масштабов нищеты **220**, 221, 227, 229, **229**
качество преподавания 125
посещаемость 93, 122-123
школьные ресурсы 123, 135
строительство новых школ 69, **70**, 123, 257
привлечение новых учителей 201
нехватка учителей 125, 139-141, 173, 201, 206, **207**, 208
- Сенегал
отмена платы за школьное образование 166
грамотность взрослых 111с, 112с
экономически активные дети 95
смертность детей 39
помощь на цели образования 253, 253
расходы на образование 154, 156, 157, 159, 160
ИНОГД 145
дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 79, 90, 92

- гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с, 116, 122, 124с
 неравенство 92, 93
 языковые проблемы 93
 посещаемость 89, 89, 93
 второгодничество 83, 83, 215
 оценка успеваемости 124с, 215
 успеваемость по математическим дисциплинам 124с
 неформальное образование 107, **137**
 доначальное образование 62
 начальное образование 72, 82, 85, 85, 87, 87, 92, 120с, 122, 160
 ДССН 222с, 223, 232
 среднее образование 82, 104, 122
 отставание в росте детей 41, 56
 учителя **137**
- Сент-Винсент и Гренадины
 расходы на образование 157, 158
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 доначальное образование 63
 начальное образование 116
- Сент-Китс и Невис
 расходы на образование 157
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 начальное образование 116
- Сент-Люсия
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116
 доначальное образование 63
 начальное образование 85, 116
 среднее образование 101с
 учителя 138, 140
- Сербия
 доначальное образование 63, 64, 65, 65с
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
- Сильное отставание в росте детей 56
- Синдром приобретенного иммунодефицита см. ВИЧ/СПИД
- Сирийская Арабская Республика
 расходы на образование 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 оценка успеваемости 129с
 отставание в росте детей 56
 доначальное образование 62, 63, 65
 начальное образование 116
 среднее образование 101с
- Сироты/Сиротство
 позднее поступление в школу и второгодничество 97-98
- Система оплаты труда в зависимости от полученных результатов 209-211, **210**, **211**
- Система оценки СИМЕКАЛ (Боливия) 215
- Системные оценки см. Оценки успеваемости
- Скандинавские страны см. Дания; Исландия; Норвегия; Финляндия; Швеция
- Словакия
 расходы на образование 157, 158
 навыки чтения **129**
 начальное образование 140, 158
 успеваемость **129**, 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140
- Словения
 расходы на образование 158
 успеваемость 131
 навыки чтения **129**
 доначальное образование 62с, 63
 начальное образование 73
 оценки успеваемости **129**
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
- Смертность детей 38, 39, 40-41, 42, 52-53, 53, 54, 54, **57**, **58**, 58-59, 109, **121**, 245
- Смешанный состав учащихся, влияние на обучение 133
- «Совершенствование образования путем реформирования управления и всеобщего повышения квалификации учителей» (Индонезия, 2007 г.) 275
- Советский Союз см. Азербайджан; Армения; Беларусь; Грузия; Казахстан; Кыргызстан; Латвия; Литва; Республика Молдова; Российская Федерация; Узбекистан; Украина; Эстония
- Совместная стратегия содействия 271
- Соединенное Королевство
 донор помощи на цели образования **244**, 246, 254-4, 255, 255, 255-2, 256, 256, 258, 258-2, 265, 268, 269, 270, 271, 273, 286
 расходы на образование 157, 158, 159
 реформа управления 180, 187, 188, 273
 доначальное образование 62, 63
 начальное образование 158
 частное образование 188
 оценки успеваемости **129**
 успеваемость 131
 навыки чтения **129**
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 высшее образование 31, 87, 87
- Соединенные Штаты Америки
 предоставление денежных пособий **233**
 чартерные школы 188-189
 ВОДМ **60**, 63, 64-66, **66**
 донор помощи на цели образования 246, 246, 254-2, 255, 255, 256, 258, 259, 263, 268, 270, 271, 273
 ваучерные программы 189-190
 расходы на образование 157, 159
 реформа управления 180, 187, 188, **233**
 неравенство 36, 66, **66**, 192, **233**
 оценки успеваемости 129, 33с, 213-214, **214**
 иммигранты 133с
 доначальное образование **60**, 63, 64-66, **66**
 начальное образование 73
 успеваемость 131, 133с
 частное образование 106
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 136с, 140, 209-210
 высшее образование 87, 106
- Сокращение масштабов нищеты и экономического роста 34-37 и образование 28, 225, 230, 235-236, **248**, 267 и реформы управления 118, 149, 151, 170, **222**, 224, 230, 235, 261
 комплексный подход 92, 152, 219, 221, **222**, 223, **233**, 236
 политика социальной защиты 59, **234**, 282
 стратегии 118, 230
- Соломоновы Острова
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
 начальное образование 116
 уязвимое государство 142с
- Сомали
 потенциал **270**
 уязвимое государство 142с, **270**
 отставание в росте детей 56
- Соотношение ученик/учитель (СУУ) 136, 136с, 138, 138, 139
 и учителя, работающие по контракту 139, 203, **203**, 205-206
 неравенство 136, 139-140, 140-141, 205
 и охват **70**, **137**
 квалифицированные учителя (преподаватели) 139
- Состав и размер семьи, влияние на образование 132
- Социальное размежевание и частное образование **195**
- Социальной защиты программы 83, 220, 231-232
- Социально-экономический статус и образование 132, **195**, **197**
- Социальное и культурное неравенство 93
- СПИД см. ВИЧ/СПИД
- Среднесрочный рамочный бюджет 267
- Среднее образование см. также Базовое образование, помощь 234, 245, 257, 267 см. также Базовое образование, помощь посещаемость **71**, 104, 104, 120
 неравенство 31, 31, 32-33, 35-36, 37, 103, 105, 160
 доступ 100, 223
 отсев 36, 101
 успеваемость 213, **214**
 экономическая отдача 36-37
 проекты и программы 275
 и здоровье 38, 40-41, 41
 охват 100-101, 102, 102, 220
 расходы на 155, 162, 165, 171, **174**
 гендерный паритет 50, 114, 115, 117-118, 117-118, 119, 120с, **121**, 121, 123, 226
 важность для достижения Целей ОДВ 100, 107, 114, 201, 281
 грамотность в области математики и естественных наук 124, 133, 161
 отсутствие внимания к среднему образованию в ДССН 170, 222, 223, 236, 238-239
 учителя 136, 137, 138с, 138-139, **207**
 переход к среднему образованию 100, 101, 101, 105
- Среднее образование, первый этап 100, 103, 103, 105, 105
- Среднее образование, второй этап 105
- Стимулы для улучшения доступа 64, **70**, 78, 83, **91**, 118, 123
 для улучшения посещаемости, здоровья и работы 69, 70, 78, 118
 для уменьшения детского труда 96
 для проведения децентрализации 171
 для учителей 139, 152, 179, 189, 201, 206-207, **207**, 209-210, **210**, 211, **211**, 213, 218
- Стипендии **121**, **163**, **234**
- Стоимость образования и коррупция 160
 влияние децентрализации 173
 второгодничество 81
 в странах с низкими уровнями дохода 155, 156
 политика, направленная на сокращение 242
 и увеличение доступа и посещаемости 97, 244-245
- Стоимость строительства и коррупция 160
 школьные здания 160
- Страны Африки к югу от Сахары см. также отдельные страны
 грамотность взрослых 109, 110-3, 111, 112
 отмена платы за обучение 69
 детский труд 95
 смертность детей 38, 52, 53, 53
 децентрализация 170, 173, 225
 приверженность демократическим воззрениям 42
 ИРО 142, 143
 помощь на цели образования 245, 258, 285
 расходы на образование 154-155, 155, 156, 157, 158, 159, 165
 планы в области образования 180
- Цели ОДВ 49-50
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 50, 112, 114-3, 115, 115, 117-2, 117, 118
 здоровье и питание 52, 55-56, 58, 97-2
 вакцинация 52
 ВИЧ/СПИД 97-98
 неравенство 31, 32, 84, 112, 165
 навыки чтения 123
 оценки успеваемости 130с, 212, 215

- ДССН 221, 225
второгодничество 81, 117
прогресс на пути к ВНО 49
дети, не охваченные школьным образованием 71-2, 72, 72, 73, 73, 74, 76, 76-2
последнее образование 31
доначальное образование 61, 61, 62с, 63
начальное образование 31, 31, 32, 67, 67, 68, 68-3, 69, 84-2, 85, 115
школьная инфраструктура 135, 160
среднее образование 31, 32, 100, 101, 101, 102, 102-103, 102, 114, 115, 117-118, 119
отставание в росте детей 40, 41, 55
учителя 125, 136, 137, 137, 138, 201, 202, 206-2, 285
высшее образование 31, 106, 106, 114, 115, 119, 121
ТПОП 101, 102, 102
грамотность среди молодежи 111
- Страны ОЭСР
см. ОЭСР страны
- Страны переходного типа
см. Страны с переходной экономикой
- Страны с высокими уровнями дохода, расходы на образование 155, 156
- Страны с низкими уровнями дохода
см. также Развивающиеся страны; Наименее развитые страны
грамотность взрослых 111
помощь на цели образования 242, 246, 247, 250-251, 251, 254, 256, 258, 258, 259, 259, 263, 271, 286
необходимость для достижения Целей ОДВ 251
экономическая отдача 35
расходы на образование 155, 156, 160
оценки успеваемости 126с
успеваемость 44
дошкольное образование 62-63
«домашняя грамотность» 132
второгодничество 83
ДССН 221
среднее образование 104
- Страны с переходной экономикой
расходы на образование 155, 156, 165
гендерный паритет 117, 117, 119, 120
оценки успеваемости 130, 136
успеваемость 130-131
грамотность 109, 111
дети, не охваченные школьным образованием 73, 76
доначальное образование 61
начальное образование 67, 69, 100, 117
среднее образование 100, 101, 102, 103-104, 117, 119, 120
ТПОП 102
высшее образование 106, 119
учителя 137
- Страны третьего мира
см. Развивающиеся страны; Наименее развитые страны; Страны с низкими уровнями дохода; Развивающиеся страны со средними уровнями дохода
- Стратегия национального развития Афганистана (2008 г.) 230
- Субсидии на поддержку детей (Южная Африка) 232
- Судан
грамотность взрослых 110, 112с
помощь на цели образования 257
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
неравенство 112с
отставание в росте детей 56
дети, не охваченные школьным образованием 49, 74, 78, 79, 80, 80с
начальное образование 116
уязвимое государство 142с, 270
доначальное образование 62
учителя 138
- Суринам
отставание в росте детей 56
доначальное образование 63
начальное образование 140
учителя 140
- СУУ
см. Соотношение ученик/учитель
- Сьерра-Леоне
грамотность взрослых 111с, 112с
экономически активные дети 95
расходы на образование 157
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 117
неравенство 112с
уязвимое государство 142с
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62, 65
начальное образование 116
-
- Tt**
- Таджикистан
расходы на образование 156, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118с
доначальное образование 62
начальное образование 116
среднее образование 118с
учителя 202
- Таиланд
учебная программа 182
расходы на образование 156
отставание в росте детей 56
доначальное образование 65
оценки успеваемости 190
начальное образование 131
успеваемость 131
менеджмент 182
показатели в области естественно-научной грамотности 128
- Танзания
см. Объединенная Республика Танзания
- Теркс и Кайкос Острова
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
начальное образование 116
- Тестирование, результаты которого имеют решающее значение 213-214, 214
- Тесты Консорциума по мониторингу качества образования в странах южной и восточной частей Африки (САКМЕК) 124, 127, 134, 135, 140, 212, 214, 215
- Технический потенциал 182
- Техническое и профессиональное образование и подготовка (ТПОП) 101, 101с, 223, 238, 239-2
- Техническое сотрудничество 236
- Тимор-Лешти
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
отставание в росте детей 56
уязвимое государство 142с
дети, не охваченные школьным образованием 77
доначальное образование 62
начальное образование 116
- ТИМСС
см. Международное исследование тенденций в изучении математических и естественно-научных дисциплин
- Тихий океан
см. также Восточная Азия и Тихий океан; отдельные страны
грамотность взрослых 109, 111
смертность детей 53
расходы на образование 155, 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 121
дети, не охваченные школьным образованием 73
доначальное образование 61, 62
- начальное образование 67, 69
среднее образование 101, 102
учителя 137
высшее образование 106, 121
ТПОП 102
- Тобаго
см. Тринидад и Тобаго
- Того
грамотность взрослых 111с, 112с
экономически активные дети 95
гендерный паритет/гендерные диспропорции 117, 118, 118
неравенство 93, 122с
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 117, 118
среднее образование 118
учителя 141, 203-2, 203
- Токелау
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
начальное образование 116
среднее образование 100с
- Тонга
расходы на образование 156
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
доначальное образование 62
начальное образование 85, 116
среднее образование 101
- ТПОП
см. Техническое и профессиональное образование и подготовка
«Транспаренси Интернэшнл» 164
- Тринидад и Тобаго
экономически активные дети 95
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118
успеваемость 130
навыки чтения 129с, 131
отставание в росте детей 56
доначальное образование 63
начальное образование 73, 85, 118
- Трущобы
неравенство 64, 65, 92, 93, 229, 244
частное образование с низкой оплатой 193-194, 197, 197, 199
- Тунис
ИРО 143
помощь на цели образования 259
расходы на образование 156, 158
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 119
неравенство 134
оценки результатов обучения 129, 129с
инфраструктура образования 134, 135-2, 135с, 136-2
отставание в росте детей 56
начальное образование 85, 116
успеваемость 129, 130
показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
среднее образование 119
учителя 125, 140
- Турция
грамотность взрослых 110, 110
экономически активные дети 95
расходы на образование 157, 159
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
неравенство 106
дети, не охваченные школьным образованием 77, 79
доначальное образование 63
начальное образование 116
языковые сложности 106
успеваемость 130
показатели в области естественно-научной грамотности 128

Уу

Увеличение стоимости жизни 57

Уганда
отмена платы за школьное обучение 166, 267
смертность детей 39, 53, 54, 54
коррупция 163-164, **164**
дети-инвалиды **99**
помощь на цели образования 267
расходы на образование 140, 157, 159, 167, 173
ИНОГД 145
охват 267
децентрализация 170, 173
пакетные гранты 173
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116с, 116, 118, 122
реформы управления 151, 170, 271
неравенство 89, 206
оценки успеваемости 127, 215
надзорные службы 217, **217**
навыки чтения 127
сокращение масштабов нищеты 235, 267
второгодничество 83, 83
дети, не охваченные школьным образованием 74, 90, 92
доначальное образование 62
начальное образование 82, 83, 83, 87, 87, 89, 89, 122
ДССН 221, 222с
школьные гранты 167с, 173
среднее образование 82, 101, 104, 118, 122, **137**
отставание в росте детей 41, 56
учителя **137**, 140-2, 206, 208

Узбекистан
экономически активные дети 95
проекты в области образования и их управление 275
участие общины в школьных делах 274
доначальное образование 62, 65, 65с
уязвимое государство 142с
начальное образование 138, 275
учителя 138

Украина
расходы на образование 157
начальное образование 138
учителя 138

Умение считать, начальное образование 127

Управление
влияние на доступ к образованию 69, **74**
помощь на цели управления **266**
компонент в проектах и программах по образованию 275-276
влияние доноров 148, 151, 163, 260-261
273-274, 277
и гендерный паритет **121, 121**
и справедливость **91**
«надлежащее управление» 148
важность для образования 286
и улучшение качества **75, 76, 148**
цена слабости **74**
и стратегии Всемирного банка 273-274, 275-276, 277

Реформа управления
в стратегиях по сокращению масштабов нищеты 151, 152
цели 150-151
децентрализация 169-173, **174**, 175
эффективность и коррупция 160-163, **163, 164, 164**
школьные реформы 178-179, 180-183, 184-187
учителя 152

Управление на базе школы 179-180, 180, 180-183, **184**, 184-186, **186**, 187

Управление потоками помощи 268-269

Управление помощью на цели образования 243, 260-261
координация действий доноров 272-273
влияние доноров 273-274
правительственные системы 268-269
национальное участие 266-267, 269, 274

переход к программам 263-264, 265, 267-269, 274, 275-276

Уравновешивающая доля (Южная Африка) 170

Уравновешивающий грант (Уганда) 170

Уровни грамотности 110-111, **111**

Уругвай
расходы на образование 157
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 124с
навыки чтения 124с
отставание в росте детей 56
школьная инфраструктура 135, 135с, 136
отставание в росте детей 56
оценки успеваемости 124с, 124, **129**, 212, 216, **216**
дошкольное образование 60, 63
начальное образование 85
показатели в области естественно-научной грамотности 124, 128
учителя 141, 216, **216**

Условия жизни
см. Социально-экономические условия

Успеваемость
и расходы на образование 153-154
и образовательные ваучеры 188-189
девочки 123-124
языки 181
математика 123-124, 126, 181, 189
частное образование 189, **190**
естественно-научная грамотность 34, 43-44, 124, **126**, 128
и стимулирование учителей 210-212

Успеваемость по языку
и управление 181

Учебники
доступ **70, 71, 91**, 135-136
справедливое распределение **74, 75, 77, 166, 270, 272**
гендерные предрассудки 125
обеспечение посредством проектов **70, 166, 166, 167, 180, 234, 244, 275-276**

Учебная программа
и учителя 202

Учебное время **134**

Учебный процесс и управление на базе школы 181-182

Учителя
см. также Соотношение ученик/учитель; другие термины, имеющие отношение к учителям
абсентеизм 140-3, 141, 180, 194, 195, 203, **203, 205**, 206, 210, 274, 276-2
потенциал 181-182
работа по контракту 194с, 201, 203-204, **203, 204**, 205, **205**, 276, 284-285
распределение 201-207, **208**, 208, 274, 284-285
наем 108, 202-206, **207, 208**, 208, 274, 284-285
увольнение 201-203
ресурсные центры 208
женщины 125, 125
гендерные предрассудки 125, 125
и управление 274
стимулирование 139, 152, 179, 189, 201, 206-207, **207**, 209-210, **210**, 211, **211**, 213, 218
мораль и мотивация 201-202, 204-205, 211, 284-285
доначальное образование 128
в начальном образовании 128, 128, 135, 136-137, 137, 138
квалифицированные 138, 138, 209
и качество образования 136-139
зарплата 202-203, **203**, 207, 209-210, **210**, 211
и управление на базе школы 108
в среднем образовании 107, 107, 138
в высшем образовании 107
обучение 137, **137**
неквалифицированные 138, 139
Учителя, работающие по контракту 194с, 201, 203-204, 203, 204, 205, 205, 276, 284-285

Уязвимые государства
см. также Конфликты 142, 142с, 263, **208, 270**

помощь на цели образования 253, 253с
чрезвычайная помощь 253, 253с
слабый потенциал правительств 263, **270**
проекты, предусматривающие управление 230-231, 274
ДССН 230-232
распределение учителей **208**

ФФ

Фиджи
ИРО 144, 144
расходы на образование 156, 158
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85

Филиппины
дороговой уход 40
экономически активные дети 95
смертность детей 38, 39, 53, 54, 54
децентрализация 172
помощь на цели образования 257
ИРО 143
расходы на образование 155, 159
проекты в области образования и их управление 274-3, 275
ИНОГД 145, 145
гендерный паритет/гендерные диспропорции 118, 122, 124
здоровье и питание **58**, 61, 96
неравенство 33, 36, **134**
школьная инфраструктура 135-136, 135с
отставание в росте детей 56
недостаточное питание 55, **58**, 61
показатели в области математики 124, **134**
неформальное образование 106
дети, не охваченные школьным образованием 75, 77, 79, 90, 90, 92
доначальное образование 62, 62
начальное образование 72, 82, 84-2, 85, 86, 87, 89, 90, 94, 122, 130
успеваемость 130
второгодничество 83
среднее образование 82, 83, 104, 105, 120с, 120, 122
учителя 141, 141
вакцинация 39

Финансирование
недостаток в финансировании планов в области образования 256-257
стратегии 166-168, **168, 168**, 169, 172-174

Финансы
см. также Помощь на цели образования; Финансирование
на цели образования
планы в области образования 220-221, 256-257, 283-284
управление 151, 152
государственные расходы 153-155, 155, 156, 156, 157
и равенство 166, 168-169
для целей борьбы с нищетой 223-224

Финляндия
донор помощи на цели образования 246, 255, 255, 256, 265, 271-2
расходы на образование 157, 158
неравенство 33
успеваемость 129
доначальное образование 63, 64
начальное образование 73
показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129

Фонд Гейтса 257
Фонд «Дубай заботится» 257
Фонд обеспечения и развития базового образования и повышения квалификации учителей (Бразилия)
см. Программа FUNDEB

Фонд при Комиссии по всеобщему базовому образованию (Нигерия) **174**

Фонд Рокфеллера **233**

Фонд Хьюлетта 257
 Франция
 грамотность взрослых 113
 донор помощи на цели образования 246, 254-3, 255, 256, 258, 258, **259, 259**, 270, 273, 286
 расходы на образование 157, 158, 159
 реформа управления 273
 иммигранты 133с
 неравенство 31
 успеваемость 131
 доначальное образование 64
 начальное образование 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
 высшее образование 31, 86, 87, 106

Xx

Хорватия
 ИРО 144, 144
 расходы на образование 158
 доначальное образование 63
 начальное образование 73
 показатели в области естественно-научной грамотности 128, 129
 учителя 140

Цц

Целевой фонд реконструкции Афганистана (2002 г.) 270

Цели 2010 г. 262

Цели ОДВ

Цель 1, воспитание и образование детей младшего возраста 50
 потребности в помощи 52
 здоровье и питание 50, 55-56, 57, 57, 58, 61
 важность для равенства 50, 59, 60
 участие 60-61
 обеспечение программы воспитания детей младше трех лет 51, 59-60
 продвижение к цели 64-65
 стратегии 62-64, 64, 66
 доля помощи на цели образования
 воздействие программ социальной защиты 59

Цель 2, всеобщее начальное образование (ВНО);

см. также Обязательное образование; Начальное образование
 потребность в помощи 67, 70-71
 барьеры на пути 68, 71, 77, 78, 82-84, 94-100
 индикатор ИРО 143-144
 фокус ДССН
 Цель в области развития, сформулированная в Декларации тысячелетия 100
 продвижение к цели 68-70, 78-79
 проекты и программы 75
 успехи и достижения 73-75, 91
 гендерное неравенство 75-76

Цель 3, обучение и обретение жизненных навыков

и экономический рост 107
 проекты и программы 108

Цель 4, грамотность взрослых

см. также Грамотность молодежи
 потребность в помощи 107
 индикатор ИРО 143-144
 гендерные диспропорции 111-112
 неравенство внутри отдельных стран 112-113
 уровни грамотности 107, 110-111, 111
 продвижение к цели 113
 проекты 113
 женщины 112

Цель 5, достижение гендерного равенства
 доступ к образованию 116-117

достижение цели 114, 121
 грамотность взрослых 111-112
 использование учителей-женщин 125
 дети, не охваченные школьным образованием
 продвижение к цели 114
 успеваемость 123-125
 среднее образование 117-119, 122
 высшее образование 119
 в различных странах 119-123, 124
 Цель 6, качество образования
 влияние работы учителей по контракту 203, 203, 204, 204-205
 недостатки 126, 201
 индикатор ИРО 143-144
 и эффективность расходов на образование 160
 влияние тестирования, результаты которого имеют решающее значение 212-214, 214

и влияние на человеческий капитал 37
 и расширение доступа 75, 91
 воздействие диспропорций 128-129, 129, 130
 измерение
см. также Оценка достижений 283
 мониторинг 126, 283
 укрепление потенциала 283
 дошкольное образование 59
 в частных школах 191
 продвижение к цели 126
 влияние школьной среды и инфраструктуры 134-136
 учителя 136-139
 связь с ДССН 222-223
 и финансирование 225
 продвижение к цели 67, 283
 проекты и программы 275-276

Цели в области развития, сформулированные в

Декларации тысячелетия (ЦРТ) 29-30
 обязательства 242-243, 246, 249, 258, 269
 в фокусе ДССН 36, 222, 223-224, 226
 недостаточное питание 56, 227
 упущенные цели 57, 57-58, 63
 взаимоотношения с Целями ОДВ 34, 38-39, 40-41, 45, 51-52, 53, 53-54, 100, 114, 121, 233, 281

и ВНО 49, 243

Центральная и Восточная Европа

см. также отдельные страны
 грамотность взрослых 109, 111, 112
 ИРО 142, 143
 расходы на образование 155, 156, 157, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 114, 115, 116, 117, 119, 121
 смертность детей 53
 дети, не охваченные школьным образованием 68, 73, 76
 доначальное образование 61, 62с, 63
 начальное образование 67, 69, 73, 115, 116, 117
 среднее образование 101, 102, 102, 115, 119
 высшее образование 106, 114, 115, 121
 успеваемость 132
 отставание в росте детей 56
 учителя 125, 137
 ТПОП 101, 102

Центральная Азия

см. также отдельные страны
 грамотность взрослых 109, 111
 грамотность молодежи 111
 ИРО 143
 расходы на образование 155, 156, 156, 159
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 117, 118, 119, 121
 окружающая среда обучения
 дети, не охваченные школьным обучением 68, 73, 76
 доначальное образование 61, 62с, 62
 начальное образование 67, 69, 72, 115, 116, 117
 управление на базе школы 182
 среднее образование 101, 102, 102, 115, 119
 отставание в росте детей 56

стимулирование учителей 202, 210
 учителя 125, 137
 высшее образование 106, 115, 121
 ТПОП 102

Центральная независимая группа по мониторингу (Индонезия) 163

Центральноафриканская Республика

грамотность взрослых 111с-2
 экономически активные дети 95
 расходы на образование 154
 уязвимое государство 142с
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 117
 отставание в росте детей 56
 дети, не охваченные школьным образованием 77
 начальное образование 85
 доначальное образование 62
 высшее образование 119

Чч

Чад

грамотность взрослых 111с
 дороговой угод 40
 экономически активные дети 95
 смертность детей 53, 54
 расходы на образование 155, 156, 157, 159
 продвижение к ОДВ 250
 дети-инвалиды 99
 ИРО 143-2, 144, 144
 охват 89
 гендерный паритет/гендерные диспропорции 115, 116, 117-2, 118, 118, 119, 121, 122
 неравенство 93
 ИНОГД 145, 145-3
 оценки успеваемости 124с
 второгодичество 117
 успеваемость по математическим дисциплинам 124с
 дети, не охваченные школьным образованием 90
 доначальное образование 62
 начальное образование 89, 89, 94, 121, 122
 среднее образование 104, 118, 122
 учителя 137, 138
 отставание в росте детей 41, 55, 56
 вакцинация 39

Чартерные школы 187, 187-188, 188-189

Частное образование 63

и успехи 133, 178, 190, 196-197, 199
 поддержка доноров 189, 277
 расходы на обучение 74, 106, 148, 154, 162, 187
 охват 189-190, 190, 192, 196
 управление 197-198
 неравенство 106, 135, 139, 148, 162
 школы с низкой платой за обучение 152, 192-195, 195
 начальные школы, соотношение ученик/учитель 139, 140-141
 обеспечивает выбор 178-179, 187, 191-192, 196-197, 197, 199, 200
 шведская модель 187-188, 191

Черногория

доначальное образование 65, 65с
 показатели в области естественно-научной грамотности 128

Чехословакия

см. Словакия; Чешская Республика

Чешская Республика

расходы на образование 157, 158
 начальное образование 73
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной грамотности 128
 учителя 140

Чили

экономически активные дети 95
 расходы на образование 157, 158

гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
реформы управления 151, 188-2, **190**, 190, 216
неравенство 135, 190, 192, 216
языковые трудности 133
оценки успеваемости 124с-2, **129**, 133, **190**, 212, 216
мониторинг 217
навыки чтения 124с, 133
отставание в росте детей 56
показатели в области математики 124с, 133
доначальное образование 62с, 63
начальное образование 116
социально-экономический статус 192
программы социальной защиты 232
среднее образование 135
показатели в области естественно-научной грамотности 124
школьная инфраструктура 135, 135, 135с, 136
поощрение учителей 208, 210-2
учителя 140
школьные ваучеры 190
«Читающая Индия»
см. Программа НПО «Пратхам» «Читающая Индия»
Чтение
чартерные школы 188-189
гендерные различия 123-124
начальное образование 127, **129**

Шш

Швейцария
донор помощи на цели образования 246, 254, 255, 255, 256
расходы на образование 157, 158
неравенство 133с
иммигранты 133с
начальное образование 73
успеваемость 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
Швеция
донор помощи на цели образования **244**, 246, 246, 255, 255, 256, 258, 258, 265
расходы на образование 157, 158
реформа управления 187-2, 190, **191**
неравенство 190, **191**
оценки успеваемости **129с**
начальное образование 73
частное образование 140, 187-2, 190, **191**, 284
иммигранты 133с
навыки чтения **129с**
успеваемость 131
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140
ваучерная программа 187-2, **191**
Школьная автономия
см. также Управление на базе школы 134, 179-180, 180, 181, 183, **184**, 184
Школьная инфраструктура **61**, **126**, 140, 151, 158, 160, **176**, 180, 183, **184**, 198, 215, 229, **238**, **238с**, **244**, 275-276, 283
ее недостатки 87, 135-136
Школьное питание 64, 96
Школьное управление
реформа 149, 178-200
Школьные ваучеры 187-188, 189-190, 193, **199**, 277
Школьные гранты 162-163, **164**, 167, 167с, 168, **168**, **168**, 170, 183, **184**, **205**, 257
пакетные гранты 163, **164**, 172-173, **176**, 183
компенсационные гранты 163, 167, 172, 183
Школьные здания 49, **70**, **91**, 134, 154, 161, 162, 180, 230, 238
Школьные расходы
см. Расходы на образование
Школьные ресурсы **91**, 134-136, 141

Школьные советы 185
Шри-Ланка
экономически активные дети 95
укрепление справедливости 220, **220**
здоровье и питание 97
гендерный паритет **121**
оценки учебных результатов 214
школьная инфраструктура 135-4, 135с, 136
отставание в росте детей 56
учителя 203

Ээ

Эквадор
экономически активные дети 95
ИРО 143, 144, 144
неравенство 59
языковые трудности 112, 133, 133с
программы социального обеспечения 59, 232
оценки успеваемости **129**, 133, 133с
школьная инфраструктура 135
грамотность 112, 127
когнитивное развитие 59
навыки чтения 133
отставание в росте детей 56
доначальное образование 63
начальное образование 73, 85, 138
показания в области математики 133
учителя 138, 140
Экваториальная Гвинея
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116
отставание в росте детей 56
доначальное образование 62
начальное образование 116
Экономический рост и его влияние на образование 31-32, 34-38
Элементарное образование
см. Начальное образование
«Элитный захват» в образовании 184-185
Эритрея
дородовой уход 40
смертность детей 39
расходы на образование 154, 156, 157, 159
охват образованием 85, 86, 116
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 117, 118с, 118
дети, не охваченные школьным образованием 77
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85, 86, 116
среднее образование 117, 118с
отставание в росте детей 41, 56
учителя 138, 138, 141
высшее образование 119
Эстония
ИРО 144, 144
расходы на образование 157, 158
начальное образование 73
показатели в области естественно-научной грамотности 128
учителя 140
Этнические меньшинства 50, 67, 77, 108, 112-2, 121, 126, 126с, 133, 152, 165-166, 167, 176, 189с, 191, 205, 214, 281, 283
и участие в программах дошкольного образования 64-66, **66**
стратегии, направленные на сокращение масштабов нищеты 219, 224, 224, 229, 235, 238-239, 239с
и государственные расходы на образование 166
привлечение учителей 206, **207**
Эфиопия
грамотность взрослых 110с, 111, 111с, 112-2
отмена платы за обучение 59
дородовой уход 40, 59
детская смертность 39, 52
децентрализация 173, **176**
охват образованием 59, **70**, 84, 271

ИРО 143-3, 144, 144
расходы на образование 70, 80, 154, 156, 157, 159, 160, 167, 244
помощь на цели образования 251, 252, 252, 253-2, 253, 253, 269
эффективность 160
обеспечение справедливости 220с
ИНОГД 145, 145-3
программы в области равенства 78
гендерный паритет/гендерные диспропорции **70**, 78, 116, 117-2, 118, 122
неравенство 33, 89, 89, 93
оценки учебных результатов 132с, 215
второгодничество 82, 83
прогресс на пути к ВНО 59, **70**, 74, 80
политика в области питания 227
школьные гранты 167с
дети, не охваченные школьным образованием **70**, 75, 77, 78, 79, 79, 80, 90, 251
доначальное обучение 62
начальное обучение 72, 81, 82, 82, 85, 86, 88, 89, 92, 94, 122
ДССН 222с, 224, 227, 228
среднее образование 82, 101с, 104, 117, 122
отставание в росте детей 41, 55, 56
учителя **70**, **137**
вакцинация 39
Эффективность
в расходах на образование 151-152, 153-154, 155, 159, 160, **164**, 165, 169, 172, 177
и управление на базе школы 182
Эффективность помощи на цели образования
согласование помощи с национальными приоритетами 266-268
подходы доноров к управлению 272-273
улучшение координации действий доноров 269-272
поддержка программ 265
прогресс в продвижении к целям **262**

Юю

Югославия
см. Бывшая югославская Республика Македония; Босния и Герцеговина; Сербия; Словения; Хорватия; Черногория
Южная Азия
смертность детей 52-2, 53, 54
ИРО 143
расходы на образование 154, 283
проблемы питания 55, 56, 56-57
гендерный паритет/гендерные диспропорции 50
управление на базе школы 180
качество образования 127
среднее образование 102
отставание в росте детей 55, 56
учителя 201, 202, 206
Южная Америка
см. отдельные страны; Латинская Америка
Южная Африка
экономически активные дети 95
децентрализация 170
дети-инвалиды 99
ИРО 144, 144
расходы на образование 156, 157, 158
гендерный паритет/гендерные диспропорции 116, 118
реформа управления 151, 170, 215, 216-3
ВИЧ/СПИД 140
программы социальной поддержки 232
оценки успеваемости 34, 127, **129-2**, 131, 212-2, 215
навыки чтения **129**, 129с, 131
отставание в росте детей 56
участие родителей 186
доначальное образование 62
начальное образование 72, 85, 116
среднее образование 118

успеваемость 130
 учителя 140
 Южная и Западная Азия
 см. также отдельные страны; Южная Азия
 грамотность взрослых 109, 110-3, 111, 111
 расходы на образование 154, 155-2, 155, 156,
 158, 159, 177
 ИРО 143
 детская смертность 38
 оценки успеваемости 130с
 Цели ОДВ 121
 гендерный паритет/гендерные
 диспропорции 112, 114-3, 115, 115, 117,
 117, 118, 119, 119, 121, 121, 125
 неравенство 32, 32, 117
 ДССН 225
 отставание в росте детей 40, 41
 дети, не охваченные школьным
 образованием 71-2, 72, 72с, 73, 73, 76, 76-2
 дошкольное образование 61, 62
 начальное образование 31, 67, 67, 68, 68, 69,
 69, 85, 114, 115, 117, 137
 второгодничество 81
 среднее образование 100, 101, 101-2, 102, 114,
 115, 117-118, 119, 137
 учителя 125, 137, 137, 138-2
 высшее образование 106, 114, 115, 119, 121
 ТПОП 102
 ЮНИСЕФ 53с, 56с, 244, 255, 255, 256, 257

Яя

Язык, на котором говорят в семье
 и успеваемость 133, 133с, 167
 Языковое неравенство
 см. также Грамотность 93-94, 108, 112, 119,
 126с, 133, 166, 167
 Ямайка
 экономически активные дети 95
 дети-инвалиды 99
 расходы на образование 159
 отставание в росте детей 56
 начальное образование 73
 Япония
 донор помощи на цели образования 246,
 246, 254, 255, 255, 256, 258, 258, 263, 270,
 271, 276, 286
 расходы на образование 156, 159
 неравенство 33
 дошкольное образование 62
 успеваемость 131
 показатели в области естественно-научной
 грамотности 128
 высшее образование 86, 87

Преодоление неравенства: важная роль управления

Образование – это одно из основных прав человека. И тем не менее, неравенство в области образования проявляется в огромных масштабах по всему миру. В его основе лежат такие факторы социальной обездоленности, как низкий уровень жизни, гендерные проблемы, место проживания, языковая принадлежность и другие. Неравенство грозит подорвать усилия по достижению шести целей образования для всех (ОДВ), которые правительства более чем 160 стран мира согласовали в 2000 г. Если стратегии обеспечения большей справедливости в образовании не станут сутью программы действий в области ОДВ, миллионам детей, молодых людей и взрослых будет отказано в праве на получение образовательных возможностей, которые им необходимы для того, чтобы реализовать свой потенциал, вырваться из нищеты и принимать всестороннее участие в жизни общества.

Настоящая публикация является седьмым изданием *Всемирного доклада по мониторингу ОДВ*. В ней документально подтверждается прогресс в достижении целей ОДВ. В этом докладе, где основное внимание уделяется проблемам обездоленных, рассматриваются сегодняшние подходы к реформе управления образованием и даются оценки того, насколько они содействуют улучшению доступа, качества, участия и подотчетности. В докладе также рассматриваются вопросы управления помощью на цели образования. Богатые страны дали обещание, что никакая национальная стратегия в области образования не будет обречена на неудачу из-за нехватки финансовых средств. Однако это обещание не выполняется.

Доклад включает статистические показатели по всем ступеням образования в отношении около 200 стран и территорий и служит авторитетным справочным изданием.



Организация
Объединенных Наций по
вопросам образования,
науки и культуры

Издательство
ЮНЕСКО



www.unesco.org/publishing

Фотография на обложке:

В отличие от многих его сверстников
из бедных семей, этот индонезийский мальчик
учится в школе.

© BODY PHILIPPE/HOA-QUI

